

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR-ARTISTA
Narrativa, ensaio e autorreflexividade na educação artística

Dalila Maria Castelhana de Sousa

Dissertação
Mestrado em Educação Artística


Dissertação orientada pela Professora Doutora Helena Margarida dos Reis Cabeleira

2017

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Dalila Maria Castelhana de Sousa, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “A Experiência do Professor-artista: narrativa, ensaio e autorreflexividade na educação artística”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink on a light blue background. The signature reads "Dalila Maria Castelhana de Sousa".

Lisboa, 31 de outubro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Helena Cabeleira, pela excelência académica, pela constante cooperação na tecitura dos textos desta dissertação e pelo seu entusiasmo contagiante que me foi dando segurança para avançar.

Aos meus alunos, jovens cheios de energia e ideias arejadas.

À Nêê, incansável leitora das minhas histórias, brilhante a questionar-me sobre os temas abordados, a encontrar falhas e a sugerir soluções.

Ao meu filho, por ser sempre a minha fonte de inspiração e o meu tradutor dedicado.

Ao meu marido pela enorme generosidade e compreensão nos momentos de ausência.

A todos os que tornaram possível este trabalho, o meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como foco central uma reflexão sobre a experiência. No âmbito da prática quotidiana do professor de artes visuais, o que podemos considerar experiência? Que desafios concretos se colocam ao professor de arte e que competências (educativas ou pedagógicas) lhe são exigidas? Partindo de uma análise teórica sobre o conceito de *experiência*, estreita-se aqui a investigação ao caso específico da *experiência do professor-artista* que, pressupondo a possibilidade e a pertinência do relato dessa experiência, nos transporta para a necessidade de esclarecer e ilustrar a ideia de narrativa, bem como o próprio processo que consiste em narrar a experiência vivida pelo professor na sua prática pedagógico-artística. Deste modo, ao longo do texto, incluem-se micronarrativas (visuais e textuais) que não são mais do que breves episódios da minha vivência quotidiana enquanto professora numa escola secundária da província no grupo de artes visuais, relatando, segundo uma conceção narrativa do currículo, experiências que incluem os sujeitos que nelas participam, as relações pedagógicas que se estabelecem, os espaços onde se desenvolvem.

Uma das formas de registo da narrativa, entre outras que podem ser utilizadas, é o *ensaio*. Este pode ser entendido como uma metodologia transversal aos processos de criação artística e à própria prática pedagógica. Dada a sua natureza indisciplinada e experimental, isto é, adversa à fixação pura e simples em categorias literárias ou estético-artísticas previamente estabelecidas, o ensaio – bem como o próprio gesto de *ensaiar* –, aproxima-se da linguagem e das metodologias de trabalho que são familiares ao professor-artista. O ‘ensaísta’ adquire assim, neste contexto, o papel de um coautor das matérias curriculares e das experiências do sensível que partilha com os seus alunos, tendo aí, nessa experiência quotidiana conjunta, a possibilidade de examinar (e refletir sobre) as suas capacidades artísticas e inventivas enquanto educador.

A pesquisa e análise de biografias de alguns professores-artistas: Hans Hofmann, Tânia Bruguera e Rui Sanches, abraçam as duas atividades, uma vez que estas se complementam: o ensino e os processos de criação artística. Apesar da informação referente à sua atividade como professores ser mais rara do que a relativa à sua prática artística, a sua análise ilustra a relação pedagógica que estabeleceram com os seus alunos, as metodologias adotadas e a exigência da conjugação das duas práticas. Com obras tão diferentes a nível artístico, são também diferentes os modos de ensino, mas o

gosto pela atividade de professor está patente nos seus testemunhos, levando a acreditar que ambas as atividades se complementam.

O professor-artista, reflexivo e investigador que tenta aprofundar os seus conhecimentos no campo artístico, sensibiliza para a arte ou ‘domestica’ visões? A importância da autorreflexão e da investigação no mundo da arte conduzem-nos à ideia de curadoria educativa. Ser um curador de imagens ou de manifestações artísticas que surgem como produtos culturais, implica refletir sobre os múltiplos olhares, as múltiplas práticas de ver, ensinar a ver e pensar sobre aquilo que se vê.

Palavras-Chave:

Experiência

Professor-artista

Narrativa

Ensaio

Autorreflexividade

ABSTRACT

This assignment has as its central focus a reflection on the experience. Within the daily practice of the teacher of visual arts, what can we consider experience? What specific challenges are put to the art teacher and what skills (educational or pedagogical) are required? Starting from a theoretical analysis of the concept of experience, we narrow the investigation to the specific case of the professor-artist experience which, presupposing the possibility and pertinence of the report of this experience, transports us to the need to clarify and illustrate the idea of narrative, as well as the very process that consists of narrating the experience lived by the teacher in his pedagogical-artistic practice. Thus, throughout the text, micronarratives (visual and textual) are included that are no more than short episodes of my daily life as a teacher in a secondary school of the province in the group of visual arts, reporting, according to a narrative conception of the curriculum, experiences that include the subjects that participate in them, the pedagogical relationships that are established, the spaces where they develop.

One of the ways of recording the narrative, among others that can be used, is the essay. This can be understood as a transversal methodology to the processes of artistic creation and to the pedagogical practice itself. Given its undisciplined and experimental nature, that is, adverse to the pure and simple fixation in previously established literary or aesthetic-artistic categories, the essay – as well as the gesture of rehearsing itself – approximates the language and working methodologies that are familiar to the teacher-artist. In this context, the 'essayist' thus acquires the role of a co-author of the curricular subjects and of the experiences of the sensitive world he shares with his pupils, and in this joint daily experience he is able to examine (and reflect on) his artistic and inventive skills as an educator.

The research and analysis of biographies of some teachers-artists: Hans Hofmann, Tania Bruguera and Rui Sanches, embrace both activities, since they complement each other: teaching and the processes of artistic creation. Although the information regarding their activity as teachers is rarer than that related to their artistic practice, their analysis illustrates the pedagogical relationship that they established with their students, the methodologies adopted and the requirement of the conjugation of the two practices. With works so different on an artistic level, they also have different

teaching methods, but the taste for teacher activity is evident in their testimonies, leading to the belief that both activities complement each other.

Does the teacher-artist, reflective and researcher, who tries to deepen his knowledge in the artistic field, raise awareness for art or ' tame ' visions? The importance of self-reflection and research in the art world lead us to the idea of educational curatorship. Being a curator of images or artistic manifestations that arise as cultural products, implies reflecting on the multiple looks, the multiple practices of seeing, teaching to see and think about what you see.

Keywords:

Experience

Teacher-artist

Narrative

Essay

Self – reflexivity

Índice

Introdução	1
Capítulo I	5
Narrativa.....	5
<i>Micronarrativa - Fragmentos de histórias mal contadas</i>	9
Ensaio.....	13
<i>Micronarrativa - Livros voadores</i>	17
Capítulo II - Experiência e Educação	22
<i>Micronarrativa - Experiência e autorrepresentação</i>	33
Autorretratos de Kiki Smith.....	36
Capítulo III - Experiência do Professor Artista	44
Hans Hofmann	44
Tania Bruguera.....	52
Professores-artistas ou Artistas-professores.....	62
Rui Sanches.....	63
Capítulo IV – Autorreflexividade na Educação Artística	69
<i>Micronarrativa - Curadores de memórias e esquecimentos</i>	72
Refletindo sobre metodologias na educação artística	81
Refletindo sobre o espaço na produção artística.....	85
<i>Micronarrativa - Work in-progress, ‘ pedimos desculpa pelo incómodo...’</i>	86
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas	95

Índice de Figuras

Figura 1. Cláudia Correia, <i>Sombras</i>	12
Figura 2. Pormenor da exposição <i>Livros Voadores</i>	19
Figura 3. <i>Doodles</i> de alunos de uma turma do 8º ano	24
Figura 4. Kiki Smith, <i>Untitled (Self-Portrait)</i> , 1993	36
Figura 5. Kiki Smith, <i>Banshee Pearls</i> , 1991	37
Figura 6. Kiki Smith, <i>Worm</i> , 1992	38
Figura 7. Kiki Smith, <i>Free Fall</i> , 1994.....	39
Figura 8. Kiki Smith, <i>My Blue Lake</i> , 1995.....	40
Figura 9. Autorretratos de alunos	43
Figura 10. Hans Hofmann e os seus alunos no verão de 1940.....	49
Figura 11. Cátedra Arte De Conducta, Havana, 2002-2009.....	54
Figura 12. Rui Sanches, <i>Infinitos</i> , 1994	67
Figura 13. Registos de memórias	78
Figura 14. Espaço, Work in-progress, <i>Pedimos Desculpa Pelo Incómodo</i>	89
Figura 15. Espaço, sala de aula	90

Introdução

A dissertação que será apresentada nos próximos capítulos propõe uma reflexão sobre a experiência e, mais especificamente, a experiência do professor-artista. Considerando este contexto específico, tomo como ponto de partida um conjunto de interrogações: O que podemos considerar experiência? Qual a pertinência de narrar a experiência na prática artística e pedagógica? Quais as possibilidades de registo da narrativa? Qual a possibilidade e a pertinência da prática autorreflexiva na educação artística?

A par da investigação bibliográfica e do tratamento teórico de conceitos propostos por diversos autores, vão sendo incorporadas nesta escrita – que se pretende auto-reflexiva – pequenas narrativas ou *micronarrativas*, relatando episódios ou breves experiências do meu quotidiano vivido numa escola secundária de província¹, ligadas simultaneamente à educação artística e à prática pedagógica. Este procedimento desbloqueou o ‘diálogo’ entre textos, conceitos e pequenas histórias, aniquilou uma hierarquização de saberes e de experiências facultando o encontro de ideias, como foi o caso da complementaridade dos meus textos e as sugestões da minha orientadora, fruto de uma relação pedagógica horizontal onde as críticas, os comentários e as dúvidas não são apenas bem-vindos, como constituem, efectivamente, uma matéria de reflexão cuja plasticidade se incorpora no próprio acto de escrita.

Na procura de um método próprio para a escrita desta dissertação, as minhas características pessoais e intuitivas levaram-me de forma quase inconsciente à adoção de uma metodologia ‘poiética’, criativa, mas simultaneamente humilde naquela que poderia ser a ambição (ou, porventura, a tentação) de chegar a uma escrita monumental e conclusiva. Ao invés, assumiu-se como ponto de partida para esta escrita um procedimento de tal ordem auto-reflexivo, que se correria o risco, justamente, de nunca chegar a ser (ou a indicar ao leitor) um método. Optando por não seguir um mapa que reproduzisse um espaço já conhecido e percorrido previamente, o meu procedimento de escrita e construção da dissertação desenrolou-se de forma errante, como se eu fosse uma espécie de viajante apenas comprometida em fazer o caminho e não em antecipar um ponto de chegada. E, mesmo assim, afastando-se constantemente em várias direcções, desbravando-se a si mesmo, ensaiando uma metodologia que se foi inventando

¹ Externato Cooperativo da Benedita.

continuamente a si própria num sistema de ‘autopoiese’. Narrando as experiências da minha vida profissional ao longo de 26 anos, fui encontrando conceitos e ideias que, ao aprofundar com leituras teóricas, me levaram às experiências de outros professores e artistas que, por sua vez, me transportaram para outras reflexões, onde reencontrei vivências minhas e dos meus alunos. Num ‘continuum’, numa sucessão de atos, de textos, de imagens, fui ensaiando, da tal maneira intuitiva própria, o meu próprio ensaio – isto é, ensaiando a escrita da minha dissertação.

Mesmo as opções metodológicas para a colocação das imagens no presente trabalho prendem-se com a vontade de compor pequenas narrativas visuais, fixando registos de experiências: de artistas que também estão ligados a práticas pedagógicas; dos alunos cuja vivência acompanho, e que me parecem significativas; as minhas, pessoais, fruto de pesquisas e práticas ‘artísticas’ e pedagógicas. O único critério para a escolha e aparecimento das imagens – guardadas nesta espécie de ‘arquivo caótico’ constituído, por um lado, pelas minhas memórias e, por outro, pelos registos documentais que fui guardando ao longo dos anos, como reminiscências desordenadas da minha prática docente –, foi o impulso de fixar memórias imagéticas em correspondência com os textos ou com as micronarrativas que se iam desenrolando com a escrita do texto.

A inclusão dos relatos e testemunhos de alguns professores-artistas na dissertação, apesar de serem mais conhecidos pela sua obra enquanto artistas, prende-se com o meu interesse pessoal em investigar as intersecções entre a sua prática enquanto professores (ou o seu percurso enquanto alunos) e a sua prática artística. Na verdade, não se tratou de uma seleção premeditada de antemão, nem sequer sistemática ou exaustiva, dos professores que também são artistas, ou dos artistas que também são professores, tanto nacionais como internacionais. As figuras que aqui surgem nomeadas nesta dissertação foram emergindo um pouco por acaso ao longo das leituras que fui efectuando – surgindo, aleatoriamente, numa monografia, num catálogo de exposição, numa tese ou dissertação académica, num jornal, numa revista –, penso mesmo que os textos lidos e as reflexões que fui tecendo acerca deles, me conduziram até estes professores-artistas ou artistas-professores.

Este texto divide-se em quatro capítulos, ao longo dos quais as minhas opções mais teóricas surgem entrelaçadas com micronarrativas de experiências que envolvem o trabalho prático, sendo que este ‘trabalho prático’ (a minha prática docente) constitui simultaneamente o objecto de estudo e o material propriamente empírico da dissertação.

No primeiro capítulo, abordarei a importância da narrativa e do ensaio para a prática letiva e artística, assim como a utilidade da recolha de materiais para a construção dessas narrativas e dos posicionamentos (teóricos, metodológicos) que os próprios materiais podem suscitar, no que se refere às relações entre artes visuais e educação. Os registos dos acontecimentos – e, sobretudo, a reflexão a que esta prática de registo pode conduzir –, devem assumir um papel preponderante na alteração das formas de pensar e agir dos autores das narrativas (sejam eles professores ou alunos). O ensaio surge neste contexto como uma forma privilegiada desse processo de registo (registo como procedimento auto-reflexivo), pela sua natureza híbrida, indisciplinada e experimental ao mesmo tempo que revela o sujeito-autor do ensaio como alguém cuja voz é sempre polifónica ao ponto de quase inteiramente se diluir nas palavras e nas vozes dos outros sujeitos co-autores da narrativa. Aí reside também todo o potencial poético e ensaístico dessa espécie que é ‘o professor-artista invisível’, ou seja, aquele professor que embora tendo feito ou ensinado ‘arte’ durante a sua vida profissional, nunca foi socialmente nem culturalmente reconhecido enquanto ‘autor’ ou ‘artista’, mas que, ainda assim, é detentor de uma expressividade sensível.

O segundo capítulo diz respeito à experiência e à educação artística, assim como ao papel do educador, do pedagogo que tem a incumbência de fazer chegar o mundo às gerações mais novas e, através da arte, revelar-lhes a componente sensível do mundo. A educação, que implica autoridade, mas que reivindica e necessita de espaço para o imprevisível, oferece ao professor a ação de encaminhar, de estabelecer uma relação pedagógica onde a própria educação pode ser pensada, apesar de se revelar ambivalente. As capacidades profissionais e inventivas do professor, no sentido de se responsabilizar pelas suas decisões e pelas metodologias aplicadas, são também objeto de reflexão. Tal como as experiências que, para serem ‘tocantes’, necessitam de tempo ou reclamam uma paragem para o encontro com o que se pode delas assimilar e contemplar, seja com os outros, ou seja com o próprio pensamento.

No terceiro capítulo, analiso através das suas biografias as experiências dos professores-artistas ou artistas-professores: Hans Hofmann, Tânia Bruguera e Rui Sanches, as suas práticas artísticas e pedagógicas, assim como as suas metodologias. Investigo a existência, ou não, dos pontos de contacto das duas práticas, a necessidade e importância da prática artística para a prática pedagógica ou mesmo, no caso da ‘iniciadora’ Tânia Bruguera, o facto de a prática pedagógica constituir, em si mesma, um objeto artístico. O diálogo entre os processos utilizados, quer como artistas quer

como professores, clarifica a exigência de um outro campo de investigação. Verifico se os seus percursos de formação enquanto alunos, se baseados no sistema de atelier ou assentes num trabalho disciplinar, podem ser relevantes para a coexistência destas atividades.

No quarto capítulo, tratarei a prática reflexiva e a importância do professor-artista dedicar-se a uma investigação no âmbito da curadoria educativa, como mediador no encontro com a obra-de-arte ou no encontro com os diversos intervenientes e protagonistas do mundo artístico e o grupo que poderá vivenciar experiências estéticas e estéticas. O professor pesquisador, reflexivo, que é simultaneamente um curador das imagens que habitam as escolas detém o poder de ampliar o olhar dos seus alunos, questionando-se sobre os materiais que usa, retirados do seu acervo pessoal, documentação guardada em forma de arquivo. Também o espaço onde se exerce a prática artística é alvo, neste capítulo, de ponderação.

Por fim, as Considerações finais, onde farei uma última reflexão sobre o trabalho realizado.

Capítulo I - Narrativa e Ensaio

Narrativa

O termo *pesquisa narrativa* aparece em Dilma Mello (2003) já ensombrado por dificuldades de entendimento da palavra narrativa, assim como pelas suas múltiplas interpretações. A ideia de narrativa, imediatamente relacionada com histórias, distancia-se do discurso aceite no contexto académico, com a autenticidade das histórias a ser difícil de comprovar. No entanto, os estudos à volta dos relatos da vida dos docentes podem ser importantes, segundo a autora, *para dar voz ao professor*, criando espaço para o seu testemunho, muitas vezes arredado dos textos dos pesquisadores da educação. O professor pode ser autor da narrativa e, simultaneamente, aprender com a sua própria história, como alguém que reflete sobre a sua própria prática, mediante um ponto de vista que é o seu.

A pesquisa narrativa tem sido entendida por alguns autores segundo uma conceção literária em que se investiga o estilo, a linguagem, as características do autor dos textos assim como o contexto histórico em que este viveu. No entanto, para Cladinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa é entendida como estudo da experiência como história, e principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. Assim, a narrativa é simultaneamente o método e o objecto pesquisado, podendo apresentar-se sob as mais variadas formas: metáforas, poemas, ficção ou vídeo narrativas, espetáculos de teatro, fotografias ou desenhos. A narrativa acontece no próprio acto de contar histórias, ou de vivencia-las. Existem várias *metodologias* para a pesquisa *qualitativa* em ciências sociais, artes e humanidades (Knowles e Andra, 2008), que conferem legitimidade teórica e empírica ao recurso à narrativa, às histórias de vida e à biografia: podem ser contadas histórias de jovens que vivem em contexto escolar, desenvolvida a nossa própria narrativa autobiográfica ou registada a vivência de um professor. A análise de material documental não procura verdades quantificáveis mas valoriza a qualidade dos factos estudados. No desenvolvimento das pesquisas qualitativas, valoriza-se a análise da dimensão subjectiva, como acontece com o estudo de dados etnográficos, caso onde os vídeos e gravações em áudio são importantes para a sua validação.

O construtor de narrativas pode refletir sobre as várias perspectivas existentes sobre determinado acontecimento, estabelecer múltiplas visões que algumas autoras como Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) apelidaram de 'instâncias'. O exterior passa a ser o resultado da análise do interior do acontecimento por onde se podem observar, de vários ângulos, os dados ou material documental, dando-se mais atenção à forma como se veem as várias verdades possíveis. Segundo as autoras, em vez de encontrar significados nos materiais documentais, é mais produtivo compor significados a partir do pensamento e reflexão sobre os dados, leitura, escrita, reescrita, sob diferentes formas como histórias, a poesia ou o teatro, já referidos. Um trabalho artesanal, minucioso, onde, voltando a Cladinin e Connelly (2000), para além de se interpretar o material que se recolheu reflete-se sobre a vida. Validar significados compostos na pesquisa narrativa implica abordar questões como a temporalidade, o espaço ou o lugar, aspetos pessoais ou sociais da pesquisa, histórias dos participantes que sejam reconhecíveis, com vivências na área. No caso de professores e alunos, histórias reconhecíveis e suscetíveis de ocorrerem no contexto escolar. As histórias podem constituir, um meio de organizar o conhecimento, de estruturar o currículo, de captar a atenção dos alunos e de facilitar a comunicação e a apropriação de significados (Roldão,1995).

Relativamente à questão da temporalidade, podemos deparar-nos com situações como a de interrupção de histórias, ou a vivência de duas histórias que seguem paralelamente e onde o participante se encontra num espaço de vulnerabilidade, o que pode originar alguma tensão. Para atenuar esta situação, pode-se criar uma relação de mediação entre os participantes e ter a habilidade de entrar no mundo do outro com uma percepção de zelo e não de arrogância (Lugones, 1987).

Esta relação de mediação implica, no caso de sermos professores, o cuidado de nos colocarmos no lugar do *outro* – do aluno – tentando compreender o seu ponto de vista de uma forma aberta e flexível, sem preconceitos, ao invés de o interpretar a partir da nossa própria história. Ou colocarmo-nos no lugar do *professor-outro*, invisível, *professor-antiautoritário* ou *anti-heróico* muitas vezes negligenciado pela história da educação e, sendo professor de artes, *o grande professor-menor* da história da arte.

As histórias de vida integram e influenciam o currículo escolar. Ao contrário daquilo que defendem outros autores, que veem o currículo como um curso de estudos pronto a ser aplicado nas escolas e transmitido aos alunos, de acordo com Cladinin e Connelly o currículo aparece-nos como um evento, ou melhor, como um fluir de

eventos. As narrativas de experiências vividas por professores e alunos passam a fazer parte do currículo, assim como todos os significados que se obtêm dessas experiências, e, conseqüentemente, a forma como esses significados são vivenciados, originando transformações e posicionamentos futuros. Na concepção narrativa do currículo, o espaço da sala de aula é objeto de reflexão, uma vez que é lá que as situações são experienciadas. Mais importante do que os elementos que constituem o evento – professores, alunos, elementos externos, planificações de aulas –, é a relação que se estabelece entre eles, sobretudo entre professor e aluno, que mais importa, pois aprofunda todo o caráter narrativo (e até mesmo cénico) da relação pedagógica. É de salientar que a boa relação entre os professores e os seus alunos passa pela capacidade dos primeiros ouvirem e compreenderem as narrativas dos segundos, isto para além da interação constante com o que ocorre fora da sala de aula e dos elementos externos que influenciam o seu andamento, como legislação governamental, diretrizes de especialistas, políticos e gestores institucionais dos estabelecimentos de ensino, etc.

A pesquisa narrativa possui movimentos: numa direção interior, no caso da dimensão pessoal dos relatos das experiências de vida; para trás no caso das experiências passadas; para o exterior no sentido de relacionar os significados compostos a partir dos relatos com o contexto social; ou para a frente, se os significados permitem a reflexão sobre o conhecimento construído e formas alternativas de construir novas experiências no futuro (Connelly e Clandinin, 2000).

A construção de narrativas e a sua leitura e análise podem originar potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Ao registar as histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, os professores fazem algo mais do que fixar esse acontecimento: acabam por alterar formas de pensar e de agir, motivando-se a diversificar as suas práticas e a manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através destes relatos, as experiências de ensino e aprendizagem e o percurso de formação do docente podem reconstruir-se, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Este pode questionar-se sobre as suas competências, tomar consciência do que necessita de aprender, adquirir o desejo de mudança, estabelecer compromissos e definir objetivos a alcançar. Na narrativa pode *visualizar-se* como professores e alunos aprendem uns com os outros inseridos num determinado contexto e vivenciando diferentes situações, os obstáculos e principais dificuldades que surgem, as estratégias utilizadas para

ultrapassar os problemas, o impacto de determinadas experiências, a importância das práticas colaborativas (Reis, 2008).

Segundo Pedro Reis, a investigação narrativa deve fazer uso de relatos de várias proveniências, que são interpretados de forma retrospectiva. No entanto, para adquirirem densidade, necessitam de apoiar-se em evidências e fundamentos. Misturam-se narrativas de investigadores e investigados para uma melhor compreensão da realidade social. A análise e apresentação destas histórias particulares não procuram o que é comum a todas, - o seu carácter plural e geral -, mas sim as especificidades de cada caso, a sua complexidade, a realidade dos sujeitos envolvidos, as singularidades das situações.

Antes de relatar o acontecimento, antes de o percorrermos seguindo uma lógica linguística, podemos acolhê-lo, aceitar a estupefação, o inesperado. Não poderemos classificá-lo de bom ou mau quando ele acontece: só no relato ele existe qualitativamente, eticamente. O que acontece, o que é do domínio do acontecimento, é da dimensão do *excesso*, do *deslumbramento*, da *revelação*, de maneira que encontrar uma definição seja algo redutor. A definição de algo reduzi-lo-ia ao seu mais pequeno elemento, adotando esse diminuto elemento como expressão da sua totalidade (Silva, 2010).

Gilles Deleuze (1925-1995) constrói a sua teoria do *acontecimento* a partir dos estóicos. Segundo estes, o universo é formado por um plano profundo do ser (dos corpos) e um plano superficial, dos factos e dos acontecimentos, que constitui a multiplicidade sem ligações dos incorpóreos. Para o autor, é neste último plano que se constitui a vida, a pulsação viva de tudo. O acontecimento é sempre necessário, é sempre singular, diferente de um outro acontecimento e sempre complexo. Deleuze sustenta que esta experiência do acontecimento não é apenas passiva, como alguém que sofre a ação de um evento inesperado como a morte. Pelo contrário, diante dele procura-se um sentido, retornar ao passado para entender as suas causas. O autor adverte que neste processo devemos sobretudo experimentar e não interpretar. Assim, o acontecimento deve ser pensado como uma complexa cadeia temporal formada pela ‘contra efetuação’ do sujeito, que, ao ser afetado, procura outras experiências para atenuar o paradoxo. O acontecimento pode, desta forma, ter um sentido individual, pessoal, como a construção de um significado a partir da construção de uma sequência temporal privada (Deleuze, 1975). A nível filosófico, o *acontecimento* é diferente do *evento*. O evento é o incorporal que intensifica e ‘contra efetua’ o acontecimento. O

evento é o infinitivo, destaca-se numa linha abstrata sem nomes próprios, nem substâncias, nem sujeitos, apenas processos, estados, devires. O evento liga diretamente o atual com o virtual abrindo-se para uma multiplicidade de outros devires. Já os acontecimentos são de natureza silenciosa e insensível, não se sujeitando a qualquer representação ou racionalização. O acontecimento provoca a crise e altera a vivência, é um facto único, excecional, imprevisível e irrepitível. Depois dele o sujeito não é mais o mesmo, nem a sociedade.

Micronarrativa - Fragmentos de histórias mal contadas

Do meu ponto de vista, a narrativa é sempre ambígua. Longe da objetividade, o percurso do narrador é sempre atravessado por outros corpos, outras vivências, que influenciam e sujeitam a sua narrativa a um contínuo processo de transformação. Como podemos contar histórias? A narrativa como forma de organização simbólica aparece-nos desde os primórdios do ser humano e começou por ser visual e oral, dando depois lugar à escrita.

A forma narrativa, distinta das formas desenvolvidas dos discursos do saber, admite em si mesma uma pluralidade de jogos de linguagem. As competências cujos critérios o relato fornece ou aplica encontram-se aí misturadas umas com as outras num tecido cerrado, o do relato, e ordenadas numa perspetiva de conjunto, que caracteriza este género de saber (Lyotard, 1988). A condição pós-moderna, segundo Jean-François Lyotard, refere-se ao “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (1988, p. XV). Uma das características da pós-modernidade relativamente ao estado da cultura encontra-se no abandono dos metadiscursos ou dos grandes relatos utilizados para justificar o conhecimento científico em momentos anteriores. As metanarrativas comportam visões totalitárias do mundo, supostamente possuindo todas as verdades possíveis e experimentadas sobre o conhecimento. Lyotard considera o ceticismo face às metanarrativas (humanismo, iluminismo, modernismo, etc.,) o fundamento do pensamento pós-moderno. Na contramão dos grandes poderes hegemónicos e totalitários, as pequenas narrativas não exigem o controlo total do conhecimento, são fragmentos em todos os domínios científicos e dificilmente podem apontar para uma única linguagem universal capaz de explicar todos os fenómenos. A sobrevivência da

multiplicidade de jogos de linguagem diferentes e inconciliáveis das micronarrativas, dificultando o domínio das metanarrativas centralizadoras, não só recuperou o diálogo necessário entre os saberes como contribuiu para o abandono dos grandes modelos de análise antropológica e histórica.

Tal como nos pequenos relatos em que se perdem os seus grandes atores, os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo, também o meu método de investigação e escrita assenta nesta ideia de micronarrativa. Mesmo quando analiso narrativas publicadas em bibliografias nacionais e internacionais procuro o encontro com o pormenor, com o pequeno discurso.

As saídas da sala de aula para os alunos são sempre excitantes. As saídas para ver obras artísticas originais, dependendo do grupo de estudantes de Artes Visuais, pode mesmo revestir-se de grande solenidade. Na visita a Madrid, em fevereiro de 2016, notou-se essa solenidade nos museus visitados: o Prado, Thyssen Bornemisza, Rainha Sofia e um misto de expectativa e desconfiança na visita à ARCO - Feira de Arte Contemporânea. Para o professor, levar alunos a ver as obras originais, além de estimulante, pode constituir motivo de uma leve angústia: os grupos são sempre heterogêneos, a preparação para o que vai ser visto é demorada, não se sabe como irão reagir os estudantes e qual será o seu comportamento. Entre os alunos há sempre alguém alheado, que prefere as noites aos dias, que não gosta das obras clássicas ou, mais frequentemente, que acha as contemporâneas desinteressantes.

Numa das aulas de preparação para esta visita a Madrid, de 2016, falámos em narrativas de viagens, mapeamentos, cartografias, tão em voga nos nossos dias, tal como da própria ideia de ‘viagem’ que se tem vindo a revelar, ao longo do tempo, de extrema importância para a prática artística. O artista revê-se, muitas vezes, no ser que deambula sem destino, mais criativo porque ocioso, disponível para pensar e ir ao encontro das ideias. Portador do seu diário gráfico ou caderno de esboços como companheiro, procura captar referências para o seu trabalho ou estudar outras culturas, adotando outras formas de olhar as múltiplas realidades que o cercam como “Um homem que compreende o mundo e as razões misteriosas e legítimas de todos os seus costumes” (Baudelaire, p.855).

Ficou decidido que cada estudante de Artes Visuais construiria a *sua* narrativa da viagem, descobrindo pormenores significativos que lhes interessassem. Poderiam

captar imagens através da máquina fotográfica, de filmar, telemóvel, ou escolher outros suportes e materiais, pois tudo seria permitido. A utilização de outros materiais ficaria um pouco subjugada ao tempo que os jovens teriam para obter os registos, ainda que os pudessem trabalhar posteriormente, caso desejassem.

O tempo é sempre um factor condicionante neste tipo de viagens. Hoje, quando entramos num museu com alunos, em contexto de visita de estudo, sabemos, enquanto professores, que temos imediatamente assinalada a hora de saída, independentemente de interesse ou ritmo de cada um na visualização das obras. As visitas guiadas têm uma duração limitada. Há uma escolha prévia das obras sobre as quais incidirá a visita e os participantes têm que respeitar o tempo a dedicar a cada uma delas, assim como o percurso delineado. Também a proposta de atividades ou registos tem sempre que contemplar a questão das horas, fundamental para não gerar situações de stress nos alunos, - que se pretende que fruam a visita numa forma descontraída.

Surpreendentemente, um grupo de alunos do 10º ano – na visita constavam alunos do 10º, 11º e 12º ano –, ignorando planos de viagem, dispuseram do tempo a seu belo prazer, demorando-se a ver as obras, perdendo-se nas salas, descobrindo pormenores, olhando com lentidão as técnicas, ficando extasiados com as obras de proporções desmesuradas. Em oposição aos outros docentes, acompanhantes na visita, exasperados com tamanha lentidão, o meu estado era de encantamento. As viagens, todavia, acabam por impor o seu ritmo e velocidade: há horários a cumprir, outros sítios onde estar, guias espanhóis a aguardar o nosso grupo noutros locais.

Nos registos para o desafio proposto os alunos optaram pelas tecnologias que lhe permitiram maior rapidez e pela recolha de materiais que permitissem a colagem. A narrativa da viagem desdobrou-se em pequenos, liliputianos contos muito próprios de quem cuidadosamente procurou, seleccionou um tema e criou a sua micro-história.

Finda a viagem foram feitos os relatos e apresentados os registos de cada um. Uma das narrativas centrou-se no tema que fascinou a aluna no decorrer das visitas guiadas. Enquadrando e registando fotograficamente, sem flash, o pormenor das pinturas onde apareciam mãos, ordenou-as, mais tarde, meticulosamente por ordem cronológica e transportou-nos na sua viagem a esse universo de mãos, obscurecidas pela falta luz e por isso mais misteriosas, pintadas com diferentes materiais e técnicas através dos tempos.



Figura 1. Cláudia Correia, *Sombras* (pormenor da narrativa), 2017.

Outra jovem registou a reação dos colegas a observarem as obras. A sua narrativa estava repleta de retratos dos amigos com um ar absorto, intrigado, contemplativo, espantado (este último captado no Museu Rainha Sofia face à enormidade de *Guernica*).

Noutra proposta, como protagonistas num teatro de sombras, apareceram as figuras delicadas de corpos, formas arquitetónicas, plantas ou objetos impossíveis de identificar em silhuetas de sombras projetadas no chão, nas paredes, originando imagens de grande beleza e recordando-me algumas imagens dos “Álbuns de Família de Lourdes Castro”. Outra história de viagem foi repleta de encontros, contacto com pessoas de todas as idades com quem o aluno conversou, gravando fragmentos das suas histórias e registando visualmente o momento em autorretratos com os interlocutores. Sucederam-se múltiplas narrativas: espaços cristalizados no tempo em perspetivas com um ponto de fuga; vestígios de arte urbana, já degradada pelo correr dos anos, cujo olhar do aluno registou, contrariando a efemeridade desta forma artística; árvores, troncos e ramos reproduzindo-se sob o céu de Madrid; o mesmo objeto captado a diferentes horas do dia, com diferentes luminosidades.

Estas várias narrativas de viagem enriqueceram a minha visão da visita de estudo e a de todos os que escutaram as histórias e viram os registos de imagens e som. Todos os fragmentos funcionavam como micronarrativas dentro da história principal. Das apresentações surgiram algumas ideias com o objetivo de explorar melhor a questão do registo do som e da paisagem sonora. Enquanto escrevo penso na forma que esse registo sonoro poderia adquirir e regressar ao visível sob a forma de desenho.

Ensaio

Larrosa² propõe o ensaio como exercício textual acessível a todos, professores e alunos, permitindo exercer mudanças no pensamento, na escrita e na vida (Larrosa, 2003). A proposta do ensaio como exercício de texto, tanto para alunos como professores, afigura-se interessante para o autor precisamente pelo facto de o ensaio ser uma forma híbrida de expressão escrita. Por um lado, apresenta-se como um texto de linguagem que pretende expressar conhecimento, que tem algo a dizer e a ensinar; simultaneamente, o ensaio afasta-se da linguagem excessivamente técnica, por vezes aborrecida, dos especialistas, dos funcionários e dos políticos. Esta linguagem técnica, muito abstrata e genérica, não transmite vida, não está feita para o concreto, para o singular. O ensaio, pelo contrário, implica uma vivência, ao mesmo tempo que exercita a capacidade de escrever, a organização do pensamento, a sensibilidade para encontrar a forma correta de expor as nossas reflexões mentais.

No seu texto *O Ensaio e a Escrita Académica* (2003, p. 101), Larrosa questiona-se se será possível habitar o espaço educativo como ensaísta. O triunfo da forma técnico-científica da razão derrotou outras formas de escrita com grande importância durante o período do renascimento e do barroco, como os tratados breves, os diálogos filosóficos, preceitos espirituais ou epístolas morais. Entre estas formas consideradas híbridas, impuras e ambíguas, encontra-se o ensaio.

Existe em Maria Zambarro (n.1904) uma reivindicação dos géneros literários ditos menores, impuros, mas que mantêm uma ligação com a vida. A autora menciona a razão poética no sentido que a razão não deve dominar a vida, deve sim conquistá-la, apreendê-la.

Ao contrário de Maria Zambarro, Larrosa acredita que os tempos estão favoráveis ao ensaio e que continuam a criar-se ambientes culturais favoráveis a esta forma de escrita híbrida. Um primeiro exemplo é a destruição das fronteiras entre a filosofia e a literatura ou entre a escrita cognoscitiva e a escrita poética. Um segundo exemplo é o esvaziamento da razão pura moderna como única razão; um terceiro

² Jorge Larrosa Bondía - professor titular de teoria e história da educação na Universidade de Barcelona, doutor em pedagogia e com estudos de pós-doutorado na Universidade de Londres e na Sorbonne (Paris).

exemplo é a displicência e a procura de uma forma de escrita que se apresenta como diferente.

Posso então questionar-me: como é que o ensaio pode ajudar o professor/artista/investigador de uma forma que os outros géneros de texto escrito não podem ou não conseguem? Qual é, afinal, o carácter tão especial do ensaio?

No meu entender e como resposta a estas questões, o carácter especial do ensaio pode encontrar-se no facto de este poder ser entendido como uma metodologia transversal aos processos de criação artística e à própria prática pedagógica. Sendo uma forma de expressão e compreensão essencialmente híbrida, o ensaio é, em si mesmo, um método de criação plástica (ou artística) e uma pedagogia. Esta sua natureza híbrida, algo indisciplinada ou experimental, aproxima-se da linguagem do professor-artista. Como método de trabalho pode ser considerado potente na medida em que o próprio método pode ser questionado e transformado em problema.

Tal como acontece com o professor-artista, o talento do ensaísta, assim como o seu poder encantatório, exercita-se nesse olhar apurado que lhe possibilita dedicar atenção ao que habitualmente passa despercebido, ao pormenor, mas conseguindo que esse pormenor surja de uma nova perspectiva. O ensaio é uma escrita em que a primeira pessoa, podendo não estar presente como tema, figura como ponto de vista, como posição discursiva, como posição pensante. Jorge Larrosa dá um exemplo que, no meu entender, é muito elucidativo (e simultaneamente, muito poético) desta expressividade sensível em que o sujeito do ensaio, a primeira pessoa do ensaio, é um sujeito, ou uma primeira pessoa que se ensaia, um sujeito ou uma primeira pessoa experimentador e experimental:

Alfredo Veiga-Neto acaba de me passar um texto muito belo que escreveu com Maura Corcini e que tem como epígrafe uma frase de *As palavras e as coisas*, que diz assim: “aparentemente, este lugar é simples”. O texto é uma descrição (...) de uma fotografia que representa o fragmento de uma aula, de uma sala de aula. A foto de um lugar evidente, conhecido, aparentemente simples, mas que o talento do ensaísta é capaz de ampliar até derivar dele toda uma concepção do espaço e do tempo escolar, toda uma concepção da ordem pedagógica, de seus rituais, de suas regras, de seus limites e de suas possibilidades, também das resistências e das transgressões que se produzem em seu interior (Larrosa, 2004, p.35).

O ensaio anula a separação entre objetividade, racionalidade e imaginação, subjetividade e irracionalidade, confundindo ciência, arte e filosofia. Para além disto, o

ensaio consegue, de uma forma muito própria, questionar a necessidade de existência dessas fronteiras, uma vez que a abertura a novas áreas do saber e não a sua exclusão trará ideias diferentes.

Ao longo da história, as mudanças no campo artístico ocorreram a par de uma modificação da linguagem. A linguagem acadêmica encontra-se compartimentada e a interdisciplinaridade é apenas mais uma forma de compartimentação. A liberdade temática e formal que se encontra no ensaio não se coaduna com a ciência organizada, daí a dificuldade da sua aceitação. O ensaísta é um leitor que escreve.

(...) [O ensaísta] é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência (...) alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê (Larrosa, 2003, p. 108).

O mundo acadêmico prende-se a uma escrita padronizada, mecânica, e transforma todo e qualquer tipo de leitura em investigação rígida, fechada, por vezes telegráfica, e, sem se aperceber, encerrada sobre si mesma e para si mesma. O investigador procura novidade, apropria-se com rapidez dos textos obrigatórios e julga constantemente aquilo que lê esquecendo a delicadeza de uma leitura lenta, penetrante e intensa, uma leitura aberta que se estende para além do texto.

Segundo Larrosa, o ensaio pode dar origem a uma dupla liberdade de expressão, 1) exprimir livremente ideias 2) num formato de escrita livre, desembaraçado de academismos.

O ensaísta é um transeunte, um passeador, um divagador (Larrosa, 2003, p. 110).

Distanciando-se do trabalhador, do especialista, do *modelo de trabalho* imposto pelos meios universitários, o ensaísta emociona-se e tem como ponto de partida o riso, a paixão, o amor ou o ódio por aquilo que lê, não pretendendo refutar, verificar, encontrar a verdade ou o erro. O próprio facto de se atribuir o nome *trabalho* às criações ou exercícios de pensamento dos alunos ou a tudo o que o professor faça ou peça para ser realizado deve ser objeto de reflexão. O modelo de trabalho segue uma metodologia que procura incrementar e valorizar a produtividade, do mesmo modo que se fomenta a

competição entre trabalhos, - onde se dá uma maior importância à questão formal, ficando o objeto de escrita, a essência da reflexão, perdida num nevoeiro de aspetos técnicos, prazos e classificações finais de avaliação.

O carácter temporário e efémero do ensaio é também referido por Adorno quando escreve a propósito “da revolta do ensaio face à injustiça contra o transitório” (Adorno, 2003, p. 29). O ensaísta aceita que o texto faça parte do presente, que faça parte de um tempo próprio que se confronta com a sua própria finitude.

Outra característica apontada pelos dois autores em questão é a de que o ensaio não tem a pretensão de ser totalitário, assumindo-se, muito pelo contrário, como fragmentário. Partindo de fragmentos, o ensaísta vai seleccionando e tornando expressivas uma sensação, uma citação, uma paisagem ou um acontecimento ao mesmo tempo que questiona o método e que o converte em problema. O método, ainda que exista, não é seguido de forma categórica e assertiva, mantendo-se como problema num caminho acidentado, com desvios e deambulações. O método linear retilíneo previamente traçado e de quem sabe para onde vai é estranho ao ensaísta mais dado a explorar levado pela curiosidade e humor, mostrando-se aberto ao que lhe vier ao encontro. Não existe, por isso, a necessidade de um princípio e de um fim, de fundamento, de conclusões ou de pretensões de esgotar o tema abrangendo a totalidade de hipóteses. A forma orgânica do ensaio aproxima-o de algumas formas de arte. A própria relação de ensino / aprendizagem tem um carácter organicista, uma vez que estamos sempre a meio de algo, de saberes e experiências desenvolvidas, não se chegando a um fim determinado.

Os conceitos no ensaio, segundo Adorno, vão surgindo no texto à medida que se podem relacionar entre si e que se *desdobram* as palavras, não existindo a obsessão pela definição.

(...) O ensaio exige, ainda mais que o procedimento definidor, a interação recíproca dos seus conceitos no processo da experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos (Adorno, 2003, p. 29-30).

Narrando esses pensamentos que se entrelaçam, o ensaio assume a forma de exposição descontínua e errática como a própria vida (Larrosa, 2003).

Micronarrativa - Livros voadores

Não dissocio o desenho da palavra. A própria escrita caligráfica, com os seus arabescos ou floreados, é também desenho. Linhas que se movem expressivas, com espessuras várias, criando formas, compondo texturas.

É suposto que a arte do desenho, a arte de traçar e riscar, contém em si quer a potencialidade da escrita quer a pregnância da imagem (Molder, 1999, p. 74).

Além das experiências caligráficas, admiro os textos que inspiram continuamente o nosso imaginário ou que nos fazem simplesmente querer desenhar. Partir da leitura de um texto, de um poema, de um livro inteiro e interpretá-lo através do desenho ilustrando-o é prática corrente nos exercícios da disciplina de Desenho A. Normalmente o texto, pré definido, é igual para todos, ou o aluno pode escolher excertos de obras que são de leitura obrigatória na disciplina de Português, por exemplo. Mesmo que seja uma escolha pessoal, não se dá muita importância à parte subjetiva da escolha, ao porquê da obra escolhida. Penso que esta fase é uma oportunidade para, de alguma forma, conhecermos o aluno e debruçarmo-nos sobre o que lê ou averiguarmos por que não lê.

Gosto de ler. Transmitir o gosto pela leitura é impossível se a pessoa o fizer apenas por obrigação. Já assisti a sessões de sensibilização para a leitura que não foram muito inspiradoras. Relatos de bibliógrafos, fragmentos de histórias, biografias de escritores transmitidas com paixão e autenticidade têm mais probabilidade de captar a atenção dos jovens. Quando pedi, na aula de Desenho A, para trazerem os livros que tinham lido recentemente, foi sem surpresa que verifiquei que quase metade da turma não tinha por hábito ler. Algumas obras vão sendo lidas porque são de leitura obrigatória. Para além destas, os livros que surgiram refletem os hábitos culturais das famílias a que os alunos pertencem. Continuei a pedir que me trouxessem livros, mesmo que estes já não fossem abertos há vários anos: poderiam ser os livros preferidos da infância que guardassem na memória por alguma razão, poderíamos tentar encontrar livros que gostassem de ler (acontece sobretudo com livros de Banda Desenhada que não existem na biblioteca e só alguns alunos possuem). Também levei alguns dos meus

livros preferidos quando era jovem e os que prefiro agora. Discutimos como poderíamos partilhar as nossas leituras (ou não leituras) com a comunidade escolar utilizando o desenho e a expressão plástica. Surgiram ideias como as ilustrações das histórias, desenhos caligráficos a partir de excertos das obras, caricaturas das personagens, etc. A discussão levou à ideia do livro como caixa, contendo segredos ocultos, - caso o livro permanecesse fechado -, ou revelados depois da sua leitura. Abrir um pouco a caixa, deixar escapar alguma imagem ou forma que despertasse interesse, poderia ser um veículo de sensibilização à leitura daquela obra específica, ao mesmo tempo que a transformaria num objeto escultórico.

A metamorfose do livro principiou no desenho. Inicialmente, com um exercício de análise, onde se observa o seu volume da obra e, depois, com um exercício de síntese, de imaginação. As formas surgiram inspiradas no conteúdo do livro mas, simultaneamente, condicionadas pelo facto de este continuar a ser passível de ser manuseado e lido. Nos desenhos sobre papel, cada aluno escolheu os materiais com que gostaria de trabalhar e que, no seu entender, expressariam melhor a sua ideia; em alguns casos, a escolha recaiu em materiais que os estudantes já possuíam e que, conseqüentemente, não teriam de adquirir. As ideias materializaram-se no desenho e cristalizaram-se as formas, - para que pudessem ser analisadas, pensadas e, posteriormente, construídas. Foram utilizados materiais como a grafite, a tinta-da-china, a sanguínea, o vieux chaine, o lápis pastel de óleo, aguarelas e uma tinta de cor vermelha que todos quisemos experimentar, idêntica à anilina, usada na indústria de marroquinaria pertencente a um familiar de uma das alunas. Analisando os desenhos, foi fácil concluir que era possível cada aluno desenvolver o projeto com o seu livro. Mais difícil foi determinar alguns materiais que funcionassem em conjunto e adquirissem mesmo a forma que o aluno queria e tinha encontrado no desenho.

A nível metodológico, a ‘experimentação’ e ‘ensaio’ dos materiais, o carácter inédito e desconhecido dos primeiros contactos com as capacidades ‘plásticas’ e ‘técnicas’ de cada matéria, as suas características sensoriais, colocam-nos em confronto com a dualidade ‘acaso’, ‘imprevisibilidade’, ‘experimentação’ e ‘técnica’, isto é, poiesis versus techné. Clarificando esta relação, a poiesis aproxima-se de uma ‘essência de agir’, de uma força criadora, que utiliza um conhecimento técnico, um saber, para realizar a vontade criadora. A técnica pode ser constantemente aperfeiçoada, evoluindo em paralelo com o conhecimento. É pela habilidade, pela técnica, que toda a ‘arte’ pode ser ensinada e aprendida, comprovando o seu carácter educacional. O conceito de ‘arte’,

entendida como perícia, pressupõe a possibilidade de ser ensinada e aprendida. Já a poiésis, na sua essência, caracteriza-se como a unidade entre forma e conteúdo, a energia inventiva. O fazer artístico pode fluir no confronto com a matéria, com as suas contingências e variações. No processo criativo pode estabelecer-se uma relação intensa entre o autor e os meios que este elege com uma troca mútua de influências. Esse diálogo entre artista e matéria exige flexibilidade ao mesmo tempo que envolve domínio e resistência (Castro, 2004).



Figura 2. Pormenor da exposição *Livros Voadores*, criações de Lorreta Wells, Margarida Bruno, Laura Vinagre, Filipa Fernandes, fonte própria, 2017.

Experimentaram-se materiais diversos: arame, pasta de papel machê, três tipos de penas pretas artificiais, arame farpado, ramos secos de arbusto, papel veludo, pedaços de folha de acetato, um balão, fragmentos de corda, tiras de tecidos, etc. Sucederam-se as várias fases variando conforme as ideias, proteger o livro, cortar, colar, pintar, encaixar. Processos que depois de experimentados tiveram que ser refeitos uma e outra vez, fosse porque o tipo de penas não era o adequado para criar o efeito de uma asa fosse porque a forma da cabeça e cauda do dragão, que parecia funcionar no desenho, não ficava equilibrada no livro *O Hobbit*, que a aluna, por gostar muito de J. R.R. Tolkien, tinha escolhido. Ou porque as pequenas casas do livro *Cidades de Papel* teimavam em não se manter de pé. Apenas as árvores em recorte de papel impresso se erguiam da capa e da contra capa deixando todo o casario tombado. Alguns projetos, mais pensados na fase do desenho, foram resultando, no entender dos alunos, com pequenos desvios, deixando os jovens autores satisfeitos e mais seguros à medida que avançavam: foi o caso dos livros *A Viagem do Elefante* de José Saramago, *The mystery of the hot air balloon* de Gertrude Chandler Warner. Interpretações figurativas das histórias que alunos destas idades têm gosto em fazer.

A par da metamorfose dos livros pensámos na forma de os expor, bem como o local de exposição. O átrio da biblioteca escolar pareceu-nos o local mais óbvio. Nesse espaço, com um pé-direito muito alto, os livros flutuariam presos por fios de nylon transparentes e poderiam ser vistos do interior da biblioteca e, simultaneamente, manuseados. A ideia da exposição/ instalação com os livros suspensos agradava à totalidade dos alunos, exceto a um, que quis tratar parte da coleção dos livros de *Harry Potter*. Entusiasmado, defendeu que sendo parte da coleção demasiado pesada para ser suspensa preferiria que esta ficasse no chão, numa espécie de estante encimada por um ‘Dementor’ - espectro maléfico que surge nos livros. Desenhou o que queria inicialmente no diário gráfico e manteve a ideia até ao final, tendo o cuidado de pregar uma pequena ripa de madeira na parte lateral da pequena estante, para que fosse impossível alguém levar um dos seus preciosos livros.

Decidido o espaço da exposição, pensámos em envolver no projeto os alunos mais novos da escola, do sétimo ano, convidando-os a participar com a criação de livros miniatura, onde em quatro ou seis páginas contassem, através do desenho ou de técnica mista, as suas histórias preferidas. O convite era acompanhado da sugestão de visualização do filme *Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore*, que se encontra no YouTube, e que de forma dinâmica consegue motivar os jovens desta faixa etária. O filme foi contemplado com o Oscar de melhor curta-metragem de animação em 2012. Willian Joyce e Brandon Oldenburg, diretores do filme, inspiraram-se no ator e diretor Buster Keaton, em algumas cenas do filme “O Feiticeiro de Oz”, bem como no furacão Katrina, que devastou Nova Orleães em 2005. Mostrando que de certa forma tudo fica mais colorido e bonito com as palavras, o filme conta de maneira leve mas emocionante a história de pessoas que são apaixonadas por livros, e o poder curativo que essas obras possuem, podendo transformar as suas vidas. Viajando num mundo de sonhos, de fantasia e de magia, o filme transporta-nos para outras realidades e leva-nos a refletir sobre o que é ser leitor.

Deparámo-nos com alguns contratempos na montagem da exposição. O facto de os livros estarem suspensos implicava a utilização de cabos de aço e de esticadores para que cada um suportasse pelo menos quatro livros. Apesar da pessoa responsável pela biblioteca estar muito entusiasmada com o projeto e ter apoiado os alunos desde o início, houve algumas vezes receosas com a ocupação do espaço. Temiam que as pessoas chocassem com os livros ou que nãooubessem no átrio se estivessem à espera de entrar para o auditório, uma vez que o átrio da biblioteca é local de passagem e

simultaneamente foyeur quando o auditório é utilizado. Experimentámos. Colocados os cabos de aço e os esticadores com a ajuda de um funcionário, também ele dado a experiências, seguiu-se um verdadeiro teste de tenacidade, já que cada aluno queria manter o seu livro como o tinha imaginado e desenhado. Conversámos e chegámos à conclusão que esta preocupação com os livros como objetos estáticos não fazia sentido precisamente porque a exposição pretendia-se dinâmica e os livros queriam-se manuseados. Apesar de funcionar como um todo, a exposição foi sofrendo pequenas alterações formais à medida que as pessoas passavam e tocavam nos livros. O resultado conjunto também não escondeu que a conceção e a realização das peças foram ensaios individuais, tentativas erráticas e descontínuas, num caminho com vários desvios e deambulações.

Capítulo II - Experiência e Educação

Jorge Larrosa Bondía expõe, numa entrevista concedida à revista “Educar”, várias questões ligadas à educação e à arte. No contexto escolar, educar é conseguir estabelecer a relação entre a criança e o mundo com espaço para o imprevisível. Segundo o autor, à medida que a possibilidade de subverter regras diminui, vai diminuindo também a possibilidade de existir educação. No meu entender, para subverter as regras é necessário que elas existam e que a criança sinta a segurança da autoridade. Autoridade, não como autoritarismo mas, tal como refere Hannah Arendt, no sentido de responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, pela necessidade que esta tem de ser protegida e cuidada face ao mundo que a pode destruir.

Dizer que os adultos abandonaram a autoridade só pode portanto significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças (Arendt, 1961, p.11).

Não só a criança tem necessidade de ser protegida como o próprio mundo tem necessidade de se proteger dos indivíduos que em cada geração o possam tentar danificar ou destruir (Arendt, 1961). Na educação, a responsabilidade pelo mundo adquire a forma de autoridade e, embora os educadores tenham consciência que não habitam o mundo ideal, como representantes dos adultos, têm a incumbência de o apresentar aos mais jovens.

No entanto, face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Está implícita no facto de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança (Arendt, 1961, p.10).

Encontramo-nos sempre a educar para um mundo desconexo, é natural que nos sintamos inseguros e tenhamos dificuldade em assumir responsabilidades. Mas, apesar de não termos certezas do que devemos transmitir, que competências adquirir, como devemos atuar, não podemos refugiar-nos na indiferença face ao mundo e desresponsabilizar-nos deixando os mais novos isolados no seu próprio mundo. Este

afastamento é cómodo, ao contrário de exercer autoridade, - coisa que se revela muitas vezes cansativa -, e descarta responsabilidades futuras relativamente ao que a criança deveria ter aprendido.

Sob pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos para ser artificialmente mantida no seu, tanto quanto este pode ser designado um mundo. Ora, esta forma de manter a criança afastada é artificial porque, por um lado, quebra as relações naturais entre crianças e adultos, as quais, entre outras coisas, consistem em aprender e ensinar, e porque, ao mesmo tempo, vai contra o facto de a criança ser um ser humano em plena evolução e a infância ser uma fase transitória, uma preparação para a idade adulta (Arendt, 1961, p.7).

Considerando que a autoridade do educador continua a ser importante mesmo que deva ser desafiada não deve ser confundida com as competências do professor. Educar implica ensinar, de outra forma a educação revela-se vazia e pode transformar-se rapidamente em retórica afetiva ou moralista, no entanto, ensinar não implica educar, já que, segundo Arendt, “podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados” (Arendt, 1961, p.14). As competências do professor passam mais por conhecer o mundo e transmitir de forma responsável esse conhecimento. Já para Larrosa o desafio principal do professor é tornar o mundo interessante (Larrosa, 2013). Quando questionado sobre arte e educação, Larrosa refere que a arte não pode ser um instrumento para atingir tal objetivo, mas um fundamento³. Não servindo para um fim exterior, a arte também não pode ser uma ferramenta na sala de aula, sendo antes um meio puro e trazendo-nos a componente sensível do mundo, a sua cor, som e textura. A arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Esta componente sensível do mundo, dada através da arte, é fundamental para estabelecer a relação entre as crianças e o próprio mundo. Ainda segundo este autor o papel do pedagogo é encaminhar os alunos, mas esta ação é ambivalente como é ambivalente a própria vida e por conseguinte a educação. As mesmas palavras ou instruções podem originar reações totalmente opostas, daí que possam coexistir procedimentos menos padronizados com espaço para o recomeço, com a possibilidade de fazer planos com a consciência que não se realizarão exatamente como o previsto.

³ Na *Entrevista a Jorge Larrosa Bondía - O Professor Ensaísta* concedida a Camila Ploennes na revista *Educar*, 2013, o autor aborda várias questões ligadas à educação e à arte num sentido amplo.

Na educação artística e mais especificamente no ensino da prática artística não é possível existir uma total premeditação, dado que uma situação de aprendizagem está em permanente construção. Tudo faz parte do processo de trabalho, os erros, os sucessos, os acidentes, as falhas. Mesmo no desenvolvimento de um projeto com a planificação definida não sabemos onde este nos vai levar – a realização tem múltiplos caminhos e o projeto pode afastar-se da ideia inicial e ganhar vida própria. A planificação é pensada a partir de um ponto definido mas não tem que ser sempre assim. Podemos experimentar a espontaneidade, desenvolver ideias que surgem de forma casual, sem preocupação com fundamentações ou consequências, transpondo para a educação o processo que usamos nos *doodles*.



Figura 3. *Doodles* de alunos de uma turma do 8º ano, fonte própria, 2017.

Estes desenhos casuais, garatujas ou rabiscos são executados de forma automática, sem planeamento, sem pensar nos traços sucessivos que surgem no suporte. Podem ser atos reflexos, como nos desenhos da artista plástica Joana Rosa cuja prática se traduz num *ginásio de mãos*. Desenhos que interessam pela forma porque a autora *odeia conceptualismos*, indo buscar as ideias não a raciocínios filosóficos mas a formas que se desenvolvem noutras formas. Eu e um grupo de alunos desenvolvemos uma experiência semelhante mas, utilizando o desenho a tinta e a técnica de monotíпия. Com o objetivo de agilizar a mão utilizando o pincel e espelhar no suporte de forma espontânea as imagens mentais, o exercício implicava sensibilidade para aceitar o inesperado, e, de facto, a prática revelou-se imprevisível, uma vez que os alunos

subverteram todas as indicações. Começaram a pensar no que iriam desenhar, a escolher cores em função das formas, - quando o uso da cor poderia ser arbitrário -, e a desenhar devagar o que fez com que a tinta fosse secando. Quando a folha de papel foi colocada sobre a mesa que continha o desenho, algumas zonas já tinham secado o que originou bonitas texturas inesperadas de sulcos abertos nas manchas de cor. Na educação artística a imprevisibilidade pode libertar-nos e, de forma simples, revelar-nos algo que desconhecíamos.

A educação pode subverter as regras, os métodos, inventando novas formas de fazer distanciando-se de prescrições e da previsibilidade. Na atualidade, espera-se que a educação seja multifuncional. “A educação tem que ser crítica, sim. E sustentável, sim. E também sensível às perspectivas do género. E inclusivas (...), as boas intenções não devem ser declaradas, porque acabam por se transformar em mercadorias” (Larrosa in Ploennes, 2013, s.p.).

Embora as boas intenções proliferem, talvez possamos, educadores e professores, estar mais atentos à materialidade das atuações no sentido de dar aos alunos a capacidade de pensar e falar por si mesmos. Escutando-os, poder-se-ia agir em conformidade com a sua atitude autónoma. Não no sentido de uma autonomia ligada à lógica do aluno-cliente e à ideia de que, adquiridas as suas ferramentas, o seu destino será mudar o mundo, como matéria-prima para cumprir novos ideais, mas sim uma autonomia ligada a diferentes maneiras de pensar.

A educação, em termos generalistas, surge-nos como instrumento de mudança para um mundo melhor. Há a ideia comum de que, com a educação, teremos mais oportunidades, para nós e para o mundo. “A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo” (Arendt, 1961, p.12).

É justamente pela preservação da novidade que traz a renovação dos seres humanos que Hannah Arendt defende que a educação deve ser *conservadora*. A educação deve proteger a novidade e inseri-la como algo único num mundo cujas ações, por mais subversivas que sejam, são, para a geração seguinte, demasiado obsoletas. Cada geração cresce num mundo velho: prepará-la para o futuro é, de certa forma, negar-lhe a possibilidade de inovar. O educador deve, desta forma, estabelecer a mediação entre o presente e o passado. Esta difícil tarefa exige por parte do educador um profundo respeito pelo passado.

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (Arendt, 1961, p.14).

Desde a Antiguidade até ao século XVIII que a educação surge como a possibilidade que cada um teria de se mudar a si próprio, uma busca pessoal de ascender a outro mundo, abandonando este em que nos encontramos. Já a concepção de infância, influenciada diretamente por Rousseau e transformada num instrumento político, aparece no século XX como um período em que a criança, que se encontra num estado natural, tem que ser introduzida na cultura e na língua. Atualmente, a educação surge como a já referida possibilidade de melhorar a realidade que nos cerca. Entre as duas concepções, - nem partindo do pressuposto que se parte do zero, nem que se estão a cumprir os nossos ideais -, há sobretudo a oportunidade do começo, com espaço e sensibilidade para aceitar o inesperado, a novidade que não está planeada.

Outra ideia veiculada pelos sujeitos técnicos que trabalham em educação e que vão aplicando as diversas tecnologias pedagógicas lançadas por especialistas, alguns comprometidos com práticas educativas concebidas de uma perspetiva política, é a de que a educação tem que ter em conta os condicionalismos do meio em que os alunos estão inseridos, as famílias desestruturadas, as dificuldades cognitivas, culturais, sociais, etc. No entanto, Larrosa defende que, mais importante do que os aspetos que condicionam os alunos, - coisas que, no fim de contas, não podem ser alteradas ou resolvidas pelos professores nas escolas -, são as possibilidades que estes mesmos alunos apresentam que valem a pena ser consideradas e trabalhadas: *dar atenção às possibilidades e não às impossibilidades*.

Em educação, os modelos ideais e as soluções sucedem-se constantemente. Seguindo uma lógica de mercado, as formas de trabalhar esgotam-se rapidamente dando lugar a outras, supostamente, estas últimas, plenas de novidade. O que se verifica, na realidade, é que o educador está a perder capacidades profissionais, inventivas e capacidade de se responsabilizar por decisões que acarretam fracassos e enganar, mas onde existe a possibilidade de aprender.

Sob influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. (...) Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos (Arendt, 1961, p.6).

Os professores estão cada vez mais iguais, aplicando os mesmos métodos, - mesma exposição, mesma apresentação, mesmo discurso, mesmos instrumentos. As ações de formação são direcionadas para a parte pedagógica e não é muito importante que o professor domine a sua disciplina, mas sim que permaneça em constante aprendizagem de novas formas de ensinar. Deve ser detentor de um saber *vivo* e demonstrar constantemente como se adquire esse saber. A ideia final é impor um saber-fazer. Transformando as escolas em institutos profissionais. Esta homogeneidade aniquila o direito à diferença, o direito à possibilidade de pensar e de formular propostas que, podendo falhar, oferecem-nos oportunidades de recomeço.

Na época das privatizações, privatização do conhecimento e da própria existência, os sujeitos consideram-se proprietários de si mesmos. Seguindo a lógica mercantil, tendo as suas capacidades e talentos, o sujeito deve rentabilizar estas características das quais é proprietário, fazendo uma economia-do-si-mesmo, ser um empreendedor-de-si.

A palavra autonomia vai um pouco nessa direção: considerar-se a si mesmo um talento que se deve explorar, uma mercadoria que se tem de vender. A origem etimológica da palavra, - do grego 'auto' que diz respeito a si mesmo, e 'nomos', que significa lei -, designa a capacidade do ser humano determinar as suas ações, baseando-se num conjunto de normas próprias que vai reunindo ao longo da vida. A sua integração na sociedade depende em larga medida desta capacidade de estabelecer um conjunto de regras de conduta condizentes com a vida em sociedade. A escola de hoje procura moldar os indivíduos ao mundo existente e não estimula o espírito crítico, que dúvida, investiga, cria e produz. Com o neoliberalismo, a educação tornou-se um instrumento para se produzir mercadorias. As novas exigências no mundo do trabalho procuram um trabalhador que invista nele mesmo, que seja polivalente, multifuncional, flexível e competente, um faz-tudo que deve fazer tudo. Nesta perspetiva, o indivíduo surge para a educação como um ser indeterminado, um ser anónimo, que só pode ser construído como objeto, ou seja, como mercadoria. Os discursos que pregam a autonomia pessoal, a responsabilização individual e o compromisso da educação

coincidem e compatibilizam-se com o desenvolvimento, no indivíduo, de competências supostamente necessárias para um futuro mercado de trabalho. Junta-se, assim, ao que sempre foi considerado como o centro de discussões e deliberações de políticas educacionais – currículo, objetivos, avaliação –, o caráter de um curso necessário, imposto ao presente por supostas exigências do desenvolvimento tecnológico e do progresso económico.

Para Arendt é nociva a tentativa de transformação da escola numa imitação de vida pública, uma vez que ela não é de modo algum o mundo, nem deve fingir sê-lo. As complexidades do mundo público, os conflitos que o marcam, não são reprodutíveis no âmbito escolar; e se o fossem, na sua plenitude, não haveria sentido para a escola, já que ela é precisamente “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição da família para o mundo” (Arendt, 1961,p.10). É neste preciso sentido que Arendt, numa definição que gera alguma controvérsia, classifica as relações pedagógicas como pré-políticas. Não acreditando, no entanto, que a escola se encontra acima das disputas políticas, - por exemplo, no que concerne às suas decisões sobre temas de interesse público, como a extensão do direito de acesso ao ensino, as escolhas curriculares e até mesmo os objetivos expressos no projeto pedagógico de uma unidade escolar -, Arendt propõe-se simplesmente distinguir a natureza das relações que se estabelecem entre cidadãos na esfera pública e as que regulam as interações entre professores e alunos no ambiente escolar. Pode ser perigoso deslocar, diretamente e de forma irrefletida, os princípios que regem um espaço para o outro. O princípio da igualdade, por exemplo, é fundamento da noção de cidadania tanto na tradição clássica como no pensamento político moderno, em que pesem as diferenças entre o que se concebe como igualdade em cada caso. Ora, a relação pedagógica supõe como princípio uma disparidade que se traduz numa hierarquia institucional, ainda que necessariamente temporária.

Já para Larrosa a educação é “comunista”, no sentido de tornar comum a todos algo que é privado. A educação artística coloca a arte à disposição do público, arranca-a do domínio privado e converte-a em algo que não sendo de ninguém é de todos. Este mundo comum já quase só se pode encontrar na educação e mesmo assim cada vez menos. O uso das novas tecnologias na educação deveria ter também como finalidade a construção do que é comum, se as referidas tecnologias são usadas com forma privada de relacionar-se com o conhecimento deixam de ser educativas. O papel do professor

não pode ser o de intermediário numa sala de aula em que os alunos se relacionam apenas com o mundo através da tela bidimensional. Deve manter-se o espaço tridimensional da sala de aula onde as pessoas se reúnem interessadas pela mesma matéria de estudo e pelo mundo com profundidade. A aula é a construção de um diálogo sobre algo comum e esse diálogo pode ser estabelecido com vários elementos como textos, tecnologia, imagens. A educação no mundo atual vai no sentido do individualismo, da separação das pessoas, mas existe a possibilidade de inverter esta tendência, pois as tecnologias são educativas quando unem e não quando separam.

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática (...), exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido (Larrosa, 2004, p.152).

Na minha perspectiva pensar a educação artística a partir da experiência/sentido tem um significado próximo das palavras de Immanuel Kant “as diferentes sensações de satisfação ou desgosto obedecem menos à condição das coisas que as suscitam, que à sensibilidade particular de cada homem para ser impressionado por elas com prazer ou desprazer” (Kant, 2012, p. 31).

A experiência sentida, por exemplo, na contemplação de um desenho ou pintura contém em si o recolhimento para seguir a linha ou a pincelada, acompanhar com o olhar o seu percurso, o seu caráter performativo e sentir a energia que delas emana. Por vezes, qualquer tentativa de verbalização acerca da obra pode destruir a sua poesia visual. Devemos apenas ver, já que o artista nos dá essa possibilidade, e, da mesma maneira que nem sempre são fundamentais complexas justificações teóricas ou conceptuais para que a obra nos toque, também não são necessários grandes efeitos visuais. Podemos aceder a esta experiência/sentido através da criação de uma atmosfera favorável à introspeção e, por conseguinte, ao sentir.

Uma experiência tocante aconteceu-me em Berlim na Alte Nationalgalerie. Com os auscultadores postos, ouvia o audioguia que comentava as sucessivas obras que eu ia observando, contextualizando-as no seu período histórico e caracterizando os movimentos artísticos a que pertenciam. As explicações, ainda que exaustivas, tinham o efeito benéfico de me isolar do ruído e agitação dos inúmeros visitantes do museu. Diante da tela *Été* de Claude Monet, 1874, o audioguia interrompeu as explicações e,

diante do campo e das árvores retratadas com o vigor das pinceladas rápidas, espontâneas, com contornos diluídos, privilegiando a variação das cores fortes e claras, chegou-me da gravação o som do vento. Esta surpresa sussurrante deu-me a impressão de ver ondular as ervas altas e as árvores já de si inclinadas, em constantes cintilações de luz. Acedi, assim, à visão deste artista apaixonado pela pintura de *plein air*, à sua realidade visível, tal como este a percebeu, transfigurada pelas diferentes intensidades de luz.

Segundo Larrosa, a experiência é o que *nos* acontece, o que nos toca. Nunca se passaram tantas coisas na nossa sociedade, mas os acontecimentos sucedem-se sem que consigamos que nos sensibilizem e por isso a experiência é cada vez mais rara. O autor aponta as seguintes razões para que tal facto suceda:

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. Fala-se numa “sociedade de informação” mas esta estranha expressão funciona às vezes como sinónima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2004, p.154).

Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. Desde pequenos, estamos submetidos a um mecanismo no qual primeiro é preciso informar-se e, depois, há que opinar, há que dar uma opinião pessoal, crítica sobre o que quer que seja e esse mecanismo mediático do saber e da aprendizagem, torna impossível a experiência.

A opinião seria como a dimensão "significativa" da assim chamada "aprendizagem significativa". A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria a nossa reação subjetiva diante do objetivo. Além disso, como tal reação subjetiva se nos fez automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos (Larrosa, 2004, pp.156-157).

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiado depressa. E com isso se reduz o estímulo fugidio e imediato, prontamente trocado por outro estímulo ou por outro entusiasmo igualmente fugidio e efêmero.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado formam parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo porque não pode ser que fique desfasado em alguma coisa, não pode ser que não possa seguir o passo veloz do que passa, não pode ser que fique para trás, e por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, já não tem tempo (Larrosa, 2004, p.158).

Ao deixarmo-nos levar pelo ritmo acelerado de todos os dias, tentando dar resposta a várias solicitações, como que mecanizados física e mentalmente, acabamos por adotar esse ritmo. Impacientes, contagiados os mais novos, que face aos estímulos que lhes apresentamos reagem também maquinalmente. Por isso esperam, também eles impacientes, novos estímulos ou quando lhes é solicitada alguma tarefa despacham-na rapidamente por vezes ao mesmo tempo que executam outras como consultar as redes sociais, mandar mensagens, ouvir música.

Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Confundindo muitas vezes experiência com trabalho, existe uma ideia que do saber dos livros e das palavras vem a teoria e, no trabalho prático, se adquire a experiência. O sujeito sempre em atividade, em permanente agitação, é um ser que trabalha. O trabalho resulta da pretensão de que através do seu saber e da sua vontade pode modificar o mundo. Numa mistura de otimismo progressista e agressividade acredita que tudo pode realizar destruindo os impedimentos à sua onipotência.

(O sujeito) Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, concertar algo. Independentemente desse desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas (Larrosa, 2004, p.159).

Tudo é pretexto para a ação e para a mudança independentemente da boa ou má vontade. Como sujeitos superinformados, com múltiplas opiniões, determinados e hiperativos, não podemos parar e por isso nada nos acontece.

Lembro-me do que aconteceu numa turma de 9º ano quando ensaiámos algumas práticas de desenho com pontos em sala de aula. Variando a dimensão dos pontos, os alunos criaram perspectivas, utilizando diferentes cores criaram composições, visualizaram obras de artistas plásticos que fizeram parte do movimento pontilhista. Familiarizados com este elemento da linguagem plástica, pedi-lhes que usassem o diário gráfico e, em casa, com tempo, observassem formas naturais que lhes interessassem, escolhessem uma e tentassem registá-la só através de pontos, sem recorrer à linha, utilizando a técnica de guache. Os pontos poderiam ter diversos tamanhos, poderiam usar as cores aproximadas às da forma escolhida ou inventar novas colorações. A resposta de um grupo significativo de alunos surpreendeu-me, pelo facto dos desenhos serem todos iguais. A forma de um peixe, idêntica às formas que aparecem nos livros infantis de colorir, multiplicava-se nos cadernos dos alunos que tinham usado todos a mesma técnica de marcador. Imaginei que tinham desenhado juntos, à pressa, o mesmo motivo sem se darem conta que uma parte importante do desafio era *o olhar* as formas e tentar um registo sem o recurso da linha, mas os alunos estavam tão surpreendidos como eu. Conversando com o grupo, percebi que a questão tinha tudo a ver com o tempo. O facto de ‘não quererem dispor de tempo para ver o que os rodeia’ e ‘acharem que não há nada de interessante’ foram argumentos de alguns alunos. Os restantes tinham ‘outras coisas para fazer’ e optaram por despachar o ‘trabalho de casa’. Referiram que, precisando rapidamente de uma forma para desenhar, escreveram no motor de busca da internet “pontilhismo imagens” e a primeira imagem que lhes apareceu foi a do referido peixe. Aprofundi um pouco mais o assunto e constatei que, com exceção de dois, todos os desenhos tinham sido copiados da mesma fonte: nem as cores do peixe internáutico foram alteradas aquando da passagem deste para o papel dos alunos. Em diálogo com o grupo trocámos algumas considerações sobre criatividade, a proveniência das ideias, a falta de tempo. Longe de ter preconceitos relativamente à internet – que todos consideramos um importantíssimo meio de comunicação e informação –, pensámos sobre a falta de atitude crítica face a este meio de informação e sobre o facto da escolha na sua utilização se dever à rapidez de resposta, sem tempo para a tomada de consciência que existe a possibilidade de ficarmos todos com as mesmas ideias.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm (Larrosa, 2004, p.160).

O sujeito da experiência é então um território de passagem, como um aluno cuja superfície sensível fica de algum modo marcada, onde permanecem vestígios, despertam afetos, ou é um lugar de chegada de alguma coisa que vai ocupar um espaço. Em qualquer dos casos o sujeito disponibiliza-se, mostra-se recetivo, caracteriza-se não pela ação mas pela passividade apaixonada, paciente, atenta.

É importante a exposição do sujeito com tudo o que implica de vulnerabilidade, risco e fragilidade. O sujeito da experiência é também um ser derrotado, não seguro de si mesmo, não reconhecido pelo seu sucesso, mas que aceita e se submete deixando-se formar e aceitando a sua própria transformação.

O saber da experiência manifesta-se entre o conhecimento e a vida humana, conhecimento no sentido de vivência, do saber finito, subjetivo e pessoal ligado à existência do indivíduo ou de uma comunidade humana particular. O saber da experiência não existe como algo exterior mas apenas como formador de caráter, de personalidade uma forma humana singular que é por sua vez entendida como ética e estética. A experiência é irrepitível rumo a um desconhecido que não se pode prever.

Micronarrativa - Experiência e autorrepresentação

A leitura dos textos de Larrosa, a reflexão sobre os mesmos e a respectiva apropriação de alguns dos seus conceitos mais marcantes – sobretudo, o conceito de *experiência* –, levaram-me à necessidade de definir (e também questionar) as minhas próprias metodologias de investigação e estratégias de escrita, ou seja, levaram-me a assumir, clara e inequivocamente, a escrita auto-reflexiva como metodologia do trabalho de investigação que me proponho aqui realizar, sendo que esta escrita auto-reflexiva é inseparável da minha própria experiência enquanto professora e, por conseguinte, da minha própria capacidade para, de alguma forma, me deixar sensibilizar pelas experiências de jovens estudantes de Artes Visuais (de dezasseis e dezassete

anos), com quem tenho trabalhado numa vila da província, e com quem tenho partilhado as suas histórias de vida ao longo do meu percurso enquanto professora.

Professora há vinte e seis anos, vinte e quatro dos quais na mesma escola, já vivenciei diferentes currículos, introdução de múltiplos cursos, no caso do ensino profissional, e a extinção ou introdução de novas disciplinas no Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. Ao longo dos anos, as disciplinas que fui lecionando foram variando em função da formação que fui fazendo e das necessidades da escola. Comecei por lecionar Educação Visual a alunos do terceiro Ciclo do Ensino Básico em experiência de par pedagógico e Geometria Descritiva aos alunos do Ensino Secundário. Lecionei, enquanto existiu, a disciplina de Teoria do Design e as disciplinas de Desenho A e Oficina de Artes. Mais tarde, foi a vez da disciplina de Oficina Multimédia B, quando esta surgiu no currículo do Curso de Artes Visuais, e disciplinas de cursos profissionais - Design, Comunicação e Audiovisual e Comunicação Gráfica e Audiovisual - quando concluí as várias formações em áreas do desenho digital, edição de imagem e vídeo. Gosto de ir experimentando, encaixando saberes que me levam a ver de outro ângulo o que achava que sabia anteriormente. Considero importante analisar até que ponto a forma de abordar os conteúdos pode ser moldada e como estes podem transitar para outros contextos sem perder consistência e até enriquecer outras disciplinas.

Os alunos vão-se sucedendo e por vezes ficam amizades para toda a vida. A forma como os estudantes hoje vivem a sua experiência escolar é um pouco diferente daquela em que iniciei a minha experiência como professora. No passado havia muito menos oferta de atividades, menos solicitações para outros projetos e mesmo dentro da escola os diversos ‘clubes’ eram raros e uma novidade. Na oficina de teatro, que dinamizo desde 1998, podíamos trabalhar lado a lado com os alunos, quase como se tratasse de um atelier experimental, dando forma a ideias que floresciam dos textos escolhidos pelos participantes do grupo de teatro ou ensaiando diversos materiais com grandes potencialidades a nível cénico. Hoje, existe uma oferta de atividades muito maior, dentro e fora da escola, e o horário de professores e alunos está muito mais sobrecarregado. Além das atividades extracurriculares ligadas à prática desportiva, à música ou ao teatro existem outras áreas, como o estudo de línguas estrangeiras diferentes daquelas que fazem parte do currículo, já a pensar na competitividade que espera estes jovens quando entrarem na vida adulta. A questão da ‘empregabilidade’

leva também muitos deles a enveredar pela via profissional, que vai ganhando cada vez mais adeptos. No frenesim das atividades, da falta de tempo, com imensa informação disponível, tudo é vivido de forma muito mais acelerada. Por vezes com grandes níveis de ansiedade. Mesmo o seu interesse pela arte processa-se mais superficialmente, adotando práticas de visualização rápida de projetos artísticos na internet ou a tomada de conhecimento de artistas plásticos sem um olhar crítico e sem ter sequer a consciência das inúmeras perguntas que poderiam fazer. Ainda mais flagrante é a crescente dificuldade que demonstram em manusear, em tocar para descobrir, em relacionar-se artesanalmente com as matérias e exercer tarefas simples como recortar, riscar, dobrar. No entanto, a matéria-prima (admirável), que a juventude traz quando chega à escola continua a surpreender-me.

Abordando o tema do retrato e do autorretrato, verifico a sedução que as novas tecnologias exercem sobre o grupo pela rapidez da captação e edição de imagens, a frequência com que utilizam esses meios, o registo constante dos acontecimentos e a partilha apressada.

As selfies são um exemplo de individualismo e uma prossecução do narcisismo. No entanto, é um individualismo contraditório, porque o objetivo é a procura incessante da aprovação dos outros. Faz-se a fotografia, partilha-se numa das redes sociais, mas aguarda-se a reação dos outros. Este Narciso não se sente completo porque pode admirar-se, mas a admiração por si mesmo aumentará exponencialmente se os outros admirarem, ou apreciarem a fotografia. O que se pretende é obter essa recompensa simbólica, da parte dos outros. Nas redes sociais, cada um é um publicitário de si mesmo gerindo a sua campanha de marketing narcísico. É comum a existência estar determinada pela existência virtual e pela quantidade de *likes* que as imagens obtêm. Nada se passa, apenas modismos. Os jovens interessam-se, de facto, uns pelos outros e acham o *seu* mundo interessante.

Perante este grupo, seduzido por este tipo de imagens, ocorre-me a pergunta: todos os estudantes do curso de artes visuais são sensíveis à arte? E ao desenho sensível?

A reflexão sobre a experiência foi-se ligando à questão da autorrepresentação, os pormenores que foram ficando inscritos na superfície sensível de cada um ao longo da sua vida emergiram ao longo dos debates sobre o tema que se foi tornando mais abrangente.

Através dos relatos das vivências destes alunos, foi possível perceberem, eles mesmos, a necessidade de procurar um artista, uma obra de arte que os pudesse *tocar*, com a qual se pudessem identificar e estabelecer uma relação. A identificação ao nível das experiências técnicas seria importante, tal como a recuperação do artesanal, do desenho analógico associado a formas poéticas mais subjetivas.

Sem conseguir, apesar das minhas leituras, distanciar-me dos três eixos da educação artística, – estudo dos trabalhos artísticos; contacto direto com trabalhos artísticos; participação em práticas artísticas –, partimos para o estudo dos autorretratos da artista escolhida.

Durante as sessões, com um grupo maioritariamente feminino, algumas observações e relatos fizeram-me lembrar as obras de Kiki Smith e uma das suas exposições em 2009 *Her Memory*, na Fundação Miró em Barcelona. A exposição, talvez pelo carácter bastante cénico ou pela expressa sensibilidade feminina, ficou-me gravada na memória. Não conhecendo muito o trabalho de Kiki Smith no que diz respeito aos autorretratos, achei interessante estudar as suas obras, para que existisse uma maior imersão dos jovens no trabalho da artista.

Autorretratos de Kiki Smith



Figura 4. Kiki Smith, *Untitled (Self-Portrait)*, 1993, transferências de fotocópias sobre papel artesanal nepalês; 50x75cm; Pilchuk School, Stanwood, Washington.⁴

Os autorretratos de Kiki Smith (1954) constituem uma rebelião contra os modos tradicionais de perceção e proporcionam uma experiência diferente com uma outra realidade e sensibilidade. Mais conhecida como escultora, os materiais sempre

⁴ Fotografias de 4 a 8, fonte: Museum of Modern Art, Kiki Smit, 2003, Disponível em URL: <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2003/kikismith/flash.html> [Consult. 15-11-2015]

tiveram, ao longo dos anos, extrema importância no trabalho da artista. Experimentou o vidro, o plástico, a cerâmica, o bronze, a pintura em tecido ou outros materiais mais próximos do artesanato. Desde as primeiras experiências com processos de impressão, a partir de meados dos anos 80, que a fascinaram as potencialidades e a qualidade únicas das impressões. As impressões e a escultura têm sido exploradas, muitas das vezes, em conjunto, o que não anula o seu trabalho impresso como se tendo desenvolvido enormemente e de forma inovadora e original. O contraste entre as tendências artesanais do seu trabalho e a frieza, distanciamento, que as técnicas de impressão ou as transferências proporcionam são um desafio constante para a artista.



Figura 5. Kiki Smith, *Banshee Pearls*, 1991, 8 litografias sobre 12 folhas de papel artesanal japonês; 57.8 x 77.8 cm. Walker Art Center, Minneapolis; Universal Limited Art Editions.

Banshee Pearls, de 1991, é uma litografia com uma força visual de numerosos autorretratos de Kiki Smith em diferentes escalas, orientações e expressões, criando efeitos plásticos com a distorção desses mesmos autorretratos. Banshee é o nome de um espírito feminino do folclore Irlandês que prevê a morte.

Pesquisando a interdependência entre a natureza e o mundo e interessando-se pelos interfaces entre a vida e a morte, este trabalho monumental envolveu Smith numa intensa atividade e experimentação, tanto por parte da artista como por parte da Universal Limited Art Edition⁵. A peça, composta por doze folhas, foi criada a partir

⁵ Em 1957, Tatyana Grosman (1904-1982) fundou a Universal Limited Art Editions uma oficina destinada a fazer impressões e livros em Long Island. Apaixonada por litografia, Grosman influenciou e persuadiu os artistas de vanguarda Nova-iorquinos, incluindo Jasper Johns, Robert Rauschenberg, Lee Bontecou, Barnett Newman e outros, a experimentarem esta forma de impressão considerada antiquada e pouco

de fotocópias e fotografias do rosto da artista impressas em negativo e positivo, criando a sensação de grotescas máscaras funerárias. Foram ampliados alguns pormenores e, em determinadas zonas, usadas impressões do cabelo e fotografias de infância. Os desenhos de flores e símbolos heráldicos realizados a tinta foram feitos diretamente nos suportes, encontrando-se, estes últimos, alinhados na vertical. Contrariamente à prática habitual da artista de representar as formas respeitando a escala, verifica-se um conjunto de algumas cabeças mais pequenas, seguidas de algumas partes do corpo, de tal forma ampliadas, que se tornam quase irreconhecíveis, - como o painel quase totalmente negro com olhos impressos em negativo.

Coexistem ainda, nesta obra, diferentes perceções da realidade, espelhadas, por exemplo, nas manchas onde as formas apenas são sugeridas ou na imagem com a máxima precisão fotográfica. Reconhecem-se as influências das transferências fotográficas de Robert Rauschenberg e das experiências de Andy Warhol de imprimir as fotografias em negativo, aliando o belo e o horrível, o prazer estético e o mórbido.



Figura 6. Kiki Smith, *Worm*, 1992, Fotogravura; Fotogravura e água-tinta sobre papel artesanal japonês; Colagens e papel marmoreado sobre papel japonês preto. 108.3 x 156.5 cm.

conhecida. Estas experiências, em colaboração com os mestres da impressão, levaram muitos artistas a tornarem-se prolíficos gravadores e a utilizarem esta prática nas suas próprias experiências artísticas. Em meados dos anos sessenta, a cooperação entre os artistas-gravadores da ULAE e outras oficinas de impressão dos Estados Unidos levaram a uma ‘explosão’ da arte impressa. Na década seguinte, uma nova geração de artistas começou a trabalhar na ULAE, cientes das possibilidades estéticas das impressões e desejosos de as experimentar juntamente com as suas técnicas inovadoras. Colaborando com os mestres artesãos na ULAE, escultores como Kiki Smith e Richard Tuttle e pintores como Terry Winters, Susan Rothenberg e Carrol Dunham encontraram novas direções para a sua prática artística. (Moma, *Artistic Collaborations: 50Years at Universal Limited Art Editions*, 2007, tradução minha)

Na monumental composição *Worm*, de 1992, a fotografia de Craig Zammiello mostra Kiki Smith em posição fetal, o que faz lembrar a pose da obra *Sueño*, do mesmo ano, - que se apresenta comumente como sendo uma das suas impressões favoritas, na qual estava a trabalhar ao mesmo tempo que trabalhava *Worm*. A obra incorpora uma transformação estética, metamorfoseando a 'matéria'. A sua imagem impressa em negativo criou uma figura escura em que as veias e as marcas na pele sugerem uma imagem doentia, quase assustadora. Os autorretratos de Kiki Smith não surgem do narcisismo mas do exagero do que considera os seus defeitos físicos, tornando-os materiais úteis a nível plástico. A matéria contém o 'motivo' das transformações estéticas.

Em *Worm*, a artista contrapõe o feminino ao abjeto, a imagem tecnicamente avançada da fotografia, com as formas recortadas à sua volta, que lembram pequenos cristais. Surgem outros componentes, como papeis marmoreados, colagens de flores, fios ou composições grotescas, com fotografias ampliadas de partes do corpo, estampadas e dobradas com a forma de um grande inseto rastejante, encimadas por uma imagem da cabeça deformada de Kiki Smith. As formas associam Eva e a Serpente num distorcido comentário de interpretações comuns da iconologia feminina.



Figura 7. Kiki Smith, *Free Fall*, 1994, Fotogravura e gravura sobre papel artesanal japonês; Desdobrado: 85x106.8 cm. Dobrado: 23.2x14.6.

A fotografia de Kiki Smith, que serviu de ponto de partida para a obra *Free Fall* (1994), é da autoria de Zammiello, tal como a que originou o retrato de *Worm*.

Apesar de estar deitada no chão, a artista, com os braços e pernas levantados, tal como as madeixas do seu cabelo, evoca, nesta sua obra, uma figura em queda no espaço, uma referência à sua vida como artista. Este sentido de ‘queda’ metafórico é acentuado pela descoberta da obra que tem que ser literalmente desdobrada para ser vista. Como um mapa, a folha desdobra-se, tornando-se cada vez mais difícil de manusear, gerando uma sensação de ansiedade pelo facto da peça parecer que vai cair. A ação de dobrar e desdobrar aparece frequentemente nos seus trabalhos, acentuando a ideia de libertação.

Em *Free Fall*, a fotografia e as impressões de Zammiello tiveram uma grande importância, contribuindo para o efeito que a obra suscita. O aspeto de imagem de século XIX da fotogravura é reforçado pelo uso de um filme de infravermelhos, que confere ao corpo de Kiki Smith uma textura granulosa, ao mesmo tempo que a artista intervém manualmente criando texturas e marcas no fundo das placas de impressão. *Free Fall* é, então, o testemunho da estimulante cooperação entre os dois artistas.

Explorando a impressão de autorretratos em muitos outros workshops além da ULAE, no verão de 1993, durante a segunda residência na Pilchuck Glass School, Stanwood, Washington, Smith fez uma série de autorretratos a partir de desenhos a carvão. Ampliando e reduzindo os desenhos na fotocopiadora, colocou as cópias sobre folhas de papel de grande formato com a superfície impressa virada para baixo e, utilizando solventes, transferiu as imagens, usando a mesma técnica de Rauschenberg, no início dos anos 50. Experimentando escalas diferentes e diversos tipos de papéis, incluindo uns artesanais e coloridos papéis nepaleses, a artista alemã obteve efeitos onde se confirmam a atração de Kiki Smith pelo poder espiritual da repetição, visto como uma dimensão estética de catarse, purificação, resolução.



Figura 8. Kiki Smith, *My Blue Lake*, 1995, Fotogravura e litografia a três cores sobre papel en tout cas; 111x139cm; Universal Limited Art Editions, West Islip, Nova Iorque.

No fascínio artístico pelo corpo, existe sobretudo um interesse na expressão emocional e nas conotações sensíveis relacionadas com as experiências próprias da artista. Em Julho de 1994, Zammiello e Kiki Smith viajaram para Londres e alugaram uma câmara fotográfica periférica por dois dias. Smith teve que sentar-se imóvel durante quatro a seis minutos no suporte giratório, enquanto a câmara se movia lateralmente à mesma velocidade e produzia vários negativos de quatro por cinco polegadas. Foi a partir deste processo inovador que Zammiello imprimiu a ampliada fotogravura de *My Blue Lake*, em 1995. A obra perpetua a memória dos momentos de prazer e dor. A conciliação com o inconciliável, inerente à forma artística, faz com que mesmo os momentos de dor possuam uma dimensão de prazer, de sensibilidade, de utopia.

Na obra, Smith decidiu acrescentar cor à imagem e pintar cada suporte com tinta vermelha e azul à medida que saíam as impressões, adicionando à representação uma textura pontilhada na zona da pele. Nesta extraordinária imagem, a artista alemã ‘arranca a sua pele’, transformando a sua cabeça, pescoço e membros numa topografia texturada e tatuada. Os traços de azul reportam-nos ao título do trabalho, tal como o ondulado do cabelo castanho sugere o recorte das margens. Neste trabalho, a artista encontra-se mais exposta e vulnerável do que em qualquer dos autorretratos anteriores. O seu longo trabalho como escultora pode reconhecer-se nas formas do corpo, que é simultaneamente paisagem, e que adquirem extraordinária tridimensionalidade sobre a bidimensionalidade do suporte.

Os trabalhos de Kiki Smith unem o passado e o futuro numa visão que torna os excessos do presente e o papel do indivíduo no mundo mais compreensível. Cria um novo sentimento pela natureza e pelo corpo humano, dá-lhes novo significado num mundo virado para a técnica e para a ciência, provocando a reflexão acerca de imagens chocantes mas igualmente poéticas.

A análise, em aula, dos autorretratos da artista foi de certo modo intensa. A visão dos materiais, tendencialmente artesanais, utilizados pela artista juntamente com os processos de impressão, à primeira vista banais, teve o efeito de descontrair os alunos. As imperfeitas *impressões* de rostos em diferentes escalas presentes em algumas obras retiraram a formalidade atribuídas ao retrato, o medo de não atingir a reconhecibilidade. Os alunos rapidamente falavam das suas fotografias (que pedi para trazerem) e das suas vivências quotidianas no ato de fotografar. Além de serem fotos suas, constituíam registos de memórias, de experiências mais marcantes das quais,

por serem boas, se lembravam e que gostavam, por causa disso, de ver repetidas ou prolongadas. A fotografia de um dos jovens quando criança na água, outra quando uma aluna dançava ballet, a fotografia de um violoncelo que uma das alunas ainda toca.

Os autorretratos de Kiki Smith em diferentes escalas, orientações, expressões e posteriormente distorcidos articulam, em novas composições, fotografia e desenho – compondo novas formas que sugerem autobiografias. Durante a análise das obras com os alunos insisti na palavra autobiografia porque autorretrato me pareceu redutor. Também eles, e tudo o que faz parte do seu mundo, são matéria das suas composições e, tal como nas obras que analisamos, podem sofrer metamorfoses. Os materiais observados faziam sentido no trabalho artístico de Kiki Smith e não se verificaram constrangimentos relativamente a um conhecimento mais erudito das obras – a aproximação já se tinha verificado através das suas vivências e significados. O entendimento de que as obras continham experiências da artista e simbologia ligada à sua biografia e à morte exerceu um certo fascínio nos jovens que, nestas idades, apreciam estas temáticas: a aliança entre o belo, o horrível e o mórbido; o registo dos defeitos físicos, levados ao exagero, e úteis como matéria plástica (dúctil); o sentido metafórico de queda em Free Fall. Surgiram com isto conversas e provocações a respeito das obras, mas houve, sobretudo, interesse. Gerou-se um sentimento onde conhecimento e experiências pessoais foram válidos, os objetos artísticos fizeram sentido e os alunos vislumbraram a possibilidade de serem também criadores, de expandirem o conceito de retrato, passando do registo fotográfico da imagem para um sistema de representação mais complexo (ou mais simples?), entrando no campo do desenho ou transcendendo as fronteiras do real.

A articulação de várias ideias na composição ia adquirindo sentido. Mesmo o sentido não sendo estável, fixo, pré-determinado, levou a um critério de escolha mais apurado nos materiais a utilizar. A escolha dos materiais acabou por ser uma sensibilidade partilhada entre professor e aluno e, para alguns, foi um contínuo processo até à simplicidade. Um grupo de estudantes optou por colagens complexas e sobrepostas de desenhos e fotografias, com narrativas mais ou menos caóticas consoante o seu temperamento. Outro aluno, observando as suas fotografias e selecionando fragmentos do seu rosto, fez desenhos sobre pequenos retângulos de papel e aguarelou-os. Posteriormente colou-os sobre uma placa de propileno transparente com linhas a definir o rosto. O autorretrato mais simples a nível de

material – grafite e papel vegetal –, mas não menos significativo, foi o de uma jovem que desenhando o seu próprio rosto utilizando a técnica de *frottage* pressionou a grafite sobre superfícies texturadas de objetos e elementos naturais evocativos de momentos importantes para si e plenos de significado.



Figura 9. Autorretratos, criações de Miguel Matos, Jacinta Madaleno, Beatriz Correia, fonte própria, 2016.

A experiência ainda é possível? É imediato e simples o ser humano entender o que lhe acontece ao entrar e sair de algo, seja uma pequena investigação ou uma interação?

Capítulo III - Experiência do Professor-Artista

“ O valor do artista tende a ser o das diferenças em vez das semelhanças” (Silva, 2010, p.12) referiu Hans Hofmann (1880-1966), o pioneiro do ensino artístico que questionava a necessidade de existência de um ensino ligado à arte sobretudo se este se mostrasse nivelador. No seu entender, o futuro artista só deveria ter a preocupação de seguir o seu caminho com empenho e não recorrer a formas de ensino onde o objetivo é fazer os alunos desaprender tudo o que descobriram por si próprios, assimilando práticas que os tornam iguais a todos os outros.

Hofmann agindo de forma antagónica relativamente às suas ideias conciliou, ele próprio, a função de professor e artista adotando metodologias diferentes consoante a posição em que se encontrava. Como professor “tinha que dar conta de cada traço, cada plano, cada sombra e cada cor” (Silva, 2010, p.12-13). Como artista, recusava a teoria e o método e tentava apenas identificar-se com a obra explorando, ponderando, de forma a evidenciar o inesperado e o original.

Hans Hofmann

Hofmann estabeleceu uma ponte importante entre o modernismo europeu e o novo *avant-garde* americano, embora mantivesse uma sensibilidade europeia que os artistas americanos da escola de Nova Iorque não conseguiram desenvolver. Difícil de definir com precisão, esta sensibilidade corresponde à conceção do artista como veículo das forças da natureza, em que este é inseparável da própria natureza que o define.

De origem alemã, Hans Hofmann emigrou para a América e, desde o início dos anos trinta até ao final dos anos cinquenta, ensinou aos jovens pintores americanos as subtilezas formais do modernismo europeu: desde a aproximação analítica à estrutura pictórica, a partir do estudo da obra de Cézanne e do cubismo, passando pelas nuances das técnicas de pintura e da relação entre as cores, baseadas na sua experiência com o fauvismo e com Kandinsky, e a espiritualidade que encontrou nas ‘românticas’ abstrações deste mesmo autor. A seriedade das propostas do pintor, a sua intensidade e os problemas formais da sua pintura serviram de paradigma para os jovens pintores americanos que o tentaram seguir. Professor carismático, Hofmann ajudou os pintores

americanos vanguardistas a atingir um elevado nível de sofisticação formal próximo do modernismo europeu (Fineberg, 1995).

Tendo nascido na Baviera em 1880, viveu a sua juventude durante o simbolismo de Munique e, entre 1898 e 1899, Hofmann iniciou a sua educação artística, em regime de part-time, com a artista plástica alemã Moritz Heymann. Continuou a sua formação, durante o ano de 1900, na Escola de Artes Gráficas Heinrich Wolff e Ernst Neumann, voltando ocasionalmente às lições com Heymann, e também, até 1902, com o artista búlgaro Nikolai Michaeiloff. Nesse ano, durante o verão, teve lições de arte em Nagybánya, na Hungria, e a partir desta data até 1904 estudou com o artista esloveno Anton Ažbe, - mestre dos russos Alexei Jawlensky e Wassily Kandinsky, entre outros. Durante estes anos de formação artística, Hans Hofmann manteve sempre o seu trabalho na área da administração.

Entre os anos de 1904 e 1914 o artista alemão pintou em Paris, frequentando o Café du Dôme onde conheceu vários artistas como Picasso, Braque, Pascin, Rouault, Picabia, Matisse ou Léger. Apesar de não ter contacto com os expressionistas alemães até ao final da primeira guerra mundial, Hofmann armazenou algumas pinturas de Kandinsky no seu estúdio em Munique durante a Guerra e, mais tarde, recebeu duas delas como agradecimento pela sua gentileza. No verão de 1915, obteve dispensa do serviço militar e da incorporação no exército alemão, alegadamente por problemas respiratórios. No mesmo ano, abriu a *Escola de Arte Moderna Hans Hofmann* no bairro de artistas de Munique. A escola atraiu estudantes americanos e europeus sobretudo depois da guerra. De entre estes estudantes a que atingiu maior notoriedade foi a escultora Louise Nevelson, que frequentou a última aula de Hofmann na primavera de 1931. Durante os verões de 1930 e 1931, o pintor ensinou em Berkeley na Universidade da Califórnia e, no outono do último ano, mudou-se para Nova Iorque onde ensinou na *Art Students League* durante dois anos até abrir a sua própria escola. Em 1935, iniciou uma escola de verão em Provincetown, em Cape Cod, onde os artistas da escola nova-iorquina, - entre os quais Robert Motherwell e Jack Tworkov -, costumavam passar os seus verões, nos anos quarenta (Fineberg, 1995).

Para Hofmann a arte nada tinha a ver com política ou com consciência social mas sim com questões ligadas à estética. Enfatizava o desenho e dava palestras sobre a estrutura pictórica, técnicas de pintura e expressão intuitiva através do uso dos materiais.

Quando Hofmann criticava um desenho, ele sentava-se ou colocava-se de pé na posição onde o aluno teria observado o modelo e fazia as suas anotações diretamente sobre os desenhos dos estudantes. Às vezes, ele 'realmente entrava nele', então o desenho podia ser submetido a uma série de correções que levavam cerca de dez minutos, e assim o resultado final era completamente um desenho de Hofmann. Outras vezes, para estabelecer um ponto sobre a alternância de planos ou para esclarecer relações espaciais, solicitava a permissão dos alunos para rasgar todo o papel em pedaços os quais ele então reorganizava com fita adesiva e pioneses. Quando um aluno pintava em aula, Hofmann, destemidamente, podia pedir os pincéis e a paleta, e pintava diretamente sobre a tela daquele aluno. Era incomum alguém fazer objeção a estes procedimentos drásticos. Nós tínhamos sido ensinados a dar primazia ao processo, não ao resultado (Kahn, 1982, p. 22).

Embora a sua interpretação do fauvismo, do cubismo (do período anterior a 1914) ou da obra de Cézanne e Kandinsky fosse muito formal e estivesse vinte anos atrasada em relação ao desenvolvimento da arte na Europa, Hofmann continuava a ser uma referência e uma autoridade a nível estético para os seus jovens alunos americanos. Com o seu acentuado sotaque alemão e um problema de audição a comunicação tornava-se difícil mas, em vez de interferir de forma negativa no seu modo de ensinar, conferia-lhe um ar distante que lhe dava personalidade e que reforçava a sua figura carismática. A filosofia educativa de Hofmann desenvolveu-se através das suas práticas artísticas, encaminhando os estudantes para a prática da linguagem moderna, formando-os como artistas. Facilitando, simultaneamente, a criatividade e disciplina, a sala de aula de Hofmann serviu como um local de pesquisa, para o professor e para o aluno.

Inspirado no 'espiritualismo' de Kandinsky e Mondrian, o alemão tinha o cuidado de separar este espiritualismo dos objetivos socialistas radicais inerentes à obra destes artistas. Escreveu Hofmann, nos seus ensaios sobre teoria da arte: "O problema técnico do artista é transformar o material com que trabalha no seu próprio espírito" (Hofmann in Fineberg, 1995, p.53). Os aspetos mais relevantes nos seus textos prendem-se com as dinâmicas espaciais e as tensões visuais, afirmando que "a pintura possui as suas leis fundamentais" (Hofmann in Fineberg, 1995, p.54) ditadas pelas perceções elementares. Uma dessas perceções é precisamente a da bidimensionalidade da imagem. A primeira lei é então "a imagem plana deve ser preservada na sua bidimensionalidade" (Hofmann in Fineberg, 1995, p.54) e é resultado do seu estudo do trabalho desenvolvido por Paul Cézanne e das teorias francesas do virar do século como as que constam no tratado de 1890 de Maurice Denis. Sob estas influências, escreve:

A profundidade, num sentido pictórico e plástico, não é criada pela colocação dos objetos um após outro até um ponto no infinito, como na perspectiva renascentista, mas, pelo contrário e entrando em negação com esta doutrina absoluta, pela criação de forças que puxam e empurram (Hofmann in Fineberg, 1995, p.54).

Segundo este conceito de tensão espacial, todo o movimento dentro de uma pintura implica, necessariamente, o movimento recíproco na direção oposta. O movimento no espaço pictórico exige uma tomada de direção que avança, progressivamente, até ao observador. Influenciada por Hofmann, Louise Nevelson aplicou esta ideia nos seus trabalhos cujas formas se movem, simultaneamente, para a frente e para trás em relação a um plano hipotético. Este e outros aspetos do ensino de Hofmann tiveram a mais profunda influência nas interpretações da crítica formalista Clement Greenberg, que referiu, em 1945, 'que obteve mais esclarecimentos através das palestras de Hofmann do que de qualquer outra fonte'. (Fineberg, 1995)

Entre 1915 e 1938, Hofmann pintou pouco, canalizando a maior parte da sua energia para o ensino. A experiência que adquiriu das vanguardas europeias foi levada diretamente para a sala de aula, assim como as teorias do Cubismo que permitiram a Hofmann tornar abstrato o mundo real. O seu estúdio ou a sala de aula atuavam como um laboratório onde o artista ou professor e estudantes desenvolviam ideias e solucionavam problemas similares.

Como professor-artista, o envolvimento com o mundo da arte afigurou-se-lhe essencial. Abrindo as suas aulas ao exterior, outra das suas características pedagógicas, levou os alunos a visitar exposições em galerias e museus com notáveis exemplos de arte moderna onde figuravam artistas como Leger, Van Gogh, Chirico, Lipchitz, Calder, Gorky e Kandinsky, integrando, assim, no seu ensino a emoção do contacto direto com as obras dos mestres do modernismo europeu (Cho, 1993). Também como europeu, Hofmann trouxe uma estética modernista distinta da tradicional academia norte americana. Em vez de ser influenciado pelo estilo académico, ele pretendeu libertar-se, tanto na sua prática artística como na pedagógica. A sua visão singular e libertadora constituía mais uma doutrina do que um treino ou direcionamento para os estudantes (Newbury, 1979).

No entanto, Hofmann não ignorou os mestres do passado, Miguel Ângelo e Rembrandt são ambos citados nas suas teorias sobre a monumentalidade e a universalidade da sua própria prática artística (Hofmann, 1967). Ainda que figurativas,

as obras dos grandes mestres possuem uma força capaz de produzir experiências tanto físicas como espirituais. Desta forma os alunos de Hofmann foram encorajados a cruzar estilos individuais, numa fusão entre tradição e autoexpressão.

O balanço entre o ensino e o fazer artístico também atormentou Hans Hofmann, que afirmava que os longos anos em que se dedicou ao ensino não prejudicaram as suas obras, apenas acabando por tomar-lhe muito tempo. Durante os anos em que o ensino foi a sua principal ocupação, o pintor alemão viu-se várias vezes impedido, em alguns momentos, de produzir obras, mergulhado nos trabalhos dos seus alunos e nas aulas que tinha de preparar. Ainda assim, e segundo Sutherland (1989), o crescimento de Hofmann como artista seguiu paralelamente ao seu desenvolvimento como professor, que o considerou um professor-artista devido à sua vontade de compartilhar as suas experiências realizadas em estúdio com as experiências artísticas da sala de aula. O seu trabalho como pintor não só esteve implicado no ensino como o melhorou, e vice-versa: o tempo despendido com seus estudantes e a sua instrução foram também importantes para o seu desenvolvimento pessoal enquanto artista. Como a sua arte era orientada pela ordem, Hofmann acreditava que se poderia ensinar a ordem e harmonia e, no seu entender, nada aperfeiçoava melhor as ideias e pensamentos do que ensiná-los e explicá-los aos outros.

A tenacidade e a resiliência da mensagem de Hofmann ilustram o seu compromisso e crença na sua filosofia educativa. Como eterno principiante do fazer artístico, a ponderação, a paciência e experiência do artista europeu foram aspetos importantes no seu ensino. Apresentava os seus processos de produção artística, defendendo a experimentação e a demonstração próprios do autodidata, mas combinava a intelectualidade e emoção que tornavam a sua obra poderosa. A sua intenção não foi limitar os estudantes mas sim libertá-los, através do conhecimento, e ajudá-los a encontrar as suas próprias vozes. Mais do que copiar a natureza, ou explorá-la como um cientista, o desejo de Hofmann era o de que os seus alunos-artistas pudessem comunicar através das suas obras de uma forma mais profunda, uma forma que analisasse o modo como a natureza tocava as suas sensibilidades (Newbury, 1979).

O ensino da Arte tem sentido na América, e deveria ser generalizado e mais significativo. O problema em instruir este enorme país não está terminado. O ensino da arte deve direccionar-se para o enriquecimento da vida do estudante. O professor deve ser a personalidade-guia para o aluno, e desenvolver a sua sensibilidade e seu poder de “sentir” coisas animadas, ou inanimadas, com simpatia... O problema do ensino da arte não é limitado ao problema do

desenvolvimento artístico em si, mas inclui os problemas de como produzir artistas, professores compreensivos, entendimento da arte em geral e fruição da arte em particular (Hofmann, 1967, p.56).

Lee Krasner estudou com o professor por volta de 1940 que, por seu intermédio, conheceu Jackson Pollock e outros artistas do seu círculo de amigos. A concentração de Pollock na sua introspeção existencial era demasiado psicológica para Hofmann e quando Krasner trouxe Pollock para o estúdio pela primeira vez, em 1942, o professor fez-lhe notar que, uma vez que ele não trabalhava a partir da natureza, mas sim com o coração, iria acabar por repetir-se. Pollock, sabendo que nessa fase Hofmann se dedicava mais ao ensino do que à pintura, ainda nem sequer tendo exposto o seu trabalho em Nova Iorque, desvalorizou o seu conselho e, desafiante, respondeu-lhe que ele era a própria natureza, que as suas teorias não lhe interessavam e que Hofmann deveria abraçar a natureza ou calar-se (Fineberg, 1995).

As experiências de ensino de Hofmann revelaram-se independentes e essa independência refletiu-se na organização das suas escolas, tal como na prática das ideias artísticas que ele adotou na sua carreira como pintor. As suas escolas não fizeram parte de nenhuma grande instituição acreditada e os seus alunos não concluíam os estudos com vista à obtenção de um diploma. No seu lugar, eles levavam consigo a noção de arte moderna e uma sensibilidade para a qualidade. O ensino de qualidade requer uma grande dedicação de tempo e esforço, e o facto de Hofmann ter dedicado muito tempo na preparação das suas aulas e a lecionar demonstra que o artista e professor ambicionava um ensino de qualidade.



Figura 10. Hans Hofmann e os seus alunos no verão de 1940, Provincetown, Massachusetts, McEnery, Yohe, 1940.⁶

⁶ Fonte: <http://www.baruch.cuny.edu/wsas/artsculture/mishkingallery/exhibitions/hofmann.html> [Consult. 12-07-2017].

O seu trabalho mais importante, como pintor, foi desenvolvido nos Estados Unidos, transportando a cor do fauvismo e as sobreposições das manchas de cor para o expressionismo abstrato. Desde meados dos anos trinta até ao início dos anos quarenta pintou inúmeras paisagens de verão em Cape Cod, permanecendo ligado à natureza. Quer fosse no estúdio ou ao ar livre em confronto com a paisagem, Hans Hofmann testava constantemente a realidade enquanto, simultaneamente, procurava a autonomia destas pinturas. A tradução do espaço tridimensional para a imagem plana dá-nos a conhecer a bidimensionalidade da tela. A paleta de cores brilhantes e energicamente aplicadas agitam toda a superfície da tela com intensa uniformidade, enfatizando-a, como nos trabalhos fauvistas de Matisse. As suas paisagens são cruas, adquirindo uma energia excessiva, tal como ele (Fineberg, 1995).

No início da década de quarenta do século XX, e sob as influências do surrealismo formal, a ligação visível da pintura de Hofmann à natureza libertou-o para um modo de trabalho mais experimental, avultando a espontaneidade através da forma de espalhar a tinta sobre a tela em vez de a aplicar com um pincel. Esta técnica automática liberta-o dos movimentos a que a mão se habituara. No entanto, o pintor não estava interessado em utilizar esta técnica instintiva para expressar sentimentos escondidos no seu inconsciente e, distinguindo o seu trabalho do surrealismo de livre associação, insistia que o seu trabalho surgia de uma ‘necessidade interior’, tal como referiu Kandinsky, mas que era psíquica e não psicológica. “O espírito de uma obra é sinónimo da sua qualidade. O real na arte nunca morre, porque a sua natureza é predominantemente espiritual” (Hofmann in Fineberg, 1995, p.57). Como Kandinsky, teve um fascínio quase místico pela sinestesia, a relação entre as cores e o som. Alguns títulos das suas obras evocam a música, assim como existem referências nos seus textos à subjetividade na orquestração de cores.

Só aos sessenta e quatro anos, em 1944, é que Hofmann realizou a sua grande exposição individual na galeria *Art of This Century* de Peggy Guggenheim, em Nova Iorque. Os críticos atribuíam este começo tardio à sua dedicação ao ensino e à energia que este exigia, mas ele não era de forma nenhuma um homem apressado. Viveu vinte e oito anos com a mulher antes de casar, pintou durante quarenta e quatro antes da sua exposição individual e não se comprometeu com um estilo pictórico antes dos setenta e oito anos, em 1958. Poderia não se sentir suficientemente confiante, nos anos quarenta, para assumir uma direção no seu trabalho artístico e conseqüentemente para o mostrar. Nos anos trinta, nem os seus alunos conheciam o seu trabalho, apenas um pequeno

grupo de amigos mais chegados tinham acesso ao seu estúdio. O trabalho de Hans Hofmann passou a ser mais conhecido quando Samuel Kootz começou a mostrar as suas pinturas, no final de 1947. A sua crescente visibilidade como pintor não o impedia de continuar a explorar um variado número de estilos (Fineberg, 1995).

Segundo Hofmann, a arte criada predominantemente a partir de uma base formal, em vez de um pensamento filosófico, corre o risco de perder a sua continuidade estilística. Esta preocupação está claramente presente quando constrói uma teoria que rejeita a adoção de um estilo particular. “ Se algum dia encontrar um estilo, deixarei de pintar“ (Hofmann in Fineberg, 1995, p.57). Insistia que via a pintura como uma expressão individual e espontânea, dando o exemplo de Paul Klee e da sua diversidade estilística.

Em 1958, Hofmann desistiu de ensinar, encerrou as escolas de Nova Iorque e de Provincetown, passando apenas a pintar. Durante os oito últimos anos da sua vida acabou por desenvolver um estilo mais pessoal pintando as melhores obras da sua carreira: estas pinturas refletem a precisão da análise de Hofmann na relação da cor e a sua implicação estrutural, como definiu no seu ensaio *The Color Problem in Pure Painting –Its Creative Origin*. As grandes áreas de cores vibrantes e saturadas, como retângulos flutuantes, das suas pinturas influenciaram os chamados campos de cor dos pintores de finais dos anos cinquenta e sessenta. Hofmann escreveu, em 1962:

Sou frequentemente questionado sobre o meu método de trabalho. Deixem-me confessar: eu esvazio a minha mente de pensamentos estranhos à arte de pintar, sou inspirado e motivado pela contínua exigência própria da ação que é o desenvolvimento da pintura (Hofmann in Fineberg, 1995, p.58).

Em 1937, quando foi fundado em Nova Iorque o grupo de Artistas Americanos de Arte Abstrata, cujo interesse principal era a abstração pura sem influências externas, metade dos membros fundadores tinha estudado com Hofmann. Este era um mestre em assimilar ideias estéticas sem se relacionar com o conteúdo que as originara. Mesmo as suas paisagens de 1936 a 1941 e os seus grandes trabalhos dos últimos anos possuíam uma delicada reserva na maneira como o artista separava a linguagem intuitivamente expressiva de um conteúdo demasiado pessoal. Neste contexto, Hofmann teve um profundo efeito em alguns pintores dos anos sessenta como Frank Stella e Robert Ryman, distanciando-se de outros como Kooning, Pollock e Newman.

Tania Bruguera

Tania Bruguera nasceu em Havana, Cuba, em 1968. Durante a infância estudou no Liceu Francês e, a partir dos 12 anos, frequentou uma escola de arte em Havana, concluindo a sua formação no Instituto Superior de Arte em 1992 (Goldberg, 2005).

Atualmente a viver e a trabalhar em Havana, Nova Iorque e Cambridge, Bruguera centra a sua pesquisa nas possíveis formas de aplicar a arte à vida política quotidiana, assim como na transfiguração do afeto social em eficácia política. No decorrer da sua atividade artística tem criado instalações e performances focadas em temáticas sociais que analisam a natureza das estruturas de poder político e o seu efeito nas vidas dos indivíduos e grupos mais vulneráveis da sociedade. Os seus projetos a longo prazo são intervenções enérgicas na estrutura institucional da memória, da educação e da política coletivas. As suas obras expõem frequentemente os efeitos sociais das forças políticas e apresentam questões globais que abordam o poder, a migração, a censura e a repressão através de obras participativas que pretendem transformar o público passivo em cidadãos ativos. O seu trabalho foi apresentado na Bienal de Veneza em 2015, na Tate Modern, Guggenheim NY e MoMA, entre outros.

Em vez de autora, Bruguera define-se antes como uma iniciadora, ao criar propostas e modelos estéticos para a utilização e a adaptação de outros. Colabora frequentemente com múltiplas instituições, assim como com muitos indivíduos, para que a plena realização do seu trabalho artístico ocorra quando outros o adotam e perpetuam.

Acredito, verdadeiramente, no modelo do artista como intelectual, por essa razão levo-lhes [aos estudantes] um modelo em que se combina prática artística, o desenvolvimento das competências críticas e da escrita (Bruguera, 2006, s.p.).

Em 2015, ajudada pela generosidade de alguns cubanos e artistas ativistas, Bruguera abriu o Instituto Internacional Hannah Arendt para ‘Artivismo’, em Havana – uma escola, um espaço de exposição e pensamento. A ação pública – performance – que assinalou a abertura do Instituto iniciou-se no dia da comemoração da Declaração da República de Cuba, 20 de maio de 1902, e consistiu na leitura e discussão do livro *As Origens do Totalitarismo* de Hannah Arendt, levada a cabo por

mais de 50 participantes, durante 100 horas. O objetivo do Instituto é trabalhar com ‘cubanos de a pie’ ou seja, com as pessoas comuns que no dia-a-dia constroem a democracia em Cuba, procurando os seus direitos, lutando pela justiça social no seu trabalho, nas suas escolas, pessoas de diferentes quadrantes políticos e diversos níveis de educação que Bruguera pretende que passem de espetadores a cidadãos ativos. O Instituto conta com três áreas principais: uma primeira área destinada ao debate de ideias e aspirações, onde todos podem expressar as suas opiniões; uma segunda área destinada à partilha de conhecimentos através de workshops sobre direitos humanos e como defendê-los, transformações sociais e políticas do país, ou outros temas abordados na primeira área que poderão culminar em performances; uma terceira área onde os grupos de trabalho ou os residentes desenvolvam ações no espaço público sobre as suas pesquisas, potencializando a liberdade de expressão e a responsabilidade social.

Este projeto tem como objetivo transmitir às pessoas que podem perder o medo de uma maneira pacífica e construtiva. Trata-se de criar pontes de confiança onde não há lugar para o receio face ao outro, de criar uma resposta pacífica e responsável em vez de violência, de criar um lugar onde pessoas com diferentes convicções políticas podem unir-se para construir um país melhor (Bruguera, 2015, s.p.).

Promovendo o conceito de arte útil (literalmente arte enquanto um benefício e uma ferramenta), Tania Bruguera propõe soluções para problemas sociopolíticos através da implementação da arte e desenvolvendo projetos de maior duração, que incluem um centro comunitário, um partido político para imigrantes e a escola *Arte de Conduta*.

Esta ‘escola de arte’ - *Arte de Conducta* (Arte do Comportamento) - funcionou mais como um programa, de 2002 a 2009, no Instituto Superior de Arte de Havana, e foi inicialmente concebida como uma obra de arte. Situada em sua casa, na zona de Havana Vieja, e dirigida por duas pessoas, a escola destinava-se a dar formação em arte num contexto político a estudantes de arte. “O ensino é uma atividade a que cheguei como extensão da minha obra” (Bruguera, 2006, s.p.).



Figura 11. Cátedra Arte De Conducta, Havana, 2002-2009.⁷

A artista iniciou este projeto assim que regressou ao seu país, após a sua participação na Documenta 11⁸ e de esta a ter deixado com um sentimento de insatisfação pelas limitações que encontrou na criação de experiências artísticas envolvendo espetadores. Em vez de tentar criar este tipo de experiências, na altura, resolveu contribuir de forma concreta para o desenvolvimento da arte em Cuba, não só como resposta à falta de apoio institucional à arte e à escassez de infraestruturas para a realização de exposições mas também tentando resolver as restrições estatais em curso, como viagens e acesso à informação por parte dos cidadãos cubanos. Outro factor importante para a criação de escola foi o entusiasmo com que os turistas americanos, ao comprarem desenfreadamente as obras dos jovens artistas, receberam a arte cubana, em 2000, na Bienal de Havana, integrando-a com rapidez, ainda que de forma descontrolada, no mercado ocidental. Alguns destes artistas começaram a questionar-se sobre o que se esperava deles e da sua arte, uma vez que agradar aos estrangeiros envolvia tanto um outro tipo de compromisso social como um outro tipo de censura. Um dos objetivos do projeto seria, portanto, formar uma nova geração de

⁷ Fonte: <http://www.taniabruquera.com/cms/492-1-Ctedra+Arte+de+Conducta.htm> [Consult. 15-08-2017].

⁸ A Documenta é considerada uma das maiores e mais importantes exposições de arte contemporânea e da arte moderna internacional. Com a duração de 100 dias, ocorre a cada cinco anos em Kassel, na Alemanha.

artistas que, de forma reflexiva, lidasse com esta situação, conscientes do mercado global da arte ao mesmo tempo que as suas produções artísticas responderiam a um contexto local (Bishop, 2012).

Educação baseia-se na ética do conhecimento, é a criação de uma estrutura de pensamento e a modelação da sensibilidade que prevalecerá na vida de alguém, durante muito tempo. A minha abordagem a esta ideia de educação passa pela criação de um processo em que o estudante possa assumir totalmente o seu controlo (Bruguera, 2006, s.p.).

Na verdade, *Arte de Conducta* não era propriamente uma escola de arte mas um curso de dois anos que funcionava como um módulo semi autónomo sob a tutela do Instituto Superior de Arte de Havana. Os estudantes não recebiam qualquer crédito por frequentar o módulo, tendo, porém, de se inscrever na instituição para que Bruguera conseguisse que os conferencistas visitantes entrassem em Cuba. Nos primeiros anos, muitos destes conferencistas foram financiados pela artista, que se encontrava, então, a lecionar na Universidade de Chicago (de 2004 a 2009). A dupla economia de Cuba significava que a artista podia explorar a discrepância entre a moeda nacional, peso conversível cubano, e o dólar americano. Um trabalho no ensino oficial como professora na Universidade de Chicago subsidiava o ensino artístico experimental em Havana.

A aprendizagem é a expressão visível de uma experiência. Não acredito nos processos de aprendizagem como uma transmissão de conceitos gerais do conhecimento ou de referências, mas sim como resultado de uma experiência reflexiva, mediante a criação de atividades artísticas que originem novas discussões (Bruguera, 2006, s.p.).

O termo 'Conducta' significa comportamento e é usado por Bruguera em alternativa à designação de arte performativa. Simultaneamente, o conceito empregado pela cubana evoca a *Escuela de Conducta*, uma escola para jovens delinquentes onde a artista havia lecionado. *Arte de Conducta* não implicava o ensino de normas disciplinares; pelo contrário, centrava-se na arte comprometida com a realidade, especialmente no que dizia respeito à relação entre utilidade e ilegalidade, uma vez que a ética e a lei constituem para Bruguera áreas que devem, continuamente, ser postas à prova. Uma das obras mais representativas da escola foi *El Escándalo de lo Real* (2007) de Susana Delahante; uma performance realizada com o apoio de uma equipa,

onde a artista submeteu o próprio corpo a uma inseminação artificial usando os espermatozoides de um dador anónimo depois da sua morte e com a sua autorização. Com esta experiência, a artista estabeleceu uma relação entre dois corpos, aparentemente em condições e processos diferentes, obtendo como resultado um novo organismo. “Não podemos afirmar que um corpo está de facto morto quando há algures uma parte desse corpo que continua viva” (Susana Delahante in Bradleytucker, 2016, s.p.). Este trabalho prende-se com questões reais e de ética política, sendo a lei e a ética, muitas vezes, matéria de discussão calorosa e de investigação na ‘escola’. A artista manteve a gravidez até às 7 semanas e 4 dias, o que suscitou polémicas questões éticas e vários debates.

Outra obra menos íntima é a de Celia y Yunion intitulada *Registro de población* (2004) onde os artistas aproveitaram o facto de ser legal uma mesma pessoa poder pedir, repetidamente, cartões de identidade. A acumulação sequencial dos cartões lembra a obra de On Kawara, ao mesmo tempo que corrompe a individualidade que associamos às provas de identidade. Mesmo as fotografias que constam nestes documentos são muito idênticas, o que permite criar uma relação paradoxal entre a identidade dos indivíduos em particular e o todo que constitui a homogeneidade visual da peça. Assim, os documentos de duas pessoas não são apenas semelhantes como parecem repetidos, como se tivessem sido duplicados.

Uma das questões que se colocam quando se fala de projetos artísticos pedagógicos é a de perceber a quem se destinam. Bruguera aceitava oito estudantes, por ano, ligados à prática artística e um historiador de arte incumbido de produzir continuamente informações sobre o projeto, assegurando, durante esse ano, o seu registo histórico. Para além dos estudantes oficialmente matriculados, os workshops podiam ser frequentados por todos os interessados: antigos estudantes, colegas destes ou público em geral, principalmente críticos e artistas profissionais. Esta flexibilidade distinguia a ‘escola’ de Bruguera das outras escolas de arte, acabando por ter uma estrutura, simultaneamente, oficial e informal.

Na forma como ensino, tento fazer os estudantes pensar e não apresentar ideias feitas sobre o papel da arte e dos artistas, para que cada estudante possa trazer as suas propostas e, no decorrer do curso, desenvolvê-las, testando a sua própria visão acerca delas.

Interessa-me explorar as várias formas de tornar os acontecimentos atividades artísticas. Interessa-me ver o que é que transforma um ‘momento’ em arte e encontrar um processo com o qual os estudantes aprendam a criar um contexto para as suas obras ou encontrar um conjunto de regras para que se tornem mais experientes (Bruguera, 2006, s.p.).

Alguns aspetos do curso eram mais ou menos convencionais. O ensino estava estruturado em workshops, com a duração de uma semana, que incluíam sempre uma apresentação pública e críticas ao trabalho dos estudantes. Os artistas convidados propunham projetos específicos mas, de alguma forma, todos ligados à performance. Muitos destes artistas eram provenientes de antigos países socialistas, exatamente para ajudar os estudantes cubanos a compreender o processo de transição pela qual passam, inevitavelmente, as sociedades como a sua. Foram convidados curadores e teóricos que, juntamente com os artistas, acabavam por transmitir uma cultura artística importada, trazendo imagens e ideias que de outro modo não circulariam devido às severas restrições no acesso à internet. Bruguera também convidou historiadores, sociólogos e matemáticos, assim como um advogado e um jornalista, estes últimos para aconselhar os estudantes relativamente às implicações jurídicas e ligadas à imprensa de apresentar publicamente uma performance. Os professores eram incentivados a olhar para a *Arte de Conducta* como uma escola móvel capaz de usar toda a cidade como matéria-prima. Dan Perjovschi lançou o desafio aos estudantes de criarem um jornal, enquanto Artur Zmijewski ensinou-os a fazer uma adaptação não literal de um filme polaco de propaganda comunista. Um artista proveniente do Kosovo, Sislej Xhafa, pediu que criassem atividades num hotel onde os cubanos estavam proibidos de entrar, assim como no exterior do Museu da Revolução e numa barbearia (Bishop, 2012).

Com o intuito de criar um espaço para a liberdade de expressão, por oposição à autoridade dominante, cada workshop terminava à sexta-feira à noite com uma festa em casa de Bruguera. A intenção da ‘escola’ não era apenas a de levar os estudantes a exprimirem-se através da arte: era igualmente necessário formar uma sociedade civil, incentivando os alunos à contínua experimentação.

Existe uma diferença fundamental entre educação e arte. A educação é a comunicação de princípios que nos remetem para o coletivo e baseia-se na verdade previamente estabelecida antes da verificação real dos dados. A arte é um espaço que nos conduz a novas negociações de significados que, por vezes, se realizam através do caos ou fazendo frente a uma verdade previamente

estabelecida. Mesmo sendo ambas atividades ideológicas, a diferença reside em que a educação possui um objetivo claro na construção de uma determinada identidade que se relaciona com a sua função na sociedade e com as expectativas do indivíduo ou da comunidade. Aquilo que a arte e a educação podem ter em comum pode ser o facto de ambas tentarem convencer as pessoas de algo em que acreditam, sejam factos ou ideias. A exigência da criatividade e do confronto com a ‘norma’ em educação parecem mais um processo de entretenimento em que os estudantes aprendem como comportar-se e como criar uma estrutura para lidar com ela e, com sorte, como criar um sistema para introduzir e partilhar o seu ponto de vista. A educação providencia um terreno comum para compreender um mundo comum de referências que nos tornam fundamentalmente iguais (a um nível muito básico); em arte pede-se ao indivíduo que entre no mundo do artista e é sua responsabilidade como público encontrar um terreno comum com o artista (e converter-se num seu igual). O meu objetivo como professora de arte é estabelecer a interação e apreciar a dinâmica dos dois pontos de vista (Bruguera, 2006, s.p.).

Apresentar esta escola como uma obra de arte para o público em geral revelou-se um problema, daí que Bruguera não o tenha tentado fazer nos primeiros cinco anos. Quando, em 2008, foi convidada a participar na Bienal de Gwangju e decidiu mostrar *Arte de Conducta*, em vez de apresentar documentação sobre a ‘escola’ ou uma instalação convencional desinteressante, exibiu uma exposição representativa das obras dos estudantes.

Para assinalar o encerramento da escola, em 2009, durante a bienal de Havana, Bruguera encontrou uma solução mais dinâmica, uma exibição intitulada *Estado de excepcion*. Composta por nove apresentações, em nove dias, abertas ao público das dezassete às vinte e uma horas, montadas todas as manhãs e desmontadas todas as noites, as exibições tentavam transmitir a urgência e intensidade das experiências vividas na escola, como um todo. Cada dia era dedicado a um tema como: *Jurisdicción*, *Arte útil*, *Traficando información* e apresentada uma seleção de obras desenvolvidas na escola, juntamente com os trabalhos dos visitantes conferencistas entre os quais Thomas Hirschorn e Elmgreen & Dragset. Todas as noites, o espaço da exposição transformava-se e apresentava-se completamente diferente, enquanto os estudantes procediam a breves mas acutilantes intervenções distintas de outras também presentes na bienal, em virtude dos temas de carácter subversivo relacionados com a censura, as restrições à utilização da internet e aos tabus sociais (Bishop, 2012).

Porquê denominar então a ‘escola’ de obra de arte e não de projeto educacional empreendido pela artista na sua cidade natal? A resposta a esta questão prende-se com a

sua identidade autoral enquanto artista. A ‘escola’, tal como muitos dos projetos dos estudantes aí produzidos, pode descrever-se como uma variante do que Bruguera apelidou de ‘arte útil’, arte simultaneamente simbólica e útil, ao contrário da ideia de que a arte é inútil ou desprovida de funcionalidade. Partindo deste conceito, podemos entender a obra como uma prática em curso que se situa entre a arte e a utilidade social. Apresentar esta obra de arte na bienal de Havana foi útil, uma vez que permitiu a Bruguera mostrar a um público internacional uma geração de artistas mais jovens que de outra forma nunca seriam escolhidos para expor os seus trabalhos na bienal. A artista define ‘arte útil’ como um gesto performativo de maior amplitude que afeta a realidade social, as liberdades cívicas ou a política cultural, sem se conectar forçosamente com questões moralistas ou legais.

Na mesma bienal a artista mostrou *El susurro de Tatlin #6*, uma performance controversa que teve lugar no pátio central do Centro Wilfredo Lam, em que se oferecia um microfone ao público cubano e um minuto de liberdade de expressão, em cima de um pódio, para abordar qualquer assunto. O título da performance faz referência à perda de impacto que originalmente tiveram os grandes momentos da história ocidental, em que se verificaram grandes transformações como resultado de revoluções sociais. Há uma referência simbólica ao artista e arquiteto russo Vladimir Tatlin, autor do projeto *Monumento à Terceira Internacional*, símbolo do entusiasmo e grandiosidade da revolução Bolchevique. A força, credulidade e exaltação visíveis nas revoluções, como na Torre de Tatlin que não chegou a ser construída, deram lugar à frustração e a utopia inicial foi sendo “repensada com o vigor de um sussurro”. Esta performance dispôs-se a incentivar os cidadãos a implicarem-se, nem que fosse por momentos, na construção de uma realidade política, no contexto atual de transformação das ideologias e à sua circulação em forma notícias. Nesta atividade performativa, em Havana, entregou-se ao público presente duzentas câmaras fotográficas com flash, para que todos pudessem documentá-la. Comunicou-se que cada um poderia expressar-se livremente durante um minuto, subindo a um pódio em frente ao público e utilizando um microfone. A primeira pessoa a participar foi acompanhada por um homem e uma mulher vestidos com uniformes militares que lhe colocaram no ombro uma pomba branca, aludindo à imagem emblemática de Fidel Castro quando discursou pela primeira vez depois do triunfo da revolução. Esta imagem funcionou, firmando, num consenso generalizado, a sua liderança absoluta, tanto para aqueles que queriam ver nela uma representação da

paz, como para aqueles que esperavam o Messias ou para os que ansiavam por uma promessa de um futuro por construir. Nesta performance, esta ação repetiu-se durante quarenta e um minutos e trinta e nove pessoas expuseram as suas afinidades e críticas ao sistema político cubano. No final, Tânia Bruguera subiu ao pódio para agradecer aos participantes pela sua coragem no exercício da sua liberdade de expressão.

A excitação da novidade é diferente em educação e em arte. Na educação, o novo está associado à excitação de encontrar algo que é compreensível e que nós compreendemos. Na arte a novidade é descobrirmos o que não sabemos, o que não compreendemos (e, por vezes, não temos a certeza de querer compreender). Nas minhas aulas, eu tento criar um ambiente propício a que os estudantes possam ensaiar e experimentar a sua relação com o conhecimento, a tecnologia, a sociedade e a sua comunidade (Bruguera, 2006, s.p.).

Com o desenvolvimento de determinadas experiências, a artista pretende criar impacto tanto na arte como na realidade, o que implica habituarmo-nos a ver de múltiplas formas o seu trabalho e a ter em conta a repercussão a que estão sujeitas as suas obras em ambas as áreas. Para compreender *Arte de Conducta* é necessário entender o conceito de educação experimental e de projeto artístico. Desde o início da concepção da escola que foram repensadas questões como a educação artística, o que deveria ser ensinado e os próprios termos utilizados. Por exemplo, Tania Bruguera emprega o termo *conducta*, - ‘comportamento’ -, em vez de *performance*, ‘convidados’ e ‘membros’ em vez de professores e estudantes. Ao nível do funcionamento, a admissão era controlada mediante a seleção de um júri mas aberta a todos; a própria casa da artista funcionava como sede e como biblioteca da escola. A artista mantinha ainda uma relação informal com os estudantes que frequentemente passavam a noite em sua casa e usavam a seu quarto quando se encontrava ausente. A solução dinâmica que a cubana encontrou para apresentar a escola como obra de arte, como já referi, tem como base o factor tempo e foi considerada estimulante, intensa e gratificante do ponto de vista artístico e social. A exposição acabou por ser considerada uma das melhores contribuições da bienal de Havana, ideologicamente sombria noutros sentidos (Bishop, 2012).

As escolas podem ser laboratórios isolados onde a segurança das suas infraestruturas podem impedir a conexão com os verdadeiros desafios do mundo profissional. Creio firmemente no papel das atividades extracurriculares e interdisciplinares e em levar ao estudante

parte desse mundo profissional para que este o possa examinar (Bruguera, 2006, s.p.).

Bishop defende que um inconveniente de estabelecer fronteiras entre arte e educação e, conseqüentemente, entre os seus critérios disciplinares é presumir que a maneira como entendemos as respectivas disciplinas é fixa e não dinâmica, correndo o risco de anular a procura de novos critérios que possam surgir com a intersecção dessas disciplinas. Apesar de Bruguera ver o projeto como uma obra de arte não analisa o que de artístico está em Arte de Conducta. O seu objetivo é a criação de uma nova geração de artistas comprometidos a nível social e artístico com Cuba, bem como a abertura a novas formas de pensar sobre o ensino da arte em determinado contexto, objetivos que se refletiram na exposição dos estudantes e artistas visitantes. Em última análise, a artista privilegia sempre o factor social em detrimento do artístico. Bishop, todavia, é da opinião de que toda a concepção de Arte de Conducta é fruto de uma imaginação artística que soube articular habilmente a concepção formal, a experimentação e o conteúdo. Em vez de entender a arte como algo separado que deve submeter-se ao sistema de realidade social, a arte está realmente presente na concepção de cada projeto da artista. A sua imaginação artística verifica-se no método que adotou para expor a própria escola. A arte e a educação podem estabelecer finalidades a longo prazo ou podem, igualmente, desmaterializar-se, mas ambas necessitam verdadeiramente de audácia e de imaginação (Bishop, 2012).

Professores-artistas ou Artistas-professores

Poderia debruçar-me sobre três situações possíveis: o artista que embora leccione não se considera professor e que apenas se aceita como criativo, o artista que deixou de o ser para passar a ser exclusivamente professor e, por fim, aquele que consegue conciliar a sua atividade artística com a de professor mas que, de algum modo, se preocupa com o seu desempenho enquanto docente. Esta última situação é a que me desperta um maior interesse, tanto por ser a mais desafiante como por se afigurar a mais difícil de retratar devido sobretudo à falta de registos no que diz respeito à atividade enquanto professores.

A dualidade professor e artista implica a existência de duas atividades que, seguindo paralelas, completam-se. Teoricamente, esta situação ideal confronta-se com a atual realidade do professor que se encontra extenuado, lidando com o trabalho pedagógico e burocrático, que cada ano se multiplica à medida que nas escolas o corpo docente vai reduzindo. A falta de tempo, o cansaço, o vazio que fica depois de se deixar tudo na aula afastam a possibilidade do professor produzir e estudar arte. O sistema e as estruturas de ensino estão organizados de maneira a que o professor não possa ser artista.

Na exposição *Professores* que decorreu no Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, em 2010, deu-se visibilidade à figura do professor-artista, onde foram vários os professores-artistas que expuseram os seus trabalhos enquanto artistas e apresentando depoimentos dos seus alunos que vivenciaram o seu trabalho enquanto docentes. No prefácio do catálogo, da autoria de Isabel Carlos, encontramos as questões-chave que serviram de ponto de partida para a exposição.⁹ Para a realização da exposição foi adotado o seguinte processo metodológico: perguntou-se a 50 artistas, com idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos, quais os professores que os tinham marcado. Dos nomes que tiveram mais de três referências surgiram os oito artistas que se apresentaram em *Professores*: Álvaro Lapa, Ângela Ferreira, Eduardo Batarda, João Queiroz, Manuel Botelho, Miguel Branco, Pedro Morais e Rui Sanches. A exposição

⁹ Como é que se ensina alguém a ser artista? Sendo artista? Num tempo em que a antiga relação de ateliê entre mestre e discípulo já não existe, como é que se cria «escola»? A noção de «escola» – nesse sentido de transmissão de conhecimentos, técnicas e «segredos» – porventura também já não existe. (...) E quem foram os professores-artistas que marcaram a geração atual? E marcaram pelas suas aulas ou pela sua obra? (Isabel Carlos in Silva, 2010, p.11)

apresentou obras destes oito autores, mas a voz de quem os escolheu também esteve presente através de depoimentos gravados, pretendendo com isso fazer-se, assim, um tributo à figura do professor-artista.

É uma pena que a exposição deste trabalho duplo, - que segue muitas vezes em simultâneo -, de artistas e professores se tenha verificado desequilibrada e que o serviço que prestaram enquanto professores se tenha esbatido de tal forma que dele restam agora poucos vestígios. Em evidência, na exposição estiveram as obras que estes professores realizaram enquanto artistas plásticos. No entanto, os arquivos áudio dos testemunhos dos alunos que falaram do seu trabalho enquanto professores perderam-se no tempo, talvez porque a experiência como professores é quase sempre encarada como algo depreciativo, não digno de registo.

No catálogo da exposição, para além do percurso dos artistas e da análise das obras expostas, a figura do professor sobrevive apenas em forma de curtas citações, nos poucos testemunhos dos alunos, também eles, nos dias de hoje, artistas plásticos.

Rui Sanches

Integrada na referida mostra coletiva, a exposição que Rui Sanches apresentou no CAM, da qual fazia parte um conjunto muito variado de obras, possuía uma componente pedagógica e criativa. O artista cumpriu o seu papel como professor, cartografando o seu próprio trabalho, mostrando o que faz e como efetuou o percurso interno da obra, como se assistíssemos ao próprio ato de fazer, num tempo sincrónico à realização das obras (Silva, 2010). Desvenda-nos as suas fontes históricas mas também nos lança em dimensões desconhecidas. Os testemunhos dos alunos vão-nos revelando o seu trabalho como professor.

“O Rui Sanches surge não como professor mas como artista plástico. Estava disposto a responder a todo o tipo de questões, mas, no entanto, não era um professor que nos ia dar exercícios ou meter-nos a trabalhar. O processo era o inverso: desenvolvíamos o nosso trabalho e colocávamos questões sobre o nosso trabalho e ele ajudava-nos a desenvolvê-lo” (entrevista a Noé Sendas in Silva, 2010, p.160).

A formação artística de Rui Sanches assemelha-se a uma viagem. Ele próprio não nos surge como artista, mas antes, como diria Baudelaire, um homem do mundo. Um *flâneur* criativo, empreendedor de uma viagem, no início hesitante, mas depois sentindo-se viajante e andando entre rotas desconhecidas, mais atento aos pormenores sensoriais.

As emigrações de artistas portugueses rumo à Europa e, por vezes, também ao continente americano, foram em número considerável, principalmente entre finais da década de cinquenta e meados da década de setenta. Desde essa altura que, do ponto de vista artístico, existia a necessidade da viagem, em conformidade com a mudança que já se vinha fazendo por parte dos artistas que pretendiam ser efetivamente modernos. Mesmo depois do 25 de abril, - dado que a criação de estruturas de apoio à vida artística continuou a revelar-se difícil e demorada -, a formação artística continuou a apoiar-se fortemente na ida para o exterior mesmo sob a forma de curtas viagens aos centros artísticos mais conceituados. As viagens ao estrangeiro trouxeram os contactos diretos ou indiretos com a produção artística desses países. Cada artista empreendia a sua própria viagem na procura de instituições inovadoras, de lugares, de práticas e de rotinas capazes de constituir um território profícuo de experiências artísticas sedimentadas e continuadas.

Porque as Belas Artes estavam fechadas após o 25 de abril, a formação artística de Rui Sanches começou no Ar.co¹⁰ entre 1975 e 1977 quando abandonou o curso de Medicina. A sua opção pelo Ar.Co, uma novidade na época, foi também influenciada por um professor inglês, Robin Fior, que lecionava nesta instituição.

Durante os três anos de formação em Londres, para onde se mudou em 1977, viveu diversas experiências, descobrindo a arte contemporânea, - pouquíssimo divulgada em Portugal. Esta vivência em solo estrangeiro, longe da comodidade da sua terra de origem, fez com que Sanches estivesse mais desperto para absorver a produção artística local. Ingressou no Goldsmith's College onde contactou com diversos artistas e historiadores que tiveram importância na sua formação. Entre eles contam-se Michael Craig-Martin, Yehuda Safran, Richard Wentworth, Tony Cárter ou Sarat Maraj.

¹⁰ O Ar.Co - Centro de Arte e Comunicação Visual abriu portas em 1973 no n.º 18 da rua de Santiago, na zona do Castelo. Como escola de arte independente dedicou-se, sob o signo da liberdade e da experimentação, à formação e à divulgação das artes, em vários domínios como a pintura, a escultura, o desenho, a fotografia, a cerâmica. Primeiro como sociedade por quotas e depois uma associação sem fins lucrativos, na década de 1980, passou a ocupar mais três espaços na rua de Santiago, os números 13, 17 e 19, e expandiu-se para Almada, mais especificamente para a Quinta de São Miguel.

Frequentou com grande assiduidade os museus da cidade e, integrando-se num sistema de ensino centrado no trabalho de atelier, deixou de pintar, passando, durante esse tempo de experimentação, por diferentes processos de trabalho e linguagens diversas. A partir de meados de 1979 dá-se uma viragem na sua abordagem como artista: começa a realizar instalações que materializavam o seu interesse por questões como o tempo, o processo e a história. Concluiu o Bachelor of Arts (BA) em 1980. No mesmo ano, devido ao seu interesse crescente pela arte americana, deslocou-se aos EUA para continuar a sua formação. Com o apoio de uma bolsa de estudos da Fundação C. Gulbenkian concorreu ao Master Fine Arts (MFA) na Yale University, onde foi aceite. O ambiente da universidade era particularmente estimulante, não só pelas boas condições de trabalho como pelo contacto que era possível estabelecer entre os vários departamentos da escola de arte (pintura, escultura, arquitectura, design, etc) e entre estes e as outras escolas da universidade. Durante os dois anos que passou nos EUA, Sanches teve a oportunidade de estar próximo de artistas de renome e de contactar de forma direta com o que de melhor se produzia e apresentava nos museus e galerias de Nova Iorque. Também a figura do artista convidado, - central para o sistema de ensino praticado nas escolas de arte americanas -, permitiu a Rui Sanches contactar com artistas como Donald Judd, Vito Aconcci, George Trakas e Barry le Va. Nesta fase, o seu trabalho centrava-se de forma mais evidente na escultura, começando a utilizar a madeira e os seus derivados como principal material de construção e criação. Na exposição de finalistas apresentou uma escultura baseada numa obra de Nicholas Poussin: “A Sagrada Família nos degraus”. Regressou a Lisboa em 1982, onde começou a lecionar no Ar.Co e no IADE.

Artista profissional desde a década de 1980, a oposição de Rui Sanches ao modernismo faz-se recorrendo à transdisciplinaridade, aniquilamento dos temas e mistura de fontes provenientes da chamada alta e baixa cultura. O artista lisboeta estabelece, de certa forma, uma regra que se traduz na necessidade de ausência de regras, uma vez que estas se encontram desajustadas face à sociedade contemporânea, percebendo que, de forma abrangente, a escultura tem necessidade de invocar outras linguagens. Conceções que tendo origem fora do âmbito da escultura adaptam-se às formas escultóricas.

“O Rui Sanches foi um professor que, quando dava aulas no AR.CO, se retirava quase e era ausente como artista, embora nós conhecêssemos bem o trabalho dele. Havia quase como um outro Rui Sanches, e foi talvez esse “inter-Rui Sanches” que me marcou e que eu utilizo no meu trabalho em várias referências, várias memórias e vários rastros que ficaram” (entrevista a Susanne Themlitz in Silva, 2010, p.160).

Usando as fraquezas da disciplina no modernismo, não o contesta abertamente: confronta-o e ultrapassa as suas limitações.

Enquanto aluno na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, Sanches toma conhecimento dos debates pós-modernistas. A singularidade do seu trabalho parte de uma análise sistemática das formas e da desconstrução dos modelos analisados, - características também patentes no modernismo que o autor acentua. Ao encontrar o tema, segue-o tanto com obstinação como com resquícios de humor (Silva, 2010).

[Sanches] Finta a escultura e a sua menorização no sistema Moderno centrando atenções na pintura clássica e neoclássica francesa (nomeadamente em Poussin e David) e no construtivismo novecentista. Estabelece entre estes vários momentos históricos relações programáticas, estilísticas e críticas: o domínio do desenho, da composição, do espaço e da arquitetura é garantido pelo domínio da forma através da razão (João Pinharanda in Silva, 2010, p.162-163).

Sem obedecer a regras previamente estabelecidas e sem se deixar levar por expressividades excêntricas formais ou pela escolha dos materiais, as obras não evidenciam significados nem fixam as formas. Estas parecem, pelo contrário, encontrar-se à deriva, conhecendo quebras, desviando-se casualmente em jogos onde por vezes está patente a ironia. As obras constituem elementos sobrepostos, modelos bidimensionais onde se introduziu a terceira dimensão (Silva, 2010). O trabalho artístico-criativo de Sanches recorre frequentemente à intertextualidade, isto é, à analogia mediada por um diálogo existente entre textos, sejam eles escritos ou visuais.

Sem se dar conta ou intencionalmente, qualquer artista plástico está a criar um novo ‘texto’ ao fazer referência a outro, mesmo que seja verdade que para que exista uma intertextualidade completa é necessário que o novo ‘texto’ criado influencie, de algum modo, o ‘texto’ fonte, ou seja, aquele em que o artista se inspirou. No seu processo de produção simbólica o artista lança mão ao que já foi feito e os seus objetos artísticos podem ser lidos como mensagens, ao mesmo tempo que constituem propostas de significação que não estão completamente construídas. A significação acontece na

troca de olhares entre o ‘texto’ e o seu destinatário. Este último tem uma participação ativa no processo de significação dado também ele colaborar neste jogo intertextual. O ‘texto’ como objeto cultural tem uma existência física, como um filme, um romance, uma pintura, uma escultura. Quando estes se apropriam de outros ‘textos’, a intertextualidade faculta a sua leitura. É de Julia Kristeva o clássico conceito de intertextualidade: “(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva, 1974, p. 64).

Rui Sanches não recorre a facilitismos quando utiliza as citações históricas e as referências eruditas que conhece bem: usa-as com total liberdade. Utilizando o processo de anamnese nas séries de escultura ou desenho em que trabalha, Sanches não procura novas formas mas antes criar formas nas quais, não se repetindo, se reconhecem os modelos originais. Partindo de modelos da pintura do século XVII e XVIII, consagrados pela distância histórica como obras de arte, o artista lisboeta substitui os planos bidimensionais da pintura por volumes que representam a essência formal das coisas representadas, e cuja estrutura da composição se revela na orientação das madeiras e nos contraplacados. Perante esta *pintura* estrutural volumétrica e possuidora de um crucial valor simbólico, temos acesso mais ao interior das formas e menos à sua superfície. Na obra *Infinitos* de 1994 os espelhos incorporados multiplicam imagens do espaço da exposição e dos seus espetadores. Pequenas bolas de borracha funcionam como experiências acidentais que o artista introduz nas suas esculturas e parecem vir da indisciplina exercitada na sua pintura texturada, padronizada, a duas cores.



Figura 12. Rui Sanches, *Infinitos*, 1994, madeira, vidro, espelho e borracha, Nova Iorque.¹¹

¹¹ Fonte: <http://www.ruisanches.com/pt/trabalho/escultura3-04.html> [Consult. 05-07-2017].

Na década de 1990 a indisciplina de Sanches expande-se, indo culminar em obras como *Sem título* de 2000, onde surgem volumetrias biomórficas e paisagísticas exageradas que o autor foi ensaiando ao longo daqueles últimos anos do século XX.

Rui Sanches, em 2015, encontrava-se a dar aulas no Algarve num curso de Artes Visuais, o que o obrigava a ir de quinze em quinze dias ao sul do país. Ao longo do seu trabalho como artista plástico teve quase sempre uma atividade docente. No Ar.Co, onde esteve também envolvido noutras funções, dedicava dois ou três dias por semana à escola e o resto do tempo era passado no Atelier.

Tenho muitos amigos que nem lhes passa pela cabeça ensinar, que acham uma perda de tempo, mas eu gosto muito. (entrevista a Rui Sanches in Costa, 2015, p.46).

As diferenças entre o ensino artístico inglês e americano e o português devem-se, no seu entender, à forma compartimentada como estão estruturados os cursos.

Acho que faz muito mais sentido o trabalho baseado no sistema de atelier do que o trabalho que temos cá, que é mais disciplinar, que por um lado resulta numa dispersão maior do aluno por uma variedade de matérias demasiado estanques e pouco articuladas entre si, e, por outro lado, impede uma hierarquização que permita ao aluno dar prioridade ao seu próprio projeto de trabalho (idem, p.45).

A disciplina aparece a Sanches com outro sentido: existe método, a par com a regularidade do trabalho no atelier, onde os tempos *mortos* são muito importantes. No lugar onde se passa os dias num ritmo lento de preparação e experimentação é tão importante estar a ler ou a pensar como a recortar um estrato de peças. Para o artista plástico, impera a necessidade de habitar o atelier, passar nele várias horas, conhecer o sítio dos objetos e as suas disposições: até a forma como se olha para as coisas que ficaram desordenadas no dia anterior pode trazer novas ideias.

Um trabalho pode sugerir a hipótese de fazer uma variação. As coisas nunca são feitas a partir do zero, têm sempre relação com algo que vem de trás. Muitas vezes alterno entre o desenho e a escultura (idem, p.47).

Capítulo IV - Autorreflexividade na Educação Artística

Manter uma prática reflexiva, traduzida em narrativas mais ou menos visuais, ensaios ou outros registos, pode, tal como já referi, ser de extrema importância para o professor. No caso específico do professor de Artes Visuais, a prática reflexiva pode também contribuir para uma prática artística que, ainda que diminuta ou esporádica, se torna desejável para alguém que leciona no campo das artes.

É evidente que o ensino da arte como ofício tem vindo a sofrer transformações ao longo do tempo, tal como o professor, que é visto de várias formas diferentes.

Um professor que mantém viva a curiosidade, que gosta de estudar, investigar imagens para sua prática em sala de aula e levar seus alunos ao encontro com a linguagem da arte sem forçar uma construção de sentido “correto” ou único, veste sandálias de professor – pesquisador, envolvendo com a mais fina atenção sua pele pedagógica, dando sustentação para pisar em terras ainda desconhecidas (Martins, 2008, p.133).

Este professor dedicar-se-ia, no entender da autora, a uma ‘curadoria educativa’¹². Seria o responsável por recolher e selecionar cuidadosamente materiais, textos, imagens, artistas, conteúdos.

No artigo com o tema Mediação Arte/ Cultura/ Público, realizado em 2006 pelo grupo de pesquisa coordenado por Mirian Martins, nas salas de aula como nos espaços de exposição os educadores são também curadores. Ativam culturalmente as obras de arte. Estarão conscientes das escolhas e dos critérios utilizados? Estas escolhas podem ser feitas de acordo com as suas preferências, de acordo com temas com os quais se sentem mais à vontade ou melhor preparados para falar. Ou, pelo contrário, a seleção pode ser feita com o objetivo de problematizar, gerar controvérsia, descobrir ou ver o que ainda não foi visto. As manifestações artísticas que causam mais estranheza são muitas vezes as que causam mais discussão nestes encontros entre imagens, educadores

¹² Termo utilizado pela primeira vez por Luís Miguel Vergara (1956) professor do Departamento de Arte da Universidade Federal Fluminense. Foi Curador/diretor do Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC) de 2005 a 2008 e de 2013 a 2016. A sua trajetória no MAC de Niterói remonta ao momento da sua fundação em 1996 como parte da sua pesquisa de doutoramento (NYU, concluída em 2006) que elege esta instituição como estudo de caso. É Cofundador do Instituto MESA: Mediações Encontros Sociedade e Arte e coeditor da Revista MESA. Coordena o Grupo de Pesquisa: Interfluxos Contemporâneos - Arte e Sociedade, explorando os dilemas éticos da arte e cultura contemporânea.

e alunos. Nestas curadorias privilegiam-se as imagens, as reproduções ou existirá, antes, uma preocupação de pôr os alunos em contato com os originais? De onde vêm estas imagens e como chegam ao encontro dos alunos e educadores? Estas reflexões, no entender de Mirian Martins, podem ser úteis na medida em que o educador toma consciência da importância das suas escolhas.

O curador educativo reserva então para si o papel de mediador, ciente de que se encontra entre elementos ou intervenientes do mundo artístico. Entre as obras que apresenta e outras obras com as quais as primeiras podem estar relacionadas, entre as obras e o museu ou espaço onde estas se encontram, entre as obras e os artistas, entre as obras e os textos de apoio à exposição, entre as obras e o mercado da arte, entre as obras e os críticos ou historiadores que as interpretam e contextualizam. Não esquecendo todos os intervenientes, aquilo que se pretende é, em última instância, provocar experiências estéticas e estésicas.

Um mundo de imagens mutantes no tempo e no espaço da natureza ou pintadas, esculpidas, projetadas, fotografadas, impressas e expressas em diferentes linguagens. Nosso olhar é capturado por elas; aquelas que nos tocam, nos incomodam ou nos fascinam. Sensações, gostos, revelações, que atualizam nossos repertórios construídos na vida familiar, escolar, social, carregados de subjetividades (Martins, 2006, p.10).

A mediação cultural pretende gerar experiências que afetem quem as vivencie, começando pelo próprio professor, - que deixa de estar focado no que sabe para viver a experiência de quem convive com a arte.

A curadoria educativa centrada no espaço do museu é uma ideia recorrente, sobretudo quando se desenvolvem esforços no sentido de desencadear ações culturais e de tornar a arte acessível ao público, especialmente ao público que normalmente tem mais dificuldade em aceder-lhe. Numa exposição, o curador tem a responsabilidade de selecionar as obras, conceber o modo como vão figurar no espaço ou cuidar da maneira como vão ser iluminadas. Já a curadoria em sala de aula não é alvo de discussão ou reflexão por parte dos professores pela não consciência da sua existência.

A investigação desenvolvida pelo referido grupo de pesquisa conclui que as imagens estão presentes nas salas de aula e que elas podem direcionar o olhar em múltiplos sentidos e não apenas no sentido útil de ilustrar conceitos. O professor é um leitor de imagens, a sua seleção é já uma combinação que traz associada um

determinado ponto de vista, um compromisso com uma ideia, um conceito ou temática que se pretende explorar, uma interpretação. É necessário que este encontro entre alunos e imagens possa dar origem a várias interpretações, ou que os pontos de vista proliferem em múltiplos sentidos. A experiência da fruição da imagem por parte de um grupo de alunos com atitude crítica revela-se tão necessária como a leitura da imagem por parte do professor.

Ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias, por meio de uma curadoria educativa provocadora pode despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência, um caminho que leve a pensar a vida, a linguagem da arte, provocando leitores de signos (Martins, 2006, p.5).

As imagens habitam as escolas pela mão de educadores que as escolhem segundo critérios de beleza, do talento reconhecido dos autores, ou por serem desenhos já conceituados; por professores de arte que as usam para ilustrar conteúdos, valorizando assim a disciplina e não como uma linguagem própria, surgindo para reforçar conceitos artísticos mas não como geradoras de conceitos.

De uma forma geral, a imagem surge como recurso didático, como meio de enfatizar, ilustrar ou demonstrar o que se quer transmitir por palavras; ou como recurso didático motivador no sentido de tornar a aula mais diversificada e interessante, criando-se uma ligação ao quotidiano dos alunos, também ele povoado de imagens, - grande parte das vezes não compreendidas ou sequer pensadas.

Se o curador da exposição pensa no seu público, na curadoria educativa são poucos os que se focam nos alunos, na sua leitura visual, na discussão estética que pode fazer sentido, no exercício do seu pensamento crítico, na necessidade de reconhecer o seu repertório pessoal, nas falhas de acesso a esse repertório ou formas de o alargar. A imagem aparece na aula como produto final, como forma de expressão, e, no entanto, ela pode constituir uma alternativa de análise uma vez que pode revestir-se de simbolismo aquando da sua produção ou receção. Como produto artístico e cultural, possui significados atribuídos tanto por parte do artista que a concebeu como por parte de quem a observa. A imagem traduz a possibilidade de múltiplos encontros: com o conhecimento, a reflexão, a experiência estética, diálogos, provocações. O professor pesquisador é também um curador de imagens, na medida em que elege aquelas que vão habitar a sala de aula, aguardando a investigação e a admiração dos alunos.

As imagens mais utilizadas e os suportes mais utilizados, segundo o estudo, são as reproduções de obras de arte, imagens de livros de arte ou didáticos, imagens dos meios de comunicação, internet, imprensa, revistas, fotografias, fotocópias e de imagens em movimento, filmes, vídeos. No âmbito dos materiais didáticos, as imagens estão muito mais presentes que os objetos. Já a opção entre as reproduções e o recurso ao original é dificultado por questões financeiras e de tempo, dado isto implicar a ida ao museu.

Os critérios de seleção das imagens prendem-se normalmente com a adequação aos conteúdos lecionados, às preferências do professor, à qualidade do material, à sua importância histórica bem como à disponibilidade ou facilidade de acesso às imagens. Desta forma, alguns professores criam o seu acervo pessoal colmatando as falhas das próprias escolas. O acervo pessoal do professor pode ser um acumular de material indistinto, o arquivo caótico, guardando-se ao longo do tempo postais, catálogos de exposições visitadas, artigos, ilustrações, fotografias ou registos áudio, que acompanham fragmentos de memórias.

Micronarrativa – Curadores de memórias e esquecimentos...

Numa tentativa de provocar nos adolescentes a curiosidade, a empatia pelo passado e, simultaneamente, mostrar-lhes o potencial riquíssimo que esse passado pode constituir para experiências artísticas presentes, abracei o desafio de *dar a ver* uma igreja ‘imaginada’, a partir do relato de pessoas idosas que a descrevem. Envoltas em memórias nublosas, as formas do pequeno monumento chegam-nos através dos registos áudio das entrevistas, onde cada um dos entrevistados recorda o que viu ou imaginou ter visto. Além dos testemunhos orais, é necessária uma pesquisa sobre o edifício destruído, apesar do material histórico disponível ser quase inexistente. Esta escassez de material histórico deve-se à pouca importância da igreja comparada com a imponência da abadia de Santa Maria de Alcobaça pertencente ao mesmo concelho.

A riqueza de uma viagem necessita, antes de mais, da densidade de uma preparação – da mesma forma que nos expomos a experiências espirituais convidando a alma à abertura, ao acolhimento de uma realidade submersa. A leitura age como um rito iniciático, revela uma mística pagã. (...)

Chegar a um lugar que nada sabemos condena à indigência existencial. Na viagem, apenas se descobre aquilo que trazemos connosco. O vazio do viajante produz a vacuidade da viagem; a sua riqueza produz a sua excelência (Onfray,2009, p.27).

As informações que nos chegam, baseando-se em várias análises de datas e factos históricos, situam a fundação da ermida de Santa Maria Benedicta no reinado de D. Afonso Henriques (1128-1185) um pouco depois de meados do século XII, quando se instalavam em Portugal os primeiros monges de S. Bernardo de Claraval. A pequena capela foi construída após vários pedidos e diligências de uma pequena comunidade de cristãos que não teria templo para orar. A ermida é, mais tarde, referida como a primeira casa de oração dos monges na região dos Coutos de Alcobaça e a sua paróquia mais antiga. À primeira imagem de Maria, padroeira do novo lugar de culto, os cristãos residentes habituaram-se a chamar-lhe de Benedicta.

Desconhece-se o ano exato do início da construção da capela original e supõe-se que fosse de dimensões reduzidas, com uma só nave e abóbada de pedra em estilo de transição do românico para o gótico. Chegou aos nossos dias um artístico portal gótico, obra de grande valor arquitetónico, que deve ter pertencido a esta primitiva ermida, sucessivamente preservado e reaproveitado nas diversas obras de readaptação da igreja.

O pórtico, artisticamente trabalhado, era formado por três arcos ogivais de puro e formoso estilo gótico, fazendo lembrar o do Mosteiro de Alcobaça (este formado por sete arcos). Esta primeira igreja tinha junto dela uma residência e um passal composto por vinha, pomar e horta.

Durante séculos, a ermida esteve na posse direta do mosteiro, sendo o Abade responsável pela colocação do monge ou monges no local. A partir de 1439, o Abade D. Estevão de Aguiar decidiu arrendá-la com todas as vinhas e pomares a Frei Fernando de Santarém, monge da ordem. Os arrendamentos foram-se sucedendo até 1532, ano em que, com a criação da freguesia, a ermida passou a capela e depois a igreja matriz, passando a ter um capelão nomeado pelos *fregueses*. Entre 1532 e 1536 os monges abandonam definitivamente a ermida.

Quando a ermida de Nossa Senhora foi elevada a curato, ou alguns anos mais tarde, deve ter sofrido uma primeira intervenção com obras de fundo de readaptação e de ampliação, para poder responder às exigências da nova paróquia e por terem começado a afluir os residentes nos lugares até então pertencentes às freguesias

vizinhas. A nova paróquia passou a ter cura nomeado pela população e pelo D. Abade de Alcobaça.

A partir de 1752, o novo pároco Manuel Correia Carneiro passou a designar a antiga capela por igreja paroquial de Nossa Senhora da Encarnação, ao mesmo tempo que desaparecia a invocação de Benedicta. Através dos escritos deste pároco, redigidos em 1758, ficamos a saber que, à parte as várias intervenções, a ermida, capela ou igreja mantiveram sempre a mesma linha direcional Poente-Nascente.

À medida que os anos passam, a população aumenta e as instalações paroquiais tornam-se exíguas. As condições funcionais não melhoram com as pequenas obras de reparação e manutenção levadas a cabo em diversas ocasiões. Entre 1856 e 1857 fazem-se as *Obras de crescimento da igreja*. As obras consistiram na construção de uma nova capela-mor no adro da igreja, contígua à já existente e a nascente desta, formando um novo cruzeiro composto pela antiga capela-mor - ampliada com a nova - com dois coros laterais, altar, trono e sacristia. Além das referidas, existiram muitas outras readaptações, como a mudança do retábulo, a abertura de novas portas, janelas e corredores e a construção de um novo e grande arco de cruzeiro a dividir a nova capela-mor do corpo principal da igreja.

Em 1940, com o pároco Padre José Susano Coelho, volta a existir uma necessidade imperiosa de nova reconstrução. Apesar das extremas dificuldades, em virtude da pobreza e dos tempos de guerra, as obras foram progredindo, ainda que com lentidão. Consistiram no arranjo geral da capela-mor, grande ampliação da nave, transposição da torre do lado norte para o lado sul e da entrada principal e respetivo portal gótico da fachada poente para o alçado lateral sul. Houve ainda a construção de um coro ao fundo, sobre o átrio da entrada a poente. Durante o período das obras, a igreja nunca foi encerrada nem o culto suspenso, realizando-se em condições difíceis e de total desconforto.

O Padre Inácio Antunes vem substituir o Padre José Susano em 1951. As obras encontravam-se suspensas, faltando todos os acabamentos. Homem de espírito dinâmico e empreendedor, o Padre sucedâneo começa a lamentar a precaridade das instalações e a falta de funcionalidade da igreja. Simultaneamente, sugere a construção de uma nova igreja, ampla e moderna, que pudesse satisfazer todos os preceitos do culto e necessidades da população profundamente religiosa.

Após a inauguração da nova igreja, em 1955, a igreja velha entrou num processo de degradação e abandono, servindo apenas para algumas reuniões, ensaios ou récitas.

Em 1961 foi totalmente demolida. Não foi poupada a capela-mor e a maior parte do seu património e recheio centenário, alfaias e objetos litúrgicos, talhas douradas, sinos e quadros, imagens de Santos, azulejos, órgão de tubos e outras antiguidades, desapareceu.

Para que o grupo de adolescentes pudesse empreender ‘a viagem’ era necessário mostrar-lhes o património a preservar. Do património material restam apenas algumas fotografias, sobretudo dos anos quarenta, ou algumas peças de arte sacra, que se encontram no pequeno museu paroquial, contínuo à nova igreja. No entanto, o património imaterial é bastante rico no seu potencial de produção de memórias e de esquecimentos acerca dos lugares (dominantes e periféricos) que habitamos e que, muitas vezes, desconhecemos.

Em tempos remotos e que hoje nos parecem longínquos das realidades globais e virtuais em que nos movemos (e que, porventura, imaginamos serem mais evoluídas e sofisticadas do que aquelas que as precederam), a vida da comunidade local desenvolvia-se em torno do calendário religioso, como as festas dos padroeiros, as procissões ou os ensaios do coro. As pessoas que viviam nos lugares ou nos casais distantes percorriam os caminhos dirigindo-se à eucaristia, aproveitando o dia de mercado, ou o convívio das récitas dinamizadas pelos grupos religiosos. O testemunho e a vivência destes tempos, em que todos os caminhos iam dar à igreja, é-nos transmitido por pessoas de idade, que recordam com emoção as suas vidas, a terra da sua juventude, que, já não existindo, permanece nas suas memórias, em vias de extinção.

Para a recolha dos materiais solicitei a ajuda da Associação Terra Mágica das Lendas, da qual faço parte, e que, ao longo de dez anos, tem desenvolvido na Benedita atividades de índole cultural que envolvem a comunidade educativa, idosos e pessoas de nacionalidade estrangeira. Neste caso, era fundamental proceder à reunião das fotografias antigas, desenhar os mapas com os caminhos e, sobretudo, começar a recolha dos testemunhos dos idosos. Tudo isto teria que ser feito com tempo e com cuidado.

As entrevistas realizadas pela professora Lúcia Serralheiro, (algumas no lar de idosos, outras na rádio Benedita FM), revelaram-se fundamentais para a construção do passado, contextualizando histórias mas colocando as pessoas como protagonistas.

No total foram realizadas vinte entrevistas que nos levaram para memórias de infância e juventude felizes, apesar da pobreza. Recordações que nos mostram a aldeia nos anos quarenta, que nos dão a conhecer os caminhos e as gentes que os percorriam com as suas crenças marcadamente católicas.

“Íamos pela Cabecinha, pelos Casais do Carvalho e pelo arvoredado chegávamos à estrada D. Maria Pia. Havia uma venda e depois a fonte dos Candeeiros, que tinha uma água muito clarinha e fazia uma lagoazinha. Íamos sempre pelos caminhos de terra e pedras à missa das almas e sempre a altas horas da madrugada!

Andavam em obras para aumentar a igreja, mudar a torre para o outro lado; andavam também a pôr uma porta nova mas as cantarias eram quase as mesmas. Conhecia bem o pedreiro e o rapaz que fez a porta. Uma torre nova era melhor, os degraus da velha estavam tão gastos e com buracos e nem os sinos tocavam, só quando o sacristão lá ia bater com um ferro. Os sinos estavam enforcados em três varolas... Ainda sei um bocado de um rancho que cantou isso: *As três varolas, já as fomos enterrar / Já tão os sinos na torre, já os ouvimos tocar / há tanto tempo enforcados, fartinhos de padecer! Vivas ao pároco, que não os deixou morrer.* Eram cantigas que se cantavam nos cortejos para angariar fundos para a igreja velha. A igreja era muito linda: tinha aquelas coisas todas *doiradas* e as colunas com *barriguinhas*; só tinha uma coisa que hoje não tinha grande graça - era o cemitério ao redor. Um dos lados do altar (o altar-mor) era virado para a rua da Serradinha, para nascente” [I.M., reformada, 90 anos].

“Na segunda comunhão foi dia do corpo de Deus, já era o Sr. Padre Susano. Na igreja havia duas filas, uma de cada lado, uma das raparigas e outra dos rapazes. Depois de subir os degraus para o altar, duas meninas seguravam uma toalha branca nas pontas, e a gente ajoelhava-se para receber Jesus. Antes ensaiava-se o cortejo com a catequista, que tocava órgão. O cortejo já vinha de uma capela pegada à igreja, as meninas levavam, num andor pequenino, Nossa Senhora de Lurdes e os rapazes levavam o Menino Jesus, que era do tamanho de um braço. Íamos a cantar e, na altura de receber a hóstia, íamos para a frente do sacrário, que estava na parede do fundo do altar (altar-mor), cheio de colunas douradas, flores e velas acesas. Havia duas figuras à frente do sacrário, uma de cada lado. A de que eu mais gostava era a do Menino Jesus com a bola do mundo na mão e a outra mão com um dedo esticado a apontar. Nos altares dos lados

havia outras imagens: Nossa Senhora da Encarnação, que ia na festa de Santa Maria; Nossa Senhora do Rosário, que tem ao colo um Menino Jesus que está de pé; São Brás; São Bento; Santo Amaro; o Divino Espírito Santo; São José com o Menino ao colo; São Sebastião; São João Batista; Santo António e o Senhor dos Passos, - e dizem que quase todos foram feitos pelo santeiro de cá.

O almoço da Comunhão Solene era servido na rua, ao pé do cruzeiro, em mesas compridas com toalhas brancas e era oferecido por quem queria pagar promessas. Cada criança trazia um prato, um copo, uma colher e um garfo. Comia-se de pé. Os pais não comiam, ficavam só a olhar para a gente” [A.A., reformada, 88 anos].

Pondo em confronto os objetos/ memórias que constituem o património material/imaterial local, o projeto tinha como propósito dar a conhecer a um grupo de adolescentes do décimo segundo ano, do curso de Artes Visuais, lembranças passadas de modo a que estes pudessem imaginar outras vivências nos mesmos locais, reconhecer a importância do património imaterial como parte integrante do património cultural e artístico, compreendendo a fragilidade e constante transformação que este vai sofrendo ao longo do tempo. Lugares que outrora foram centrais na estruturação da vida de uma toda uma comunidade, são hoje lugares abandonados, esquecidos ou relegados para a periferia: a periferia da memória, a periferia da cultura, a periferia da prática educativa e artística. Esses que outrora foram os lugares maiores da existência quotidiana e da sociabilidade económica e espiritual, são hoje, muitas vezes (e na melhor das hipóteses) uma atração turística ou (na pior das hipóteses) um escombro de ruínas que nos mostram o modo como as civilizações modernas e contemporâneas elegem, a cada momento, os seus novos lugares de culto e reverência.

Nas disciplinas que leciono uma das minhas funções é a de *dar a ver*, tanto o mundo natural como o mundo artificial que nos rodeia, a fim de ser interpretado pelo desenho, ou traduzido e representado como imagens ou objetos artísticos.

Quer seja através de reproduções de obras de arte quer seja em presença das obras no museu, sinto que a sensibilidade às várias formas artísticas se vai continuamente desenvolvendo. Na arte contemporânea (e também na educação artística contemporânea), o museu é hoje o lugar inquestionável do sagrado, isto é, o lugar da produção e legitimação dos discursos que instituem e democratizam o *culto* – isto é, o direito à significância e à memória – sobre os objectos que merecem ser salvos do esquecimento por parte de uma determinada cultura. Nos museus que temos visitado

juntos, nacionais e estrangeiros, os grupos (alunos e professores) seguem atentamente o guia, mas também procuram de forma autónoma obras de arte que foram previamente estudadas e interpretadas, chegando a ficar perplexos perante a sua expressividade ou fascinados por um pormenor ou uma técnica fora do comum.

Uma vez que as visitas a museus não fazem, por norma, parte do programa familiar de uma boa parte das populações locais, nem são geralmente acessíveis à grande maioria dos alunos que habitam e estudam em zonas geográficas mais periféricas aos grandes centros urbanos, na escola os professores de arte tendem a recomendar e a organizar visitas esporádicas a exposições, como complemento dos conteúdos curriculares, e como incentivo a que os alunos possam levar os seus próprios pais a deslocarem-se ao museu, a fim de verem diferentes formas de arte, despertando-os, desta forma, para outras realidades e sensibilidades.

É claro que estamos também a viver um tempo no qual predomina a experiência imediata, a relação que o adolescente tem com a arte é, muitas vezes, idêntica à que estabelece com a televisão ou o computador, em que o seu olhar é guiado com recurso ao zapping no caso da televisão ou passando os olhos por mensagens visuais fragmentadas que se sucedem a um ritmo frenético. Tudo se move pela estimulação de efeitos visuais, com rapidez. Esta velocidade tem-se vindo a materializar na própria resposta dos jovens às atividades propostas nos vários locais de exposição. As propostas necessitam de um tempo maior de envolvimento e exigem também continuidade para que o jovem possa desenvolver um processo de trabalho mais pessoal.

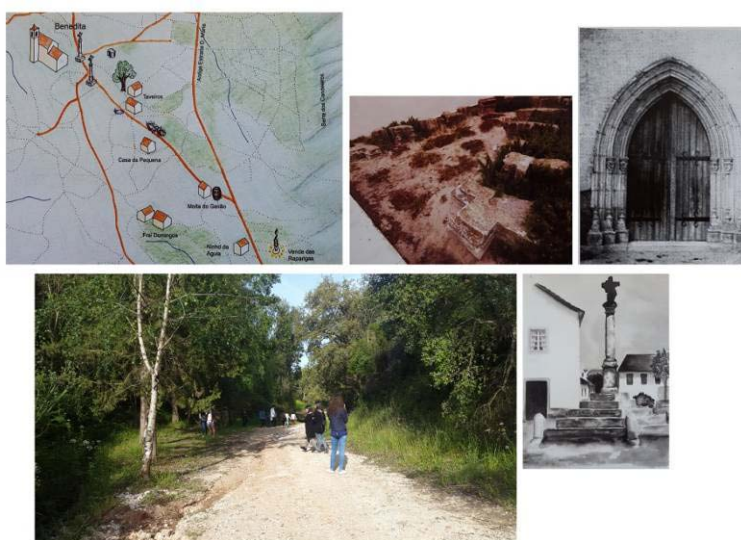


Figura 13. Registos de memórias, fonte própria, 2016.

Inicialmente, o grupo ouviu as entrevistas gravadas e analisou as poucas fotografias existentes. Com os mapas dos caminhos, da aldeia e dos lugares vizinhos, desenhados a partir das descrições dos entrevistados, pôde interpretá-los e imaginar-se a percorrê-los. Ao escutar essas memórias os jovens puderam, em alguns casos, relacioná-las com as dos seus próprios avós. Também reconheceram alguns espaços e partes dos caminhos.

No decurso do processo de trabalho, procurou-se estabelecer o diálogo para que o olhar fosse atento e partilhado, estimulando a reflexão e o debate.

A experiência é normalmente condicionada pelo contexto pessoal, isto é, pelo conjunto de vivências e pelos conhecimentos que cada jovem possui. Assim como pelo contexto social, na relação que se estabelece entre o jovem e o resto do grupo ou entre o grupo e o 'curador' que pretende mostrar algo. Finalmente pelo contexto físico, o local onde foram ouvidas as entrevistas (a sala de aula) e a saída ao exterior para percorrer um dos caminhos assinalados.

Tentando estimular a criatividade dos adolescentes e atentos ao seu pensamento divergente, propus a realização de um trabalho artístico envolvendo formatos que ficaram ao critério dos jovens, mediante as vivências emocionais despoletadas pelas histórias dos entrevistados ou pela análise das fotos e dos mapas. Partindo do familiar para o imaginário, no sentido de proporcionar aprendizagens significativas e memórias duradouras, procurou-se estabelecer uma relação de empatia entre o seu mundo de adolescentes e os materiais disponíveis. Foram escolhidos o desenho, a fotografia e o vídeo, consoante o gosto, os conhecimentos e as vivências prévias dos adolescentes. Através do desenho foram interpretadas e registadas as formas da igreja exterior, alguns pormenores do interior, o largo do cruzeiro, etc. O controlo dos materiais demoram o seu tempo, tempo necessário para revelar as formas, registar pormenores e interiorizar aprendizagens.

Outro grupo propôs o registo fotográfico de alguns locais, seguindo o enquadramento e o ponto de vista das fotografias dos anos quarenta, bem como as descrições áudio. Tais procedimentos obrigaram a um outro olhar das fotografias e a uma nova audição mais atenta para perceber, por exemplo, a orientação da igreja, ou o nome de uma rua que ficava junto à cerca.

Finalmente, um outro grupo propôs o registo em vídeo de um caminho descrito numa das entrevistas. Foi observado e registado o que resta desse caminho, na altura,

ainda mais isolado. Na edição do vídeo foi respeitado o áudio, quer no sentido de se preservarem as memórias quer pela necessidade de tomada de consciência dos jovens da fragilidade deste património oral. Foram usados alguns excertos do registo áudio das entrevistas assim como o som ouvido nos caminhos percorridos.

A ideia de um grupo ideal de visitantes povoa o imaginário dos que pretendem *dar a ver* seja uma obra de arte seja uma coleção. Na apresentação das obras, espera-se um comportamento contemplativo e introspetivo. Quando existem atividades, o comportamento ideal consiste em manipular, interagir, experimentar. Arriscamo-nos a limitar os critérios avaliativos exclusivamente às expectativas daqueles que criaram a exposição. A meu ver, é importante entender como determinado grupo se apropria da ‘exposição’.

Na avaliação das exposições podemos enfatizar a medida (número de visitantes ou de visitas); focar-nos na descrição (observação de comportamentos ao longo das visitas ou atividades); destacar o julgamento (perceção e opinião dos visitantes) ou concentrar a área de interesse nas respostas (aprendizagens dos visitantes).

Considerando a ‘avaliação’ como processo, não como algo acabado, e como uma forma de procurar escutar e desarmar-se diante do outro, propus aos adolescentes um jogo de apreciação simples da experiência, que consistiria em completar duas frases:

O património imaterial é importante porque...

O que mais me *tocou/ sensibilizou* nesta ‘viagem’ foi...

Este tipo de ‘avaliação’ pode potencializar um espaço de discussão, de construção de saberes e de entendimento fidedigno dos participantes, que pode auxiliar os que querem, de forma genuína, *dar a ver*. São as inquietações que nos colocam numa busca constante de novos processos para que possamos continuamente melhorar.

Refletindo sobre metodologias na educação artística

O professor passa a ser um construtor, um provocador, um criador de possibilidades. Partindo do pressuposto que é possível ensinar e aprender arte, coloca-se a questão da existência de um modelo ou metodologia.

A artista plástica Susana Gaudêncio esteve a trabalhar no Museum of the Moving Image nos Estados Unidos como professora de animação e esta sua escolha deveu-se ao facto de ser artista, não enquanto educadora.

Em Portugal parece que há uma enorme dificuldade em integrar a arte na Educação, ou pensar na Educação pela Arte. Neste momento, o ensino artístico está a ser eliminado e isso é dramático. Acho que o ensino artístico é tão importante como aprender a tabuada, mas cá é visto como um passatempo. Penso que a arte se pode ensinar, não necessariamente a ser artista, mas a desenvolver a capacidade de compreender a arte. (entrevista a Susana Gaudêncio in Costa, 2015, p.55).

Na impossibilidade de modificar currículos ou de alterar o tempo e, por vezes, o espaço reservado às disciplinas ligadas ao ensino artístico, é necessária imaginação e criatividade para nos distanciarmos do sistema educativo burocrático que nos tolhe e adotar metodologias que nos apaixonem. As metodologias que utilizo enquanto professora aproximam-se mais do caos do que da ordem. Não constituindo metodologias notáveis são pessoais, de certa forma únicas, como o ato de aprender e ensinar. A junção de metodologias mais inspiradoras com outras mais tradicionais pode ser positiva, dependendo do grupo com que se trabalha. Posso recorrer a métodos mais tradicionais, em sala de aula, como a explicação inicial do que pretendo que os alunos façam e terminar com uma reflexão conjunta sobre o que foi feito, ou individual, em que cada aluno aprecia o que realizou utilizando apenas uma palavra ou uma frase. Posso também ir fazendo experiências, como sair da sala de aula e ocupar outros espaços, reajustar estratégias a meio de processos ou mesmo invertê-los. Por vezes, os processos que uso pessoalmente revelam-se ‘aproveitáveis’ como ensaios e alastram-se à prática pedagógica, - como foi o caso de um exercício em que pedi aos alunos para desenhar sem conceptualismos prévios, sem tempo para pensar; posteriormente, procedemos em conjunto, na biblioteca, à procura de textos que se relacionassem com as imagens criadas. Voltei, recentemente, a fazer uma experiência semelhante, mas os

pequenos textos ou frases foram escritas pelos alunos e incorporadas nos desenhos iniciais em forma de escrita caligráfica. Noutras variações metodológicas, exercita-se outro tipo de percepção do que nos rodeia sem ser a visão. Isolar o som ou o tato para sentir melhor um objeto ou uma paisagem pode, por vezes, desbloquear processos criativos e conduzir a projetos muito originais. Estou sempre à espera que os alunos subvertam as metodologias e muitas vezes isso acontece enriquecendo-nos mutuamente.

Numa entrevista ao *Jornal de Letras*¹³, o artista plástico e professor Jorge Pinheiro refere a dificuldade de adotar um método de trabalho e uma metodologia de investigação. Com uma obra heterogénea que cruza o figurativo, o abstracionismo geométrico, a arte concreta e numa prática pedagógica que se mostra exigente é necessário procurar muito, *desbravar terreno*, investigar e estudar a sério, sobretudo para obter as respostas que os alunos exigem. No entender do autor, todavia, e apesar do estudo constante que o ensino envolve, aprende-se mais do que se ensina e a dívida do professor é sempre menor do que a do aluno (Nunes, 2017).

Atualmente, a arte adquire múltiplos sentidos, encontra-se fragmentada e está mais ligada a manifestações artísticas pessoais. Apesar de não ser possível levar todos os alunos a sentir a experiência artística, - que por si só não é passível de ser ensinada -, o conhecimento específico na área das artes por parte do professor e a sua atitude reflexiva aliada a uma prática artística podem conferir consistência às experiências sentidas.

Como professores de arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos - e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo (Martins, 2003 p. 52).

O professor reflexivo, que gosta de estudar e que, incessantemente, tenta aprofundar os seus conhecimentos no campo da arte, dispõe de melhores meios para sensibilizar para a arte o olhar, o ouvido ou o corpo dos seus alunos. Filipe Caldas na revista “*Panorama Crítico*”, de 2010, coloca a polémica questão se poderemos usar o

¹³ Nunes, Maria Leonor, *Jorge Pinheiro – A regra da liberdade*, *Jornal de Letras* nº1225 (13 a 26 de setembro de 2017), p. 19-21.

termo sensibilizar para a arte ou domesticação. Penso que o facto de o professor ajudar a ver, a ouvir e preparar o corpo e a mente dos alunos para diferentes ou complexas formas artísticas não pode ser confundido com domesticar. Deve existir abertura suficiente na forma de ajudar a encontrar os vários modos de apurar a sensibilidade e, simultaneamente, a lógica. O prazer estético também se aprende, exercita-se, desenvolve-se na própria convivência e familiaridade com as obras. Embora este prazer possa manifestar-se naturalmente de forma comovente e arrebatadora ao contemplar um objeto estético artificial, este surge sobretudo pelo contacto com esses objetos e pela atenção que se lhes é dedicada.

As fronteiras entre arte erudita e arte popular tendem a esbater-se nas manifestações artísticas contemporâneas e, sobretudo quando estamos perante obras mais complexas, a ideia de gosto pela arte como aprendizagem e não como algo inato afigura-se-nos mais apropriada. Este *amor pela arte* pode ser consequência dessa aprendizagem – aprendemos a gostar de umas coisas em detrimento de outras – ou, podendo não gostar de determinadas obras, reconhecê-las, ainda assim, como geniais ou originais.

É pois necessário ao professor possuir um conhecimento sempre em evolução para doá-lo aos seus alunos, ou simplesmente transmitir-lhe o gosto por esse conhecimento que não se pretende estático mas sempre em aprendizagem e construção. Este saber evolutivo, juntamente com as experiências vividas, pode originar nos alunos metamorfoses, e fazer com que estes passem a ser mais curiosos, insatisfeitos, mesmo que rejeitem tudo o que se lhes deu a conhecer.

Quando se refere ao conhecimento no campo das artes, Caldas refere-se à teoria, crítica, história e prática artística. Relativamente à prática artística, independentemente de ser ou não reconhecida ou de ser irregular, segundo o autor, perpetua-se a vivência do que se está a ensinar. Pensar, refletir sobre arte e sobre a sua prática confere consistência à atuação do professor de arte. Deste modo, além da sua formação inicial, o professor de arte apaixonado pela sua área continuará a investir autonomamente na sua formação artística. O interesse por uma formação consistente tem que vir de dentro, uma vez que a atividade artística pressupõe um envolvimento. Mesmo os artistas plásticos que referem que o ensino é um meio de assegurar um rendimento fixo terão que reconhecer que o seu envolvimento no processo artístico perpassará, de alguma forma, no seu modo de ensinar. Compartilhar a sua vivência é já uma forma de dar um testemunho, ainda que tenham que aprender uma didática ou uma forma de transmitir o

que sabem. Filipe Caldas põe mesmo em questão os cursos destinados a formar professores de arte. O estudo deveria estar direcionado para pensar arte, entendê-la, criá-la e não estudar conhecimentos que não se vivenciam. Conciliar o ensino e a produção artística é difícil, mas dessa produção pode fazer parte a própria narrativa reflexiva – registros visuais criativos – fundindo as áreas do ensino e da arte.

A falta de tempo implica, no entender do autor, que o professor faça determinadas escolhas. Optamos por determinadas imagens, rejeitamos outras, e essas decisões, claramente, têm sempre os seus efeitos. Os condicionalismos ou as consequências dessas decisões não são necessariamente negativos, sendo, aliás, intrínsecos ao ato de escolher. A falta de tempo reflete-se até na ausência de registros de aula: pode ter significado o facto de esses registros não existirem, originando novas reflexões. Por vezes, o envolvimento com os alunos, as constantes solicitações ou a atividade que nos encontramos a desenvolver não permitem a interrupção nem tempo para a documentação. Mesmo o registo rápido como a fotografia pode quebrar o envolvimento com a pessoa com quem se está, no momento, a trabalhar ou com a matéria que se manuseia. No entanto, quando surge o tempo para um registo posterior, podem verificar-se algumas falhas na informação.

A entrega apaixonada ao ensino e à prática artística pode, só por si, não nos tornar melhores professores, mas é, todavia, uma base para adquirir conhecimento específico que o aluno sentirá como autêntico, vindo de alguém que, pensando nele, continua a pensar em arte.

Mesmo no caso dos projetos interdisciplinares, o domínio dos conhecimentos específicos é ainda mais necessário, uma vez que é fundamental aplicá-los a outras áreas de forma criativa, com à vontade e segurança.

Refletindo sobre o espaço na produção artística

Para além do tempo, o espaço é outro dos fatores que influencia a prática artística. Tal com refere Diogo Freitas da Costa no seu livro *Atelier* sabe-se pouco sobre as condições materiais dos artistas plásticos.

Como trabalham os artistas em Portugal? Como definem o seu «local de trabalho» e que relação se estabelece entre as características desses espaços e a natureza das suas obras? Que ritmos, hábitos, métodos e materiais usam habitualmente? Qual a relação entre os espaços onde surgem as ideias e os locais onde elas se materializam (Costa, 2015, p. 11)?

Não considerando a arte como uma estrutura fechada, Gaudêncio procura não separar a produção de uma obra das outras atividades que desenvolve no âmbito das suas competências, uma vez que as considera importantes para a sua condição de artista. Mesmo o espaço de trabalho pode multiplicar-se em espaços alternativos, como a biblioteca, a mesa do café ou a sala de estar. Ela própria vai-se adaptando às solicitações que vão surgindo, como as residências que tem feito ultimamente e que integram o trabalho dentro e fora do atelier.

Só me fecho no atelier quando é necessário. Não seria feliz a trabalhar exclusivamente dentro do sistema atelier-galeria-museu. Em Portugal o mais comum é encarar as aulas como fonte de subsistência, mas fui percebendo gradualmente que para mim têm um papel que excede essa dimensão, as aulas ajudam a desenvolver as minhas ideias, a forma de trabalhar, etc., e essas atividades acabam por complementar, contaminar e enriquecer as outras. (entrevista a Susana Gaudêncio in Costa, 2015, p.55).

A importância do ambiente de trabalho para a prática artística é extensível ao espaço escolar. É até pertinente questionarmo-nos que *espaço* é reservado a essa prática no contexto didático, não só que característica possui o espaço físico como local de prática, mas também o temporal que define o número de horas em que se pode exercer essa mesma prática. É nesse espaço/ escola que surgem as ideias ou será que a escola surge apenas como espaço onde elas se materializam? A análise da relação que se estabelece entre as características desses espaços e a prática artística desenvolvida podem ajudar a clarificar as ideias e a encontrar soluções. A autorreflexividade

aproxima-nos da experiência quotidiana de trabalho dos alunos, da sua gestão de tempo na escola e dos métodos possíveis nos locais disponíveis.

Micronarrativa – Work in-progress:

‘pedimos desculpa pelo incómodo...’

No início do ano letivo, olhei com surpresa a distribuição, no horário de uma turma do 10º ano de Artes Visuais, dos cinco tempos letivos da disciplina de Desenho A. Os tempos, de cinquenta minutos, estavam espalhados pelas manhãs. Um tempo de cinquenta minutos à terça, outro à quarta, outro à sexta. Só à quinta-feira dois tempos permaneciam juntos, próximos da hora de almoço. A justificação da descuidada distribuição dos blocos horários dedicados à disciplina que estava a lecionar foi a de que não havia salas disponíveis, estando já ocupadas com outras turmas. A solução afigurava-se muito mais difícil porque, dizem, “as artes plásticas têm sempre exigências estranhas, como água corrente e espaço para deixar alguns desenhos e pinturas a secar”. A antevisão dos alunos a transportar a pasta quatro vezes por semana, os cinquenta minutos de aula que consistiriam na preparação do material, por parte dos estudantes, e a sua arrumação poucos minutos depois, sem tempo para desenharem, levou-me, - contra a vontade da comissão de horários -, a procurar um espaço que, distante da ideia de sala de aula mas próximo da ideia de lugar passível de ser desenhado por nós, seria adaptável ao que desejávamos mas podendo sempre voltar ao seu estado original.

O espaço inventado foi o prolongamento da sala de alunos (o polivalente), separado por cacifos, tornado independente, mas ainda assim luminoso, agradável, com água perto e amplo, permitindo o desenho sobre grandes formatos. Por ser grande, teríamos que o partilhar ocasionalmente com os ensaios do grupo de música, os ensaios de dança criativa, o grupo desportivo de bóssia, etc. Concluimos que haveria espaço para todos e juntámos dois tempos letivos de sexta-feira para a prática do desenho. Ficou apenas um tempo isolado para análise de diários gráficos, apresentações de desenhos, visualização e análise de desenhos da História da Arte e de artistas contemporâneos, matéria teórica.

Às sextas-feiras, nos intervalos, passámos a ter imensas visitas. Os amigos dos jovens desenhadores vinham apreciar os desenhos, faziam comentários, tentavam compreender os temas, encontrar o ponto de partida das linhas. Houve até visitas estrangeiras, jovens provenientes de Espanha, Eslováquia, Turquia e Áustria e respetivos professores, no decorrer do intercâmbio Programa Erasmus +, vindo espreitar o insólito espaço do desenho, uma vez que o local de convívio do programa era paredes meias com o nosso. Nenhum dos acontecimentos, ou a partilha do espaço, alterou o modo de concentração dos alunos na realização dos desenhos ou impediu a conclusão dos que tinham sido iniciados na sala de aula. Acabou por ser interessante verificar a vontade dos alunos em mostrar os desenhos mais figurativos, cujas linhas ou manchas propunham formas mais facilmente reconhecíveis. Por oposição, mostravam-se inibidos em apresentar os registos de manchas e texturas que se apressavam a identificar como abstratos, numa tentativa de nomear e conferir dignidade aos traços que no seu entender nada representavam.

Estas reações possibilitaram reflexões conjuntas sobre a oposição entre o conceito de abstrato/ figurativo. Reflexões onde se reconheceu a importância do conhecimento da história da arte, mas que também serviram para eu auscultar a ideia que os próprios alunos têm do conceito de abstrato, ainda sem a influência desse conhecimento, - tal como refere Maria Filomena Molder a propósito da exposição dos desenhos de Jorge Martins¹⁴ e da sua arte de riscar e traçar, onde cada desenho transporta a sua ideia enquanto forma mesmo que aparentemente abstrato.

No nosso século europeu, Klee, Willi Baumeister, Julius Bissier e Michaux, entre outros fizeram reentrar no desenho os sinais, ou melhor restituíram os sinais à arte do desenho (...) e a representação passou a coexistir, como há muito não acontecia (a não ser na decoração das artes menores), com a aceitação e a comemoração dos gestos típicos de riscar, obedecendo a pulsações originárias, movimentos cujos resultados não podiam deixar de ser aparentemente abstratos, e digo aparentemente abstratos, porque a oposição entre abstrato e figurativo retira qualquer entendimento que queira fazer justiça a esse resultados, abstratos na mesma ordem dos efeitos dos movimentos do ar ou dos ritmos marítimos na terra e na pele. A pele do corpo dos animais e dos homens marcada, a mudança da textura das plantas, a erosão e a sedimentação geológicas, as poeiras dos astros, os restos suspensos, são esses os preciosos vestígios varridos ou impregnados pela vassoura cósmica da grafite ou inscritos, sobrepostos ou manchados pela tinta-da-china (Molder, 1999, p.75).

¹⁴ Maria Filomena Molder escreveu inicialmente este texto com o título «Per Aspera ad Astra». No Catálogo *Jorge Martins. Desenhos 1957-1987*, da Fundação Calouste Gulbenkian – Centro de Arte Moderna, Lisboa, em junho de 1988.

Observámos em conjunto que o figurativo pode conter o abstrato, o abstrato ser entendido como figurativo e como a linha tem o poder da metamorfose, capaz de transfigurar a superfície - do papel - em fundo. Nas aulas de cinquenta minutos, durante algumas semanas, analisámos desenhos dos artistas referidos no texto de Molder assim como os desenhos de Jorge Martins. Nas aulas práticas continuei a observar a reação dos alunos perante o seu próprio trabalho.

Chegados ao terceiro período, o nosso espaço de desenho foi invadido por uma gigantesca exposição de Ciência Viva que iria prolongar-se até ao ano letivo seguinte. Novamente, havia que inventar um local que o desenho pudesse habitar. O átrio de um conjunto de salas, com janelas para o polidesportivo, foi mesmo a única solução. Local de passagem para as atividades desportivas, barulhento durante os intervalos e onde as mesas compridas e cadeiras tinham de ser dispostas antes da aula e empilhadas depois. Verifiquei que os alunos dispunham as mesas em fila como nas salas de aula, sem procurarem a melhor orientação relativamente à luz solar ou uma disposição que possibilitasse a formação de grupos a usar técnicas diferentes, por exemplo zona de secos/ molhados.

Inicialmente, este novo local não foi considerado agradável por parte dos estudantes: o meu grupo de alunos, aqui, sentia-se demasiadamente exposto. O nosso mais recente espaço de aulas de desenho era um local de passagem, com muita afluência de pessoas, que por ali andavam ainda antes de tocar para o final das aulas. Na altura, tínhamos acabado de analisar e interpretar desenhos de vários autores e de várias épocas da história da arte e os alunos encontravam-se a desenvolver de forma muito livre uma série de desenhos, a partir do excerto do poema *O desgoverno dos Sonhos* de Valter Hugo Mãe - (...) “de que adianta ser pássaro, quando não se tira os olhos do chão “(...).

Todos nos sentíamos deslocados no novo espaço, com a sensação de não pertencermos a lado nenhum. As disciplinas ligadas às artes vão-se encaixando nas salas que sobram, acontece o mesmo com as aulas de música. Por vezes temos a sorte de ficar a ouvir uma aula de instrumento e ouvindo a música, sentindo a prática persistente para conseguir a melodia, experimentamos a sensação de pertença, afinal as artes continuam a encontrar o seu espaço para fazer surgir algo harmonioso. Estas disciplinas são também sistematicamente ignoradas quando, dentro do espaço escolar, se aborda a questão ‘o currículo verdadeiramente importante para o futuro’.

Nesse espaço pouco agradável, que adotámos como solução, era necessário imaginarmo-nos noutra local, levantar os olhos do chão, se preciso fosse, mas continuar a desenhar. Os desenhos da sexta-feira, como lhes chamámos, ficaram no local e começámos a usar as paredes. Numa espécie de marcação do espaço, concebemos uma exposição - work in progress – que intitulámos ironicamente de: *Pedimos Desculpa Pelo Incómodo*.



Figura 14. Espaço, Work in-progress, *Pedimos Desculpa Pelo Incómodo*, fonte própria, 2017.

A exposição teve a duração e o ritmo da produção dos desenhos. Mostrava-se a quem passava, semana a semana, a sua construção. Foram surgindo as linhas cosidas umas às outras, seguidas das manchas que se lhes foram sobrepondo, mais tarde o tratamento de cada fragmento, por fim o aparecimento das texturas. Foi dado a ver o ritmo próprio de cada desenho, nascido do riscar, dos movimentos e das direções tomadas pela imaginação.



Figura 15. Espaço, sala de aula, fonte própria, 2017.

Desde sempre a arte, toda a arte, nos deu a ver. Tornou visíveis os procedimentos próprios da imaginação e os seus riscos inerentes, as obras de arte são como esses seres compósitos, nascidos de queda e de sobreposição, seres que oscilam sempre - porque o caos ameaça, fértil em repetições, em retornos incessantes -, seres que não encontram nunca repouso fixado, momentaneamente resgatados da aniquilação universal graças a um equilíbrio inexplicável (Molder, 1999, pág. 187).

Terminado o ano letivo para as turmas que tinham exames, ficámos com várias salas disponíveis, incluindo (finalmente) a sala de desenho. Esta sala é, na verdade, constituída por duas salas separadas por duas grandes portas de correr. Uma das salas, com as portas fechadas, torna-se uma vulgar sala de aula, - com o computador, o projetor, o quadro, as mesas em fila, o placard de cortiça para afixar informações, divulgar exposições. Nas aulas práticas as portas de correr estão normalmente abertas, para que possamos usufruir de um espaço mais amplo. Mais direcionada para processos e técnicas mais sujas ou molhadas, a sala contínua está equipada com dois lavatórios de grandes dimensões, quatro mesas de mármore, armários, prateleiras, uma mufla desativada por falta de orçamento, - onde há alguns anos cozíamos as peças cerâmicas -, e uma arrecadação onde se guardam os cavaletes e sobras de materiais utilizados.

Os desenhos, telas, projetos avolumam-se nas estantes, as tintas, pincéis e todo o tipo de recipientes enchem os armários, que são sempre poucos para a quantidade de

materiais e suportes que se vão acumulando. Nesta sala os professores têm um armário com os seus próprios materiais, que fecham à chave. Podem ser livros, matérias que se vão descobrindo, pasta de grafite, marcadores de acrílico, canetas ou pedaços de lápis pastel que se vão facultando aos alunos que não têm ou não trouxeram. Guardam-se ainda sobras de todos os tipos de papel, folhas finais dos blocos dos mais novos que, abandonando no final do nono ano a Educação Visual, deixam ficar essas últimas folhas quase como uma doação. Alguns declaram com grande solenidade (e alguma tristeza) que vão terminar o seu “último desenho”, uma vez que vão enveredar por outra área que não as artes visuais, mas acrescentam que deveriam ser eles a construir o seu próprio currículo e, se assim fosse, escolheriam sem dúvida uma disciplina ligada às artes. O fechamento das áreas curriculares do ensino secundário, dizem a maioria dos estudantes, impede-os de fazerem aquilo de que realmente gostariam: fazer Biologia e Química, é certo, mas ter aulas, simultaneamente, de Desenho ou de História da Arte, Música ou Oficina de Artes.

Penso que seria interessante criar nesta parte da sala um espaço para arquivos pessoais. Pequenas caixas para os alunos arquivarem os seus materiais comprados, encontrados, selecionados, retirados de outros contextos - materiais que poderiam reavivar memórias sensoriais ou desbloquear processos criativos, à semelhança das caixas da artista plástica Ana Vidigal (tão características no seu processo de trabalho), onde guarda uma enorme diversidade de materiais que utiliza nas colagens das suas obras.

Essa espécie de grandes «tupperwares» cheias de materiais de diversas proveniências, uns encontrados ao acaso, outros colecionados, outros oferecidos ou comprados: caixas cheias de um arquivo desmontado no prédio ao lado que guarda por causa das cores das lombadas das folhas; caixas de fósforos vazias pertencentes a uma fábrica de fósforos agora ocupada pela galeria que a representa; molhos de tiras de banda desenhada (Costa, 2015, p.16).

Este arquivo pode ser desenvolvido em casa mas, na escola, faz sentido a existência de uma ‘caixa de guardados’ que cada aluno sinta como sua, onde os materiais aguardam a metamorfose ou a aplicação ainda cheios de potencialidades. A sala de desenho funciona como uma espécie de atelier comunitário, onde se convive, partilham práticas, histórias do quotidiano e alguns segredos. A caixa do professor, a prateleira do armário fechado, é algo pessoal mas destinada ao comunitário, onde cada elemento guardado pode ter um destinatário específico, que o professor conhece bem.

As possibilidades que cada matéria ou suporte possui dependem do aluno que conosco, professores, interage.

Com todo o ambiente mais calmo, - os estudantes mais velhos já fora da escola, sem aulas, a prepararem-se para os exames de final de Junho -, os meus alunos de décimo ano podiam ocupar as salas mesmo fora do horário letivo. A possibilidade de se manterem no mesmo espaço, de deixar os desenhos dispostos de modo a continuar no dia seguinte, de ter água, armários para guardar o material, as janelas viradas para a luz do pátio amplo, implicou um ritmo mais tranquilo e permitiu, nesta área reservada, o convívio ou a intimidade (esta última, quase sempre, tão importante no processo criativo), conforme os desejos do grupo.

Nos últimos dias, fui corredor fora e à porta da sala não havia ninguém. Fiquei surpreendida: os alunos têm por hábito aglomerarem-se por ali antes de entrar. Rodei a chave e ao entrar vi com surpresa que todos os alunos já se encontravam a desenhar e a pintar, continuando uma composição que tinham iniciado algumas aulas antes. Explicaram-me que, estando a sala livre e podendo escolher livremente o que queriam fazer na disciplina anterior, preferiram ir para a sua sala de desenho.

Considerações Finais

Após a realização desta dissertação, considero que a experiência do professor-artista, mediada pela prática reflexiva, é um terreno fértil para repensar a educação artística, para além de itinerários preestabelecidos. A experiência no contexto da prática artística pode conter um potencial de pensamentos e ações para a criação de novos materiais e ideias. Dadas as múltiplas possibilidades de abordar e contextualizar as experiências e relacioná-las com a arte e educação artística é necessária a existência do registo ou da narrativa que conduza à reflexão, que, por sua vez, leve à investigação e, como um processo circular, se traduza em novas experiências no âmbito da prática artística. O próprio ensaio, como modo de registo, revela-se necessário à essência da reflexão, como objeto de escrita com atenção ao pormenor e à tomada de novas perspectivas. Embrenhado nas especificidades do mundo da arte, o professor reflexivo poderá, com mais segurança e de forma mais consciente, conduzir as experiências com os seus alunos ou deixar-se conduzir por elas.

A perceção desta necessidade foi-se tornando mais evidente a partir da leitura dos textos, cujos excertos fui incorporando no trabalho, das aprendizagens e do diálogo compartilhado com as pessoas que me acompanharam neste processo de escrita reflexiva. Os professores-artistas que investiguei, e que figuram nesta dissertação, ampliaram a minha visão e compreensão acerca dos diferentes modos de pensar, fazer e ensinar arte assim como as subtilezas dos processos. A análise destas biografias levam-me a concluir que, apesar da sua prática como professores ser quase sempre encarada, por outros, de forma depreciativa, a dualidade da sua experiência afigura-se, simultaneamente, complexa e fascinante.

A própria dissertação constituiu para mim: uma experiência de investigação, através da leitura dos textos, do encontro com as ideias dos vários autores, na descoberta de terminologias desconhecidas; uma experiência reflexiva, no modo como as teorias foram alterando a minha maneira de pensar e, impondo um exercício de análise e observação do meu quotidiano de um ponto de vista exterior, me levaram a questionar e repensar a prática artística e o seu ensino; uma experiência de escrita, ao efetuar o registo da investigação, das leituras, o diário de bordo das vivências letivas, de preparações múltiplas de matérias diferentes, anotações de práticas e técnicas. Os relatos foram em si mesmos ‘ensaios’, por vezes penosos pela insegurança na escrita,

pela sensação de não conseguir avançar, fixando-me num processo de reescrita até conseguir tornar as ideias ou narrações compreensíveis, outras vezes gratificantes pela fluidez e clareza com que o texto surgia. A fluência na escrita, o registo no diário de bordo, a incorporação das descrições das práticas de outros artistas e professores, levaram-me a outros ‘lugares’ e enriqueceram a ‘bagagem’ que transporto. Ao longo deste exercício, registando o movimento do pensamento, este tornou-se mais ágil, tal como as ligações entre os saberes construídos, ao mesmo tempo que as certezas foram sendo relativizadas.

No ensino, a sensação de deixar tudo na aula leva-nos a procurar a renovação, a investigação, a ampliação do nosso ‘arquivo’ que vai preenchendo o vazio, dilatando as nossas ideias e forçosamente a nossa maneira de ensinar, mas no percurso é também proveitoso refletir sobre experiências bem-sucedidas de quem não se deixa esvaziar, que espera pelo contributo dos alunos, sem se impor, dando-lhes espaço e resguardando a frescura do seu olhar.

O pequeno contributo deste trabalho para o conhecimento do estado da educação ou, mais especificamente, do estado da educação artística é o testemunho de quem, reconhecendo a extrema importância da investigação e dos conhecimentos teóricos, os tenta pôr em prática, valorizando a experiência, a relação com o concreto, procurando atingir alguma profundidade no caminho percorrido. Sinto que no último capítulo, apesar das reflexões incidirem sobre as ideias que considero importantes - a curadoria educativa, a necessidade de investigação, da prática artística, as metodologias e o espaço onde essa prática pode existir – faltou estreitar a ligação entre as reflexões e aprofundar a questão da autorreflexividade como experiência transformadora de si mesmo (Foucault, 2006).

Há sempre uma pequena esperança que este texto possa ser inspirador para quem pretenda continuar a investigar sobre estas temáticas. Existindo uma entrega à investigação ou uma sensibilidade para se deixar levar para o desconhecido, não é necessário procurar trajetos muito definidos, o que ignoramos acaba sempre por se revelar de múltiplas formas e o caminho encontra-nos sempre. Pessoalmente, com este trabalho, fui descobrindo outras direções possíveis para, futuramente, continuar a ensaiar o meu próprio pensamento.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor (2003). “O ensaio como forma”. In Adorno, W. T., *Notas da Literatura I*, (p. 15-45), Jorge de Almeida (trad.). São Paulo: Editora 34, Coleção Espírito Crítico.

ARENDT, Hannah (1961). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Viking Press.

BAUDELAIRE, Charles (2006). *O Pintor da Vida Moderna. Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

BISHOP, Claire (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, (pp. 241-250). Brooklyn: Ed. Verso. ISBN-13: 978-1-84467-690-3.

BRADLEYTUCKER (2016) “El Escandalo de lo real” -2007- Susana Delahante. ArtoftheMOOC.org [Em linha] [Consult. 10-08-2017]. Disponível em URL:<http://artofthemooc.org/wiki/el-escandalo-de-lo-real/>

BURGUERA, Tania (2006) *Teaching Statement*. Site Oficial da Artista. [Em linha] [Consult. 05-08-2017]. Disponível em URL: <http://www.taniabruquera.com/cms/389-0-Teaching+Statement.htm>

BURGUERA, Tania (2015) Site do “ INSTITUTO DE ARTIVISMO HANNAH ARENT”. [Em linha] [Consult. 07-08-2017]. Disponível em URL: <http://artivismo.org/#que-hacemos>

CALDAS, Felipe (2010). Professor – Pesquisador – Artista: Uma profissão ou um terrível engano?. *Revista Bimestral de Arte Panorama Crítico*, 8 (Out/Nov), sp. [Em linha] [Consult. 08-02-2017]. Disponível em URL: <https://pt.scribd.com/document/239195380/Professor-Pesquisador-Artista-Felipe-Caldas>

CASTRO, Manuel António de (2004). *A Construção Poética do Real*, Rio de Janeiro: 7Letras.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass.

CHO, J. M. (1993). *Hans Hofmann and Josef Albers: the significance of their examples as artist-teachers*. New York: Teachers College, Columbia University.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, New York: Teacher College Press.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. (1990). *Stories of Experience and Narrative Inquiry*, Educational Researcher.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. (2004). *Narrative Inquiry: Complementary Methods for Research in Education* (3rd Edition). Washington: American Educational Research Association.

COSTA, Diogo Freitas da (2015). *Atelier*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos e Diogo Freitas da Costa.

DAICHENDT, G. James (2010). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol/Chicago: Intellect Ltd. ISBN 971841503134.

DELEUZE, G. (1975). *Lógica do Sentido*. São Paulo: Editora Perspetiva (col. Estudos).

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M. & DOWNING, M. (2001). *On writing qualitative research: Living by words*. London, Philadelphia: Routledge / Falmer.

FINEBERG, Jonathan (1995). *Art Since 1940, Strategies of Being*. London. Laurence King Publishing.

FOUCAULT, Michel (2006). Ditos e Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária. [Consult. 28-10-2017]. Disponível em URL: https://kupdf.com/queue/ditos-amp-escritos-v-etica-sexualidade-politica-michel-foucault-_5990d538dc0d60b912300d1a_pdf?queue_id=-1

GOLDBERG, RoseLee (2005). Interview II, Tania Bruguera, *La Bienale di Venezia*, ed. Prince Claus. Chicago: Lowitz and Son, p. 11-21. (ISBN 0-9769449-01)

GROSENICK, Uta (2002). *Mulheres Artistas nos Séculos XX e XXI – Série Icons*. Italy: Taschen. ISBN 8228- 1730-9.

HOFMANN, Hans (1967). *Search for the Real*. Cambridge: Mit Press, 1967.

KAHN, Wolf (1982). "Hans Hoffmann's Good Example". *Art Journal*: Spring 1982, Vol. 42, No. 1: The Education of Artists Paperback, 1982.

KANT, Immanuel (2012). *Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime*. Lisboa: Edições 70. ISBN 978-972-44-1696-0.

KNOWLES, J. Gary e COLE, Ardra L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Los Angeles: Sage Publications.

KRISTEVA, Julia (1974) *Introdução à semântica*. São Paulo: Perspectiva.

LARROSA, Jorge (2004). *A OPERAÇÃO ENSAIO: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida* [Em linha] [Consult. 15-07-2017]. Disponível em URL: <http://www.seer.ufgrs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/25417/14743>

LARROSA, Jorge (2004). *Linguagem e Educação Depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

- LARROSA, Jorge (2003). O Ensaio e a Escrita Académica. *Educação e Realidade*, 28 (2), p.101-115 [Em linha] [Consult.05-11-2016]. Disponível em URL: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25643/14981>
- LUGONES, María (1987). Playfulness, “World” - Travelling, and Loving Perception. *Hypatia*, 2 (2), pp. 3-19. Wiley on behalf of Hypatia. [Consult. 02-02-2017]. Disponível em URL: <http://www.jstor.org/stable/3810013>
- LYOTARD, Jean- François (1988). *O Pós-Moderno*, Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- MARTINS, Mirian Celeste (coord.) (2006). Curadoria educativa: inventando conversas. *Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação*, 14, (1), pp.9-27. UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. [Consult. 11-04-2017]. Disponível em URL: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf
- MARTINS, Mirian Celeste & PICOSQUE, G. (2008). *Professor: Escavador de Sentidos*. In: Mediação Cultural para Professores Andarilhos da Cultura. São Paulo: Arte Por Escrito – Rizoma Cultural – Content Stuff.
- MELLO, D. M. (2003). *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. Tese de doutoramento. LAEL/PUC-SP. [Em linha] [Consult. 11-02-2017]. Disponível em URL: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13809/1/Tese2003.pdf>
- MOLDER, Maria Filomena (1999). *Matérias Sensíveis*, Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- NEWBURY, D. S. (1979). *Hans Hofmann: Master Teacher of Painting, Chicago: School of Loyola, University of Chicago*. [Em linha] [Consult. 20-07-2017]. Disponível em URL: http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2914&context=luc_diss
- NUNES, Maria Leonor (2017), Jorge Pinheiro – A regra da liberdade, *Jornal de Letras* nº1225 (13 a 26 de setembro de 2017), p. 19-21.
- ONFRAY, Michel (2009). *Teoria da Viagem*. Lisboa: Quetzal Editores.
- PLOENNES, Camila (2013). Entrevista a Jorge Larrosa Bondía – O Professor Ensaísta. *Revista Educação*. Sp. [Em linha] [Consult. 01-11-2015]. Disponível em URL: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-ensaista/#respond>
- RAMOS, Afonso, LEAL, Joana & SANTOS, Mariana (2011). Entrevista com James Elkins. *Revista de História da Arte*, n.º 8, pp. 9-23.
- REIS, Pedro (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação* V.15, n.º 16, p. 17-34 [Em linha] [Consult. 12-03-2017]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/4614>

ROLDÃO, Maria do Céu (1995). “O Diretor de turma e a Gestão Curricular”. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, nº2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SILVA, Fernando Machado (2010) *Poiética do Acontecimento. Deleuze e Serres*. Coleção: Artigos LUSOSOFIA, Covilhã, Universidade da Beira Interior.

SUTHERLAND, S. (1989). *Hans Hofmann: A Painter's Teacher*. Montreal: Concordia University. [Em linha] [Consult. 18-06-2017]. Disponível em URL: <https://spectrum.library.concordia.ca/5837/1/ML49051.pdf>

UNESCO (2006). *Roteiro Para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Artísticas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. [Em linha] [Consult. 02-12-2015]. Disponível em URL: <https://docgo.org/roteiro-educacao-artistica>

WEITMAN, Wendy (2003). *Experiences with Print Making: Kiki Smith expands the tradition*. New York, Reprinted from the publication Kiki Smith: Prints, Books & Things the Museum of Modern Art.