

Luísa Morais e Castro Venâncio de Magalhães

A desobediência do erro

Ensaaios sobre a dimensão do conflito

Professor Orientador: Professor José Paiva

Professora Cooperante: Professora Leonor Soares

Escola de Estágio: Escola Artística de Soares dos Reis

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

Ano letivo 2015/2016

Porto

Resumo

Esta ação escrita demonstra as possibilidades do conflito na educação, relativas a três dimensões: a primeira acontece no próprio ato de aprender algo; a seguir, na forma como o conflito é abandonado dentro das relações e papéis sociais nas instituições sociais e, finalmente, como estão os dois primeiros ligados a um sentimento de sociedade democrática, onde se perpetua uma visão específica da cultura, através da noção de consentimento.

Estas dimensões surgiram como problemática durante uma experiência de estágio na Escola Artística de Soares dos Reis, especificamente nas relações e representações com os alunos e alunas, que existiram durante aulas de Desenho.

Partindo de uma prática usada e reciclada sobre a técnica do desenho, nas implicações estéticas e conceptuais no ensino e na aprendizagem sobre o processo de desenhar, o erro surgiu como fenómeno e sujeito, ganhando corpo e contornos que extravasam a ação onde incorre. O erro foi base de análise dos métodos produzidos e recriados durante as aulas, tendo em conta uma dimensão onde o campo do discurso do pensamento estético se contempla num contexto e ação muito específicos.

Não se pretende deste modo responder às falhas e erros do próprio processo de anulação do conflito, mas sim, compreender as suas possibilidades de atuação, numa tentativa de desconstrução das realidades vigentes e hegemónicas. Interrompendo por momentos uma reprodução da gramática que compõe o ensino formal em artes visuais, parte-se da desconstrução da dialética sobre o erro no desenho como objeto potenciador de outras representações culturais e artísticas.

Palavras-chave: erro; conflito; consentimento; desenhar; aprendizagem; representações culturais

Abstract

This paper demonstrates the possibilities of conflict in education, concerning three dimensions: one on the act itself of learning something; secondly, how conflict is abandoned inside the relations and social roles in a social institution and finally, how the first two are connected to a sense of democratic society where it keeps perpetuating a specific sight of culture through the notion of consent.

These dimensions have emerged as a subject during an internship experience in Escola Artística de Soares dos Reis, specifically within relations and representations made with the students, during classes of drawing.

From a practice and reproduction on drawing techniques, as the aesthetic and conceptual implications for teaching and learning about the process of drawing, the error arose as phenomenon and character, taking shape and contours that extend beyond the action which it incurs. The error was the basis of analysis of produced and re-created methods in the classroom, taking into account a dimension in the field of discourse where the aesthetic thought sees himself in a very specific context and action.

It is not intended to respond to the failures and mistakes of the conflict annulment process, but to understand their scope for action in an attempt to deconstruct the hegemonic force and its realities. Disrupting for a moment of the grammar reproduction that makes up the formal education in visual arts, a deconstruction of the dialectics of the error is intended in the drawing process as an enhancer subject to other cultural and artistic representations.

Keywords: Error; conflict; consent; to draw; learning; cultural representations

Résumé

Cette action écrite démontre les possibilités de conflit dans l'éducation, concernant les trois dimensions: l'une sur l'acte de l'apprentissage; d'autre part, comment le conflit est abandonné à l'intérieur des relations et les rôles sociaux dans une institution sociale et enfin, comment les deux premiers sont reliés à un sens de la société démocratique perpétuent là où est la culture spécifique de la vue à travers la notion de consentement.

Ces dimensions ont émergé comme en tant que sujet problématique pendant l'expérience de l'année de stage en Escola Artística de Soares dos Reis, spécifiquement dans les relations et les représentations faites avec les étudiants, pendant les cours de dessin.

À propos de la pratique et la reproduction sur les techniques de dessin, comme les implications esthétiques et conceptuelles pour l'enseignement et l'apprentissage sur le processus de dessin, l'erreur est apparu comme phénomène et caractère, en prenant forme et dont les contours vont au-delà de l'action où il apparaît.

L'erreur a été la base de l'analyse des méthodes et recréé dans la salle de classe, en tenant compte de la dimension dans le domaine de la pensée esthétique et se voit dans un contexte et une action très spécifique.

Il ne vise pas à répondre aux échecs et les erreurs du processus d'annulation du conflit, mais de comprendre leur champ d'action au cours de tentative de déconstruire la force hégémonique et ses réalités.

Perturber pour un moment la reproduction de la grammaire qui compose l'éducation formelle dans les arts visuels, on part de la déconstruction de la dialectique à propos de l'erreur dans le processus de dessin en tant qu'objet destiné à enhancer d'autres représentations culturelles et artistiques.

Mots-clés: Erreur; conflit; consentement; dessiner; l'apprentissage; représentations culturelles

Agradecimentos

Aos meus. À minha mãe e ao meu pai, aos meus irmãos e à minha irmã, à minha sobrinha, à família e aos amigos, um agradecimento vital, a quem me criou e transformou a cada momento.

Ao professor Paiva, orientador desta tese e sobretudo de questões.

À professora Leonor Soares, por tudo. Por tudo.

Aos alunos e professores da Escola Artística de Soares dos Reis por me acolherem nesta experiência de estágio, em especial às turmas do 10º 8, 10º12 e 12º C2.

A todas as alunas e aluno do 12º A1, pela companhia nesta viagem metamórfica.

Aos meus colegas e professores deste mestrado, em especial aos meus colegas de estágio, novamente por tudo.

Ao Iwan Brioc e ao José Soeiro pela introdução ao Teatro do Oprimido.

À Susana, por toda a companhia e apoio.

Índice geral

Índice geral	9
Introdução	16
<i>A experiência em si</i>	18
O Conflito	29
<i>O que se entende por conflito na relação em si e com os outros</i>	35
<i>O paradoxo do conflito com a ideia comum de consenso democrático</i>	38
<i>A dimensão do conflito na relação de aprendizagem</i>	47
O erro como domesticação da aprendizagem	59
<i>A dimensão do erro na e em relação com a arte contemporânea</i>	62
<i>A tentativa de anulação dos conflitos na escola: apontar e corrigir os erros</i>	73
Um outro espaço de experimentação	81
<i>O desenho como representação, como parte crítica e transformadora da realidade</i>	90
<i>Experiência, libertação, transformação</i>	101
Conclusão	110
<i>Novas introduções</i>	118
Bibliografia	119

—O átrio da Soares dos Reis é único. É espaçoso, cheio de luz, com um corte vertical que acompanha os dois pisos para cima que compõem os acessos às salas de aula. Esse rasgo imenso, transpõe um pé direito momentâneo tão grande que me parece tão solene como a entrada de uma igreja.

Convém aqui esclarecer a referência, neste caso a experiência sensorial e espacial de uma igreja que tem a ver com a contemplação da arquitetura em si e dos componentes e matérias escultóricas e culturais. Descobri quando quis aprender História da Arte, a conselho da minha mãe, que ao visitar igrejas se aprende muito das correntes, essências e estéticas de certos movimentos artísticos históricos - não estivéssemos num Estado eminentemente católico, laico desde há muito pouco tempo, caracterizado pelo peso do progresso e da sociedade sobre a instituição da Igreja Católica.

Retornando ao átrio e reforçando a solenidade da sua natureza, as paredes são brancas, refletem a luz que vem das janelas que perfazem a estrutura de toda a entrada, em contraste com a cor escura do chão. O acesso visual aos pisos superiores varia na sua significação mediante os dias. Uns dias parece-me enorme e inquietante, sempre de olho aberto a receber toda a gente que por lá passe, no outro parece um sítio calmo e pacífico, cheio de luz e alegria, e em vários momentos, um fervilhar de sons e gestos, de vida e caos. É também um espaço usado para expor trabalhos e fazer instalações dos alunos, pelo que esporadicamente se recortam as suas estruturas, aproveitando-a para desafiar a gravidade, expor desenhos e pinturas nas paredes e no ar, na linha média do olhar e muito, muito mais acima.

—Os três estagiários foram convidados, logo no primeiro dia de contacto com os professores cooperantes, a participar na Semana da Soares, o que depois saberíamos ter como nome original Viv'a Soares¹, que se dedica a uma semana de atividades “fora de aulas” das mais diversas naturezas e matérias, pela celebração do aniversário da escola, neste caso, 131 anos. Ante o início do estágio, onde tudo era enorme e inalcançável, para além das aulas a observar e das propostas a apresentar, comecei desde o início a pensar que tipo de atividades poderia eu fazer, provavelmente em conjunto com os dois estagiários que me acompanharam nesta viagem.

Depois de várias semanas de observação, combinámos uma atividade em conjunto, pensando já com alguns temas em comum e interesses que pudessem ir além do que já seria feito na sala de aula.

Tendo sido preparado para as três turmas de desenho da Professora Leonor Soares, onde já na altura tínhamos acordado ser nossa professora cooperante, as propostas foram imensas, as ideias iam sendo esboçadas, com alguns troncos em comum. Ficaram de início delineadas as grandes margens, o desenho coletivo, possivelmente integrando máquinas de desenho, a ocupação de espaço numa escala maior do que a usual no contexto escolar, a apropriação de uma matéria condicionada pelo corpo ao próprio espaço. Fazia também sentido esboçar uma atividade tão específica a um espaço e momento, tanto quanto o seu carácter aleatório e experimental, tal como foi sendo o estágio. O espaço da própria experiência passa pelo desconforto de existir numa estrutura própria e definida, sem ter alguma definição pessoal e exclusiva. E na construção de uma identidade (profissional) surgem mais questões que respostas, sendo por isso esta experiência, um mar de possibilidades e de crises existenciais, que nos lembram sempre da complexidade de um ser em confronto com o quotidiano de uma sociedade mutável e em constante transformação.

¹ Registos fotográficos da atividade “Visão e Gesto” no Viv'A Soares no Anexo V

Introdução

O documento presente serve para ser vivido. Pode ser lido, rasgado, riscado, ser base de *origamis*, papel de rascunho, ponto para outra coisa.

Os leitores podem seguir a orgânica dos capítulos e páginas, ler só a história que se vai desenrolando pontualmente, nas páginas com fundo de cor, seguir diretamente para os anexos, onde se espriam os materiais do estágio, ou ficar por aqui.

A orgânica do documento apresenta formas distintas: a história que relato a cores tem a ver com momentos íntimos do estágio; o corpo de texto é referente às problemáticas da experiência e os anexos apresentam os materiais formais do estágio e momentos das atividades. Acrescento ainda um pormenor, quando referente a um grupo de alunos, a palavra usa o género mediante a maioria. Quanto ao resto, deixo as palavras falar.

A quem desejar continuar a ler, convido a fazer parte desta viagem, desta partilha do que foi a minha experiência de estágio, das questões que surgiram e do que daí se foi criando.

DESENHAR ERRADAMENTE

(E depois de um momento de desobediente comando, prossigamos)

A experiência em si

“O vocabulário,

para não dizer conversa, que seria assumir uma posição igual entre professora e aluna;

as implicações tão pertinentes da utilização de vocabulário na extensão do conhecimento ou,

o momento em que as palavras não chegam, entra no jogo o background de quem ensina, diz-se não mexas mais, assim está...o quê, bonito, perfeito, equilibrado?

O que é suposto ser ou fazer,

como se se tratasse de coisas diferentes que na prática não são,

como os parâmetros moldam os momentos de aprendizagem, como a sua saída implica a vida negra feita ao professor, como a avaliação cimenta o ser/fazer/estar correto (como no caso da S. que na falta de prática de desenho de tipo clássico começou um retrato de forma cubista, a dizer que estava feio, mas depois mostrei coisas desse movimento, questões estéticas e por ali seguiu já com outros rumos e soluções, fiquei eu de lhe dar uma nota na mesma escala das outras, mas onde o trabalho já não é o mesmo, já não faz sentido.).

As faltas das alunas,

o único gesto de emancipação (coletiva) pelo jogo que vai alterando as regras estabelecidas.

«Se tiver um vinte pago-lhe uma francesinha»,

Este ainda não sei, mas marcou-me. Sedução, talvez.

O tempo,

como adaptar o que o grupo-turma precisa em termos de técnica e composição na disciplina, ao mesmo tempo com os moldes de ensino cotidiano, ao mesmo tempo questionando o próprio começo, porque precisam elas de saber isto, assim, deste modo.

Os adiamentos,

a forma que o professor tem de voltar ao poder absoluto, faltam às aulas então dou-vos mais tempo, que não implica mais tempo de facto mas sim quem manda nas consequências dos atos, no fundo não interessa a data de entrega nem os tempos dos trabalhos, interessa que o professor diga quais são afinal esses ritmos e que nessa adaptação redirecione o grupo para o caminho que é suposto.

«Isto está feio/mal»,²

foi o que mais ouvi, de tanta gente. O tempo que seria necessário e essencial, o espaço e as conversas, essas são postas de lado. Não existem no currículo, as conversas que seriam precisas para que as experiências fossem vitais (do Dewey). Pretender ensinar estética, ou mesmo técnica de desenho sem conversas com os alunos e não exposições para os alunos. O tempo que não é equilibrado, não pode ser, para responder aos tempos de cada uma, dosear os tempos nas rondas é a verdadeira mestria do Ser Professor, ter de responder a gente em demasia para o tempo de aula e o tempo do que têm de aprender, não deixa tempo para o que podiam aprender (ao ser) ainda mais.

A falta de autonomia,

ou o que se entende que seja a autonomia enquanto método de avaliação, que as alunas façam mais do que é suposto, ou façam logo bem, que usem o professor de forma interessante, que brilhem o nosso dia e justifiquem a nossa profissão. Não é bem assim, mas é. A autonomia dos alunos diz mais sobre o professor. A autonomia quantificável é o oposto de qualquer ato autónomo, porque implica um juízo ou avaliação, uma validação por parte de outrem. Perce-

² As frases citadas foram proferidas pelas alunas da turma do 12ºA1, durante a proposta realizada comigo

ber a autonomia nesta proposta quando desenhada exatamente sem liberdade de tempos, de material, de referências. Assumindo a falta de autonomia nestes parâmetros, assume-se também as delimitações do espaço de liberdade, que potencia a sua própria ação. Ao ter noção do tipo de exercícios que têm de fazer, das regras do jogo, as alunas acabam por ter mais autonomia do seu próprio gesto: têm de fazer um retrato a pintar com os dois em dois blocos de 90 minutos, são dadas referências e hipóteses já criadas sobre o mesmo assunto, a partir daí é experimentar, parar e olhar, às vezes começar outros, investigar outras coisas, rasgar aquela folha. A autonomia é coisa silenciosa que por lá passa e que não está atribuída por ninguém. Espero. Ou pelo menos, que esteja atribuída nas próprias regras e que assim parta do professor e que possa ser transformada (livremente) por quem quiser, nem que seja só por um momento.

«Poder experienciar o desenho de forma menos formal»

A construção que nós temos da própria escola, do que é suposto ser uma aula, do que é suposto fazer lá dentro, a imagem coletiva, consensual, «natural» da coisa, perceber que o interesse sobre alguma coisa pode fazer com que achemos a aula diferente, noutra dinâmica, mas atribuindo um significado externo à estrutura da aprendizagem.

O de repente ser professora,

não há preparação possível, um dia entra-se e é. Toda a gente a olhar, expectante, pronta a receber ordens, indicações, vá.

O não saber não ser só eu, ou ser eu num papel que não é meu, ainda. O ser um quase professor, um mini agente ao lado da professora. O não saber quem sou ou como quero ser, ou ainda querer ser uma coisa mas não saber como ser assim, ou esperar uma coisa e ser outra diferente. As expectativas e as esperanças, os medos também, são postas à prova em cada segundo, pela falta de controlo sobre uma situação que é maior do que nós. Não me assusta ser professora, nem pensar que vou tentar ser o que quero ser enquanto professora, numa constante adaptação. Assusta-me a inconstância do que se quer, o agastamento e o desalento, a falta de poder para mudar algo estruturante, afinal esse é só contra os alunos ou contra professores abaixo - viva a hierarquia de cabeça erguida com um olho no pé.”³

³ Colagens de excertos do Diário de campo, entre outubro de 2015 e abril de 2016

Este excerto foi sendo criado ao longo do estágio, é uma espécie de colagem, de introdução dos apontamentos que originaram o percurso desta tese.

Surge como ponto de partida de um mar de experiências e emoções, que começou pelo acolhimento da Professora Leonor Soares e do Professor Artur Gonçalves na Escola Artística de Soares dos Reis, na apresentação dos espaços da escola, na introdução da minha presença aos alunos das turmas que observei, com quem vivi e convivi.

Serve como uma carta de intenções, onde estarão pontos de interesse e de conflito, de desvio sobre o esperado e o vivido, numa constelação de situações que poderão ter várias linhas de contacto, trespasse e confluência. Demonstra uma fase crua da escrita e a procura de um grande paradigma existencial, este emaranhado a pontas soltas com o intuito de desmistificar o próprio ato da escrita, pensando através dela e por ela, tentando construir, organizar e desconstruir as vivências sobre estes questionamentos.

Exponho assim um conjunto de questões e sensações sobre a experiência de observar, lecionar e participar em aulas de desenho, tendo em conta um contexto de aprendizagem em artes, dentro de uma estrutura do ensino formal. As questões que vão surgindo são de carácter estético e artístico, que remonta à experiência vital de Dewey (1958) como aprendizagem em si e como momento de experimentação estética:

“O organismo atua sobre as coisas que o rodeiam, valendo-se de sua própria estrutura, simples ou complexa. Em sua consequência, as mudanças que produzem nesse meio circundante reagem a sua vez sobre o organismo e sobre suas atividades. O ser vivente sofre as consequências de seu próprio agir. Esta íntima conexão entre agir e sofrer ou padecer é o que chamamos experiência. O agir ou o sofrer, desconectados um do outro, não constituem nenhum dos dois a experiência. [...] Uma coisa vem a sugerir e a significar a outra. Temos, pois, uma experiência em um sentido vital e significativo.” (DEWEY, 1958:110-1).

O autor expõe assim uma relação de continuidade, de ação-reação, no qual a experiência vale como espaço de conflito e de abertura, de representações e de significações. E para que seja vital, implica então um ato prático de experimentação e tentativa, num determinado lugar e tempo e um outro espaço, de reação, de consequência, de significação.

Serve este documento também para isso, para repensar as ações de um determinado acontecimento, as vivências que se foram desenrolando neste Mestrado, os aconteci-

mentos práticos do estágio que vivi, das significações que se foram construindo e mais importante, do que aqui se expõe. Recorrendo a exercícios de memória dos sentidos, de observações pontuais e pequenas histórias que ocorreram durante o estágio, exponho considerações de abertura a outras experiências.

Não consigo distinguir aqui questões essenciais ao ensino em artes que não contemplem um panorama mais abrangente sobre Educação. Sendo o contexto escolar um espaço da própria sociedade, com a instituição escolar a desempenhar um papel acima de tudo social e político, tudo o que diz respeito à Escola é também social e político. A cultura que nela se desenvolve parte sempre dessa noção, produzindo uma estrutura de ensino umbilicalmente ligada aos funcionalismos da sociedade, a uma cultura escolar empenhada em fazer cumprir as necessidades e desígnios de um bem social, uma espécie de “transbordamento da escola”, como designa Nóvoa (2007), onde

“A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante”. (NÓVOA, 2007:6)

Falar de experiências no contexto da escola passa por analisar os alicerces da sua fundação, tendo em conta os hábitos e ações da organização, enquanto organismo vivo e em movimentação. Questionar o papel das artes dentro desta estrutura de aprendizagem, o seu lugar e importância na sociedade e que implicações podem existir no ensino-aprendizagem de qualquer índole estética. Que diferenças existem entre aprender artes ou ciências exatas? A estrutura de ensino será a mesma, ou mesmo os resultados das aprendizagens? Será que pode haver uma autonomia e liberdade vindas das próprias práticas instauradas nas rotinas das salas de aula e nos hábitos que se vão criando dentro do espaço escolar?

Partindo de um espaço conceptual sobre a experiência em si, remonto a situações ocorridas durante o estágio, alguns apontamentos pessoais de outros contextos e problemáticas que daí se criaram, tendo em conta um ponto de vista que acima de tudo, questiona a experiência enquanto organismo:

“A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o

percorrido, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através, pe-rainô, ir até o fim; peras, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra peiratês, pirata.” (LARROSA, 2002:25)

A dimensão da experiência, onde Dewey menciona um espaço de ação-reação e Larrosa, uma relação com o lugar da própria experiência, é traspassada aqui com uma noção de conflito. Esta relação posiciona-se no campo da interação e da experientiação, de um ponto de vista onde o conflito existe no cerne da própria aprendizagem, nas relações que aí se estabelecem, num espaço social e relacional que define uma dimensão complexa e contemporânea da sociedade, “ (...) o que a democracia deve tentar fazer é criar instituições que permitam que o conflito - quando emerge – tome uma forma agonista, uma forma de confronto contraditório em vez de antagonismo entre inimigos ”. (DJORDJEVIC e SARDELIC, 2013, citação da entrevista a Chantal Mouffe, tradução da autora)⁴

Contrariando uma percepção democrática pela procura de consenso como domesticação num antagonismo político, Mouffe (2007) apresenta uma teoria política através de um movimento de democracia agonista, onde o conflito emerge entre adversários e não entre inimigos. Esta ideia implica uma presença inevitável do conflito como veículo para a produção de realidades que incluem a noção do *outro*, desmistificando a apatia na produção de representações sociais associadas ao consenso.

Os conceitos de conflito e de consenso vão aparecendo segundo esta referência, sendo desconstruídos num contexto em Educação. Não só sobre a ideia de consenso institucional, que define as relações e vivência na organização escolar, mas também na relação com a própria aprendizagem. Nas representações do mundo, num ponto de vista de produção cultural, a noção de conflito aparece também como fator transversal de transposição para algo mais profundo do que a aceitação do externo, trazendo para dentro do próprio discurso os agentes de onde parte a ação. Haverá então espaço para a deriva, para o desvio, para o alargamento de si para consigo e para com os outros.

Os autores já apresentados vão falando também entre si, com outros, entre nós, entre a própria experiência, num diálogo em forma de mesa redonda. Mais do que reuni-los num campo teórico-prático específico de origem, os seus discursos coexistem num contexto específico e sobretudo, numa criação de um espaço próprio de partilha.

⁴ No original: “(...) what democracy should try to do is to create the institutions which allows for conflict - when it emerges - to take an agonistic form, a form of adversarial confrontation instead of antagonism between enemies.” (DJORDJEVIC e SARDELIC, 2013, citação da entrevista a Chantal Mouffe)

Pretendo sobretudo apresentar então o próprio espaço para discussão, pela partilha de partes de mim, partes de outros, momentos em conjunto e sobretudo um questionamento das experiências, da posição da experimentação. Nesta partilha a várias escalas, serão encadeadas questões e posições ideológicas e científicas que ocuparam o espaço de ação das identidades envolvidas, transpondo-as para um lugar próprio, preferencialmente na sua possibilidade de deriva.

__Tinha já pensado numa intervenção num espaço bastante único daquela escola, o átrio. Qualquer entrada de uma escola me parece sempre no início um espaço que tende para o surreal. Normalmente são grandes, imponentes, cheios às horas de saída, vazios e silenciosos durante a maior parte do tempo, em que decorrem as aulas. Seria um espaço de acolhimento, de boas vindas, da passagem de fora para um dentro muito específico, mas regra geral sinto-me muito desconfortável quando lá estou.

E foi também uma transladação de um sentimento que me atravessava, uma espécie de não-lugar⁵, da inevitabilidade de tudo passar a ser diferente, sem no entanto não sentir ser conhecido. Sendo a atividade em janeiro e ainda num estado de observação das aulas de desenho e de projeto, era sobretudo o que sentia, um acolhimento dos alunos e professores, uma experiência de passagem e transformação para algo novo a que passarei a pertencer, de estagiária a questionar como hei-de ser professora, como quero ser nesse papel.

Uma passagem assustadora e sobretudo desconfortável.

As potencialidades de transformação desse espaço inspiraram a conceptualização da atividade que criámos para o Viv'A Soares.

A proposta era simples, no chão do átrio cada participante risca com um dado material, construindo percursos próprios num dado espaço, estando um grupo de alguns alunos ao mesmo tempo a atuar. Mas não são eles que definem o traço em si, dado que para cada participante a atuar pelo seu gesto sobre o chão, está um outro nos pisos de cima, na varanda, a direcionar o desenho em si. Para acentuar esta ligação, da forma externa entre a visão e o gesto, os participantes “riscadores” tinham os olhos vendados.

⁵ Referência ao conceito de Não-Lugares de Marc Augé (2006)

__Esta atividade partiu de duas componentes, além das várias ideias do grupo. Uma delas é de um exercício de Teatro do Oprimido, onde se explica facilmente a diferença entre opressor e oprimido e a inevitabilidade de comportarmos estes dois componentes, em plena convivência e diálogo. Nesse exercício a pares, um dos participantes segue a mão do outro, que é responsável pela posição do primeiro no espaço, a sua interação com os outros pares e a segurança dos dois. O que segue tem de fazer tudo o que a mão lhe “diz”, tentando interpretar o mais fielmente possível o tipo de comportamento e movimentos que lhe são transmitidos.

A outra analogia vem do programa da disciplina de Desenho A, que faz uma distinção entre Visão e outros quatro conteúdos, Materiais, Procedimentos, Sintaxe e Sentido⁶. O que fica oculto, implícito, é a falta de percepção da existência do próprio gesto e da própria visão no exercício do desenho, pelo menos durante o processo de aprendizagem. Esta ocultação como experimentação, faz com que ainda haja sentimentos de inadaptação às aprendizagens que é resumido à falta de talento ou de jeito.

Nos dois casos, é importante perceber a significação destas nomenclaturas, a causa da sua existência, para que se possa agir com elas e perante elas de forma crítica. Ao perceber a posição corporal e as intenções de cada papel no exercício das mãos é possível identificar duas ações distintas em cada um. Um oprime, o outro é oprimido. Importa a identificação para, na mediação dos dois, poder encontrar outros modos de ação. Ao perceber a dicotomia entre visão e gesto, entre o pensar e ver a realidade, a intenção do desenho e o gesto que deposita a matéria no esboço, podemos distinguir várias ações e intenções que se podem adaptar de outra forma, de modo a criar outro tipo de interpretações e aprendizagens.

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001) *Programa Oficial de Desenho A*, Lisboa: ME, p. 4.

O Conflito

Quando penso em conflito, as primeiras imagens que surgem mentalmente são sobre a guerra, a luta, a discussão irada, a violência em geral. E normalmente estas imagens são inspiradas em outras que vi, mas do que as que vivi, apareceram em filmes, reportagens, documentários, revistas, formatos que me rodeiam diariamente. Segundo a definição do dicionário, conflito implica isto tudo:

“con·fli·to

(latim *conflictus*, -us)

1. Altercação, desordem.
2. Pendência.
3. Choque.
4. Embate.
5. Luta; oposição; disputa.”⁷

Olhando para esta definição lata do termo, o conflito será qualquer coisa de negativo, a aniquilar numa sociedade dita contemporânea e democrática, tão (in)evitável a sua existência como a guerra contra si. E em oposição a este negativo, almeja-se a paz, o consenso. Um consenso que implique que toda a gente fique satisfeita com o acordado, pelo menos a maioria:

⁷ "conflito", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/conflito> [consultado em 13-06-2016].

“con·sen·so

(latim *consensus*, *-us*, acordo, concordância, unanimidade)

1. Conformidade de juízos, opiniões ou sentimentos, relativamente a algo ou a alguém, por parte da maioria ou da totalidade dos membros de um conjunto de indivíduos (ex.: *a votação do regulamento foi adiada por falta de consenso quanto ao texto final*). = ACORDO, CONCORDÂNCIA, CONSENTIMENTO, UNANIMIDADE
2. Opinião ou posição .majoritária de um grupo ou de uma comunidade (ex.: *é consenso quase geral que a principal medida no tratamento do pé diabético é a .detecção precoce*).
3. Anuência, aquiescência, consentimento.”⁸

Seja por maioria ou por unanimidade, do consenso surge uma unidade de discurso e prática, exige tempos verbais, artigos, pronomes, em oposição ao conflito, que se define por substantivos, não se encontra ligado a ninguém nem a nada, que não seja sinónimo de violência.

Ao entender o conflito como algo mau, negativo, que impede a evolução e produtividade, os campos de ação do termo limitam-se a acontecimentos trágicos e incómodos, relatados porque presentes, dispostos como exceção momentânea à regra, à perfeição, ao pretendido.

E a unificação surge então como algo maravilhoso, apetecível, uma ode à ordem e à dignidade humana.

⁸ "**consenso**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/consenso> [consultado em 13-06-2016].

__Durante a manhã desta atividade e sendo num sítio central e de passagem, o cenário convidou toda a gente a participar, desde os alunos que a integravam aos que por ali passavam e se deixavam estar, observando. Foi curioso perceber a possibilidade de ação de um grupo de alunos que normalmente cabe e trabalha numa sala de aula, e que de repente ocupava muito mais espaço. E que precisa dele para agir. A atividade compreendia muitos espaços e novos significados nesses lugares.

Demorou tempo a arrancar, entre vendar os olhos aos lá de baixo e a agitação dos lá de cima, a hesitação de quem não sabe o que vai desenhar nas mãos do outro e ainda a incerteza de riscar no escuro, de ser comandando num precipício constante.

Diante tanta incerteza, as vitórias iniciais passaram por conseguirem desenhar em conjunto cenas simbólicas, desde casas feitas de um triângulo e um quadrado, a flores cheias de pétalas ovais e palavras, viva a insurreição, que nós bem tentámos evitar o simbólico ao pedir para não escreverem. Depois de conseguirem os de cima desenhar coisas mais fáceis e os de baixo, perceberem que era seguro seguir as indicações, houve mais experimentação do próprio espaço e do gesto, riscos sobre riscos, alguns empurrões pacíficos e no fim um sem número de formas, cores e pó de giz.

Em todos os grupos, compostos por vários anos escolares, ocorreram estas duas fases, a de iniciação mais concreta e a medo, o controlo da própria forma e da linha e depois uma expansão da própria experiência, tudo muito leve, intuitivo, em tom de brincadeira, que isto não foi nenhuma aula!

_Tendo observado um total de quatro turmas, uma de Projeto de 12º ano, duas de desenho de 10º ano e uma de desenho de 12º ano, as atividades práticas que fomentei focaram-se especialmente nesta última turma. Em primeiro lugar, ao escolher o professor proponente e a disciplina do foco do estágio, fiquei com as três turmas de desenho da professora Leonor Soares.

Em segundo lugar, porque ficámos os três estagiários com as mesmas turmas, acabando por haver focos em turmas diferentes, por uma questão de rentabilização e estabilização das próprias experiências, quer dos estagiários, quer dos alunos.

Em terceiro lugar, porque no fundo qualquer grupo, neste caso turmas, tem a sua especificidade, tornando-se uma escolha difícil, cuja resposta passará por uma simples escolha meramente aleatória.

Senti uma ligação com todas as turmas, fui criando espaços com cada aluno, sendo por isso uma escolha que no fundo não diz muito na relação com os afetos pessoais, mas mais com o foco do trabalho prático a desenvolver. Tendo continuado a estar presente e a participar nas aulas das outras turmas, confesso que a certa altura me senti professora de um grupo específico.

O que se entende por conflito na relação em si e com os outros

A problemática em volta do conflito esteve presente durante toda a experiência de estágio. Ainda antes, durante algumas aulas no Mestrado, o conflito surgiu ao pensar no que será o fenômeno de aprender. Quando e como se aprende. Parece uma coisa fácil, tão autônoma e imediata como respirar. Aprender não implica uma sala de aula, professores, nem alunos. Implica sim, um conflito interno onde se põe em causa um conhecimento próprio com algo externo. E para isso, é preciso uma outra pessoa, alguém, um outro. Implica aceitar uma finitude de nós próprios, a fim de nos reconhecermos na imensidão do desconhecido. Implica pôr em causa uma parte de nós, uma certeza de um conjunto de coisas, confrontando-as com outras, externas, desconhecidas, num movimento próprio entre o desafio e a crítica.

Na Escola, uma instituição de ensino, que representa valores e princípios próprios em termos de aprendizagem e relação com o resto da sociedade, o ato de aprender rege toda a existência da organização, dos seus agentes e das suas infraestruturas:

"Como as escolas são organizadas, o que é ensinado nelas, o tipo de normas que abraçam, e as relações que promovem entre adultos e crianças tudo importa, porque todas elas modelam as experiências que os alunos possam ter e na influência processo sobre quem as crianças se tornarão. A experiência é fundamental para o crescimento porque a experiência é o veículo transmissor de educação "(Eisner, 2002: 3, tradução da autora)⁹

O Aprender tem gesto próprio, regras e hierarquias, existindo na anulação do conflito e na aceitação consensual de um ato muito próprio de aprendizagem. Aprende-se o quê. Aprende-se por quem e com quem. Aprende-se como e porquê. E assim surge uma outra realidade do conflito. Tendo em conta que a instituição Escola tem missões próprias, metas curriculares, currículo e programas das disciplinas, organizações hierárqui-

⁹ No original: "How schools are organized, what is taught in them, the kind of norms they embrace, and the relationships they foster among adults and children all matter, for they all shape the experiences that students are likely to have and in the process influence who children will become. Experience is central to growth because experience is the medium of education." (EISNER, 2002:3)

cas e científicas, importa questionar não só a relação do conflito sobre o ponto de partida da aprendizagem, como também a existência do conflito (e suas consequências) na estrutura organizativa e seu impacto pedagógico, sobretudo nas ações quotidianas que se vão desenrolando no espaço escolar. E sobre esta última, a pertinência de perceber o paradoxo do consenso assumido como correto e natural, contra a ideia de conflito como algo produtor de realidades múltiplas e complexas, de um ponto de vista de uma sociedade complexa e contemporânea.

A dicotomia conflito/consenso implica uma ação muito própria dentro da organização escolar, que não é nova. Como preparação para a cidadania, como espaço artificial que faz parte da sociedade, mas que se pretende incubadora experimental onde se produzem os “futuros” cidadãos, a ideia de consenso gera-se numa estrutura quotidiana muito própria das instituições sociais. Foucault (1975) apresenta em *Vigiar e Punir* uma descrição quase distópica dos dispositivos de controlo sociais, com foco no surgimento das prisões, destacando também a sua extensão para a instituição escolar:

“A punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da perceção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens.” (FOUCAULT, 1975: 13)

A punição surge como dispositivo de controlo das massas, agindo sobre cada cidadão, individualizando as culpas, numa suavização de comportamentos coletivos. Pune-se um culpado pelos seus crimes, suspende-se um aluno, por exemplo, que tenha tido comportamentos extremamente impróprios numa sala de aula, segundo o regulamento interno. E que sobre a consequência de um ato errado, não haja reincidências, que se aprenda com isso. Mais ainda, sobre a vigia dos comportamentos, a estrutura de punição pretende ainda mais, que a própria punição não exista, que cada um controle os seus atos, por medo de ser punido, “Que o castigo o irrite e o estimule mais do que o erro que o encorajara.” (FOUCAULT, 1975:89)

Este mecanismo de produção de culpas pessoais produz comportamentos naturalizados como corretos, em oposição a ações incorretas, que podem insurgir punições. Assim, a capacidade crítica pessoal vai-se condicionando não só sobre a dualidade entre o correto e o errado, como também sobre o que é natural, ou consensual e o que será fictício, ou conflituante.

A naturalização de comportamentos e valores implica um consenso sobre a ação do indivíduo, segundo as regras e valores maioritários de uma sociedade. A parte perigosa deste processo será a de reproduzir condutas e atitudes fabricada, ao selecionar uma parte de produção social como válida e uma oposta como não válida, ficcional. Ora, o risco assenta sobre a afirmação de duas formas. A primeira, é que se retira da experiência e da ação o seu carácter fictício, pondo assim em causa a versatilidade da metáfora, da representação, da imaginação.

A segunda, que se construa e se reproduza uma realidade social pela repetição de modos positivos, banindo gradual e pessoalmente os desviantes, os negativos. E que todo este processo seja realizado não pelos indivíduos da sociedade, seus participantes ativos, mas por um poderio superior, que regula e regulamenta cada instituição social. A distopia apresentada neste ponto de vista representará um perigo para o desenvolvimento de cada um em sociedade, quanto mais o consenso existir sobre a forma de autopunição. É que, enquanto a culpa for expiada por e para dentro de cada um, a opressão nunca será identificada, nem os seus atores. Mais do que isso, a opressão irá viver em cada repressão e naturalização de comportamentos e valores, de forma privada. E continuaremos a ser fruto das heranças, das atitudes corretas, das tradições hegemónicas:

"O que normalmente chamamos de" identidade cultural "é simultaneamente o palco e o objeto da luta política. É um dos principais terrenos em que a hegemonia é exercida, uma vez que a definição da identidade cultural de um grupo - ao se referir a um sistema específico de relações sociais particulares e contingentes - desempenha um papel crucial na criação de «pontos nodais hegemónicos». Esses pontos definem em parte o significado de uma «cadeia significativa» e permite-nos controlar o fluxo de significações, assim como controlar temporariamente o campo do discurso." (Mouffe, 2007: 21-2, tradução da autora).¹⁰

¹⁰ No original: "Lo que comúnmente denominamos «identidade cultural» es simultaneamente el escenario y el objeto de la lucha política. Es uno de los principales terrenos en los que se ejerce la hegemonía, puesto que la definición de la identidad cultural de un grupo –al referirse a un sistema específico de relaciones sociales particulares y contingentes- desempeña un papel crucial en la creación de «puntos nodales hegemónicos». Dichos puntos definen en parte el significado de una «cadena significadora» y nos permiten controlar el flujo de significantes, así como controlar temporalmente el campo discursivo." (MOUFFE, 2007: 21-2)

O paradoxo do conflito com a ideia comum de consenso democrático

É importante perceber a intenção destas ideias sobre uma escala maior do que a Escola e o meu estágio, para depois retornar a eles, num carácter constitutivo. Partindo da problemática do conflito nas relações interpessoais, no próprio ato de Aprender e na sua relação com o aprender a Ser, importa contextualizar uma intenção que parte dos dispositivos de poder de uma sociedade e que se repercute na modelação dos cidadãos que a integram, num ato infrutífero (mas eficaz) de se ensinar a ser cidadão. Assim, essas intenções delineiam o espaço social e político onde a Escola se insere e será por isso pertinente posicioná-la primeiramente num lugar e contextos específicos:

"Que as concepções tradicionais tanto da esquerda como da direita são insuficientes para os problemas que enfrentamos na véspera do novo milénio é algo que eu aceito prontamente. Mas acreditar que os antagonismos que essas categorias evocam desapareceram no nosso mundo globalizado é ser vítima do discurso hegemónico neoliberal do fim da política." (Mouffe, 2000: 127, tradução da autora)¹¹

Não pretendo iniciar agora uma linha teórica e política macro, que delimite todas as forças e funções políticas, no aqui e agora, assumindo uma pretensa imparcialidade. Pretendo sobretudo pôr as múltiplas realidades de uma Escola e sobretudo, de uma experiência específica e própria de estágio, partindo de princípios teóricos e práticos, que problematizam tanto a função e lugar da Escola, como os papéis sociais que a compõem.

Mouffe (2007) apresenta um modelo democrático agonista, em oposição ao modelo liberal atuante de carácter social antagonista. Ao contextualizar a prática hegemónica sobre uma identidade cultural, que se assume já como neoliberal, a autora assume a impossibilidade de uma democracia sem controvérsia, mantida numa relação de inimi-

¹¹ No original: "That the traditional conceptions of both the left and right are inadequate for the problems that we are facing at the eve of the new millennium is something that I readily accept. But to believe that the antagonisms that those categories evoke have disappeared in our globalized world is to fall prey to the hegemonic neo-liberal discourse of the end of politics." (MOUFFE; 2000:127)

gos, que postula uma exclusão da identidade do outro. Defende assim um modelo de democracia pluralista, cujos agentes deixam de ser inimigos, sendo adversários, "Diferente dos cidadãos que procuram resolver problemas individuais dentro das relações hegemónicas existentes, os adversários políticos procuram estabelecer diferentes relações hegemónicas em conjunto." (MOUFFE, 2000: 9, tradução da autora)¹²

Esta alteração de sentido em relação ao outro permite um diálogo e abertura sobre a argumentação em si, o que difere em valor e não sobre uma identidade pessoal, expandindo o campo identitário à complexidade social e divergente de uma sociedade democrática, "A aceitação do Outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente, uma vez que se reconhece que, sem alteridade, não é possível afirmar identidade alguma." (MOUFFE, 2007: 23, tradução da autora)¹³

Esta noção contestada de inimigo, é visível em várias situações quotidianas. Na Escola, a competitividade está presente durante todos os anos escolares, acentuando-se em anos de exames nacionais. Toda a estrutura de mérito a que um aluno é exposto no seu percurso escolar será inevitável, não só pelo fenómeno de culpabilização e responsabilização pessoal, como também pelo facto de que está efetivamente a competir. Em última análise, o prosseguimento de estudos superiores implica um percurso anterior de escolaridade obrigatória que irá condicionar o acesso pelas médias e resultados finais e exames. A média final, só será válida na entrada de determinada faculdade por relação com as médias de outros alunos.

E este fenómeno de meritocracia, que implica uma culpabilização individual e uma competitividade com os outros não existe apenas na Escola. É parte integrante da estruturação social e económica de um modelo político neoliberal.

Ao identificar a problemática da relação com o outro excluir a presença de alguém diferente, ou em competição consigo, identifica-se um perfil da raiz das relações humanas dentro do sistema escolar (e social).

E sobre estas intenções de construção de uma sociedade, ao transformar um inimigo em adversário, expõe-se logo a fragilidade do poder hierárquico, maioritário e opressivo.

¹² No original: "different from citizens who seek to resolve single issues within existing hegemonic relations, political adversaries seek to establish different hegemonic relations altogether." (MOUFFE, 2000:9)

¹³ No original: "Su aceptación del otro no consiste en limitarse a tolerar las diferencias, sino en celebrarlas positivamente, puesto que reconoce que, sin alteridad ni otredad, no es posible afirmar identidad alguna." (MOUFFE, 2007:23)

Freire (1979) assume uma posição que se pode interligar, sobre a quebra da reprodução de valores hegemônicos, identificando para isso atores, não adversários, mas sobre o conceito de oprimido. Sobre este estatuto, será necessário uma identificação dessa posição e uma reflexão, onde "A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens" (FREIRE, 1979: 15)

Assim, cada indivíduo interpreta de forma diferente a realidade, transformando-a e redesenhando-a, num processo contínuo, tornando-se participante da sociedade e não apenas uma reprodução.

Boal (2005) aproxima-se dos conceitos *freirianos* e acrescenta ao processo de conscientização a ação, ao perceber no estatuto de oprimido que há um seu paralelo, o seu opressor e que a produção social e cultural advém da percepção da realidade e da sua transformação, pela libertação e emancipação ativa na produção de cultura.

Estes dois autores têm como ponto de partida a produção cultural, Freire mais no âmbito pedagógico e social e Boal numa via artística e performativa, com um ponto vital em comum, ao assumirem que a libertação existe quando parte do sujeito, de oprimido, ao entender a realidade como algo que não lhe é externo, da qual faz parte, "quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la" (FREIRE, 1996: 19).

Mouffe, Freire e Boal apresentam conceitos diferentes de atuação do sujeito na realidade, que servem como rutura da otimização de recursos sociais de massificação de valores e opressões. Se por um lado a primeira apresenta um modelo mais igualitário na condição de adversários, na integração do outro na identidade e identificação coletiva, Freire e Boal defendem uma posição mais polarizada, onde atuam oprimidos e opressores. Aproximam-se no entanto na estrutura de ação, seja pela presença dos afetos e da componente privada a que estão subjugados, no caso de Mouffe na defesa clara desta integração, no caso de Boal na criação e atuação do Teatro do Oprimido e no caso de Freire, no espaço de aprendizagem e na identificação social e pedagógica.

A relação de adversários que Mouffe propõe implica um entendimento do outro como uma identidade diferente, mas que não põe em causa a nossa. Pelo contrário, enaltece na ação e no debate a criação de um corpo de identidades distintas, que se vão delineando nas multiplicidades de realidades. Não implica consenso no sentido em que os diferentes valores e princípios são postos em causa enquanto ideais e valores, não sendo posta em causa a própria identidade.

Ora, se posta em causa esta dicotomia entre adversários, numa perspetiva de oprimido, apresentado por Freire e também por Boal, numa dualidade entre opressor e oprimido, a primeira não releva uma ação de poder que evidencie a injustiça e a desigualdade. Ou seja, se as intenções entre adversários são mais complexas do que a convivência, não é claro por um lado as consequências da noção de adversário na aceitação de identidades coletivas, quando díspares, por hierarquização de poderes ou intenções opostas.

Para os três autores, o espaço de encenação é a própria realidade, expondo na prática uma reflexão emancipadora de criação de cultura. De uma forma mais performativa, Boal traz do espaço fictício do teatro uma nova conjugação com a realidade, a quebra da quarta parede do palco, o muro invisível que separa os atores da plateia, criando os espectadores. Da ficção produzem-se ferramentas de atuação na realidade, sendo a própria peça envolvida na ação.

Se por um lado Freire e Boal têm posição intimamente ligadas à educação e à cultura, Mouffe defende um ponto de vista de interação mais do político, fazendo a distinção entre o que será político e a política, produzindo assim, de forma mais orgânica, o cenário da sua ação:

"Só quando reconhecemos esta dimensão do «político» e entendemos que a «política» consiste em subjugar pela hostilidade e tentar neutralizar o potencial antagonista que existe nas relações humanas, podemos perguntar-nos sobre a questão fundamental da política democrática. Esta questão, com a validação dos racionalistas, não contempla a forma de se chegar a um consenso racional alcançado sem exclusão ou, em outras palavras, como estabelecer um «nós / eles» de modo a ser compatível com a democracia pluralista. " (MOUFFE, 2007: 19, tradução da autora)¹⁴

Este reconhecimento de uma democracia pluralista cria um lugar inclusivo da própria ação, rejeitando também uma forma de tomada de posições exclusivamente racional, para um campo complexo onde o consenso democrático é posto em causa.

¹⁴ No original: "Solo cuando reconozcamos este dimensión de «lo político» y comprendamos que la «política» consiste en domeñar la hostilidade y en intentar distender el antagonismo potencial que existe en las relaciones humanas, podremos plantearnos la cuestión fundamental de la política democrática. Esta cuestión, con el permiso de los racionalistas, no plantea cómo llegar a un consenso racional alcanzado sin exclusiones o, en otras palabras, cómo establcer un «nosotros/ellos» de modo que sea compatible con la democracia pluralista." (MOUFFE, 2007:19)

Destes três autores, aqui apelados em tom de comparação, destacam-se vários aspetos que, não sendo consensuais, permitem pensar uma forma de transformação social pelos próprios atores. É que se o modelo vigente individualiza o sujeito, culpa-o da própria opressão onde vive e/ou nasceu, onde é punido e vigiado, revisitando Foucault (p.89), “Contra uma paixão má, um bom hábito; contra uma força outra força; mas o importante é a força da sensibilidade e da paixão, não as do poder com suas armas.”, Integrado num cenário onde não pode assumir posição nem transformá-lo, qualquer um dos autores oferece uma percepção mais complexa da sociedade e dos seus constituintes, pondo em causa um modelo puramente racional, onde os desejos e afetos são tão privados como o sujeito, onde o consenso existe como forma e matéria do presente. Onde o corpo e a sua ação não são produtores de cultura, mas reprodutores de uma realidade dada como adquirida.

—A partir desta escolha do foco de trabalho, houve um processo de procura e interrogação sobre o espaço e os temas dos trabalhos. Além das especificidades do programa da disciplina e dos métodos de trabalho da Professora Leonor Soares, no decorrer das aulas e dos exercícios, de repente também lá estava eu, não só a participar, a observar e a conversar, mas também a dirigir e apresentar uma proposta, a relacionar e a classificar os processos de trabalho. E além da confusão deste novo espaço e identidade, o conflito entre as intenções primeiras das abordagens que pretendia e as necessidades e intenções do grupo-turma.

Se por um lado foi minha intenção descobrir em grupo o que seria “o” desenho, de forma bem mais prática do que metafórica, através do desenho coletivo e da colaboração, por outro havia um programa e um exame nacional no fim do ano, havia os exercícios já realizados e o rumo do desenvolvimento do próprio grupo.

De uma intenção mais de rutura e conflito, foi-se esbatendo nas entrelinhas, dando lugar a uma adaptação de uma quantidade de exercícios adaptados à formalidade da própria proposta.

—A matéria (não o material) da proposta baseou-se na figura humana, também pela sua presença no programa desse ano letivo, mas sobretudo pela natureza inerente entre o gesto em coletivo e o próprio corpo. No fundo foi um revisitar de uma temática que já tinham “dado” esse ano, que seca, voltar à figura humana.

E à volta desta temática houve uma adaptação das intenções de aprendizagem, ou seja, que da experimentação pretendida, resultasse um conjunto de resultados e aprendizagens.

Assim, a proposta dividia-se por exercícios, com continuidade no desenvolvimento das intenções, passando pelo retrato e autorretrato, pelo desenho da figura num todo e pelo uso da cor no ajuste à forma de outra pessoa.

No fim, haveria um mural realizado por todos, onde acordariam a composição do todo pelas partes colaborativas de cada um, tendo em conta representações da forma e do retrato dos outros.

Dividiu-se em quatro sessões, que foram prolongadas por sugestão da Professora Leonor Soares, tendo sido um percurso que me pareceu muito maior do que as duas semanas de ação.

Foi necessário muitas adaptações, quer da gestão do grupo e dos seus tempos, quer à resposta imediata e aos desafios que me iam colocando.

A dimensão do conflito na relação de aprendizagem

A estruturação da relação de ensino e aprendizagem como ação conflituante, dentro dos conceitos de Chantal Mouffe sobre a importância do conflito na instauração de uma democracia pluralista, não está explícita; encontra-se numa leitura interpretativa a necessidade de uma educação dos indivíduos, ao que Ruitenberg (2009) propõe uma educação política que prepare os indivíduos para o seu papel de adversários políticos, dando como referência o conceito de Mouffe sobre a diferença entre adversário e inimigo.

Na educação, propõe integrar a mesma valência de adversário, não como uma competição entre indivíduos, mas sim assumindo a importância da dimensão do conflito sobre a construção de realidades plurais, "educar adversários políticos requer que os alunos compreendam que um adversário político é diferente, não só a partir de um inimigo moral, mas também de um concorrente." (idem: 7, tradução da autora)¹⁵, aprendendo a discordar dos outros "em conflitos políticos como adversários, em vez de inimigos". (ibidem:5, tradução da autora)¹⁶

Nesta dimensão, fica a sugestão de como criar um método de ensino-aprendizagem, refletindo-se na realidade, mas não assumindo uma estruturação própria, tão característica dos modelos que contesta autoritários de extrema-direita e extrema-esquerda, estando na minha opinião a salvaguardar uma postura de libertação social pela não construção de uma estrutura social que não parta da própria relação conflituante do modelo agonista:

"A especificidade da democracia moderna reside no reconhecimento e legitimação do conflito e da rejeição de reprimi-lo impondo uma ordem autoritária. Ao quebrar a representação simbólica da sociedade como um corpo orgânico - características da forma holística de organização social, a sociedade democrática abre-se à expressão de valores e interesses em conflito. Por esta razão, a democracia pluralista, não só exige consenso sobre um conjunto de princípios políticos comuns, como também a presença de discre-

¹⁵ No original: "educating political adversaries requires that students understand that a political adversary is different not only from a moral enemy, but also from a competitor." (RUITENBERG, 2009:7)

¹⁶ No original: "(...)in political conflicts as adversaries rather than moral enemies." (RUITENBERG, 2009:5)

pâncias e instituições através das quais podem manifestar estas divisões." (MOUFFE, 2007: 20, tradução da autora)¹⁷

O conceito de Educação Libertária de Paulo Freire (1967) opõe-se à concepção bancária vigente da educação, assumindo a educação como processo imprescindível de conscientização, do sujeito enquanto indivíduo que transforma o mundo e ao mesmo tempo a si próprio, através da participação política sobre as relações de opressão. Sobre o mesmo silogismo, Augusto Boal criou o Teatro do Oprimido, que opõe os papéis de oprimido e opressor, num constante jogo de consciencialização e ação transformadora.

Ao abordar as noções de conflito destes três atores, sobretudo porque implicam uma inconformidade do indivíduo face à sua situação de consenso naturalizado sobre o estipulado, sobre a opressão, pretende-se criar um veículo de entendimento sobre de que forma se pode pensar a Escola dentro de uma sociedade contemporânea, heterogênea, conflituante e em constante transformação. Uma Escola que poderá opor, ou talvez transformar, a dimensão das relações de ensino-aprendizagem assente no consenso do que está previamente validado.

Por outro lado, a prática de ações assumidas pela instituição, neste caso a Escola, dentro do seu próprio sistema, ou organização, pode implicar uma barreira da própria emancipação do oprimido. Se se praticar teatro fórum de forma fomentada pela própria escola, onde são explorados mecanismos de resistência e transformação da própria opressão e seus agentes, poderá haver um efeito contrário ao pretendido; que desde logo o cerne da opressão não seja contemplado, dado existir ainda dentro da estrutura que o fomenta. Assim, o que poderá ser uma resposta às opressões vividas pelos alunos, por exemplo, dentro de uma escola, pode nunca resistir à sua conceptualização dentro da própria estrutura e terá de ser realizada num outro contexto, trazendo depois a ação efetiva posteriormente. Imaginemos então que o Teatro Fórum passa a fazer parte do currículo, lecionado assim por um professor (ou curinga) para um grupo de alunos. Ou até mesmo sendo fora do currículo em forma de programa e não sendo dado por um professor mas por um membro externo à estrutura escolar, nos dois casos, até

¹⁷ No original: "La especificidade de la democracia moderna reside en el reconocimiento y la legitimación de conflicto y en el rechazo a reprimirlo imponiendo un orden autoritario. Al romper con la representación simbólica de la sociedad como un cuerpo orgánico – característis del modo holístico de organización social-, la sociedad democrática se abre a la expresión de valores e intereses en conflicto. Por este motivo, la democracia pluralista no sólo exige consenso en torno a un conjunto de principios políticos comunes, sino también la presencia de discrepancias e instituciones a través de las cuales puedan manifestarse dichas divisiones." (MOUFFE, 2007:20)

que ponto haverá liberdade e à vontade para se incorrer contra o próprio espaço e agentes da opressão?

Deste ponto de vista, a relação entre o oprimido e a opressão/opressor, terá de ser visto como algo que transforma a própria estrutura escolar, pondo em causa a instituição. Por um lado, permitir que haja momentos práticos de ação pode não abalar a estrutura, mas expandi-la, numa transformação menos radical. Por outro lado, qualquer uma das realidades propostas, como alternativa, ou pelo menos rutura com o modelo vigente de consenso, implica a existência presente de conflito, de consciencialização e ação, podendo mesmo recriar a realidade escolar e social de onde parte, implicando inevitavelmente a sua desmistificação.

O consenso na escola existe nas entrelinhas, ao entrar na escola em criança e entre as regras de casa e as da escola, aprende-se a naturalizar ações e hábitos em oposição à consequência da punição (Foucault, 2000). Esta violência dominante que encontra a paz pela sua própria prevenção, torna-nos mais imunes à ação crítica, impede a percepção da violência, assumindo-a como a ordem natural das coisas. Tal como as punições, que delimitam e definem atos próprios, os bons e os maus, os corretos e os incorretos, a violência chega também à dimensão simbólica, às próprias práticas e estilos das relações de ensino-aprendizagem. Na escola aprende-se através da identificação do que foi já definido como correto, em oposição ao errado. O erro serve para identificar os lugares que precisam de mais foco na apreensão no sentido contrário, para que o professor possa adaptar as suas práticas no sentido de direcionar para o tido como verdadeiro.

Durante o estágio, estas questões perseguiam-me quotidianamente, como trazer esta problemática para uma ação concreta, mais ainda quando se referem a oprimidos, sendo eu representante, ou pelo menos agentes, da reprodução desses valores.

“Como é que o conflito existe na sociedade democrática, qual o seu papel na produção de qualquer coisa cultural, nas vivências em sala de aula. E aí, como querer que a autonomia seja motivo de avaliação, se a autonomia de um papel sob opressão como o dos alunos, teria de passar pela sua emancipação, assim sendo, contra o hierarquia e os agentes da opressão, os opressores, os que os avaliam e os moldam segundo parâmetros alheios à sua identidade. E como, no meio disto tudo, achando que a autonomia é o aluno conseguir encontrar sinónimos que reproduzam um pensamento do professor, baseado nos grandes autores, se pretende ensinar

arte, o que será isso da arte, das artes. E como pode viver esse ensino, essas aprendizagens, nem digo de formar artistas, mas sim seres pensantes, ativos e críticos na composição caótica dos mundos da arte; feito de pessoas inseridas num contexto cultural, social e artístico, onde a própria sociedade conflui numa escola que reproduz o interesse político, quando (neste momento) não tem interesse na produção cultural.

Não sendo pertinente questionar per si o que será ensinar arte, importa perceber que valores estão patentes, que missões e mensagens existentes na produção de um currículo do ensino artístico. Pensando nas aulas, nas metas, mas também nas reuniões de grupo, nos conselhos de turma, nas visitas de estudo, nas conversas de corredor, importa também questionar o valor de uma aprendizagem estética que assume os muros (grades) da escola como a delimitação de um espaço artificial, imune ao exterior, que respira dentro de si próprio. E como é possível ensinar sem partilhar, ensinar valores e perspetivas de carácter sensitivo, estético e conceptual, quando se afasta o lugar das próprias vivências, não só para lá das grades, mas também para lá da porta da sala de aula. Como estar o dia todo em aulas e reproduzir em novas formas conceitos e práticas tão antigas, num posicionamento dito contemporâneo, sem abordar temas fraturantes, assuntos de interesse comum e outros que fazem parte de nós e que escolhemos deitar para trás, alhearmo-nos no conforto de serem os outros. No ensino das artes visuais, apesar da sua dimensão sensorial e estética, esta relação não se esbate, dada a sua existência no mesmo esquema e estrutura da escola.”¹⁸

No ato de aprender podemos retirar a ação conflituante e ficar com o que já é comum, o memorizar, o repetir, a *assemblage* da técnica por rotina. Não se criam mecanismos para aprender - não que se aprenda sozinho mas tem de haver uma parte muito privada onde o conflito surge, porque aceitamos uma coisa externa e pomos em causa com o que já existe na nossa realidade-, é possível aprender na escola e ser bom aluno por memorização e pela técnica do estudo repetitivo:

"Os elementos básicos da arte identificam uma agenda de competências que podem ser ensinadas e permitem ao professor avaliar capacidades. Embora seja difícil identificar uma rubrica exata para avaliação em tal regime de ensino, os desenhos dos alunos são comparados com um conjunto critérios aceites relativos à proporção, tom, projeção e composição, que são presumidos mas não explícitos. Tais critérios estabelecem um discurso normalizador que separa e categoriza as competências individuais. Os alunos *tornam-se* as suas capacidades. Os critérios de normalização parecem neutros, portanto,

¹⁸ Notas do Diário de campo, 30 de abril de 2016

portanto objetivos, e nós acreditamos que eles identificam capacidades naturais. (ATKINSON, 2006: 49, tradução da autora)¹⁹

A questão aqui é a falta de produção sobre a própria realidade, a apropriação do que existe pela necessidade de reinventar; cimentar heranças, ter como exemplo o que já existe, mas que espaço existe para a criação?

Ao retirar o conflito do próprio ato de aprender e das relações que se estipulam na aprendizagem, aprendemos o outro, em vez de aprendermos *com* o outro, encarando assim um consenso de produção cultural que delimita uma realidade e identidade comuns, iguais. Produz-se um discurso social onde só há uma realidade, a nossa; e as outras, não só são diferentes, como não são válidas. Ao retirar o outro da equação de uma realidade social, as aprendizagens deixam de se encerrar no indivíduo, para se encerrarem numa identidade coletiva.

Na escola, a procura de consenso é tal que começa logo à partida, bem antes dos tempos verbais. Mais por antecipação do que por consequência, lembremos Foucault na vigia e (auto) punição, um crime quase perfeito, com tantos tentáculos que entram e saem dos corpos. Falemos então da disposição organizativa da estrutura escolar; as turmas divididas por idade, qual conflito geracional; as disciplinas divididas por programas de índole científica, (por sala, por professor!), qual complexidade dos tempos que extravasam para fora de si; os espaços da escola que repercutem os limites e comportamentos dos corpos, os corredores de passagem, as salas para aprender, virados para o quadro para o professor, os gabinetes que se estendem com acesso restrito às suas funções e agentes - a maioria, aos professores, porque se a entrada for convite ao aluno, será porque há qualquer problema. E mais do que isso, um conjunto de valores e comportamentos, hábitos e rotinas que se criam desde o primeiro ano na escola e que se vão espelhando nos anos seguintes, até à sua interiorização extrema, numa construção artificial do natural sobre – o – humano.

¹⁹ No original: "The basic elements of art identify an agenda of teachable skills and allow the teacher to assess ability. Although it is difficult to identify an exact rubric for assessment in such a teaching regime, pupils' drawings are compared against a putative set of criteria relating to proportion, tone, projection and composition, which are presumed but not made explicit. Such criteria establish a normalizing discourse which separates and categorizes individual ability. The pupils *become* their abilities. The normalizing criteria appear neutral, thus objective, and we believe they are identifying natural capacities. (ATKINSON, 2006:49)

“Sobre a proposta²⁰

Escrevo já finda a proposta, depois de escrita, concebida, analisada, aplicada, desenvolvida e avaliada.

A proposta, assim é o conceito, nada mais contempla do que designação, adquirida por hábito e repetição, pelo funcionalismo deste nome próprio, como se se tratasse de abrir e fechar gavetas, faz-se a proposta e segue-se para outra.

O desenho desta proposta segue as linhas das outras: cabe na grelha, cumpre os parâmetros, sintetiza um pensamento individual, exige resultados e estabiliza as fases de avaliação. Esta proposta foi idealizada para uma turma específica, tendo em conta o quadro geral do programa da disciplina. Está dividida por aulas e por séries de exercícios. Às vezes é possessiva, a proposta da professora Luísa, ou um apelido conceptual, a proposta dos retratos coletivos, ou ainda um numerário sequencial, a proposta 7, a seguir à 6 e antes da 8.

Intriga-me esta metamorfose bruta e inútil sobre o que no fundo estrutura toda a sequência das aulas, serão só estas assim, as de desenho ou as das artes? Uma sequência constante, três anos de curso secundário, por cada ano, uma parte do currículo dividida por disciplinas. Em cada disciplina um programa, dividido por temas, por exercícios, por metas, por anos. Por cada parte, uma proposta, por cada proposta uma avaliação, por cada parte da avaliação unem-se números, dançam entre eles em quadradinhos e “pozinhos”, atingindo também metas e médias, até à nota final. As notas finais definem os termos. O termo do período, os do ano letivo, o do ciclo de estudos. Definem também os diversos momentos entre o fim de cada um, os testes de avaliação, as apreciações do professor, o resultado de cada ato que se espera adquirido.

É sobre esta linha imaginária definidora de tempos e conteúdos que a vida vai desabrochando, amadurece e desenvolve, numa perfeita harmonia de regras de vivência, objetivos a atingir, metas a cumprir. É aqui que os espaços confluem para a criação de identidades e suas interligações, formando-se num absoluto convergente de imagens projetadas de si e sobre si, em representação dos outros sobre si.

É nesta vida e neste espaço que a escola se mantém.

Nas vidas que por lá passam num processo de moldagem cimentada, reproduzindo e perdurando a estrutura mãe, num processo de consenso geral.”²¹

A dicotomia entre conflito e consenso, pelo menos nas delimitações aqui estipuladas, implica um dispositivo análogo, que compõe as suas relações, o poder.

²⁰ Consultar Anexo I, que contém a estrutura da proposta “Retratos Coletivos”; Anexo II, referente à ficha de autoavaliação e Anexo III, que contém a grelha de avaliação.

²¹ Notas do Diário de campo, 11 de março de 2016

Evitar a punição (dos erros, das atitudes erradas) implica naturalizar um conjunto de comportamentos, um papel social, que não é consensual, porque sobre ele não foi tomada uma posição, além de evitar a violência, a punição, a consequência negativa. Sobre a complexidade das ações quotidianas, aciona-se esse mecanismo, na reprodução de comportamentos, sem haver assim transformação.

O conflito é confinado ao espaço da punição. Seja porque as atitudes de um aluno não são as corretas dentro da sala de aula, ou porque falta à aula, ou até quando não responde às perguntas segundo o que se espera como resposta correta, válida. E a punição já não terá de ser exagerada, ou física. Por vezes nem se questiona uma ação punitiva como violenta. Mas a violência existe como medida punitiva, desde a perceptível à oculta, à simbólica:

"A esfera da política compreende aqueles elementos da sociedade que são afetados por essa dimensão política ou, mais especificamente, «o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque são afetados pela dimensão do 'político'»" (MOUFFE, 2000: 15, tradução da autora).²²

Sobre este ponto de vista, a produção de cultura e de aprendizagens transformadoras dessas práticas hegemónicas, visam uma produção, uma vivência e uma consciência da própria cultura onde se inserem. Assim, a aprendizagem do artístico, de um contexto cultural, de práticas artísticas e estéticas terão um papel fulcral, não só como cerne vital da ação mobilizadora e criadora de cultura. E assim surge o desafio, será que esta realidade já existe nesta prática pedagógica? Ou sofrerão também as artes do consonante consenso?

E se sim, de que forma se pode promover um ensino (do) artístico que mova e revolva a realidade social, perderá caminho numa função distinta, ou é já parte integrante como movimento estético, conceptual e artístico? Afinal, o que se ensina e o que se aprende num curso de artes?

²² No original: "The realm of politics comprises those elements of society that are affected by this political dimension or, more specifically, «the ensemble of practices, discourses and institutions which seek to establish a certain order and organize human coexistence in conditions that are always potentially conflictual because they are affected by the dimension of 'the political'»" (Mouffe, 2000:15).

_A proposta começou com a apresentação dos exercícios, objetivos e avaliação, na aula anterior ao seu começo. Este início em tom de conversa tinha como intuito uma preparação conjunta dos que se seguia, desde os materiais a trazer até aos desafios mais técnicos e conceptuais que daí podiam provir. Desde esse momento tive uma sensação que me acompanhou durante toda a proposta, a de querer seduzir todas as alunas para dentro deste projeto e um desafio muito pessoal de “levar” a turma a certo tipo de resultados, “objetivos”, e aprendizagens, sem no entanto condicionar totalmente o trabalho de cada um. É um conflito que me pareceu sempre presente no papel de um professor, até que ponto se pode dar autonomia, quando se pretende que o aluno seja autónomo, sem no entanto afastar a ação pedagógica do professor.

Durante os dias dos exercícios houve percalços que produziram um grande número de adaptações, desde um grande número de faltas de presença das alunas, falta de material, o ritmo individual de trabalhos, entre outros de menor dimensão.

O desafio foi-se tornando cada vez mais complexo, do meu ponto de vista, tendo mais a ver com os caminhos que se iam construindo, que por vezes entravam em conflito com a linha da proposta. Houve bastante espaço e recetividade por parte das alunas e da professora Leonor Soares em estender o prazo da proposta, mudar de sala quando assim se justificava tendo em conta a natureza prática dos exercícios, etc. Nesse espaço de ação e improviso, nasceu a experiência de ensinar mais do que era suposto, poder trazer para a aula coisas (filmes, debates, ajustes aos exercícios,...) que não estavam previstas. Esta permeabilidade trouxe uma proximidade das relações interpessoais e uma motivação geral.

_O primeiro exercício foi a medo. Medo de ser rejeitada, de ser encarada como alguém estranho a comandar o que não deve. Devido à natureza dos exercícios, que exigiam grande disciplina e concentração de todos durante quase todo o tempo de aula, senti-me muito pequena ao comandar os tempos dos exercícios, por vezes dois minutos, outros cinco, outros apenas em segundos e alguns mais extensos, nunca passando os dez minutos por desenho. Este primeiro exercício tinha como objetivo soltar a mão, não havendo tempo para pensar muito no que se está a depositar no papel, mas sim tentar registar o que se vê, neste caso, o corpo de um colega no espaço, num gesto, numa ação, num suspiro.

Na última parte desta aula de cavaletes, dispostos em círculo sobre um centro de observação, cada aluno tinha um lápis de cor, não podendo haver cores repetidas. Começando a pares, um no cavalete a desenhar e outro ao lado como modelo, cada aluno tinha de desenhar o retrato colega em vinte e cinco segundos. Após este tempo, os colegas nos cavaletes mudavam todos de lugar, ocupando o desenho e o modelo ao lado direito, mantendo o seu lápis, desenhando sobre o trabalho alheio por mais vinte e cinco segundos. Isto repetiu-se até o grupo todo percorrer todos os cavaletes e acabar no lugar inicial. Os trabalhos que ficaram tinham todas as cores usadas, os traços marcados pertencentes a cada pessoa, havendo contributos de todos em cada desenho. No fim repetiu-se o exercício, trocando os pares de função.

Esta aula foi fatigante. Além de ser a primeira onde lecionei e face à exigência metodológica que ocupava todo o espaço de ação, os tempos vão-se perdendo na preparação e hesitação do fazer, na surpresa de trocar de folhas, trocar de lugar, fazer de modelo, desenhando por cima de outros desenhos.

O erro como domesticação da aprendizagem

O erro foi um dos grandes conceitos que surgiu análogo à experiência do estágio. Estando consciente da sua presença ainda no meu percurso enquanto estudante, percebi a existência de uma outra dimensão para o exercício da docência. Deste lado, o erro é mais do que coisa a corrigir. É muitas vezes o que sustenta a ligação ao processo e percurso de cada aluno, está intimamente ligado ao que se denomina de autonomia, como critério de avaliação. Um aluno com maior cotação no critério *autonomia* corresponde a um aluno que consegue trabalhar sem tanta ajuda do professor, exatamente porque responde ao pretendido, identificar e corrigir mais rápida e eficazmente os seus próprios erros. A interligação entre este conceito de autonomia e o erro em si despertou um outro olhar sobre o que decorre dentro da sala de aula.

Até aí, as expectativas que levava como estagiária baseavam-se na vontade de trazer para dentro da sala um processo de aprendizagem em que se criam caminhos entre os alunos e entre estes e o professor, atentando para uma intenção de se produzir e reproduzir experiências estéticas, pensá-las, estudá-las, interpretá-las, com uma consciência de um respigar contemporâneo, como que com os olhos de Agnès Varda (*Les Glaneurs et la Glaneuse*, 1999). Quando percebi a quantidade de espaço que ocupava o erro dentro de cada bloco de 90 minutos na disciplina de Desenho (como em tantas outras), passei a questionar a possibilidade de construir outro tipo de percursos que o pusessem em causa:

“Longe de mim pensar antes de iniciar este estágio que a grande tarefa nas aulas de desenho (e não só) seria a procura do erro. Aperfeiçoar a expressão gráfica através dos modos de percepção clássica, com momentos para respirar, onde me calo e observo a procura de uma linguagem própria de cada um. É que se não for apontar o erro, acudir a quem me pede ajuda, o que estou lá a fazer? Quando os alunos se sentem confortáveis a desenhar, olham para mim como uma intrusa, toda a conversa não é produtiva, porque eles estão no fundo a atinar com o que lhes foi pedido. Mais do que a dúvida existencial de ser polícia do erro, existe sempre uma preo-

cupação da carência de mais, da produção de cultura, de significados, de aprendizagens que não somente a técnica. A procura de uma experiência que, segundo Dewey, se pretende significativa, quanto mais numa esfera dita artística, « (...) art, in its form, unites the very same relation of doing and undergoing, outgoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience.» (DEWEY, 1987: 55)

De facto, neste contexto as coisas não podem deixar de estar interligadas, porque quando domesticamos o erro, naturalizamos um modo de estar que não compreende a experiência. Apaga um diálogo aberto, as potencialidades de assumir o imprevisto que impulsiona outras soluções.”²³

Porque a identificação do erro implica uma validação universal do que é correto e/ou verdadeiro, em primeiro lugar e por isso mesmo, o que está errado, ou que tipo de caminhos serão necessários para chegar à *verdade*. No desenho, parte-se de uma percepção clássica dos cânones da tridimensionalidade, da relevância do traço e da geometria do espaço que nasce no Renascimento, na utilização e experimentação dos materiais em torno destes conceitos de percepção:

"Desde antes do Renascimento, os artistas aprendiam em estúdios a copiar obras completas e ou criados por mestres artistas. Com o início do século dezanove, a academia de arte assumiu a formação de potenciais artistas na Europa. (...) A destreza manual e coordenação olho-mão foram ensinadas através do desenho disciplinado e reprodutivo. Imitação, memorização e cópia foram os modos preferidos de aprendizagem, com a conformidade valorizada sobre a independência ". (KALIN, 2009:46, tradução da autora)²⁴

Não pretendo questionar a dimensão do funcionalismo e do legado histórico ou estético deste tipo de posicionamento no desenho, independente do contexto das suas aprendizagens. Mais do que analisar a pertinência dos resultados de tais técnicas, que também poderão responder por si na sua utilidade sobre o treino da visão e do gesto, da performance do desenho, tentarei, sim, perceber a raiz do erro enquanto fórmula de aprendizagem, aqui como nas outras áreas científicas. No caso do desenho, como linguagem gráfica, como literacia visual, como método de pensamento e exploração conceptual e artística, interessou-me pensar no erro como ponto de partida para a percepção da pró-

²³ Notas do Diário de campo, 21 de outubro de 2016

²⁴ No original: "Since before the Renaissance, artists apprenticed in studios by copying works collected and or created by master artists. With the beginning of the nineteenth century, the art academy took over the training of potential artists in Europe. (...) Manual dexterity and hand eye coordination were taught through disciplined and reproductive drawing. Imitation, memorization, and copying were the preferred modes of learning, with conformity prized over independence". (KALIN, 2009:46)

pria relação nascida entre o sujeito e o desenho e de que forma essa experienciação se apropria ou é apropriada às formas de criação artísticas e culturais.

Ainda antes do estágio, numa espécie de *backstage* da própria experiência, entendi o fenómeno da domesticação do corpo no espaço de Foucault (2000), inserido na Educação, desde o espaço físico da escola até ao adestramento da mente pela modelação do corpo, cumprindo as funções necessárias, sucintas e práticas da forma mais simples e eficaz, ergonómica até. Sempre tinha escapado ileso até ao estágio, um outro pensamento, - que nessa domesticação, a cultura se encontrava de parte. Da inocência de querer entender as produções artísticas como algo mais puro do que a percepção e educação hegemónica dos corpos e das próprias culturas, deixei-me estender na falácia de que os fenómenos culturais e as obras de arte são mais (maiores, diferentes, melhores?) do que a sua própria existência. Que partem de uma execução humana, de um contexto social, de consciências inseridas numa complexa rede de percepções e realidades conceptuais e por isso, são representações de uma dada realidade:

"A representação estabiliza a ideia ou imagem num material e torna possível o diálogo com ele. É através de «inscrição» (eu uso o termo metaforicamente) que a imagem ou ideia é preservada - nunca, com certeza, na forma exata em que foi originalmente experienciado mas numa forma durável: a pintura é feita, um poema é escrito, uma linha é falada, uma partitura musical é composta" (EISNER, 2002:6, tradução da autora)²⁵

Usei esta fuga tão inspiradora como solução para uma educação emancipadora - quem sabe se, através do ensino pelas artes, não podemos então construir uma sociedade melhor, mais verdadeira, agora sim, a luz. E ao mesmo tempo, caindo no erro das próprias palavras - a construção -, e mais do que isso, de algo verdadeiro, - melhor. E aí sim, entendi que a solução encontrada caía sobre a própria percepção de uma realidade, baseada na educação que tive e no contexto onde vivi. (Que erro tão grande!)

Surgiu um novo questionamento, partindo dessa simbiose da identificação do erro como mote de aprendizagens, uma profundidade funcionalista tão intrínseca no agir, que vai desde a forma correta de estar sentado numa sala (de aula), à aquisição de uma determinada postura, posição e técnicas conceptuais e estéticas, a possibilidade e vitalidade da deriva.

²⁵No original: "Representation stabilizes the idea or image in a material and makes possible a dialogue with it. It is through «inscription» (I use the term metaphorically) that the image or idea is preserved—never, to be sure, in the exact form in which it was originally experienced, but in a durable form: a painting is made, a poem is written, a line is spoken, a musical score is composed." EISNER, 2002:6)

A dimensão do erro na e em relação com a arte contemporânea

O fenómeno do erro surgiu nestas aulas como algo passível de questionamentos, exatamente porque se trataram de aulas de desenho. Se fossem de matemática seria mais fácil tornar-se invisível, não desfazendo a complexidade das matérias, mas sim invocando a sua natureza *dura* e por isso, será mais fácil entender o esquema de respostas certas a dado exercício, pelo menos de um ponto de vista mais superficial. Olhando para o pormenor do gesto do professor em dado momento de aula, que legitimidade haverá de dizer a um aluno que o desenho necessita de outra coisa, que está mal em certo sentido, que não é assim que se responde.

É relativamente fácil atentar para os erros mais vulgares no desenho (ALMEIDA, 2014) os erros na perspetiva, as gradações de luz e de claro/escuro, sobretudo numa primeira fase de exploração destas linguagens. E sobre isso, recai alguma inevitabilidade de um ponto de vista “realista”, pensar a técnica como algo que ao dominar, poderá extravasar para outras perspetivas. Mas esta relação com os erros implica também uma posição sobre esses mesmos olhares, sobre a expressividade individual dos traços, que se vão domesticando nestas técnicas, sobre o condicionamento conceptual do espaço do desenho. Com isto não quero defender uma linha de aprendizagem completamente alheia às bases estruturantes que vão sendo ensinadas. Cairíamos num irrelevante exercício de ver o desenho como linguagem fechada numa pretensa expressividade individual e finita.

Será pertinente definir a diferença entre expressividade individual e pessoal, passando a complexidade dos dois termos. Pretender acima de tudo fomentar uma capacidade de interpretação e representação pessoal, que ponha em causa os mesmos cânones e que, para isso, terá de sabê-los e domá-los até certo ponto, já que a ignorância nunca trará argumentos válidos. Será diferente de entender as formas clássicas do desenho como únicas e exclusivas, excluindo assim a linguagem gráfica como exploração e pensamento conceptual, onde o sujeito ao desenhar está a criar uma linha de comunicação com os outros. Sobre esta perspetiva, o mero exercício de copiar e reproduzir, já não tanto os grandes autores como no século XIX, como anteriormente referido, mas as téc-

nicas que se vão diluindo numa aceitação de dada realidade. Este pressuposto aparece nas aulas como algo vindo *de fora* e que pertence a um consenso geral.

Quando um aluno diz que o seu desenho está mal, mais do que criticar sobre um ponto de vista de pensamento e exploração, o desenho estará mal porque não corresponde ao pretendido de duas maneiras: em primeiro lugar, ao que o aluno espera que “saia”, ao que pretende desenhar, às imagens projetadas antes e durante o processo de expressão, culminando numa análise positiva ou negativa do processo; em segundo lugar, porque essas expectativas pressupõem um domínio do que é considerado certo, em detrimento dos desenvolvimentos do próprio processo. O estar feio ou estar mal foi das frases que mais ouvi durante as aulas, quando conversava com cada um sobre o exercício que estava a decorrer. Por afirmação ou questionamento, esta análise foi demais pertinente na abertura da questão do lugar do erro no desenho e da própria conversa com os alunos sobre esse mesmo fenómeno. Torná-lo visível foi sempre o ponto fulcral.

Quando a resposta a uma dessas perguntas por parte do professor, neste caso da estagiária, passou por desafiar de seguida a fazer um desenho mesmo mau, ou mesmo feio, a estupefação deu sempre origem a um novo desafio, o de responder de forma errada, desta vez não linearmente, mas porque há uma oposição, pondo em causa essa dicotomia, numa espécie de avio contínuo de encomendas, onde o aluno existe como mediador das intenções de quem envia e como os moldes de envio, nunca como agente ativo na produção e manipulação do processo.

É certo que não será esta a solução, nem ideal nem linear, porque não abala a estrutura nem a põe em causa, será apenas um exercício de respiração. Continua a ser um conselho (para não dizer ordem) do professor para que o aluno responda, não altera a sua relação e muito menos põe em causa os papéis em questão. E por esse processo não acontecer, a relação com a própria produção estética mantém-se como fator externo ao sujeito, baseado noutros que já os sabem e que os representam de forma válida. Será necessário uma mudança de paradigma na perceção da própria aprendizagem e do próprio papel do professor:

"Ao pesquisar as nossas impressões, experiências, identidades, práticas e crenças como professores pela alternativa, multimodal e formas não tradicionais de inquirir e representar, oferece várias maneiras de explorar e partilhar o nosso ensino como aspetos da

experiência vivida que estão em constante evolução e contêm um potencial de transformadora de transformação" (KALIN, 2009:32, tradução da autora)²⁶

Apontamentos desses poderão ser balizas para se perceber o lugar do desenho dentro de uma estrutura de aprendizagem baseada no e com o erro, na sua correção e mais importante, perceber o lugar do erro no próprio desenho. E ao alterar algumas percepções sobre o próprio gesto de aprender a desenhar, como se vai fazendo ao longo do processo de criação, poderá ser criado um caminho para este questionamento:

"Quando desenhamos sem apagar estamos a acompanhar o seu devir. Os erros podem ser integrados e / ou abandonados. Podem dispor camadas sobre um erro e tentar transformá-lo noutra coisa, mas ele ainda está lá debaixo. Se desenharem sem borracha e encontrarem a imagem resultante satisfatória, então não aprenderam tanto como estivessem perturbados e desenhassem outra vez. O desenho regista e re(a)presenta o desenho e o pensamento no momento." (KALIN, 2009:18, tradução da autora)²⁷

Sobre este ponto de vista, a relação com o próprio processo de desenhar pode ser posto em causa por algo tão simples como deixar de apagar os erros para os tornar parte integrante do processo. E desta forma, será possível pensar o próprio processo como uma metodologia criativa, como um apontamento de dado momento, que terá uma forma final, mas que não se resume ao produto final em si, muito menos a uma imagem de perfeição externa à própria produção.

Nesta perspetiva, será relevante perceber a dimensão do processo criativo na linguagem gráfica, mas trazendo-a para uma dimensão maior do que ela própria. Refiro-me à tentação de encarar o desenho como disciplina engavetada, ou qualquer matéria e técnica artística.

Existe já uma noção de transversalidade das diversas áreas e matérias artísticas, conceção essa que é corpo e essência da arte contemporânea. Alargaram-se os horizontes artísticos numa diluição e fruição das suas próprias fronteiras, as artes plásticas já não são estanques aos nomes próprios dos seus movimentos artísticos, às formas tradicio-

²⁶ No original: "Researching our perceptions, experiences, identities, practices, and beliefs as teachers through alternative, multimodal, and non-traditional forms of inquiring and representing offers multiple ways to explore and share our teaching as aspects of lived experience that are continually evolving and hold transformative potential." (KALIN, 2009:32)

²⁷ No original: "When you draw without erasing you are tracking its becoming. Mistakes may be integrated and/or just left. You can layer over a mistake and try to transform it into something else, but it is still there underneath. If you draw without an eraser and you find the resulting image satisfying, then you do not learn as much as if you are perturbed and draw again. The drawing records and (re)presents your thinking at the time." (KALIN, 2009:18)

nais onde cada vertente incide, a estéticas específicas de cada movimento. A transversalidade das áreas artísticas, no seu transbordamento para fora de si e fora das próprias fronteiras da arte, fomenta e impulsiona uma arte presente.

Há também uma intenção de trazer a transversalidade para a Escola, encarando as disciplinas como ponto de partida para possíveis ligações que daí façam sentido. Este entendimento de uma transversalidade contemporânea (não só artística), que extravasa um sentido e uma ordem lineares é um ponto de partida para se pensar sobre a dimensão do consenso estipulado, pode servir como uma introdução à dimensão do próprio conflito, entendendo as ramificações de uma sociedade como algo mais complexo do que quantificável.

Apesar disto, parto de uma análise das aulas de Desenho onde estive presente. E será inevitável engavetar sobre a ordem das disciplinas, dado que a transversalidade aplicada e possível sobre a estrutura vigente será no uso independente dos agentes, que poderão transportar e carregar conhecimentos e técnicas de umas áreas para as outras, de uma disciplina para outra. Por exemplo, o desenho será a forma de expressão mais utilizada por estes alunos, não só na disciplina de Desenho como na de Projeto, ou na de Geometria. Em cada uma delas, cumpre uma função diferente, além da de comunicar. Faz parte do processo de desenvolvimento dos processos cognitivos, da dimensão prática das aulas e dos projetos e produtos individuais. Mas não se pode afirmar que o desenho exista neste caso como algo transversal a várias áreas artísticas e/ou técnicas, porque cumpre sempre uma função, até a de existir como expressão própria.

Se por um lado nas aulas de Desenho se aprende e se exploram várias formas de expressão gráfica, de materiais e técnicas, nas outras existe como parte integrante de um desenvolvimento e produção maior do que ele próprio, mas a intenção é a mesma, porque sobre qualquer desenho, serão apontados os erros, direcionadas as ideias, postos no lixo os que não são *aprovados*, ou irrelevantes para aquele contexto. Apesar de haver uma noção do potencial do desenho como linguagem gráfica e expressão artística e da sua presença não só nas aulas de Desenho, como noutros contextos, a transversalidade conceptual e estética não existe na prática, não é sequer possível pôr em prática no contexto de matérias disciplinares, na redoma de responsabilidades e missões que neste momento carregam em si.

Alargando este pensamento, pensar uma transversalidade de matérias, o desenho neste caso, dentro dos próprios cursos científicos, ou noções conceptuais, será logo um

entreve à própria ideia de transversalidade. O desenho existe em várias disciplinas ao longo de todos os anos de ensino escolar obrigatório. Existe enquanto traço ou mancha sobre um papel. Mas só falamos de linguagem gráfica e expressiva dentro de um universo artístico:

"O desenho é amplamente utilizado em todo o currículo elementar, mas é uma atividade que a maioria dos professores não especializados em arte se sentem mal preparados para ensinar, preferindo atribuir projetos de desenho sem muita edificação. Além disso, estes professores identificam como «desencorajadores do desenho» (Ashton, 1999), traçando a ligação deste auto-conceito em retorno às suas próprias experiências educacionais e de vida." (KALIN, 2009:18, tradução da autora)²⁸

Ao encarar a linguagem gráfica como algo inacessível à universalidade do seu poder de comunicação, como algo pertencente a uma determinada área científica, assume-se uma posição dos seus agentes dentro de um quadro de genialidade, dignificando o desenho num espaço específico e muito restrito da sua ação. Encara-se o desenho como algo que nem toda a gente pode fazer, ou pelo menos fazer bem. Se a relação com o desenho enquanto linguagem, enquanto expressão gráfica, enquanto processo artístico, surge dentro dos próprios limites da arte, por outro lado, a relação anterior com o desenho desde o início do percurso escolar define-o de outra forma:

"Outros discursos significativos no campo da arte na educação que se relacionam com a avaliação do professor, do desenho reproduzido na figura, contemplam o que são muitas vezes referidos como os elementos básicos da arte. Estes são a linha, o tom, a proporção, a textura e a composição que se diz ser constituintes da literacia visual, e identificam aspetos práticos da arte a serem ensinados (ver DFE 1995).

Uma grande proporção da prática artística nas escolas secundárias ainda é dedicada à aquisição e acumulação de competências relacionadas com estes elementos. Dentro de um regime tão prático-discursivo, os alunos, como sujeitos, têm sido constituídos em termos da sua capacidade de desenvolver habilidades em relação a esta linguagem básica da prática da arte. Dentro de tais práticas e discursos, os alunos constituem-se co-

²⁸ No original: "Drawing is widely used across the elementary curriculum, but it is an activity that most non-art specialist teachers feel ill-trained to teach, preferring to assign drawing projects without much scaffolding. Moreover, these teachers identify as "drawing discouraged" (Ashton, 1999), tracing the establishment of this self-concept back to their own educational and life experiences." (KALIN, 2009:18)

mo poderosos (capazes) ou não (menos capazes) " (ATKINSON, 1998:48-9, tradução da autora)²⁹

Assim, quando um aluno diz que está feio ou que está mal, parte também de um pressuposto de que se está a desenhar é porque tem de saber, se está mal, a culpa é sua, porque não soube fazer melhor. Porque se “escolheu” artes, então tem, (não, deve!), desenhar bem.

²⁹ No original: “Other significant discourses in the field of art in education which relate to the teacher’s assessment of the drawing reproduced in the figure concern what are often referred to as the basic elements of art. These are line, tone, proportion, texture and composition which are said to constitute visual literacy and identify teachable aspects of art practice (see DFE 1995). A large proportion of art practice in secondary schools is still devoted to the acquisition and accumulation of skills related to these elements. Within such a practico-discursive regime, pupils, as subjects, have been constituted in terms of their ability to develop skills in relation to this basic language of art practice. Within such practices and discourses, pupils are constituted as powerful (able) or not (less able).” (ATKINSON, 1998:48-9)

__A maior surpresa foi no último exercício, mesmo no fim da aula. Tinha pedido que assinassem todas as folhas utilizadas, especialmente naquela aula, porque usamos muitas.

No exercício dos retratos, as alunas não sabiam o que assinar, dado que tinham contributos de cada um em cada folha. Acabaram por assumir em grupo que ficariam com o desenho que cada uma tinha iniciado. Houve também uma curiosidade geral em saltitar entre cavaletes, a ver cada tipo de linha em cada desenho. Como estavam “separados” por autoria, lembra-se que cada pessoa tinha uma cor única, as surpresas foram várias. Alguns traços eram largos e grandes, definiam os contornos gerais. Tinham vários por cima, outros que davam pormenor, outros ainda que definiam outro tipo de contornos.

Os erros, esses apareceram tão claros como inerentes. E pela primeira vez, ninguém achou que eram erros. Até num caso onde o modelo tinha óculos e claramente havia dois tipos de contributos para essa forma, não estando no mesmo sítio da composição. Os traços seguintes seguiram a cartografia de uma dessas formas, ficando no fim um par de óculos perdidos no meio de retrato, algures entre uns traços e outros.

E todas as alunas acharam mais curioso perceber o processo de construção desse retrato, desde a escolha de alguém em “refazer” os óculos, ao efeito final de tantos contributos que davam expressões diferentes a uma composição comum. Assim se iniciou o âmago desta proposta.

__Não houve tempo nem espaço para conversar com calma sobre esses exercícios, foram-se espalhando traços de conversa durante as aulas seguintes, muitas vezes com referência à primeira aula.

Este assunto foi também alvo de questionamento, normalmente nas formações em educação não-formal, os círculos de conversa e os debates têm momentos próprios, tão presentes como outras questões práticas. Foram também previstos momentos específicos de debate também nesta proposta, mas que nunca surgiram quando era suposto. Melhor, nunca correram nos tempos certos.

Digo correr em vários sentidos, em primeiro lugar porque sempre que era suposto, o debate ficava do meu lado e do da professora Leonor Soares, as alunas respondiam às nossas perguntas, fazendo também algumas questões pessoais. Ou então não havia tempo para tudo numa só aula e o que retirei por ajustes foram os tempos de debate.

Mas iam existindo, durante todas as aulas. Normalmente, durante a execução de exercícios com mais tempo de realização e durante as conversas que não é suposto haver. Como o ambiente de aula é bastante relaxado nesse sentido, as alunas podem mover os estiradores conforme pretendem, podem conversar e ouvir música, desde que não perturbem o funcionamento geral da aula. Foi nesse espaço que as críticas de momentos específicos de aprendizagem existiram.

Convém aqui registrar que enquanto estagiária com ar de quem entrou agora para o 10º ano e tendo um grupo-turma bastante afável e acolhedor, as interações das alunas comigo pendiam sempre nesse limbo entre colega e professora. Estagiária, portanto. Foi essa espécie de não-lugar que permitiu entrar num espaço que não era meu, as conversas entre grupo das alunas, que não são necessariamente espaços de um professor.

A tentativa de anulação dos conflitos na escola: apontar e corrigir os erros

Há uma estrutura inerente às aulas que passa pelo seu bom funcionamento. A entrada na sala, onde se pretende um *fade out* da sonoridade dos alunos e da sua energia até um ponto de concentração específico do momento. A chamada, a introdução dos exercícios e temas por parte do professor, ou a continuação de exercícios a decorrer de aulas passadas. O tempo dos exercícios, ou do trabalho, onde os alunos fazem o chamado trabalho autónomo, acompanhado pelo professor, onde surgem as dúvidas, o diálogo mais individual, os apontamentos que surgem para a turma toda, porque é pertinente. E por fim, ou as conclusões de uma matéria, ou a suspensão de alguma coisa até à próxima aula.

Esta descrição é um apontamento pessoal não só da observação do estágio como de muitos anos a ser aluna em várias escolas e graus e especificidades de ensino. Será uma estrutura aberta a variações e *nuances* de práticas de cada professor e dos grupos-turma, apesar de não se alterar na forma, porque pertencente a um esquema maior da organização escolar. (Tem de ser assim?)

Assim, as interpretações múltiplas nos processos de trabalho de cada professor estarão sempre contempladas neste contexto, que expõe a falta de autonomia e liberdade na experimentação de outro tipo de aprendizagens.

Durante este ano escolar e especificamente nas aulas de Desenho, pude sentir este esquema de uma outra perspetiva, não tanto como professora, mas como participante do processo, enquanto preparação para ser professora. Pude viver e sentir o espaço, as aulas e as turmas, agir como professora e às vezes como aluna (de mestrado e como antiga aluna do ensino secundário), refletindo sempre sobre o lugar ao mesmo tempo incómodo e confortável que é extravasar essa mesma estrutura, não fazendo parte intrínseca dela. Parte integrante sim, pela própria existência e aceitação, mas existindo como coisa alheia e desnecessária às aulas, podendo contribuir para o seu desenvolvimento e tendo ao mesmo tempo espaço próprio para a reflexão no próprio momento. Assumindo o papel de estagiária, houve várias repetições do papel de professora, um grande trabalho de colaboração com a professora Leonor Soares, e um contacto contí-

nuo e mutante com os alunos de cada turma. E no decorrer da própria experiência esta estrutura foi aparecendo nos próprios gestos. Entrar na sala, cumprimentar os alunos e a professora, ouvir e falar com todos no início da aula, até começarem os exercícios. E aí, as rondas, o verdadeiro espaço de ação que encontrei imediatamente. Ao desconforto inerente desta rotina estava sempre presente a sua inevitabilidade. Ao fazer e tentar perceber o meu lugar como futura professora, ao agir no momento e em contacto com alunos dentro da sala, surgiu uma ação repetida de experiência e saberes anteriores, as rondas no meio dos corredores de estiradores, o analisar, ou simplesmente ver os desenhos dos alunos. A timidez e a incerteza de ter algo a dizer sobre isso:

“Não estava à espera dos tipos de desconforto que tenho vindo a sentir. Além do esperado, não saber qual é o meu espaço, poder brincar com isso, não ter que fazer às mãos quando não estão a escrever, esperar que esperem alguma coisa de mim. Mas o Poder, esse é que me apanhou desprevenida e em desequilíbrio. Não contava com uma confiança tão bruta em relação àquilo que digo, mal eles sabem o quanto questiono aquilo que acabei de pensar e dizer, o espaço entre nós e a mesa, o lugar da professora na sala. Mal eles sabem o quanto odeio sentir esse poder, a uniformização de que tenho razão, só porque não sou Luísa (pessoa), mas sim Professora; não preciso de farda, está intrínseca nesse meu novo nome.

Quando é que interiorizamos que somos menos do que alguém e que esse alguém sabe tanto que pode mandar fazer o nosso saber.

E mais do que o poder, a apatia da crítica, o lugar do desenho, do erro, da imaginação e da técnica.

É fácil criar uma rotina: ouvir a professora no início da aula, a conversa, a explicação do exercício, a calma que se inicia na concentração pessoal sobre a folha, o levantar da cadeira e vaguear entre as mesas.

E de que posso falar? Isto podia ser melhor, Podias fazer assim, Porque não tentas desta forma? Então que faço ali, se não é isso?”³⁰

Há uma dimensão do erro nas aprendizagens no contexto escolar que parece fatal. É tão intrínseco às vivências significativas que passou a ser o método fundamental de ensinar e aprender, ajustando-se o jogo aos diferentes papéis:

³⁰ Notas do Diário de campo, 18 de outubro de 2015

“O professor procura o ‘erro’.
O aluno procura o elogio.
O professor receia o elogiar.
O aluno receia o reconhecer do ‘erro’.
O aluno resiste e o professor insiste.
O aluno anseia e o professor adia.
O professor previne e o aluno esquece.
Poderá o ‘erro’ controlar-se, evitar-se, contornar-se?
Assumir-se, trabalhar-se, desenvolver-se, ultrapassar-se?
Não poderá ser o provocar do ‘erro’ o pretexto para que o aluno o consiga identificar?”
(BARREIRA, 2014: 17)

Assim, o erro surge como o ponto inicial do processo de comunicação entre o professor e os alunos, sendo a base de entendimento entre uns e outros. É o canal do consenso, anulando a perspetivação da aprendizagem não linear nem estanque. Esta relação que surge através do erro, a procura pelo professor do erro - porque sabe mais, consegue identificá-lo -, mostrando-o ao aluno - que tem medo da sua falha, mas reconhece a inevitabilidade desta relação-, perpetua uma dinâmica de conhecimento que reflete a concentração de poderes num agente e a opressão sobre o outro.

Ao olhar o erro como algo mais do que uma falha, ou para a sua correção como o caminho certo, podemos integrá-lo numa dinâmica conflitual que espelha um carácter fenomenológico não só da produção artística mas também do seu transbordamento a qualquer relação pedagógica. Será possível um caminho onde o erro reside como fator de conflito, ou existe como sintoma de uma relação doente de passividade conceptual. E, ao trabalhar a noção do próprio erro, como parte integrante de um processo, tão válido como o correto e estipulado, que lugar existe para o professor, partindo de uma lógica em que o poder inerente do seu papel vigente não pode ser posto em causa. Ou pode, e então terá de ruir toda a estrutura do ensino formal e a hierarquia de poderes onde assenta - será um caminho possível?

__Na segunda aula, as alunas tinham de trazer colheres e outros objetos refletores, carvão e várias folhas. Foi uma aula com muito pouca adesão, faltou mais de metade da turma. Isto preocupou-me sobretudo pelos exercícios futuros, onde era necessário que estivessem quase todos, por serem principalmente trabalhos coletivos.

O exercício das colheres, assim ficou registado nessa aula, foi uma iniciação à distorção das formas. Novamente o retrato, quer o próprio, quer a pares, os exercícios eram divididos em tempos e formatos diferentes, tendo cada um de registar as distorções da pessoa e do espaço envolvente.

Esta ideia não é nova, lembro-me de fazer isto nas aulas de desenho na faculdade, pesquei-o porque, por muitas vezes que o repita, fico sempre espantada com o que daí resulta. Tem algumas vertentes do desenho cego, na capacidade de abstração do simbólico, mantendo no entanto uma linha geral de composição e de luz a cargo de interpretação pessoal. Estando menos de metade da turma e dado que não desdobra em turnos, foi um trabalho muito acompanhado por todas. A disposição das alunas na sala dava para todas se aperceberem do trabalho das colegas, dispusemos os trabalhos já realizados à frente e no meio da sala, de maneira que se criou uma dinâmica diferente entre o grupo, que se levantava para deixar mais trabalhos entre os outros, cada um via o que já estava feito, o que se estava a fazer, houve reflexões pontuais e muitos, muitos resultados finais. Foi a única aula onde a maioria das alunas fez mais desenhos do que os pedidos.

Este exercício prolongou-se, intensificou-se e transformou-se nas sessões seguintes, dada a composição do grupo-turma e também a diversidade de experimentações, que motivou as alunas a continuar a trabalhar nesse sentido.

__Na terceira aula, era suposto começar o último trabalho, mais “final”, complexo, coletivo, conceptual, começando com uma apresentação minha de referência de artistas e movimentos.

Adiei o seu conteúdo por medo da contínua falta de presenças e por precisar de tempo para adaptar a proposta à realidade do grupo. Após termos desconstruído em grupo questões latas do desenho, como a autoria, os estereótipos visuais, especificamente sobre a figura humana e muito especialmente neste caso, sobre o feminino, partiríamos assim para uma construção em desenho dessas experiências.

Nessa aula passei um filme, Wasteland, ficando a saber na altura que estavam a trabalhar a Eco Art em Projeto, de forma que sem querer, as disciplinas iam coincidindo em alguns aspetos e tempos. Antes de iniciar o filme foi necessário uma conversa de emergência, perceber porque é que faltava tanta gente e mais importante, acordarmos os termos e percursos do resto da proposta, porque estava intimamente ligada à sua execução o simples facto de estarem todos presentes, o que não acontecia. Foi daquelas conversas mais minhas e da professora do que das alunas. Foi novamente introduzida a questão e respondida por várias, estendendo-se depois o seu cerne aos espaços externos à sua pertença. Ou seja, acabei por saber mais da natureza das faltas e houve mais comprometimento geral e individual nas aulas seguintes do que naquele momento, cingindo-se apenas ao necessário. Assim, alterei a proposta mediante o feedback.

Um outro espaço de experimentação

O erro e o conflito foram os meus grandes companheiros de estágio. O primeiro existiu de forma assídua, como representante prático de ações e interações e o segundo de forma invisível, mesmo quando o quis traduzir em contornos.

Sobre o conflito, será inevitável mencionar uma realidade única de conflito institucional que presenciei durante o estágio. Durante este ano letivo, o Diretor e restantes membros da direção da escola foram afastados dos seus cargos³¹, passando a haver uma Comissão Administrativa Temporária (CAP), que se manteve até ao fim das aulas, composto por professores externos à escola. Confesso que enquanto estagiária, cujas relações pessoais e profissionais nunca foram com as pessoas envolvidas no processo e não conhecendo profundamente a realidade da escola, dos professores e alunos no geral, foi difícil ir percebendo o decorrer de todo o processo, tendo ido a reuniões gerais de professores sobre o assunto. O que será importante aqui referir, mais do que os detalhes do processo, será as implicações na quebra de rotinas e relações que se instauraram com a abertura deste conflito. Implicou toda a comunidade escolar, professores, alunos, funcionários, encarregados de educação (e até estagiários), ninguém pôde ficar impassível. Mas o mais curioso é que foi impossível perceber o cerne da questão, dado o processo estar a ser investigado e ser por isso sigiloso. Mais, muitas vezes soube de desenvolvimentos por notícias do jornal, tendo depois acesso a traços mais pormenorizados por testemunhos do pessoal da escola. Então, sobre a origem do conflito e a sua existência, pouco se sabe do que poderá ser efetivamente real. E no entanto, a instabilidade que se gerou em torno de todas as atividades decorrentes na escola foi avassaladora. O conflito não será tanto sobre a veracidade e conclusão do processo instaurado, mas do que ele representa para e na vida escolar.

³¹ Consultar notícia sobre este acontecimento: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/escola-soares-dos-reis-pede-explicacoes-a-tutela-sobre-demissao-da-direccao-1716304>

Este foi o caso mais flagrante, senão o único, onde o conflito ganhou forma e cores. Durante as ações e presenças, especialmente em aulas, a minha intenção de trazer à tona qualquer hipótese de conflito foi inútil. Se por um lado os primeiros passos de construção do meu papel enquanto professora foram débeis e a medo, tentando descobrir sobre o conhecido um espaço de ação que fosse para além da experiência, por outro lado, perseguiu-me a ideia de que no que se refere aos agentes do conflito. Seja pela definição de adversários ou do oprimido, não poderá ser um professor a incitar um espírito e ação críticos e emancipatórios nos alunos, porque o seu papel social é construído sobre um poder hierárquico cuja ação é exercida sobre o aluno. E depois porque essa agenda é paradoxal - alunos levantem-se e andem rumo ao horizonte. Que emancipação será possível seguindo uma ordem?

Ora então, quer pela indefinição do meu papel pessoal (tanto íntimo e privado como público e social) – e no espaço de experimentação que essa indefinição torna possível – alia-se a inevitabilidade de dentro desse papel, poder ou não mudar as regras, impor por poder a anulação do próprio poder. As opressões dos papéis sociais envolvidos são distintas. Complementam-se, contextualizam uma mesma realidade complexa, mas não são pontos de luta iguais. O que será opressão para um aluno como ator numa organização escolar não é a mesma para um professor. E se esse professor for encarregado de educação, por exemplo, as opressões irão também transformar-se e incidir sobre outros cenários e agentes, tudo dentro do mesmo contexto escolar. Assim, ao falarmos de conflito e das intenções do erro como espaço de improvisação e aceitação de qualquer coisa não consensual, importa referenciar as múltiplas formas de ação e as disparidades e singularidades de cada ator.

Sobre a dimensão do erro, além do que foi mencionado anteriormente na sua forma, comecei a associar uma coexistência com a noção de consenso. O erro como falha, como rutura prática e simbólica do espaço de ação do conflito. Será pertinente realçar que o erro existiu sobretudo em aspetos técnicos do desenho, sendo por isso difícil iniciar esta relação simbiótica, porque camuflada de objetividade:

“O erro pode ser moral e subjetivo ou pode ser técnico e é objetivo.

Trocar as torneiras ou virar à esquerda. É errado ignorar o sofrimento do outro. No Desenho o erro é sempre objetivo. Também o erro está associado ao conceito de prevaricar, mas não tem sentido usá-lo no desenho. Donde se concluirá que desenhar não é uma atividade subjetiva.” (VIEIRA, 2014: 7)

Esta falta de sentido subjetivo desmistifica a noção de génio sobre o artista, sobre o aluno que estuda artes, sobre quem desenha. Ao caracterizar o erro como técnico e assim objetivo, o ato de desenhar desliga-se de um carácter estritamente autoral e da responsabilidade sobre cada traço ser um manifesto pessoal. E ao ser objetivo, o desenho não carrega ainda uma dimensão fechada e finita.

Acrescento ainda sobre a objetividade do erro enunciada, que se esconde uma realidade de aprendizagem que potencia um espaço subjetivo, dado que os aspetos técnicos onde o erro se identifica, são também construções e representações de um determinado discurso estético e contexto histórico, espelha-se em intenções e terminologias reconhecidas e apreendidas, validadas.

A condição estética de um desenho ou produção artística na sua forma, contém elementos que não serão passíveis de contemplação objetiva, não será possível dissecá-los na sua composição e de um ponto de vista da crítica, lugar onde se corporiza também o erro:

“Nem mesmo o suprasumo do controlo científico jamais consegue obter uma cor «pura» ou um espectro puro de cores. Um raio luminoso, produzido com controlo científico, não termina com nitidez e uniformidade. Tem bordas indistintas e, do mesmo modo, complexidade interna. Além disso, é projetado sobre um pano de fundo não meramente feito de outras matizes e fundo, e só assim penetra na perceção. (...) É impossível isolar uma cor da luz de maneira a não ocorrer nenhuma refração. (...) Essas observações elementares são feitas com referência às tentativas de transpor para a estéticas pretensas descobertas científicas sobre o material dos sentidos. Elas mostram que nem mesmo no chamado campo científico existem qualidade «puras» ou «simples», ou de qualidades limitadas ao alcance de um sentido.” (DEWEY, 2010:238)

Há um jogo de Teatro Imagem, uma das ramificações do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, onde um grupo de pessoas é modelado por um dos participantes, numa relação de figura humana que espelha uma composição sobre determinado conceito. A título de exemplo, se a palavra a modelar for Amor, cada participante dentro de um grupo modela uma imagem sobre o que entende ou sente sobre isso no momento, tendo por grupo uma imagem de cada pessoa. Estas imagens são apresentadas aos outros grupos, que vão debatendo a imagem em si, sem nunca saberem a intenção primária de quem a construiu, sobretudo porque não é pertinente reter a primeira impressão, mas sim as significações conjuntas que despoleta. E o jogo começa muitas vezes em dizer palavras ou conceitos sobre a imagem, primeiro coisas objetivas e depois, apenas elementos subjetivos. Já tive oportunidade de participar e orientar este exercício em vários contextos, também de aprendizagem.

Embora não tenha realizado diretamente durante o estágio, houve uma intenção que esteve presente em direções das atividades que desenvolvi. Das coisas mais interessantes que considero produzir neste exercício é exatamente o limbo entre objetivo e subjetivo. Quando os participantes começam por descrever a cena objetivamente, a tendência geral é partir para o subjetivo: aquela pessoa está triste – isso é objetivo? Porque é que está triste? – Porque a boca tem uma expressão triste; esta imagem provoca medo – Onde está explícito esse medo? – Na posição das mãos e tensão dos corpos.

E durante o processo de dissecar o ser objetivo, até findar num conjunto de características e adjetivos – a posição dos corpos em relação uns aos outros, (às vezes até medindo o próprio espaço negativo), a cor das roupas, a tensão dos músculos – parte-se para o que será subjetivo. E a dimensão da metáfora, da analogia, da imaginação, ganha um outro espectro e profundidade, sobretudo porque ao delimitar o que será visível, real, objetivo, põe-se em causa a própria subjetividade, assumindo a impossibilidade de sermos apenas objetivos ou subjetivos em termos de análise e interpretação.

Durante a realização dos exercícios na proposta que apresentei à turma, esta questão ia surgindo *naturalmente*, sobretudo na apreciação e crítica do próprio desenvolvimento do desenho. Esperando uma reação apenas da minha parte, uma qualificação sobre o rumo do trabalho, as alunas expunham-se às minhas orientações, ouvindo da sua parte lamentos quando sentiam que estavam a ir *mal* e algumas manifestações positivas, quando consideravam que o processo corria *bem*. E aqui, além do lugar dessa dicotomia entre objetivo e subjetivo, existia também um espaço circunscrito da crítica. A aprendizagem que cada aluna esperava existia mediante a minha apreciação, ou da professora cooperante e nunca num espaço de possibilidades que também as contemplava. Mais do que isso, foi também difícil não só assumir essa posição e colocá-la em perspetiva, como também ir mais além do que identificar objetivamente as condições e termos dos desenhos, fosse na execução técnica ou em questões estéticas e ainda, sobre a capacidade de resposta ao enunciado.

Surgiu assim um espaço de experimentação de mim própria no papel de professora, o que questionar, quais são as intenções das aprendizagens, como ensinar mais do que a técnica e aspetos estéticos. Como criar um espaço onde se põe em causa a relação com o desenho, espelhando também a relação com o que aprender sobre o desenho e em desenho. E assim, foi inevitável colocar em causa a relação entre quem ensina e quem aprende, sobretudo se será possível (ou pertinente) delimitar cientificamente a diferença entre esses verbos, assumindo que os atores ou fazem uma coisa ou outra,

ou se é aluno ou se é professor; o professor ensina e o aluno aprende, o aluno desenha, o professor corrige.

Há ainda outro aspeto a considerar sobre o ensinar desenho segundo a correção do erro, na identificação de elementos técnicos e dentro de um discurso próprio considerado estético. É que se por um lado é possível confinar o domínio técnico como algo mais passível de ser corrigido e apreendido, um desenho nunca é só técnico, assim como qualquer produção e/ou experimentação artística. Há um lado pessoal, um gesto que define o traço, uma interação do corpo que não poderá estar despojada do seu carácter próprio. Não encerrando uma intenção de aprendizagem sobre o próprio indivíduo, qualquer produção cultural, até mesmo um exercício de um aluno em artes, tem um carácter pessoal e uma intenção, que sendo orientada, será também estética. Ao tentar delimitar uma intenção de ensino apenas sobre o técnico, esvazia-se o desenho da sua dimensão estética, condiciona-se o ato de estudar artes a mais um ato de engavetar. Não só de aprender por disciplinas, mas também porque dentro das disciplinas, aprende-se coisas específicas sobre a temática científica.

Não será possível aprender-se tudo sobre uma coisa, é certo. Mas a questão assenta sobre a forma. O programa da disciplina de Desenho contempla muito mais do que a dimensão técnica do desenho. Assume-se como disciplina transversal e como método de comunicação.³² Mas segundo o carácter regular do processo ensino-aprendizagem, haverá sempre um debate interno e constante entre a inevitabilidade de se encerrar o discurso incidente no erro, no detalhe, de um ponto de vista técnico, ante a impossibilidade da experimentação de algo mais. Podendo haver uma intenção maior do que essa, há condicionantes que vão para além da ação de um professor da disciplina, sejam as metas curriculares, os exames nacionais, a organização dos tempos e espaços da disciplina.

A ação do professor encontra-se numa certa interpretação dos seus movimentos durante as aulas, sofrendo sempre dessas delimitações. Assim, o carácter estético, experimental e processual do desenho não é fácil de se contemplar enquanto disciplina curricular, porque se encerra sobre si próprio.

Apresenta um paradoxo entre uma intenção onde se amplia o espaço do erro, ao mesmo tempo que se perpetua uma noção específica de desenho. Porque o lugar do erro,

³² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001) Programa Oficial de Desenho A, Lisboa: ME.

sobretudo no processo de ensino-aprendizagem em desenho, confina-se numa execução da sua identificação e anulação, o seu domínio nas artes plásticas assume um carácter mais alargado e metamórfico desde a Modernidade:

“Podemos ver por aí em todo o lado, em especial em obras da pós-modernidade desenhos, que representam formas e que se incluíam pelas suas características no grupo de desenhos errados ou com erros como fazemos perante um desenho de um estudante. Mas também nunca ninguém acha errados os desenhos, pinturas, esculturas ditas populares, primitivas ou ingénuas que apresentam disformidades face às formas representadas. As artes plásticas são a única atividade artística em que esta circunstância se verifica. Na música, bailado ou canto o que está mal, errado, é evidente e recusado. O mesmo na escrita ou na matemática onde o erro é patente e eliminado.” (VIEIRA, 2014:7)

Então é possível fazer uma distinção entre o entendimento crítico sobre obras de arte e o que é ensinado em artes. O que se ensina como crítica e estética não é o mesmo que se pede a um aluno; assume-se muitas vezes, então, uma posição mais delimitada pela técnica objetiva, pela redondeza dos limites conceptuais de um desenho, deixando o que será errado ou de parte, ou esperando pela sua validade sob o nome de obra de arte:

“O erro não é apenas uma falha ou uma falta de atenção. Surge muitas vezes como a solução possível, ou o compromisso entre o que se vê e o que se sabe sobre o objeto. Em fases iniciais de aprendizagem o erro é paradoxalmente uma tentativa de corrigir a aparência e adapta-la à experiência não visual do mundo.” (ALMEIDA, 2014:25)

A intenção do processo de aprendizagem sobre o desenho, que relaciona o aluno que desenha e o professor que ensina, compreende assim uma dimensão maior do que a objetividade do erro. Falamos da representação do mundo, dentro de um sistema representacional específico, que define a construção e intenção de um discurso:

"Uma vez tendo isto em conta, em seguida, então podemos argumentar que a capacidade de desenhar não é definida pela capacidade de representação da forma como vemos o mundo, mas por correspondência de um desenho a um sistema representacional particular.

Além disso, podemos observar que a capacidade no desenho é reconhecida e construí-

da dentro deste sistema de representação dominante." (ATKINSON, 1998:45, tradução da autora)³³

Importa então perceber as implicações da inevitabilidade de se estar inserido num determinado sistema representacional, num determinado tempo e contexto cultural, social, estético, conceptual.

E assim, perceber também que poderá haver mais do que isso, que essa inevitabilidade não implica ignorância sobre os outros, nem reprodução apenas e tão só desse mesmo ponto de partida. Fazer do erro componente do processo artístico, das obras de arte, como já há provas que existam, mas também do próprio processo de aprendizagem, como parte integrante (e não fatal) da relação de aprendizagem e também nas relações de ensino.

³³ No original: "Once this is appreciated, then we can argue that drawing ability is not denned by the ability to rep-resent the way we see the world, but by a drawing's correspondence with a particular representational system. Further, we can then see that ability in drawing is recognized and constructed within this dominant representational system." (ATKINSON, 1998:45)

__Sobre o filme, foi escolhido por ser sobre um artista e as suas obras que aparecia como referência no suposto PowerPoint que ia apresentar nesse dia. E por ser mais do que o que era suposto. Lembrei-me deste documentário quando pensava nos espaços que se iam criando na própria sala de aula.

E como não eram como os que conseguia prever. E esse jogo de espaço e tempos começou a interessar-me, numa espécie de backstage que era também o próprio espaço de ação. No documentário também vão sendo mostradas as intenções e vivências do autor e sobretudo da comunidade envolvida nesta ação artística, mostrando lugares e situações diferentes das que conhecemos e o processo de trabalho que levou aos resultados finais.

Não havendo tempo, desta vez o verdadeiro espaço temporal para um debate no fim da visualização, foi uma experiência de visualização e sensações individuais e não partilhadas. Acabou por se criar um espaço muito privado no meio do comum.

Na aula seguinte aconteceu um fenómeno que pôs tudo em causa. Escrito assim parece uma fatalidade,

*“Aceito as dificuldades da vida porque são o destino,
Como aceito o frio excessivo no alto do inverno—
Calmamente, sem me queixar, como quem meramente acei-
ta,
E encontra uma alegria no facto de aceitar—
No facto sublimemente científico e difícil de aceitar o natu-
ral inevitável.*

*Que são para mim as doenças que tenho e o mal que me acontece
Senão o inverno da minha pessoa e da minha vida?
O inverno irregular, cujas leis de aparecimento desconheço,
Mas que existe para mim em virtude da mesma fatalidade sublime,*

*O inverno irregular, cujas leis de aparecimento desconheço,
Mas que existe para mim em virtude da mesma fatalidade sublime,
Da mesma inevitável exterioridade a mim,
Que o calor da terra no alto do verão
E o frio da terra no cimo do inverno.”³⁴*

Não foi fado nem fim, foi apenas um decurso comum de acontecimentos, de desvio do pretendido e a multiplicidade de ações que daí partiram.

³⁴ “Poemas Inconjuntos”. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993). - 87.

O desenho como representação, como parte crítica e transformadora da realidade

Há um momento de fruição ao ver alguém desenhar. Uma concentração muito específica, o aparecer contínuo de alguma coisa, as imagens que se vão imaginando no processo, o espaço vazio em consonância com o gesto. E o traço, a posição do corpo, a matéria que se dilui numa recriação de si própria.

Sentir que há qualquer coisa que há de sempre escapar a quem presencie, completamente inerente a quem está a criar.

Nos momentos de traição de mim própria, quando pensava se seria possível algum tipo de emancipação, de criação de alternativas a uma realidade escolar que perpetua uma construção social alheia a nós próprios, atravessaram-me estas pausas de contemplação.

É como se no caos e barulho de uma sala de aula cheia e fervilhante, se pudesse focar com todos os sentidos, olhar, ouvir, sentir, retocar e cheirar cada processo, cada identidade, na relação com o próprio desenho.

É algo que me parece muitas vezes demasiado privado, íntimo. Soa a ocupação de espaço pessoal interromper um aluno concentrado no seu trabalho. E por outro lado, a partilha dessas identidades, desses pedaços de alma e de pensamentos, desloca do privado um lugar muito próprio, a possibilidade de se refazer o que já existe, pensar e sentir, nem que apenas momentaneamente, que a realidade é mais do que o que se sabe sobre ela. E essa possibilidade, reservada à experimentação, ao artístico, a componentes estéticos e decorativos, pode ser realmente transformadora.

Na produção de uma obra de arte, de qualquer tipo de experimentação sobre o artístico e ainda que por vezes vazio de intenção final, existe um espaço próprio, que pertence a quem arrisca o fazer e o experimentar.

E por muito medo, por muita formatação sobre o que se espera ser artístico, mediante certos valores culturalmente válidos, é quase inevitável deitar uma expressão própria sobre a própria experiência, abarcar uma visão específica sobre a realidade, abraçar o desconhecido do vazio, da forma na sua transformação, nem que seja pela impossibilidade de se ser perfeito:

“Portanto, as mudanças nos produtos artísticos não são arbitrárias; não provêm, nem mesmo quando muito revolucionárias (como sempre presume uma certa escola de críticos), do desejo desregrado de homens indisciplinados de produzir algo novo e espantoso. Elas são inevitáveis à medida em que as coisas comuns do mundo são vivenciadas nas diferentes culturas e por diferentes personalidades.” (DEWEY, 2010:222)

Transpõe-se assim uma fatalidade tanto no artista que produz obras de arte, como os públicos que a fruem e ainda no seu intermédio pouco indiferenciado, os alunos em artes, que vão transpondo estes dois papéis. A irremediável premissa de uma obra de arte não ter como função uma resposta. As artes existem nas representações artísticas, não como função e resposta a determinado contexto, mas dentro do próprio contexto. A inevitabilidade da mudança acontece em cada obra de arte, não sendo mote nem canhão para a própria revolução. E assim, não será a ensinar artes que se emancipa o sujeito, nem ao usar as artes como função de emancipação. Será sim, pela própria procura de representações próprias de fragmentos de uma realidade comum, pela experimentação de outras que já existam, ao colocar a hipótese de estar inserido na própria sociedade, na própria transformação.

O que dificulta por vezes esta noção passa pela limitação do campo do próprio discurso, inserir a experimentação e a crítica dentro de uma linguagem tão simbólica que a congela em significados e contornos finitos:

“Por serem expressivos, os objetos de arte constituem uma linguagem. Melhor dizendo, muitas linguagens. É que cada arte tem o seu veículo, seu meio, e esse veículo se presta especialmente a um dado tipo de comunicação. Cada veículo diz algo que não pode ser enunciado tão bem ou de maneira tão completa em nenhuma outra língua. As necessidades da vida cotidiana deram importância prática superior a uma modalidade de comunicação: a fala.” (idem:215)

Assim se traduz um paradoxo, ou pelo menos um problema. Não confinar a linguagem específica das artes à fala, mas necessitar dela para transmitir caminhos e construções de significação. Ao entrar numa exposição de arte, não será possível fruir e interpretar a sua essência, relacionar-se e deixar-se comunicar com uma obra de arte, se desprovido de qualquer conhecimento estético. Não basta apenas sentir muito pessoalmente uma produção artística, a experiência com uma obra de arte, a relação com as artes, implica sempre comunicação. E desse ponto de vista, um conhecimento prévio, externo às referências pessoais, comum aos contextos e símbolos da realidade do sítio e da obra, serão essenciais para essa comunicação. Refiro uma comunicação que potencie representações e experimentação ao e com o público mais do que a simples passagem. É

perfeitamente possível qualquer pessoa relacionar-se com um objeto, com um sítio, um cheiro, ou um caminho. É também imprescindível a memória individual, para se poder relacionar o conhecimento de nós próprios com algo externo que infira significação. Mas a fruição de uma obra de arte, a construção de públicos da arte implica uma outra coisa, a comunicação e para isso, é necessário algo mais do que nós próprios:

“A linguagem só existe quando é ouvida, além de falada. O ouvinte é um parceiro indispensável. A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou. Assim, a linguagem envolve o que os lógicos chama de relação triádica. Há o falante, o dito e aquele com quem se fala. O objeto externo, o produto artístico, é o elo entre o artista e o público.” (ibidem:215)

No processo de aprendizagem em desenho, é preciso evocar com o aluno esses dois atores em consonância e conflito, o artista e ao mesmo tempo espectador, variando ao longo da experimentação. Um aluno de artes não se forma artista, forma-se como participante nos mundos da arte, seja como consumidor ou produtor de obras de arte. E muitas vezes essa comunicação consigo próprio fica camuflada sobre as opressões dos papéis que representa. Acima de tudo, aluno, ainda antes das artes, do desenho, do fazer-se artista, formar-se como espectador. Tentei apelar a esta noção de forma mais individual nas aulas, muitas vezes em tom de desafio, quase brincadeira. Aí um professor pode jogar com o poder que tem, passar parte da ação para o aluno, sem nunca pôr em causa as relações de poder vigentes. Fosse por apelar a um desafio de desenhar algo exaustivamente mau, ou entregar as perguntas e comentários que faziam no mesmo tom, arranjar um papel qualquer rasgado onde desenhava ele, rabiscava eu, num ensaio da própria experiência, chegando no fim à conclusão que aquilo era tão válido como o *verdadeiro* desenho que estavam a fazer. Quem dera poder rasgar uma parte daquela folha e colá-la numa mais limpa, menos rascunho. E porque não? Ou deixá-la mesmo como rascunho, como hipótese, como prova de um pensamento.

O rascunho surgiu numa das aulas da turma do 10º ano como um conceito sem conteúdo, logo no primeiro mês de estágio. A professora Leonor Soares tinha pedido num dos exercícios para fazerem rascunhos de um objeto e depois um estudo (não me recordo dos materiais), aos que os alunos começaram a desenhar muito rápido, desenfreadamente, em pânico. No meio desse exercício, começamos a perceber que a intenção primeira da maioria dos alunos era fazer um desenho tão detalhado, ou “direito”, como se fosse um estudo, só que em menos tempo. Era uma luta inglória, nunca ficava como se tivesse o mesmo tempo de um desenho em forma de estudo.

E então sentimos necessidade, os estagiários e a professora, de improvisar um exercício para soltar a mão, que passava por desenharem o mesmo objeto em tempos impossíveis, minutos, segundos. E ao experimentarem a impossibilidade de um gesto tão largo e rápido que não pusesse em causa a natureza do desenho, cada aluno foi criando uma síntese própria do objeto, explicando-lhes nós, depois, que a intenção de um rascunho não é ser o mesmo que um estudo em menos tempo e sobretudo, que vale por si, que não é apenas a preparação de algo mais complexo.

Esta experiencição do próprio conceito, mais do que a sua explicação, foi depois retomada pelos alunos noutras situações, com referência àquela aula. E aí, o que surgiu foi um conflito entre o que se entende sobre o conceito de rascunho, a sua função nas aulas de desenho e as potencialidades práticas, que levam a novas significações. A linguagem foi também veículo para uma experiência prática, que deixou sobretudo uma vontade de rever os termos tidos como certos e incontestáveis, não só pelos alunos, que ainda não tinham percebido a dimensão do conceito de rascunho, como também por mim, estagiária, que nunca tinha pensado tanto sobre o que pode ser. Até porque nunca tinha precisado de explicar a alguém isto, sentir a tentação de expor uma definição formatada e decidir que não seria por aí que se iria realmente não só apreender o conceito, como também questioná-lo e experimentá-lo.

O discurso técnico, que seria tão objetivo quanto possível, pode ser um ponto de partida para pensar a possibilidade de experimentação, de criação de representações. Descongelar os elementos do próprio discurso da sua carga absolutista e determinada será fulcral para pensar os limites da própria ação:

"Por exemplo, se os alunos estão a desenvolver a sua capacidade de pensar metaforicamente, precisam de oportunidades, exemplos e incentivo à utilização metáforas na sua fala e na escrita. A capacidade de pensar metaforicamente não é o resultado de uma única ocasião; requer repetidas oportunidades para explorar o uso poético da linguagem, um uso da linguagem que gera significado através do devaneio, da alusão e de insinuações. É o literalismo que suprime a tendência quase natural para usar a linguagem poética, como as crianças muitas vezes fazem. Da mesma forma, se os alunos estão a aprender a ver e a falar sobre qualidades visuais, eles precisam de ocasiões para tal visão e fala.

Ver é uma conquista, não apenas uma tarefa" (ATKINSON, 1998:12, tradução da autora)³⁵

³⁵ No original: "For example, if students are to develop their ability to think metaphorically, they need opportunities, examples, and encouragement to use metaphors in their speech and writing. The ability to think metaphorically is not the outcome of a single occasion; it requires repeated opportunities to explore the poetic use of language, a use of language that generates meaning through indirection, allusion, and innuendo. It is literalism that suppresses the almost natural tendency to use language poetically, as very young children often do. Similarly, if students are to learn to see and talk about visual qualities, they need occasions for such seeing and talking. Seeing is an achievement, not merely a task." (ATKINSON, 1998:12)

__Devido às faltas das alunas que se iam acumulando ao longo das sessões, cada pessoa tinha trabalhos diferentes para acabar e para começar. Havia algumas que não tinham visto o filme, outras que não tinham feito alguns desenhos, outras ainda que só tinham metade dos exercícios. Sendo mais uma aula com poucas alunas no início, comecei por mostrar o PowerPoint, não no projetor que não havia na sala de cavaletes, mas no meu computador, numa mesa onde se dispuseram em cadeiras e de pé à volta.

Assim em semi-círculo, semi-formal, semi-aula, a apresentação decorreu em imagens e alguns apontamentos escritos e sobretudo sobre o que ia aparecendo em tom de conversa sobre o que ia acontecendo. Esta apresentação partiu de uma necessidade de exemplificar uma técnica específica, o pontilhismo, não tanto pela descrição estética e histórica, que já sabiam na História da Cultura e das Artes, mas sobretudo do que daí poderia decorrer.

Tinha exemplos de obras do próprio movimento artístico, e variações modernas e contemporâneas, alargadas da pintura à escultura, à instalação e a diversos media. Quando dispus os slides estavam organizados por ordem cronológica, com alguns apontamentos meus que faziam a ponte entre eles. No fim, aquilo não me fez sentido, não era importante começar pelo início do pontilhismo e seguir a partir daí, havia autores cujo trabalho tinha ligações diretas com obras mais antigas e ainda algumas obras que entravam em discordância e foi daí que parti.

O PowerPoint ficou numa ordem que podia ser outra qualquer, em forma de jogo de legos, que convida a alterar o formato geral pelo encaixe das peças, tal como a aglomeração de cor no pontilhismo quando vista em pormenor.

Esta alteração fez com que assumisse uma posição onde o discurso não só não era apenas meu, como também não se singrava aos autores ou à ordem cronológica. Assim, na apresentação, estando as ligações claras na sua lógica, acabei por voltar atrás e passar à frente, repetindo slides e obras, mediante o que se ia desenrolando durante a própria apresentação. Mais importante, não fui eu a discursar, apresentei o que tinha como objetivos, ficaram claras as intenções daquelas referências, mas dali e naquele momento, fomos para muitos outros sítios, situações, obras e movimentos artísticos que eu não previ.

Não sei se foi pelo jogo de legos da própria apresentação, por sermos poucos ou pela disposição pouco formal do grupo, ou apenas porque era sexta-feira de manhã, mas foi aí que abracei a inevitabilidade de não comandar nada nem ninguém, nem mesmo a minha proposta, mas sim de entrar nela como todas e todos, assegurar um lugar muito próprio, não querendo afirmar que estávamos todos a fazer o mesmo nem a ocupar o mesmo lugar, mas sobretudo o que penso ser o trabalho de um professor. Dispor as regras, os objetivos, os moldes de ação e interpretar cada momento e situação, cada desvio e nuance, num improviso contínuo do que é suposto e o que é necessário. Não pretendo assim delimitar o papel do professor a esta função, parece-me apenas ser uma sensação ou função mais oculta do que descoberta que atravessa as salas de aula.

Experiência, libertação, transformação

Parto então para uma hipótese, pensar as possíveis representações culturais que movimentem realidades estéticas e conceituais, sobre um ponto de vista da libertação delas próprias.

Isto implicará uma desconstrução do próprio discurso onde se insere, de um reposicionamento dos seus atores, numa construção contextualizada onde se produz uma dimensão própria do artístico. Pensar em reproduções artísticas segundo uma prática inexistente na missão atual da Escola, implica também entrar em conflito com ela própria. Implica, sobretudo, questionar a realidade onde se insere, onde somos inseridos, reproduzidos, modelados.

Ora, a arte contemporânea insere-se numa dimensão estética que existe não por ser no presente, no agora, mas pela capacidade de se deslocar para um outro tempo, num espaço próprio. Não será à toa que nos programas das disciplinas dos cursos artísticos, a arte contemporânea é pouco relevante, não é fácil posicioná-la nos parâmetros cronológicos e descritivos, como os movimentos passados.

E mais do que a impossibilidade de relatar e criticar um fenômeno do presente, a arte contemporânea não se adapta como experimentação aos parâmetros e espaços do sistema escolar. Almejar ensinar arte, as artes, do seu surgimento ao tempo presente, num contexto social e histórico ocidental, serve apenas para a reprodução de uma noção limitada dos campos artísticos. Mais, implica uma percepção de que ao estudá-las, os alunos serão artistas. Ora, o ensino nas artes deverá ir ao encontro de outros resultados, o de formar alunos e alunas dentro do artístico, dentro da tensão contemporânea das artes, da produção de culturas, na inserção de cada indivíduo no seu contexto social, escolar e cultural:

“O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la. (BOAL, 2009:16).

Esta noção sobre a produção de arte e cultura pela transformação dos seus participantes será central no ensino do artístico, tendo uma componente transversal às demais áreas científicas. O pensamento estético como cerne de produção cultural extravasa, novamente, a dimensão do próprio discurso. Assim, atribuir como função de libertação a produção estética pelos artistas, mais, pelos alunos, seria um retornar do proposto. Será necessário distribuir elementos vitais do pensamento estético à capacidade de abranger um universo maior, numa inclusão do outro:

"O nosso sistema sensorial torna-se um meio através do qual procuramos o nosso próprio desenvolvimento. Mas o sistema sensorial não trabalha sozinho; são necessárias ao seu desenvolvimento as ferramentas da cultura: a linguagem, as artes, a ciência, os valores, e assim sucessivamente. Com a cultura como recurso aprendemos a criar-nos a nós mesmos " (EISNER, 2002:2, tradução da autora)³⁶

Agindo pela afirmação de uma cultura e valores transversais, que contextualizam o espaço de ação, será por demais relevante pensar uma dialética dos campos de ação do pensamento estético que é apropriada pelos indivíduos. E assim, nesta apropriação, é possível a sua transformação. Não será no entanto na massificação de valores e reproduções, na indefinição dos limites do discurso, mas sim num agir sobre o conflito onde são implicados. Importa retirar do campo do artístico elementos como a imaginação, como transposição de uma realidade puramente racional, alheada do corpo e dos sentidos, num domínio prático e conceptual de libertação:

"A imaginação, essa forma de pensamento que gera imagens do possível, também tem uma função cognitiva criticamente importante a realizar além da criação de mundos possíveis. A imaginação também nos permite experimentar as coisas – de novo no olho da mente –, sem as consequências que podem surgir se tivéssemos de agir sobre elas empiricamente." (idem:5, tradução da autora)³⁷

³⁶ No original: "Our sensory system becomes a means through which we pursue our own development. But the sensory system does not work alone; it requires for its development the tools of culture: language, the arts, science, values, and the like. With the aid of culture we learn how to create ourselves." (EISNER, 2002:2)

³⁷ No original: "Imagination, that form of thinking that engenders images of the possible, also has a critically important cognitive function to perform aside from the creation of possible worlds. Imagination also enables us to try things out—again in the mind's eye—without the consequences we might encounter if we had to act upon them empirically." (EISNER, 2002: 5)

A imaginação é também um conceito fechado e usado segundo as funções sociais que ocupa. Se externa às áreas artísticas, a imaginação estará sobre o olho de um estado capitalista, individualizado e competitivo, surgindo nas ideias inovadoras, produtoras de lucro e tecnologia, progresso. Esta dimensão pode ser posta em causa se a imaginação espelhar o que das artes existe como pensamento estético, sobre uma dimensão do social mais alargada. Retirando da capacidade de inovação uma renovação do próprio termo, alheando a perpetuação de consenso existente, há uma margem de cognição confinada apenas ao domínio artístico, que necessita de se posicionar para além dele.

As artes têm contributos distintos e complexos, no desenvolvimento de contextos e produção de pensamento conceptual e estético, na possibilidade de expressão e comunicação, na forma como se podem processar diferentes modos da experiência. Terão uma natureza própria, incapaz de se diluir e massificar, de se tornar alvo de uma função social, pela capacidade de renovação da própria experiência:

“Uma obra de arte, não importa quão antiga e clássica, só o é de fato – e não apenas potencialmente – quando vive em uma experiência individualizada. Como pedaço de pergaminho, mármore ou tela, ela permanece idêntica a si mesma (dependendo dos estragos do tempo) durante séculos. Mas, como obra de arte, ela é recriada a cada vez que é esteticamente experimentada.” (DEWEY, 2010: 219)

Assim, será no campo do artístico que a experimentação da hipótese de libertação incidirá, sobre e com o pensamento estético, mas, como nas obras de arte, a sua apropriação para fora de si é o que define a sua capacidade de significação.

É também por isso que o erro já existe como estética, como produção própria, num mundo de convenções que o tentam anular. As artes assumem na sua contemporaneidade a dimensão do conflito, como algo interno da complexidade dos mundos onde se insere. Pensar um domínio do ensino-aprendizagem que use, pratique e desconstrua os limites do próprio pensamento estético, as valências do pensamento e práticas artísticas, será fulcral não só nas áreas e cursos científicos artísticos, como nos outros existentes, num assumir de capacitação individual e coletiva de produção de representações culturais inclusivas, libertadoras, produtoras de realidades.

—Depois da apresentação, expliquei a alteração de planos. Em vez de fazerem um mural coletivo com formas e retratos numa composição comum, iriam trabalhar novamente a pares, estando responsáveis pelo grupo, só que desta vez bem mais pequeno. O resto mantinha-se, tendo em conta as referências, desenhar o retrato do par numa composição completa, a tinta e com os dedos.

O fenómeno surgiu depois desta explicação, a fatalidade de não ser possível haver um ritmo comum, nem um exercício geral. Voltei a mostrar a proposta com os exercícios, a maioria iniciou o novo mas a partir daí e nas sessões seguintes, criou-se uma espécie de open space da proposta, onde cada uma e cada um escolhia que exercício fazer ou continuar, tendo em conta o fim do prazo que foi alargado. Nesta e nas sessões seguintes, as salas de aulas foram viradas do avesso.

É que se tinham liberdade para mudar a configuração do espaço e material, a turma já tinha estabilizado num formato consensual e repetitivo, por grupos de colegas. Mas agora, ao trabalharem a pares, em grupo, ou individualmente, ao escolherem diferentes exercícios em diferentes momentos, implicou mudar a disposição de várias maneiras, às vezes durante a mesma aula, emprestar material, dispor de vários formatos e de várias mesas, acordar num espaço de repouso dos trabalhos.

Era tal a confusão que os corredores foram anulados, era impossível fazer rondas naqueles labirintos e manter a roupa limpa ante o roçar nos estiradores e o cair do material no chão. E a disposição mais ou menos aleatória deixou de ser por amizades, mas sobretudo pela prática dos desenhos.

__Outro fenómeno decorrente da improvisação e de abraçar o erro teve a ver com a avaliação. A avaliação está sempre presente, sempre oculta, apenas visível nas escolhas e nos comportamentos.

Na estrutura da proposta consta sempre a avaliação, não só os critérios, mas também frases que os traduzem para o papel do aluno (trouxe o material, estive presente, ...). Havendo critérios específicos do programa da disciplina, amplificados pelas médias das temáticas dos exames nacionais, o departamento de desenho tem também uma interpretação específica do que considera relevante em termos de aprendizagens, seguindo o que já consta e está estipulado. Depois disto, cada professor terá autonomia para adaptar esses critérios às propostas.

N'Os retratos coletivos³⁸, deixei os critérios parecidos com o estipulado, atribuindo diferentes cotações mediante a pertinência dos exercícios e tendo alterado a percentagem das atitudes, dividida por presenças e faltas em cada aula. Este pormenor tinha como objetivo pôr em causa uma realidade desta turma que era já preocupante na sua generalidade a todas as disciplinas. Este gesto tinha também como intuito falarmos sobre isto e atentar para uma consequência.

É que do meu ponto de vista e segundo as explicações que ia ouvindo das alunas, faltavam a determinadas aulas para fazer trabalhos para outras, ou para estudar para o teste que iam ter no aula a seguir, assim sucessivamente. Parecia-me então que havia um fenómeno de autonomia que não estava contemplado no repertório das disciplinas, que era solucionar problemas imediatos e por vezes individuais, comprando tempo de um lado para o outro.

³⁸ Registos fotográficas das aulas da referida Unidade de Trabalho no Anexo IV

E como a autonomia implica assumir as consequências das nossas ações, sofriam de todos os lados, não só pelas faltas marcadas, mas pelo simples facto de não estarem presentes.

Isto acontecia desde o início do ano lectivo, “assiduamente”, entrando numa bola de neve quase irreparável. Por não estar contemplada esta forma de trabalho, é um tipo de autonomia que não produz...autonomia. Ao faltar a uma aula para estudar para um teste perde-se o conteúdo daquela aula, mais importante, a experiência daquela aula, que se não for de todo impossível recuperar, levará pelo menos mais tempo a recuperar do que o tempo da própria aula. Isto alargado a todas as disciplinas contribui para uma reprodução dos tempos de trabalho só de recuperação e à falta de integração do trabalho em sala de aula. Para os professores é um pesadelo, sobretudo se não derem aulas por repetição, para os alunos, um labor pesado e infrutífero.

Assim, na parte das faltas e presenças, havia uma pequena brincadeira, cada aula tinha uma pequena percentagem de atraso e de falta de comparência que ia sendo descontado (ou não) por cada aluna. Era simples, se viessem a todas as aulas, 20% da nota estava garantida, a partir daí era sempre a somar. Ou pelo contrário, se não viessem à aula, descontavam esse valor e teriam de se focar nos restantes.

Ora este tipo de preciosismo teve muito pouco impacto, para não dizer nenhum. Ao adaptar os tempos da proposta, o número de aulas por exercício e os ritmos dos próprios trabalhos, aquela escala matemática deixou de fazer sentido, ficando ao critério de cada uma justificar a sua importância na autoavaliação.

Conclusão

De conclusão, este texto terá pouco, segundo uma intenção de encerramento e de respostas conclusivas.

Fazendo jus aos momentos vitais do meu estágio como um espaço de contínuo debate entre o que fui, o que sou e o que quero ser, entre as intenções sobre o ser professora e as ações momentâneas onde as revia, esse espaço de experimentação foi fulcral para continuar a relativizar uma identidade, na procura constante de possíveis de definições, entre e com os outros. As interações com os alunos e alunas, com os professores, acompanhar o seu trabalho, com os funcionários da escola, que tantas vezes me confundiram com aluna, foram sempre o cerne da minha existência enquanto estagiária na Escola Artística de Soares dos Reis. Foi na projeção de mim própria nessas interações que encontrei o espaço de conflito e questionamento.

O querer ser muita coisa, querer fazer muita coisa; e ao mesmo tempo, a *fatalidade* de não (querer) controlar tudo, não só as interações mas o que delas podia resultar. E o tempo de observação, - todo o tempo foi de observação-, porque enquanto se observa também se age e porque a própria ação, pode ser observação, (no sentido em que se revê e se aprende e apreende o próprio momento), definindo linhas a partir do que já se passou e das possibilidades do que se passará.

O conflito, tantas vezes interno, tantas vezes procurado e questionado. O conflito que fui encontrando nas práticas quotidianas, a sua ausência em momentos onde sentia serem precisos e a sua imposição sobre a ordem naturalizada das coisas.

E o erro, sobretudo o erro. A falha, a procura do que está mal, do que não é natural, apreendendo também a necessidade de questionar até o que não está mal, questionar tudo, procurar algo mais, a experiência:

“Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.” (LARROSA, 2002: 25)

Apercebi-me sobretudo que nas dicotomias consensuais e restritas, na dualidade que ocorre diariamente em oposição, haverá um espaço de interpretação e de metáfora, da deriva e do devaneio. E ao identificar os limites do discurso, da ação e das intenções que regem de forma invisível os percursos e formas da estrutura do sistema formal de ensino, foi possível problematizar as delimitações e lugares de aprendizagem, dos seus agentes, procurar um lugar da própria experiência.

— Outra questão que apareceu fatalmente teve a ver com a própria natureza da avaliação, de uma forma tão complexa que toca o âmago das aprendizagens em desenho e do desenvolvimento individual. Quando falamos em composição, claro/escuro, volumetria, escala, entre outros fatores, estes termos têm formas muito próprias e em conjunto formam uma imagem mais ou menos concreta do que será tido como um desenho “bom”, ou pelo menos correto.

Fazendo parte da estética, estes termos abrem espaço para outro tipo de apreciações, ao que correntemente se chama de sensibilidade, ou pozinhos, quando nos referimos a dar notas a desenhos. Depois há situações em que o desenvolvimento pontual de um certo trabalho ou corpo de trabalho põem em causa esse rumo, em busca do que se assume como verdadeiro ou correto. Houve um caso num dos retratos do último exercício em que a aluna não usou a técnica do pontilhismo relativamente à cor (não era obrigatório, desde que justificassem a alteração), não criava volume nem pela cor nem pela disposição dos pontos, originando um retrato simbólico, plano, por contraste e singular. Olhando para o corpo de trabalhos da aluna desde o início do ano letivo era perceptível um conjunto de singularidades, quer pelos erros, quer pelas respostas que dava a tentar colmatar esses erros.

O aspeto curioso é que enquanto pintura, ou produto estético, aquele trabalho valia por si. Na expressividade, na resolução gráfica, na escala, na apresentação geral da composição. Como resposta ao exercício teria muitas questões, erros a apontar. E no geral, no seu percurso, a aluna não tinha evoluído no sentido de adaptar as técnicas ao real, ao que se vê, ou pelo menos, ao que se esperava, mas tinha ido por caminhos completamente opostos.

Parecia que quanto mais tentava responder a esses erros mas os trazia à tona, numa ampliação desses termos que criavam uma plasticidade própria. E aqui se levanta uma questão. Será que ao aprender verdadeiramente as técnicas de desenho poderá manter este tipo de expressividade, ampliá-lo até, pelo à vontade em explorar, ou perder-se-á na fragilidade de contornar o que não se consegue? E dentro da avaliação de uma proposta, haverá lugar para estas ambiguidades?

—A última atividade promovida por mim enquanto estagiária acabou por ser em tom de improviso, nascido de vários pedidos das estudantes de quererem saber mais dos cursos superiores. Não pretendendo elucidar a turma com as informações que já se encontram disponíveis nos sites de cada faculdade, nem também resumir apenas à minha experiência, decidi fazer uma mesa redonda, convidando vários amigos que frequentaram diversos cursos artísticos. O grupo foi formado sobretudo de quem se dispôs a aceitar o convite, tentando ter um grupo diversificado em termos de experiências, mas finito na referência de um certo local e tempo.

Sobre a parte prática da experiência é de relevar a enorme predisposição de todos os convidados ao disponibilizar o seu tempo e deslocarem-se a uma das aulas para falar dos seus percursos, a troco de nada senão da própria conversa. Não podendo estar a professora presente nesse dia, decidimos entre as duas manter a sessão, pelo risco de perder a oportunidade, fazendo da falta de uma aula um outro tipo de situação.

Sentados em círculo em volta de várias mesas, o grupo fez naturalmente duas frentes, uma das alunas e outra dos estagiários e convidados. Após alguns momentos de tensão gélida, onde se apresentaram cada um com nome e motivações futuras e pessoais, os convidados foram falando um pouco da sua entrada no ensino superior e do que estavam a fazer agora, após saírem da faculdade.

Ao ser uma conversa sem grande rumo, ou melhor, sem grande moderação no conteúdo, regeu-se em volta das questões das alunas, dos testemunhos que iam aparecendo segundo curiosidades pontuais, ficando no ar várias hipóteses de cursos e carreiras e sobretudo, a desmistificação do que será continuar estudos.

Nos vários casos apresentados, estando ainda a estudar ou não, cada percurso tinha as suas particularidades, com “comportamentos desviantes” como quando um dos convidados afirmou que

por vezes não se é artista ao andar numa faculdade, ou outra que disse que precisou de entrar num curso específico para perceber que precisava de sair dali e mudar de sítio. Não sendo também uma conversa sobre o mérito e vantagens do curso, foi um momento de partilha, onde se iam deslindando algumas particularidades de áreas específicas por referências pessoais, tentando libertar a pressão de seguir uma via sem possibilidade de retorno. Foi a última atividade que realizei com a turma. Tendo acontecido em abril, por lá apareci em mais algumas aulas, entreguei alguns trabalhos que tinham ficado comigo, visitei-as nas oficinas onde acabavam trabalhos para as PAA's, passei com as turmas do 10º ano pelo centro do Porto na atividade final de ano.

As experiências por aqui ficaram, tantos percursos ainda por revolver. Penso que acima de tudo, os resultados desta experiência serão mais complexos quanto o tempo o permitir na sua maturação, tão entrecruzados com outras coisas que vão acontecendo, que confesso ser difícil analisar consequências e aprendizagens para além das cotações finais e das memórias criadas.

Novas introduções

Convido agora os leitores a respirar, as palavras começam a rematar o fim deste texto, esperando que delas se leve alguma coisa mais do que o que se apresenta escrito.

E sobre toda esta viagem e nas múltiplas imagens que se podem criar, deixo aqui o maior anseio desta tese. No exercício de ser professora, de delinear as linhas de ação que pretendo percorrer e recriar com cada aluno e grupo turma, espalham-se as ondas de um mar de hipóteses.

E agora o que fazer?

Bibliografia

A Indisciplina do Desenho. (2000) Lisboa: Ministério da Cultura, Instituto de Arte Contemporânea.

AUGÉ, Marc, (2006) *Não-Lugares – introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, Editora 90º: Lisboa.

BOAL, Augusto.(2009) *A estética do oprimido*. Rio de janeiro: Garamond.

BOAL, Augusto. (2005) *Jogos para atores e não-atores*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira.

BOAL, Augusto. (2005) *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira.

BONDÍA, Jorge Larrosa (2002) *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* Revista Brasileira de Educação. N. 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/abril;

DEWEY, John. (1958) *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc..

DEWEY, John. (1987). *Art as Experience*. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 10: 1934, Edited by Jo Ann Boydston Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press;

DEWEY, John. (2010) *Arte como experiência*. [tradução de Vera Ribeiro]. - São Paulo: Martins Fontes.

DJORDJEVIC B. e SARDELIC J. (2013) *A vibrant democracy needs agonistic confrontation - An interview with Chantal Mouffe*. Acedido a 16/06/2016, em: <http://www.citsee.eu/interview/vibrant-democracy-needs-agonistic-confrontation-interview-chantal-mouffe>

EISNER, Elliot W.(2002) *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

FOUCAULT, Michel. (1987) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. [tradução de Raquel Ramallete]. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo. (1979) *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [tradução de Kátia de Mello e Silva]. - São Paulo: Cortez & Moraes.

FREIRE, Paulo. (1979) *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP.

KALIN, Nadine (2009) *Drawn Toward Transformation. Conversations on Teaching and Learning Drawing*. Roterdão: Sense Publishers.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001) *Programa Oficial de Desenho A*, Lisboa: ME.

MOUFFE, Chantal. (1996) *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva.

MOUFFE, Chantal. (2000) *The democratic paradox*. Londres: Verso.

MOUFFE, Chantal. (2007) *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Universidade Autònoma de Barcelona.

NÓVOA. António. (2007) *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo.

RUITEMBERG. Claudia W. (2009) *Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education*. *Studies in Philosophy and Education* 28 (3):269-281.

VIEIRA J., BARREIRA S., ALMEIDA P., ALVES M. e SILVA D. (2014) *Temas e Objetos do Desenho*. *Encontros Estúdio Um*. N. 11. Acedido em: 16/06/2016, em http://www.estudium.org/descarregar/encontros_estudium_XI_2014.pdf

Filmografia

Wasteland, 2010. Realizado por Lucy Walker, RU, Brasil: Almega Projects & 02 Filmes.

Les Glaneurs et la Glaneuse, 1999. Realizado por Agnès Varda. França: Ciné Tamaris.

ANEXO I

Proposta- Unidade de trabalho “Retratos Coletivos



DESENHO A

12º A1

Unidade de Trabalho	Retratos coletivos reio 2016	Data feve-
Conteúdos	Figura Humana; Espaço; Desenho em coletivo 3. Procedimentos 3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros) 4. Sintaxe 4.2. Domínios da linguagem plástica 4.2.2. Cor 4.2.2.1. Efeitos de cor Mistura ótica de cores 5. Sentido 5.3.1. A imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão 5.3.2. A imagem como objeto plástico 5.4.1.3. Materialidade e discursividade 5.4. 2. A ação do observador 5.4.2.1. Interpretação, projeção, sugestão e expectativa 5.4.2.2. Memória e reconhecimento 5.4.2.3. Atenção, seleção, habituação 5.4.2.4. Imaginação	
Objetivos	Experimentar um desenho construído por todos; explorar vários tipos de expressão da figura humana e do meio envolvente e suas possíveis com-	

	posições
Materiais	Meios atuantes: lápis de cor; guaches; grafite/sépie/sanguíneas; outros Suportes: papéis variados A2 e A3; de papel cavalinho A2 ; (Paleta de) godés, frascos e pano
Sinopse	Aula 1- exercícios rápidos de modelo; Retratos coletivos: busto, ampliação de pormenores; Círculo de apresentação da proposta Aula 2- (Auto)retrato: em colheres, em espelho, silhueta (mín. 3 esboços e 1 estudo) Aula 3 – PPT sobre pontilhismo e cor; Estudo a cores (e dedos) de uma figura no espaço Aula 4 – Finalização do trabalho; Avaliação
Tempo	De 12 a 19 de fevereiro – 4 blocos de 90 minutos (360 minutos)

Avaliação	A	B	C	D	E
Experimentei e desenvolvi os exercícios de forma autónoma (40)					
Utilizei e explorei as possibilidades de todos os suportes, instrumentos e meios atuantes (50)					
Adequei os meios expressivos aos elementos a representar (50)					
Participei/contribui ativamente nas aulas e debates (40)					
Executei todos os exercícios atempadamente (1,7x4)					
Estive presente nas aulas e fui pontual (1,7x4 – pontualidade vale 0,80)					
Trouxe todo o material necessário (1,7x4)					

Nome	Nº	Turma	Ano

Professora Estagiária: Luísa Magalhães

Professora Cooperante: Leonor Soares

ANEXO II

Ficha de autoavaliação da Unidade de Trabalho “Retratos Coletivos”



DESENHO A

12º A1

Unidade de Trabalho	Retratos coletivos	Data fevereiro 2016
----------------------------	--------------------	---------------------

Avaliação	A	B	C	D	E
Experimentei e desenvolvi os exercícios de forma autónoma (40)					
Utilizei e explorei as possibilidades de todos os suportes, instrumentos e meios atuantes (50)					
Adequei os meios expressivos aos elementos a representar (50)					
Participei/contribui ativamente nas aulas e debates (40)					
Executei todos os exercícios atempadamente (1,7x4)					
Estive presente nas aulas e fui pontual (1,7x4 – pontualidade vale 0,80)					
Trouxe todo o material necessário (1,7x4)					

Nome	Nº	Turma	Ano
-------------	-----------	--------------	------------

O que aprendi

O que mais gostei

O que menos gostei

Para a próxima era bom se

Professora Estagiária: Luísa Magalhães

Professora Cooperante: Leonor Soares

ANEXO III

Grelha de avaliação - Unidade de Trabalho "Retratos Coletivos"

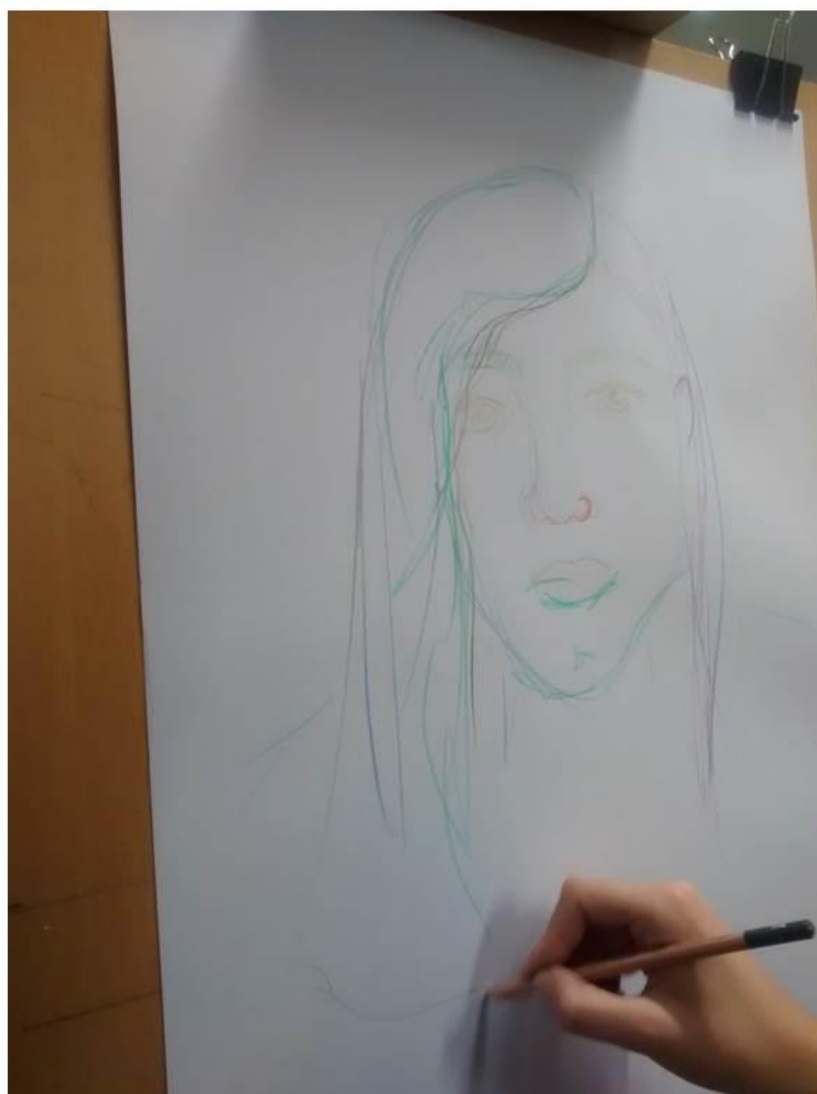
Ano Letivo 2015.2016 EASR. DESENHO A _ Grelha de Classificações_12ºA1 2ºP
 Unidade de Trabalho Retratos Colectivos

Nome	I		II		III		IV	
	autonomia (40)	luz/oc. folha (50)	comp./t éc. (50)	participação (40)	tempo ex.s (1,7 x 4)	presenças/ atrasos (1,7 x 4)	material (1,7 x 4)	
Ana Beatriz Teixeira Ribeiro								
Ana Patricia Cardoso da Rocha Campos Dias								
Ana Paula Silva Santos								
Ana Raquel Rocha Resende								
Bárbara Mendes Sousa								
Carlos André Sousa da Fonseca								
Catarina Ferreira Rebelo								
Catarina Filipa Moura Carvalho								
Inês Maria Costa Lima Paiva Fernandes								
Inês Mendes Pinto								
Inês Moço dos Santos								
Joana Daniela Gonçalves Cruz								
Lia Filipa Rodrigues Pinto								
Liliana Santos Ribeirinha								
Mariana Gonçalves Alves de Sousa								
Maria Paz Montecinos Jana Aires								
Maria Rosa de Castro Pinho do Carmo Pires								
Nádia Mattos Reis da Silva								
Raquel Úria Costa								
Sara Iglésias Figueiredo								
Susana Martins de Andrade								
Marta Pessoa Jorge Guimarães								

ANEXO IV

Registos fotográficos da Unidade de Trabalho “Retratos Coletivos”

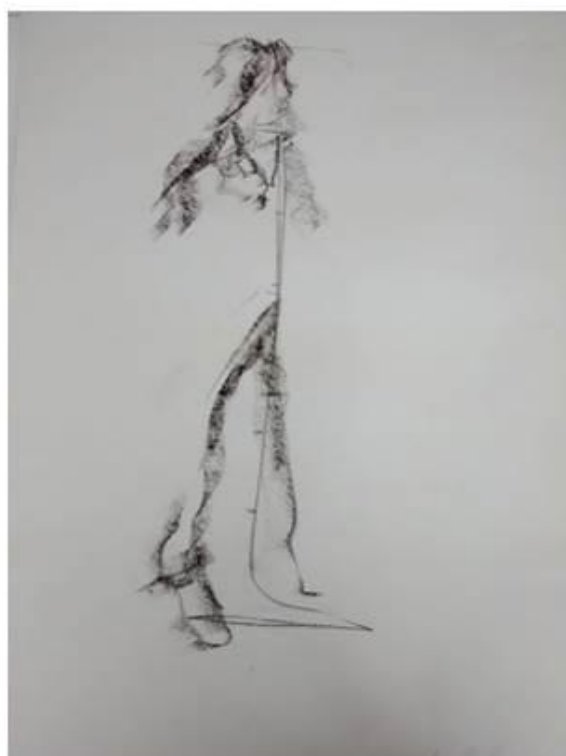
ANEXO IV – PARTE1/AULA 1



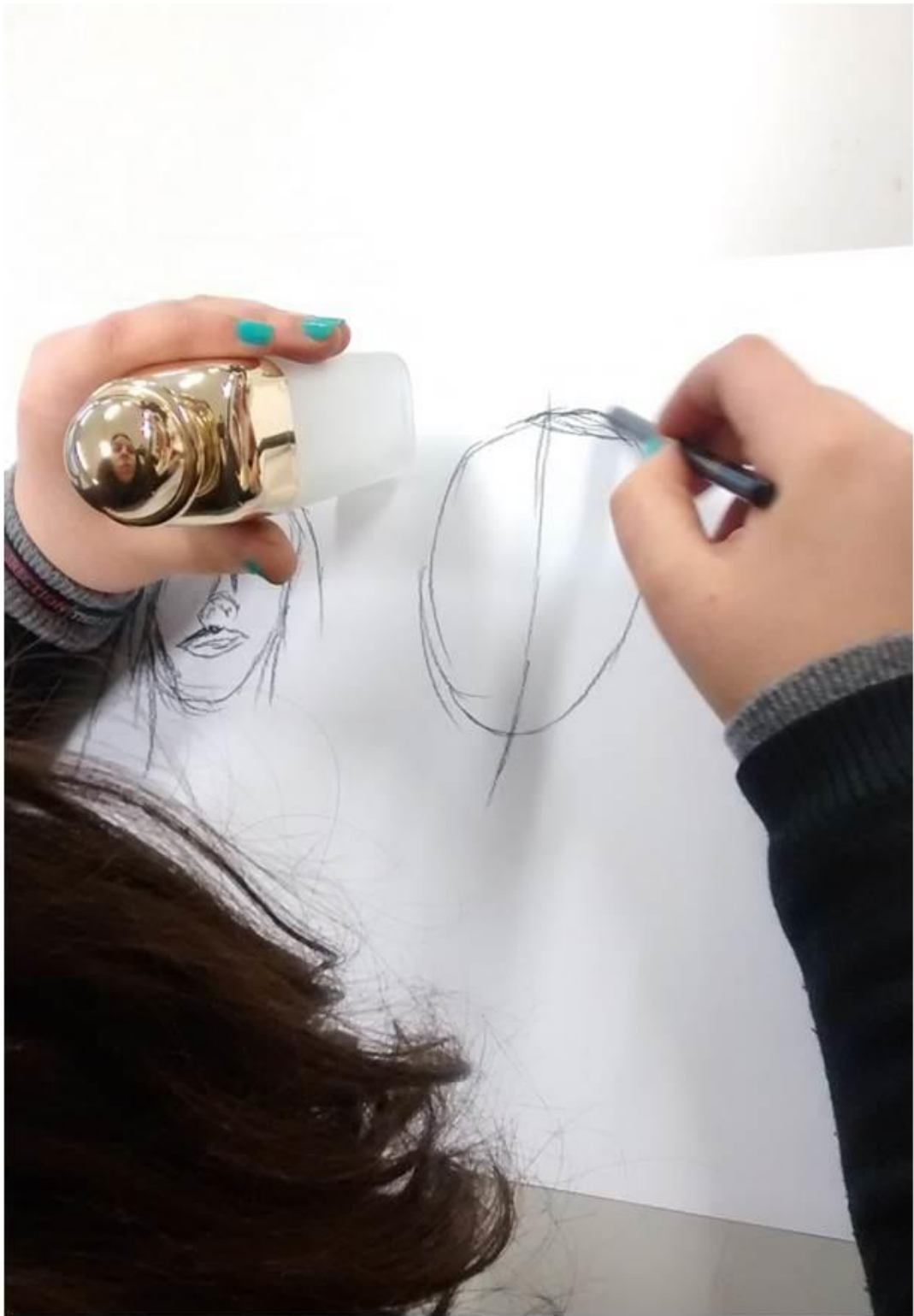
ANEXO IV – PARTE1/AULA 1



ANEXO IV – PARTE1/AULA 1



ANEXO IV – PARTE2/AULA 2



ANEXO IV – PARTE2/AULA 2



ANEXO IV – PARTE2/AULA 2



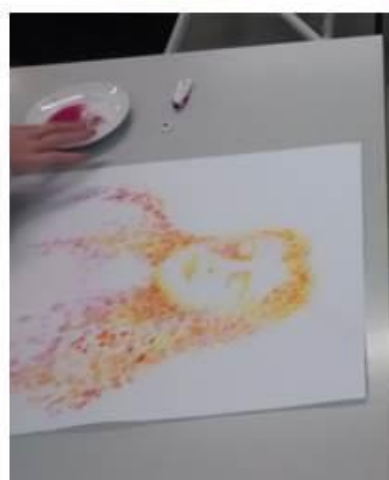
ANEXO IV – PARTE2/AULA 2



ANEXO IV – PARTE2/AULA 2



ANEXO IV – PARTE 3/AULAS 3 E 4



ANEXO IV – PARTE 3/AULAS 3 E 4



ANEXO IV – PARTE 3/AULAS 3 E 4



ANEXO IV – PARTE 3/AULAS 3 E 4



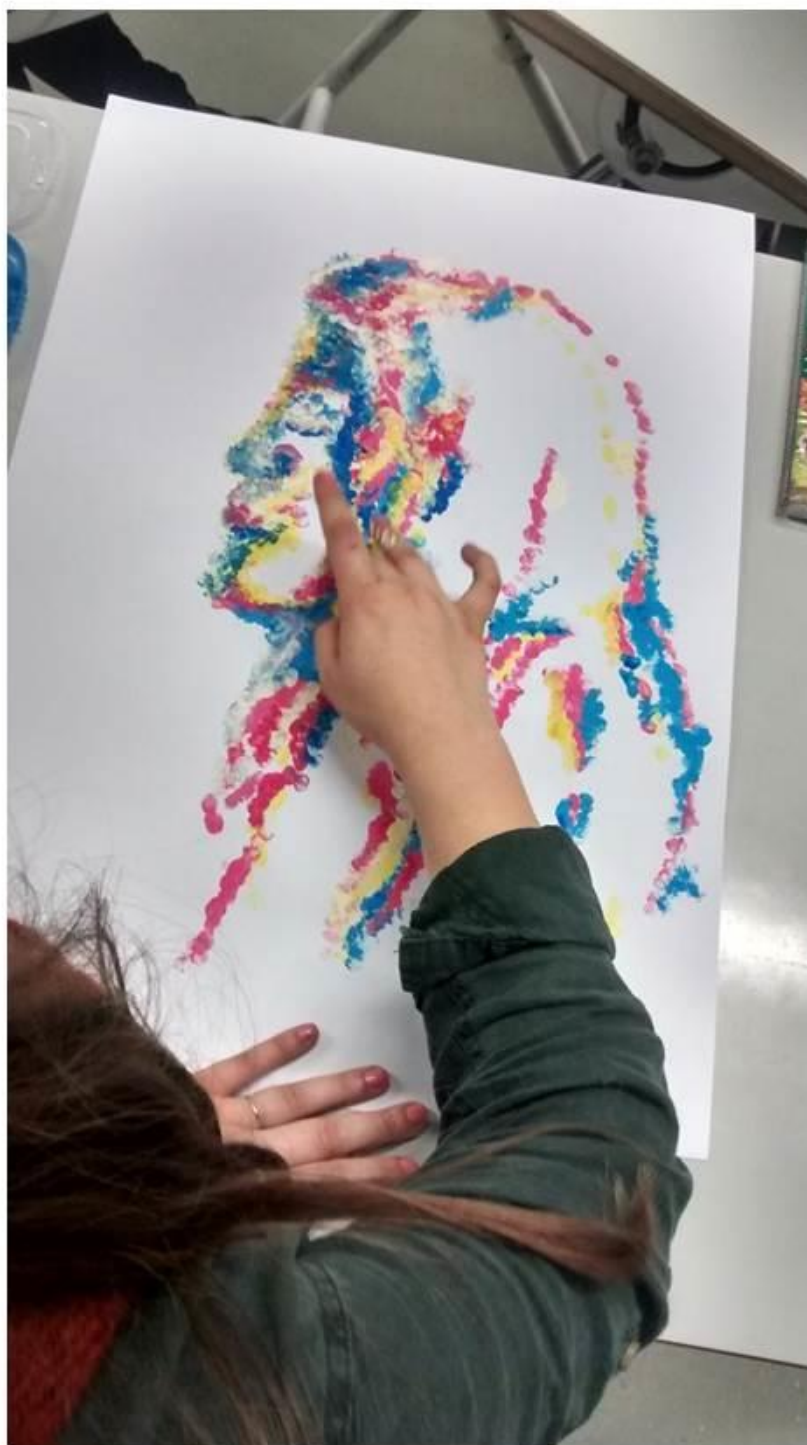
ANEXO IV – PARTE 3/AULAS 3 E 4



ANEXO IV – PARTE 3/AULAS 3 E 4



ANEXO IV – PARTE 3/AULAS 3 E 4



ANEXO IV – PARTE 3/AULAS 3 E 4



ANEXO V

Registos fotográficos da atividade “Visão e Gesto”, durante a Semana Viv’A Soares

ANEXO V - Actividade Visão e Gesto durante a Semana VIV’A SOARES’



ANEXO V - Actividade Visão e Gesto durante a Semana VIV'A SOARES'



ANEXO V - Actividade Visão e Gesto durante a Semana VIV'A SOARES'



ANEXO V - Actividade Visão e Gesto durante a Semana VIV'A SOARES'



**ANEXO V - Actividade Visão e Gesto durante a Semana
VIV'A SOARES'**



ANEXO V - Actividade Visão e Gesto durante a Semana VIV'A SOARES'

