

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

UNIVERSIDADE DO PORTO

O espaço-tempo do depois. O exercício (in)visual de meta-narrativa como experiência de estágio

Olivier Cardoso Marques

M

2022



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Faculdade de Belas Artes

O espaço-tempo do depois. O exercício (in)visual de meta-narrativa como experiência de estágio

Olivier Cardoso Marques

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

Orientador: Henrique Vaz
Professora Cooperante: Virgínia Fonseca
Local de Estágio: Escola Secundária de Viriato, Viseu

Outubro, 2022

Avisos Legais

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório o autor declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. O autor declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Resumo

Este exercício surge de um cruzamento de registos e do atravessar destes por um trabalho de relação de experiência no ano letivo de 2021/2022 no duplo âmbito de um exercício de meta-narrativa para o mestrado de ensino de artes visuais e do decorrer do estágio no ensino formal de Educação Visual a estudantes do 8º ano de escolaridade. As duas situações entrelaçam-se nas dinâmicas em que me incluí como sujeito de experiência em movimento na fronteira entre o estudante e o professor.

A relação de experiência centra-se numa escrita e numa leitura de quem escreve, como exercício de sentido(s) face a uma realidade à qual é-lhe dada para ocupar(-se) e (des)fazer. Tendo estado nesses últimos meses sob o espaço-tempo de Educação Visual não poderia deixar de olhar para este exercício de escrita como relação com a própria linguagem visual. Este *espaço-tempo do depois* que se sugere, é imagem ao leitor enquanto escritor, mas é, também, estrutura morfológica para uma outra imagem (in)visual às `mãos` do leitor. Entre o que resultou do registo de observação participante, enquanto imagem por vir, e o modo de nos *ex-pormos* na meta-narrativa, além do formalismo institucional que os distingue, ambos procuram na relação de escrita formas ensaísticas de constituir posicionamentos que não querem tomar o lugar de neutralidade, nem de pacificidade, perante a manutenção escolar de um saber-ser. Ainda assim, a questão central da meta-narrativa que se ensaia não deixa de querer explicitar a relação de experiência enquanto área de uma ação, definição e espera de um possível.

Ora, se há uma língua que sai reforçada da relação que se *ex-põe* no espaço curricular, é todo um conjunto de prescrições e de hábitos que (re)produzem o ávido dispositivo escolar. E nele dá-se conta de uma narrativa que tende a reduzir a Educação Visual ao desenho, naquilo que se designa por adequação, habilidade motora ou competência(s) do(a) estudante. Trata-se, portanto, de resistir a essas línguas de pau traduzidas em servidão voluntária, nas figuras formais escolares que a dirigem e, nelas procurando abrir diálogo a outra(s) imagem(s) de poder-ser artístico no interior da sala de aula.

Palavras-chave: relação; escrita; meta-narrativa; exercício; Educação Visual

Abstract

This exercise arises from an intersection of records and their crossing through a work of experience relationship in the school year 2021/2022 in the double scope of a meta-narrative exercise for the master's degree in visual arts teaching and the course of the internship in the formal teaching of Visual Education to 8th grade students. The two situations intertwine in the dynamics in which I included myself as a moving subject of experience on the border between student and teacher.

The relationship of experience focuses on a writing and a reading of who writes, as an exercise of meaning(s) in face of a reality that is given to be occupied and (un)done. Having been in the last few months under the space-time of Visual Education, I couldn't help but look at this writing exercise as a relation with visual language itself. This suggested space-time of the after is an image to the reader as a writer, but it is also a morphological structure for another (in)visual image at the reader's 'hands'. Between what resulted from the record of participant observation, as an image to come, and the way of expose ourselves in the meta-narrative, beyond the institutional formalism that distinguishes them, both seek in the writing relationship essayistic ways of constituting positions that do not want to take the place of neutrality, nor of pacification, before the scholastic maintenance of a knowing-being. Even so, the central question of the meta-narrative that is rehearsed does not fail to make explicit the relationship of experience as an area of an action, definition, and expectation of a possible.

Now, if there is a language that comes out reinforced from the relationship that is ex-posed in the curricular space, it is a whole set of prescriptions and habits that (re)produce the eager school device. And in it we see a narrative that tends to reduce Visual Education to drawing, in what is called adequacy, motor skill or competence(ies) of the student. It is, therefore, about resisting these stick languages translated into voluntary servitude, in the formal school figures that direct it and, in them, trying to open a dialogue to other image(s) of artistic power-being inside the classroom.

Keywords: relationship; writing; target-narrative; exercise; Visual Education

Résumé

Cet exercice naît d'un croisement de registres et de leur traversée par une relation de travail d'expérience au cours de l'année scolaire 2021/2022 dans la double portée d'un exercice méta-narratif pour le master d'enseignement des arts visuels et du déroulement du stage d'enseignement formel de l'éducation visuelle auprès d'élèves de 8^o année. Les deux situations s'entremêlent dans la dynamique dans laquelle je me suis incluse en tant que sujet d'expérience en mouvement à la frontière entre étudiant et enseignant.

La relation d'expérience est centrée sur une écriture et une lecture de qui écrit, comme exercice de sens(s) vers une réalité qui se donne à occuper et à (dé)faire. Ayant été ces derniers mois sous l'espace-temps de l'éducation visuelle, je ne pouvais manquer de considérer cet exercice d'écriture comme une relation avec le langage visuel lui-même. Cet espace-temps de l'après qui est suggéré, est une image pour le lecteur en tant qu'écrivain, mais c'est aussi une structure morphologique pour une autre image (in)visuelle aux "mains" du lecteur. Entre ce qui résulte de l'enregistrement de l'observation participante, comme une image à venir, et la manière de s'exposer dans le méta-narratif, au-delà du formalisme institutionnel qui les distingue, tous deux cherchent dans la relation d'écriture des formes essayistes de constitution de positions qui ne veulent pas prendre la place de la neutralité, ni du pacifisme, devant le maintien scolaire d'un savoir-être. Malgré cela, la question centrale du méta-narratif qui est répété ne cesse de vouloir expliciter la relation de l'expérience comme domaine d'une action, définition et attente d'un possible.

Or, s'il y a un langage qui sort renforcé de la relation ex-posée dans l'espace curriculaire, c'est tout un ensemble de prescriptions et d'habitudes qui (re)produisent le dispositif scolaire empressé. Et nous y voyons un récit qui tend à réduire l'éducation visuelle au dessin, dans ce qu'on appelle l'adéquation, la motricité ou la (les) compétence(s) de l'élève. Il s'agit donc de résister à ces langues de bois traduites en servitude volontaire, dans les figures scolaires formelles qui la dirigent et, en elles, d'essayer d'ouvrir un dialogue à d'autre(s) image(s) du pouvoir-être artistique à l'intérieur de la classe.

Mots-clés: relation; écriture; méta-narration; exercice; éducation visuelle

À memória.

Agradecimentos
ao professor Henrique Vaz e à
professora Virgínia Fonseca
À família e amigos
e
À Isabel, pela dedicação

Índice de imagens

- pg.4 Registo de observação situação 01
- pg.10 Registo de observação situação 02
- pg.27 Registo de observação situação 03
- pg.46 Registo de observação situação 04

Índice

pg.1	Nota introdutória
pg.5	Abertura. `o descerrar das cortinas´
pg.11	Revisão de Abertura. `exercício de aproximação´
pg.20	Que espaço ocupar do próprio espaço? `inauguração de uma escrita de atelier´
pg.28	Prerrogativas de escrita. `posicionamentos epistemológicos´
pg.41	Irreversibilidade. `a relação com e sem rede´
pg.47	No limite do interior, exterior. `apriorismos narrativos´
pg.59	Será um problema de hermenêutica? `a intimidade do espaço´
pg.71	Considerações finais
pg.75	Bibliografia

Apêndices

pg.79	Enunciado UD_T.1
pg.81	Enunciado UD_T.2
pg.82	Enunciado UD_T.3
pg.84	Planificação Proposta de Unidade Didática
pg.85	Painel ilustrativo

Nota introdutória

Nota: O presente documento regista as atividades de iniciação à prática profissional desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico do plano curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (MEAV), que decorreu na Escola Secundária de Viriato, localizada em Viseu, no ano letivo 2021/2022.

A corrente foi longa. A paisagem foi densa. Foi palco de muitos silêncios e de muitos ruídos. Ainda assim, o acontecido merece uma leitura na relação com a escrita, na meta-narrativa. Até porque, a maior batalha já está feita; agora, a luta da relação de escrita entre a experiência e o seu sentido é que ainda não. A viagem curiosa e caótica da meta-narrativa convida o leitor a viver a relação de experiência de estágio numa espécie de um olhar sobre o nosso próprio olhar. Tudo isso, para que as paisagens que se descortinam sejam apenas encontros e surpresas do caminho que se tem vindo a construir na relação da escrita.

‘Tracemos um espaço’. Neste ensaio que é para mim um exercício gozoso, convém dizer-se ao que se vem para que o leitor não crie falsas expectativas; não como forma de balizar a sua visão, mas antes para lhe dar conta que este exercício de meta-narrativa é a área de uma ação, a definição e a espera de um possível. Este ‘espaço-tempo do depois’ que se sugere, é imagem ao leitor enquanto escritor, mas é, também, estrutura morfológica para uma outra imagem às ‘mãos’ do leitor. Não é lugar de um compromisso para ilustrar uma verdade, mas um círculo abstrato de verdades e de reflexo com escolha(s) na forma como a(s) vejo. Enquanto espaço de relação é, ao mesmo tempo, exercício de escrita ensaística e exercício de explicitação de estágio, sem implícitos, no modo de nos *ex-pormos* naquilo que nos acontece enquanto figura de estágio. Ainda assim, reconheço nele o seu carácter provisório e inacabado, pelo qual não dispensa uma ação problematizadora permanente. Apelo antes que se olhe para o seu argumento não como resultado de uma experiência, mas como parte essencial da própria experiência. Aposto a este enquadramento, o exercício visual, introduzido aos estudantes, que também aqui funciona como máquina de subjetivação que interfere no ver, no fazer e no re-fazer para *ver* diferente.

O exercício de relação centra-se no sujeito que escreve, e com ele preserva-se um exercício de experiência de estágio cujos gestos e espaços de possibilidade se atravessam na meta-narrativa. No fundo, o *sujeito de experiência* é o espaço dos acontecimentos, de *Entrada*, é espaço de oportunidade, de passagem, de perigo, de ocorrência(s), é onde chegam as coisas, onde o sujeito recebe e dá sentido aos fenómenos pedagógicos que nele ocorrem. É, portanto, ele próprio exercício, uma espécie de 'jogo' de certa forma, entre a questão da escrita do momento de observação enquanto escrita que pode ser gráfica, e uma escrita que é feita *a posteriori* enquanto observação participante, como se de um *atelier* se tratasse, na medida de amontoar vários fragmentos de escrita por vir. De todo modo, o eventual valor que esses ensaios possam ter, e até não se resumam a meros relatos de minha sensibilidade em registrar, funda-se não nas suas (des)continuidades curriculares detetadas, e sim no fósforo dos problemas levantados na sua relação. Apesar deste meu tom de exortação, não criem expectativas de vos levar à *Terra Prometida*, a não ser eu mesmo.

Neste subterfúgio que se encontra na meta-narrativa, centra-se a relação da escrita e, implicitamente, submetem-se camadas que acompanharam os registos de sala de aula. Obviamente, que esses registos de observação também vão mudando, uma coisa foi o registo que se tirou na primeira semana de estágio, outra coisa foi aquele que se veio a tirar três meses depois ou, até mesmo a revisitação feita desses registos é já uma outra interpretação. Ora, essas diferenças temporais que se foram fazendo no registo e as que se voltam a fazer na meta-narrativa revelam-se essenciais no processo de diálogo como forma de problematizar diferentes preocupações que se estranham no início ou, até se naturalizaram no espaço formal. Portanto, neste jogo artesanal, ou diria, visual em termos de escrita do próprio exercício de relação de experiência, há determinadas camadas do registo que se deslocam para a meta-narrativa sem um critério aparente à partida. Ainda assim, este exercício (in)visual que decorre do processo de escrita até à meta-narrativa, não deixa de permitir o olhar renovado sobre o próprio registo, alterando-o e reificando-o novamente, numa dinâmica própria de exercício de repetição, pois "*não importa ler, senão reler*" (Borges,1984:53). Mas, uma repetição não como reprodução; pelo contrário, repetição como convicção de que a exercitação ou a recorrência os atualiza e requalifica.

Estes '*modos de ver*' aprendido ou intuído, que sugere imagens ao exercício da relação, posiciona-nos entre as coisas e nós mesmos, numa espécie de registo de observação, de reação, e de um pensamento sempre disponível para ser afetado. No sentido em que o sujeito de experiência coloca-se perante a presença dos outros em consciência de si. Perante a presença do(s) outro(s) estabelece um exercício de registo

que é mais gráfico, num formato que decorre no interior da sala de aula. E depois, após os cinquenta minutos de aula, na consciência de si estabelece um outro formato de registo enquanto *observação participante*, como memória material das coisas lidas, ouvidas e pensadas naquele espaço-tempo de trabalho com a turma de Educação Visual. Portanto, este processo mais orgânico por assim dizer, estabelece a relação entre o exercício da construção da narrativa na leitura da situação de observação e o exercício da meta-narrativa, que se descortina, e onde se revelam as intimidades, as áreas, as definições, as aberturas, as revisões e as esperas de um possível.

Ora, esta espécie de jogo (in)visual torna-se eixo central de diálogo na meta-narrativa. Os fragmentos e as resenhas que se reúnem nesta meta-narrativa colocam a energia e a ansiedade no (re)lançamento da coletânea de observações em formato edição, na expectativa de interpor uma escrita de explicitação, sem implícitos. O formato que se sugere nesta arena de escrita, compõe uma espécie de sequência narrativa, sem tratar-se de um mero ato de coleção de fragmentos, reunidos e já encerrados, e sem estabelecer ou antever uma lógica de causa-efeito temporal a partir do índice/forma que se apresenta. Aliás, o formato de edição da meta-narrativa que se sugere, é a tentativa de encontrar em *nossa língua própria* (Deleuze, 1998:12), como um estrangeiro, a linha de fuga ou de variação para a construção da figura por vir. E é na variação num multilinguismo, que o escritor se obriga a uma escolha. Ou seja, nela o escritor faz da forma uma conduta e provoca uma ética de escrita, onde se edita a meta-narrativa sob dois formatos: o texto narrativo que domina na relação; e o registo gráfico/esquisso que deriva da situação de observação. No fundo, estes dois formatos que habitam o espaço-tempo da meta-narrativa haviam sido já método do exercício da situação de observação e, por isso, os registos gráficos que se partilham, não surgem com estatuto ilustrativo, mas de imagem no processo de trabalho. Obviamente, sob o risco de distrair o leitor quanto ao que se pretende enfatizar ou que se pretende deixar em aberto/preenchido pelas coletâneas de imagens, no seu binómio relacional – texto e esquisso. Ainda assim, é-me inevitável, enquanto alguém que escreve em torno de aulas de Educação Visual, colocar de lado um tipo de registo que fez parte do processo narrativo desde o *descerrar das cortinas*. E é sob esse descerrar que a meta-narrativa dá a possibilidade de o leitor habitar não duas línguas que falam coisas diferentes, mas sendo homogéneas falam a mesma língua na possibilidade de ambas poderem continuar pela mão do leitor.

De ambas, os lados vivem a condição destas páginas, ainda que não queiram isentar-se do uso de outras plasticidades. Vivem o gesto de uma leitura de estágio; onde, invariavelmente, se vivem e exploram contradições, expectativas, (des)continuidades e (dis)semelhanças de quem toma o lugar de hóspede. E nele há tantas cedências como

constrangimentos que fazem parte do próprio processo de relação, como há tantos outros fatores que se normalizam na narrativa curricular como manutenção da própria instituição escolar, e que podem vir a ser questionados na relação. E, talvez, sob a procura de *conforto numa cadeira desconfortável* (Munari, 1944) se encontre no meio do aparato curricularizado uma 'clareira de luz' que (des)instale outra(s) forma(s) de poder-ser artístico no interior da sala de aula de Educação.



registo de observação situação 01
[Fonte: autor]

Abertura. 'o descerrar das cortinas'

Tomar posição sobre um lugar passa, antes de mais nada, por assumir posição num lugar. Que, numa primeira instância, significa entrar em negociação, de forma a criar uma relação de abertura, um exercício de deslocação de um espaço-tempo. Ora, sendo a escola o lugar a entrar deverá, então, ocorrer nessa mesma instância uma relação entre a escola e quem se apresenta - o convidado. A relação não deixa, invariavelmente, de ser marcada por uma expectativa posterior ao momento que se inaugura, podendo (re)configurar memórias e experiências do lugar.

O convidado aguarda que o lugar o interpele, que marque o seu próprio ritmo, que o receba e que comunique de forma a que este enquanto 'bom convidado' integre e ajuste um determinado comportamento próximo à situação que se propõe. Diria, que o momento de abertura ou do descerrar das cortinas é, precisamente, a aproximação ao momento de estágio, à sua introdução – leitura/interpretação – e, numa segunda instância, a toda a implicação que o envolve na relação com o anfitrião. Nesse exercício, a escrita torna-se cúmplice de um registo que acompanha a experiência e a sua leitura de modo a assumir nas entrelinhas da engrenagem escolar um posicionamento. A abertura que é feita cria a fronteira de um espaço-tempo que caracteriza a escrita e a vivência de uma narrativa particular que constitui o dispositivo experimental da meta-narrativa.

O tempo não possui entidade em si, ou seja, na realidade o tempo é a relação entre o movimento de registo e o espaço em que este ocorre, são as agendas, os dispositivos que dominam o lugar e os seus movimentos que marcam uma distância a percorrer no espaço. Já o espaço é tudo o que nele se inscreve, é teoria e prática, é metodologia e são os constrangimentos que pela força do lugar concentram linguagens e narrativas próprias que estruturam a relação com o convidado. Até, porque, o lugar é essa vivência do qual se estrutura a partir do meio que o envolve, exatamente, porque: *“os lugares já não são interpretados como recipientes das existências permanentes, mas entendidos como intensos focos de acontecimentos, concentrações de dinamismo, torrentes de fluxos de circulação, cenários de factos efémeros, cruzamentos de caminhos, momentos energéticos.”* (Montaner, 2001:44). É, precisamente, sobre esta interpretação do lugar que o registo de estágio a partir da abertura com o momento de chegada à escola, de partida ou um ponto do meio, não sei bem, tenta encontrar esses cruzamentos, dinamismos, efemeridades e sinergias que aí possam ocorrer. Portanto, o tempo e a

própria experiência de estágio que (me) sujeitei enquanto primeira visão do conjunto institucional do qual envolve uma determinada comunidade educativa, tornam-se conteúdo central no registo enquanto relação que procura incorporar um posicionamento no exercício de escrita a condição de um espaço-tempo.

Embora, pareça haver a necessidade de procurar um certo sentido de pertença com o lugar e com uma relação de empatia, com as suas agendas e agentes. Tal necessidade deve-se ao querer incumbir uma certa possibilidade de abandonar a condição de convidado “temporário” e, transitar para uma posição efetiva – hóspede. Ora, embora a narrativa ocorra numa relação assimétrica, o seu registo no exercício da escrita na condição de hóspede adquire uma outra intimidade no espaço-tempo. Há, portanto, um momento de entrada que é fundamental para compreender eventuais expectativas de parte a parte para que possam ser lidas as suas eventuais cedências e contingências. E, é na garantia de hóspede, estagiário, que lhe é cedido o acesso à rotina, às dinâmicas e ao próprio organismo que o estrutura. Sobre essa base, o estagiário inaugura a abertura no lugar que o acolhe, a Escola Secundária Viriato, e sobre ela poderá estagiar uma leitura privilegiada. Ou seja, apesar de haver uma responsabilidade associada à sua condição perante o espaço, este não deixa de estar provido de um certo compromisso com a própria escola, até porque, essa responsabilidade está igualmente assegurada pelo professor cooperante.

Essa condição e possibilidade, inequívoca e, irreversível, parece-me fazer querer continuar num exercício de procura, de uma necessidade de permanecer em vários registos, de manter uma certa imparcialidade para que nada se altere e para que se mantenham as suas agendas e dispositivos sem que haja uma interação. Talvez, o registo esteja ainda a apreciar os fluxos, as energias e a orientação das suas estruturas. Na abertura quer-se garantir essa aproximação estando atento ao que o envolve e, ligado a um registo que corre atrás da situação das coisas - numa espécie de ponto de situação. De facto, a sua forma e o modo como o lugar se desloca não é novo, aliás, é bastante atual e familiar, não posso esquecer que sou produto e resultado de um mesmo lugar (instituição escolar) que pouco ou nada mudou até então. A aproximação ao lugar não deixa de ser marcada por diferentes relações que, invariavelmente, remetem para memórias que se reveem e se encontram na abertura ao percorrer os vários espaços. No entanto, esse percurso é agora envolvido por uma outra condição, que não é neutra, é livre por assim dizer de assumir um registo que pode vir a acentuar ou adicionar certos julgamentos sobre o lugar que se apresenta.

De facto, a escola Viriato no seu decoro não foge da imagem dessa memória, é a cópia do mesmo exercício arquitetónico, organiza-se por iguais blocos pré-fabricados, que no fundo querem dividir idades e privilégios no mesmo espaço. Os seus materiais e ligações entre espaços apresentam o mesmo método construtivo e, há que dizê-lo, a sensação de cinzento é a mesma. Quanto ao espaço interior, dos blocos, dá-se conta das mesmas coisas: do barulho, do frio e do quente que envolvem os pátios interiores mal-amanhados que servem, exclusivamente, para aguardar a chegada do professor. Pátio este, onde tudo se amontoa, desde estudantes, funcionários, professores, trabalhos, paixões e rivalidades.

Para que o leitor crie uma imagem, no sentido de viver este espaço, não posso deixar de reportar semelhanças à ideia do sistema panóptico de Bentham¹ e, até, a uma certa promoção de uma disciplina a que Foucault em *Vigiar e Punir* designa como alteração do exercício de poder. Não que o pátio da escola tenha propriamente no centro uma torre de vigilância como na prisão de Bentham, mas à semelhança da solução panóptica, parece-me que há a mesma possibilidade de controlo de quem nele circula, podendo no mesmo espaço ver e ser visto a todo o momento. Um controlo que não termina ao atravessarmos para o interior da sala de aula, desde logo à chegada da professora cooperante a abertura é mantida segundo uma lógica hierárquica – os(as) professores(as) entram primeiro e só depois os estudantes. Mas, também aquando a tomada de posições no espaço a própria distribuição e a composição da sala marcam uma conveniência, um olhar e um ruído que não deixa de ser registado. Que, mesmo ainda limitado pela presença da máscara pandémica, denota-se certas contingências nos estudantes, percecionadas quer pelos olhares que acentuam um entusiasmo aparente ou não e, até, a partir de certas posturas que se retraem. No entanto, não quero com isto dizer que, pese embora eventuais representações registadas no momento da abertura que, o panorama se tivesse mantido ao longo do estágio. A abertura é um momento de exceção, de estranhamento e, também, de cedência.

¹ _ “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. (...) Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.” (Foucault, 2009:230).

Já na minha própria relação social diria que é, igualmente, um momento de contração, mais de procura do que de resposta e, por isso, uma relação que pelo mesmo motivo não pode deixar de ser aqui evidenciada por meio da escrita. Uma relação vincada no momento de introdução de alguma coisa, talvez, porque, imagino que, tenha a ver com constantes mudanças ao longo da minha vida, também elas familiares. Que quer queira ou não moldaram uma certa contração, sobretudo, recordo um momento que me marcou pela recusa de transição para Portugal em plena pré-adolescência. Não que hoje continue nesse protesto, mas de facto recordo esse período de adolescente como um momento desestabilizador e que reflete essa pouca facilidade na adaptação, não de ter sido um aluno 'problemático' desde aí, mas, pelo contrário, sendo um bom cumpridor das expectativas que a escola habituou. Embora haja ainda certos vincos que permaneçam na memória, penso que é uma questão ultrapassada. No entanto, o que possa ter vindo a levantar essa imagem da memória, aquando o ingresso em Portugal, se deva ao facto de também este momento ser de transição/adaptação, aluno – professor estagiário. E, eventualmente, qualquer contração sentida no momento de abertura desta nova condição que se inaugura se deva a uma inexperiência da condição seguida pelo medo de errar.

No momento de abertura, a professora titular estabelece uma certa divisão de trabalhos, comunicando aos estudantes o propósito do evento que ali se inicia, apresentando o hóspede ao espaço, posicionando o professor que entra em estágio num certo alinhamento dos trabalhos, onde este deverá auxiliar/cooperar com a professora titular. De forma a poder descomprimir e evitar um outro momento de introdução, chegando a própria condição, pensaria que os trabalhos a desempenhar se aproximassem da expectativa/experiência estabelecida com a Geometria Descritiva A. Mas, imediatamente foi percebida a indisponibilidade, devido ao facto de a professora cooperante estar apenas com Educação Visual - não podendo, assim, contornar mais um momento de introdução a juntar à própria condição inaugurada. Para que, então, pudesse descomprimir e aproximar-me com o espaço, haveria toda uma revisão a ser feita. Sobretudo, na aproximação de todo um programa/currículo da Educação Visual para que, assim, também fosse possível cumprir ao que me tinha vindo a propor na construção de uma unidade de trabalho nesse espaço.

No entanto, o registo da escrita passou essas fronteiras, tendo vindo a assumir a possibilidade de percorrer outros espaços, nomeadamente, Desenho A, Oficina de Artes e Geometria Descritiva A., embora venha a notar-se maior destaque às preocupações vividas na relação de Educação Visual. Há que dizer ao leitor, que as anotações que daí resultaram são de um frenesim inquietante. Primeiro, porque o seu envolvimento torna-

se frenético, por parecer não haver lugar para dar conta de todas as ocorrências. Confesso, que nos primeiros dias sentia impotência em dar conta de todo o detalhe da situação, não que quisesse contemplar todos os movimentos e não movimentos, mas, talvez, por estar na procura e não comprometido na resposta. Face à impotência, o registo de escrita fica sem alternativa, não podendo este alinhar-se a uma neutralidade e pacificidade perante o espaço que se desloca. Ou seja, o espaço de procura de um eventual posicionamento deverá seguir um exercício de encontrar cedências e emergências no espaço, porque, de outra forma estaria mais limitado na descrição/análise da situação. Parece-me crer, que não se está a negociar a saída na elaboração de um relatório/relato e diário/semanal do contexto sala de aula, não é isso, parece-me estar a negociar um envolvimento mais sério e íntimo.

É certo, que a própria sala de aula de Educação Visual não comportava mais um lugar sentado, mais um lugar de observador, todas as mesas e cadeiras estavam atribuídas, bem como o próprio lugar da professora cooperante. Sendo assim, o espaço que restava era ficar por ali, um espaço que desde logo preferi ocupar dessa mesma forma, fazendo-me colocar numa condição `suspensa` e, talvez, contrariamente ao esperado, estaria dessa forma a colocar-me numa posição mais de resposta do que de procura, no sentido em que teria de estar numa posição de receção, de corresponder às solicitações e, por isso, pronto a responder às questões que me eram colocadas instantaneamente. Numa condição `suspensa` que me colocaria numa prontidão, mas, ainda assim, numa posição de procura ou mais que não fosse para garantir uma relação com quem esperava a resolução da eventualidade numa relação entre mesas.

Uma posição que me colocaria numa relação em constante procura, em modo andante, em resposta, em inquietação, em relação, em diálogo e em escuta – num registo de espaço-tempo entre mesas e entre linhas. Talvez, possa ser esta a chave de abertura, na possibilidade de estagiar em vários espaços: suspender um dispositivo experimental de registo que permita olhar em várias direções e refletir diferentes posições. Tornou-se entusiasmante a ideia de permanecer suspenso, precisamente, não no sentido de mau comportamento, ficar inativo, mas, sim, de (me) poder posicionar nesse espaço a partir de qualquer ponto – estar por ali.

Contudo, não deixa de ser uma posição negociada com a própria flexão/abertura pessoal, com as próprias disponibilidades das agendas e com a própria conduta/ relação estabelecida no interior da sala de aula. É certo que a abertura aí criada garante a possibilidade de me apresentar dessa mesma forma, em que ela resulta de uma certa empatia/ confiança entre o professor estagiário e a professora titular sob uma relação de

cooperação na condição de negociação do espaço. Assim como, a própria responsabilidade do ofício que se exige tem de estar igualmente garantida, ou pelo menos colocar-se em estágio. Até porque há a consciência da presença de uma rede que assegura o compromisso/ expectativa com a instituição escolar, garantida pela professora titular.

Estamos ainda na abertura que tornou possível a procura, o nosso «pensamento», um movimento que não deixa de ser uma *exposição, reposição, deposição*. Não, não começámos ainda a pensar. É no descerrar das cortinas com vista sobre uma experiência do incerto e de um exercício de escrita entre um espaço e outro, entre a dúvida e a certeza, a procura e o processo que as linhas de reflexão se estruturam. Mas, mais do que uma escrita que defina ou que antecipe o que vai acontecer em contexto de sala de aula, uma escrita que seja antes dominado por narrativas que abram potencial para aquilo que pode acontecer. Portanto, os fragmentos de escrita que apoiam as várias narrativas do espaço de estágio funcionam enquanto dicionário, no sentido de questionar sempre o desejo com a ação da escrita.



registo de observação situação 02
[Fonte: autor]

Revisão de Abertura. 'exercício de aproximação'

Encontramo-nos fora de portas. Ligeiramente deslocados da *abertura*. É momento de rever espaços ocupados, fronteiras e linhas percorridas. A oportunidade surge e segue-se o momento de rever os primeiros registos: que espaços se colocaram e que outros estiveram em aberto? Que posicionamento estará iminente?

No embaraço da escrita, arroubado pelo sentido da abertura, é revista a configuração que se veio a estruturar no espaço-tempo. É, então, submetido o registo a uma apreciação, a outra leitura ou que, invariavelmente, sirva de motivo e pretexto para que se possa nele inscrever uma relação de diálogo – o registo está constantemente num estado de crise. Ora, que engrenagem é submetida ao próprio posicionamento para que a sua deslocação ocorra de facto? Se com a abertura é implantada a possibilidade da ocupação, em pleno exercício de revisão é colocado em emergência o eventual posicionamento que entra em estágio.

Há que, então, começar por rever o registo da leitura do lugar enquanto Escola Secundária Viriato: o que dele (re)tirar e o que nele interpretar? Do momento de *abertura*, pouco restou para uma leitura mais conhecedora ou imersiva, se assim pudermos dizer – do pouco que restou ficou-se pelas cortesias da casa (apresentação da escola). Num primeiro momento, as cortesias são feitas a partir de um espaço privilegiado, a sala de professores, e dali faz-se o reconhecimento dos seus anfitriões. A professora cooperante faz uma breve apresentação às estruturas e aos recursos humanos/materiais da escola, seguida da sua organização e das suas dinâmicas identitárias do espaço; a partir desse espaço inaugural. Os olhares dão conta de uma estrutura vincada e evidencia-se o seu desgaste, nomeadamente, no que diz respeito à representação de uma classe docente envelhecida e na sua predominância do género feminino nas suas diversas posições. Tanto no corpo docente como não docente, o que não deixa de ser apenas uma observação/ constatação, mas descontextualizada corre os seus próprios riscos; ainda assim, não é falsa. Ou, uma vez reconhecida esta maior representatividade feminina pelas próprias no seu interior. E, em particular, olhando para o grupo das artes é onde esse reconhecimento e domínio é mais evidente, assim, como o seu desgaste ou desmotivação como algumas docentes deste grupo chegaram a afirmar. Passando para um segundo momento, saindo daquele espaço, assiste-se ao exercício de todo o organismo em plena atividade (estudantes, corpo docente e não docente). A transição para fora desse espaço privilegiado é, agora, recordar outros

momentos; é, sobretudo, trazer imagens dos jogos, dos amigos, da diversão e até dos planos de fuga que traçávamos.

Uma fuga que agora exige um diálogo, que entre em revisão com as percepções/representações que a abertura instalou e, para isso, há que compreender os seus dispositivos. De forma a não cristalizar visões e pressupostos de outras naturezas, a condição que me traz incumbe olhar nas entrelinhas do registo, fazer um exercício *fora de portas*, questionando percepções ao trazer outras visões ao acontecimento.

O Projeto Educativo da Escola Secundária Viriato é um dos dispositivos que entra em diálogo com a revisão de abertura. Procede-se, assim, ao exercício *fora de portas, ou seja*, ao entrar em diálogo com o espaço a partir de um documento que perfila e estrutura as premissas e os objetivos que ele próprio se propõe e, portanto, não resulta da percepção de um convidado, mas da leitura dos seus próprios meios. Dessa leitura é notória uma transversal preocupação de carácter eminentemente humanista; quer ao nível da inclusão na promoção de “*oportunidade para qualquer cidadão*”, quer no combate ao absentismo e abandono escolar. Nele repetem-se os termos que apelam aos valores de solidariedade, pluralidade e, sobretudo, descreve-se como “*um espaço onde os atores vivam projetos dinamizadores da atividade escolar, do desenvolvimento pessoal e social do aluno e da realização dos profissionais envolvidos.*” (PE, 2019:8)

Já numa leitura de dados estatísticos verifica-se um decréscimo de alunos nacionais, mas recentemente esse número tem vindo a compor-se graças a dois fatores: a um acréscimo de população imigrante, onde a nacionalidade brasileira é claramente destacada, no entanto, encontram-se representadas na comunidade educativa quinze origens distintas e ao desenvolvimento urbano da zona periférica da cidade de Viseu, que esta escola serve.

Ora, no embaraço entre a relação de registo e ocupação do espaço de estágio são apercebidos certos constrangimentos. Há, portanto, na relação de escrita uma dualidade que ensaia a ideia de espaço em dois momentos: numa primeira aproximação, o espaço absorve a leitura do objeto enquanto geometria, volume, forma e (dis)posição. Ou seja, o edifício enquanto espaço orgânico implementa e (auto)regula comportamentos nos sujeitos de forma a que estes adotem neles ações de (auto)governança. O espaço apresenta geometrias próprias que na sua interação e ocupação estruturam na relação noções de conformidade ou desconformidade dos sujeitos consoante o espaço e o momento onde se encontram – uma consciência que leva o estudante a adotar determinadas posturas; por exemplo, a sala de aula apresenta condições que a distinguem de outros espaços, o que pressupõe ao estudante adequar o seu

comportamento por relação com aquele que tem na sala de convívio. E numa segunda aproximação dá-se conta de uma outra ideia de espaço que imprime sobre o seu desenho determinadas características e narrativas que atribuem e alimentam essas mesmas conformidades ou desconformidades dos sujeitos. Falamos do espaço ao nível das planificações, dos regulamentos, do projeto educativo, das agendas, dos dispositivos e de todas as narrativas de verdade que a instituição escolar envolve. É certo que esta ideia de espaço apresenta e inscreve uma certa invisibilidade, pelo menos ao nível do seu desenho arquitetónico. No entanto, essa visibilidade torna-se explícita na geometria dos sujeitos através da interação e das relações entre eles, com o meio e com o ajustamento que aí ocorre. Mas, talvez, seja neste espaço implícito que encontramos naturalizado nos sujeitos, no sentido em que só nos apercebemos das suas implicações quando olhamos para os sujeitos na relação com o espaço escolar, ou seja, na «*fusão do espaço com o espectador, com o ouvinte e com o sentido de ser do indivíduo*» (Pallasmaa, 2009:125). Talvez, possa, eventualmente, ocorrer desse espaço subentendido pelos sujeitos maior constrangimentos no espaço-tempo. Até, porque, se pensarmos numa leitura do espaço escolar num vazio de sujeitos ou de corpos, provavelmente, não daríamos conta dessas implicações por não assistirmos às suas relações. A menos que a nossa própria relação e postura do corpo no espaço se alinhe por uma consciência ou sentido que atribuímos e reconhecemos ao espaço através do seu desenho. Obviamente, que esse reconhecimento não deixa de estar associado ao estatuto de estudante que por via da narrativa institucional escolar nos habituou a uma determinada conformidade.

Recolocando a revisão sobre o registo de *abertura*, e uma vez que, estes dualismos de espaço se fazem depender entre si, pretende-se compreender essa relação a partir da observação que se adiantou sobre aquele espaço particular – o pátio – e nele pensar duas condições: primeiro constatar que o espaço escolar deriva de um modelo arquitetónico que foi implementado de igual forma em todo o território nacional entre 1971-1985, e que desde a sua inauguração tem vindo a assistir a fracos projetos de reabilitação. De facto, a escola Viriato assenta sobre esse período ondeurgia a execução de uma solução rápida, fácil e económica a designada construção modular, de maneira a garantir um aumento na procura-oferta do ensino secundário. E numa segunda condição, poderíamos pensar que essas circunstâncias podem obrigar desde logo a arquitetura do espaço a comportar-se de uma determinada maneira. A resposta urgente implementa um exercício de reprodução, não fazendo pertencer o espaço ao território, é indiferente ao contexto, é ele próprio vítima de uma (auto)governança. Exatamente, porque parte do princípio de um modelo escolar a instituir de igual forma no território nacional e, por isso, pouco importará fazer-se essa leitura isolada. É certo que hoje o seu desenho e os tempos são outros e, por isso, a sensibilidade a esta questão da implantação do próprio

espaço no território - quero acreditar - resulta de um exercício mais harmonioso. Ainda assim, não deixa de representar um exercício que idealiza e pressupõe singularidades. Que, ao não as conhecer, acaba por encaixar diferentes contextos (sociais, culturais, económicos, etc.) numa mesma geometria instituída previamente.

Mas seria possível fazer o exercício inverso, conhecendo *a priori* os seus 'clientes'? A arquitetura enquanto ocupação do espaço, de expressão cultural e histórica de um povo acaba por dar à matéria uma forma inorgânica e abstrata que parte da compreensão humana (Houlgate, 2016). Como arquiteto é-me essencial pensar o exercício da arquitetura como uma forma tolerante e sensível de não negar o outro e como forma de ocupação de lugares e espaços. E enquanto sujeito que se coloca perante um lugar-espaço é difícil evitar essas considerações, daí, não ter evitado essa preocupação na primeira confrontação com o espaço de estágio. Não que se vá aprofundar esta questão a partir da relação com a arquitetura do espaço, porque a sua leitura constitui apenas um pretexto para mostrar até que ponto o seu desenho pode servir de molde para produzir determinados tipos de relações com o espaço-tempo, sobretudo, no espaço do corpo através da sua regulação e interferência com os dispositivos pedagógico que se implementam nos espaços curriculares. No entanto, fica a abertura para um diálogo sobre questões que reportam para uma certa arquitetura hostil, no sentido em que o sujeito perante a geometria do espaço escolar faz atuar determinadas posturas.

Até que ponto a composição geométrica que o espaço escolar configura pode de facto moldar e perfilar nos seus intervenientes determinados tipos de narrativas? O que pode determinar o adequado e o desajustado?

Não querendo atravessar este registo escrito num *corpus arquitetónico*², de utilitarismos ou num exercício de elaboração do objeto arquitetónico, mas, porque “Somos corpo e por isso somos seres-de-tempo, visíveis, incarnados, situados no espaço e no tempo, condicionados pelos limites físicos inerentes a todo o corpo, e dotados de todas as virtualidades do que se pode expandir, exprimir, comunicar.” (Soares, 2006:10). E, uma vez que, sou um corpo que pensa espaço e que vai querer sempre saber mais sobre o espaço do seu corpo, pensar em espaço-tempo é colocar em emergência e em revisão o eventual posicionamento que entra em estágio.

² Enquanto produto criada por determinado(s) método(s), o *corpus arquitetónico* é composto por três pilares principais, que encerram a integridade, a beleza e a utilidade. (Norberg-Schulz, 1971)

Pegar no tempo e no espaço são como Kant designa “*condições a priori*” (Kant, 1987), estão lá não dependem da nossa experiência, são coisas que pré-existem e, por isso, nós não determinamos, antes pelo contrário elas é que nos podem determinar. Portanto, todo o exercício que é feito no registo de escrita ao contemplar o espaço enquanto objeto arquitetónico, designadamente do espaço escolar, tenta ler num primeiro contacto a presença dos objetos do espaço: as suas tipologias, as suas delimitações e a sua orgânica estacionária. Ou seja, contempla-se o objeto na sua organização espacial, uma vez que, dela se identificam características espaciais próprias que, por um lado, o distingue de qualquer outra estrutura e, por outro lado, apontam-se características morfológicas e funcionais que a definem como estrutura escolar. No entanto, este espaço escolar enquanto representação de um organismo social e político não se define a partir de um ‘condomínio fechado’, não exista isolado. A escola é, hoje, obrigada a receber a comunidade, a mostrar-se à comunidade e, mais do que isso, a partilhar com a comunidade os seus destinos. E nesse reconhecimento compreendido com a ‘animação’ do espaço, com os corpos no objeto e com a relação dos sujeitos permite-nos reconhecer a escola enquanto lugar de hábitos. O hábito toma o lugar, apropria-se do espaço-tempo, desse modo habitando, onde o habitar implica o hábito, gesto repetido. Uma vez que, o sentido do étimo comum habitar, verbo latino *habere* significa ter, ou tomar ou apropriar.

Merleu-Ponty afirma que “*a nossa relação com as coisas não é uma relação distante, elas estão revestidas de características humanas (dóceis, doces, hostis, resistentes) e, inversamente, vivem em nós como tantos emblemas das condutas que amamos ou detestamos. O Homem está investido nas coisas e as coisas estão investidas nele.*” (Merleu-Ponty, 1999:24). Quando pensamos na relação indivíduo-objeto aparentemente o sujeito apresenta um grau de superioridade e a relação sugere ser unidirecional. No entanto, apesar de o indivíduo ser o único a apresentar a capacidade livre e espontânea de se movimentar, de ‘animar’, de ser aquele que observa sem ser observado, de ser aquele que sente sem ser sentido e no extremo da interação poder até possuir o objeto, o objeto também transmite dados nesta comunicação. Como em todas as relações, tem que existir uma partilha ou uma troca de algo entre pelo menos dois elementos. O objeto arquitetónico - a escola - na sua maior complexificação ou na sua maior simplicidade, permite ao sujeito imaginar, sonhar e aprender com aquilo com que está a interagir enquanto fenómeno aberto e plural, onde vê e é vista, onde recebe e onde ritualiza.

Com a massificação do ensino e com sua reflexão da organização social fizeram a escola confrontar-se com a mutação do paradigma sociocultural onde casa e escola eram

duas realidades distintas. Em que a escolarização formal era tarefa da escola e a formação social em todas as suas dimensões era responsabilidade da família. A distribuição de tarefas, por assim dizer, no processo de reflexão sobre o papel da família e da comunidade escolar integra hoje uma leitura e uma conceção da educação enquanto processo participado por todos os seus agentes e intervenientes. Esse facto deve-se à convergência entre Educação e Sociologia onde emerge, assim, um espaço escolar onde o papel social, casa vez mais heterogéneo e complexo, assume um novo relevo. A *Lei de Bases de Sistema Educativo* publicado em 1986 já reflete esta abordagem ecológica, referendo a necessidade de articulação da «*cultura da escola*» com a «*a cultura do quotidiano*» e consagrando o direito à participação na administração e gestão escolar de todos os implicados no processo educativo. Mas só a partir da implementação do mais recente programa de revisão e requalificação do parque escolar português esse princípio está a ser ativa e intransigentemente posto em prática.

Sobretudo, se olharmos para o panorama político e social que a escola Viriato envolve, em particular, assistimos que de facto ao seu ímpeto modernista. Não que seja muito notório como já foi referido anteriormente. No entanto, tem-se vindo a caracterizar uma tentativa de requalificação que, para além de funcional-estética, o edifício escolar -parece-me - tornar-se representativo da aposta no 'futuro'; por via dos discursos políticos temos vindo a assistir à ideia de uma necessidade urgente de combater a “*deficiente e degradada qualidade física e funcional dos edifícios*”³ e a urgente necessidade de combater o “*baixo desempenho físico-construtivo, ambiental e funcional da escola antiga*”⁴.

O Programa de Modernização das Escolas destinadas ao Ensino Secundário que orienta a requalificação do parque escolar português desde 2007 e que é, justamente, o de abrir a escola à comunidade, (re)articulando-a com o meio urbano de inserção e criando condições que permitam a sua utilização em atividades pós ou extraescolar. Embora, a desqualificação físico-construtiva, ambiental e funcional constituir um dos problemas apontados aos edifícios escolares enquanto objeto arquitetónico a melhorar. Assistimos, do mesmo lado, à implementação de certas lógicas estruturais que persistem exercer nos sujeitos uma dinâmica relacional efetiva entre os meios numa espécie de (auto)regulação (Foucault, 2007) e de visibilidade. Parece-me que, os espaços escolares

³ _ Documento da Parque Escolar EPE no qual se expressam os objetivos e as linhas de atuação do processo de reabilitação do parque escolar nacional (escolas com ensino secundário).

⁴ _ Discurso proferido pelo engenheiro João Sintra Nunes, presidente do Conselho de Administração da Parque Escolar EPE, na cerimónia de apresentação do PMEES (Lisboa, 2007).

enquanto lugares de gestos reiterados e renovados tendem naturalmente a uma política dos corpos numa tentativa de correção/ salvação de uma sociedade num espaço-tempo. Diríamos que, o exercício do objeto arquitetónico, apesar de `ainda` não ter uma imagem no seu processo de elaboração, conscientemente ou inconscientemente, implementam no espaço já uma forma de adequação. Nomeadamente, através de certas lógicas que têm vindo a manter ou a introduzir certas hostilidades tanto no espaço físico, como nas suas narrativas institucionais que a constituem. O tal espaço invisível que anteriormente referíamos quer, aqui, tomar maior relevo na sua reflexão. Até, porque, a instituição escolar de forma implícita implementa no espaço por via dos seus dispositivos um sentido e uma consciência, designadamente, nos estudantes, professores, sala de aula.

Ora, aliado a uma *nova cultura escolar*, mais visível e aberta ao exterior para que para lá sejam encaminhados os habitantes da cidade, tem vindo a alimentar certas lógicas espaciais: quer estruturais como forma de manter o seu propósito enquanto organismo e serviço público; quer como dispositivo formal e normativo que implementa narrativas de verdade que acaba por colocar no sujeito uma dicotomia entre o certo e o adequado. Olhemos, então, para alguns exemplos que foram reportados nos primeiros registos que dão conta desses implícitos:

No momento de abertura, aquando se faz a nossa presença num dos pátios interiores que desenham a centralidade dos `polos` que compõem e organizam o interior dos quatro edifícios que constituem a escola Viriato. É, precisamente, num deles enquanto se aguarda pela entrada na devida sala de aula damos conta de uma série de fenómenos que ocorrem a partir de uma determinada afluência dos sujeitos ao pátio. Durante esse período o registo de escrita dá conta de uma leitura a partir da configuração do próprio espaço que se apresenta sob uma planta quadrangular distribuída por dois pisos ladeada por uma galeria de acesso que percorre o seu perímetro. Esta tipologia muito comum desde tipo de escolas *modulares* mantém uma certa ideia de visibilidade que configura uma espécie de poder que passa a ser exercido de uma forma invisível. A visibilidade revela o funcionamento e permite a vigilância. Um controlo que é garantido por um funcionário que consegue observar todo o espaço desde um único ponto, mas, também, os olhares dos próprios estudantes podem atravessar as galerias. Exatamente, porque, a sua configuração permite à semelhança do sistema panóptico de Bentham a manutenção de uma espécie de controlo e de (auto)regulação onde a transferência de visibilidade passa para aquele que é submetido. Precisamente, porque, *“A visibilidade é uma armadilha”* (Foucault, 2009). Uma armadilha que é acionada desde logo por um sinal sonoro que distribui os tempos letivos, a campainha. E com ela o espaço é condensado

pelos sujeitos, tornando-se evidente todo um exercício de normatividade, de regulação e domesticação a funcionar que os faz reger e concentrar por um dado posicionamento nesse espaço. Essa visibilidade mantém-se com a presença dos sujeitos enquanto observam e são observados, fazendo com que estes adotei a consciência de um comportamento. Este jogo que a escola implementa no meio de uma forma mais visível ou invisível acaba por redefinir o espaço que cada um ocupa e a excluir determinados sujeitos que se evidenciem à margem da orgânica escolar.

Passando para o interior da sala de aula de entre muitas ocorrências a registar há uma que ainda nos liga com o pátio e que se evidencia desde logo. Claramente que esta questão está relacionada com a modernização das escolas secundárias (2007), que no caso da escola Viriato de entre várias modificações estruturais e de melhoramentos materiais, a manutenção do paradigma da visibilidade é reforçada na orgânica da escola. A opção por espaços cada vez mais abertos é consequência da sala de aula estar cada vez menos privada. Desde logo, um dos exemplos disso mesmo, é a reconversão de portas por portas com um óculo de vidro de proporções generosas. Essa reconversão vem permitir que as atividades no seu interior possam ser acompanhadas ou pelo menos pressentidas do exterior, alterando um sentido intimista da relação do professor com seus estudantes, ao tornar 'público' os seus atos e comportamentos. A inclusão deste sistema de relação visual entre o espaço público – a galeria, e o espaço privado – sala de aula, é perseguido uma objetividade programática através de uma arquitetura hostil com uma certa relação de visibilidade e de poder implícito que – quero acreditar, a prazo, redundará na completa transformação da fronteira entre aqueles dois espaços. Mas, apesar de aparentemente diminuída, a essência do espaço privado resulta reforçado pela exposição da sua condição.

Esta relação do real que nos é dado com o espaço por via do estágio ganha alguma centralidade no exercício de registo e não invalida de pensar/refletir fora de um relato meramente. Até, porque o registo da experiência não decorre de uma descrição factual, assim como a sua escrita é por si já um exercício de interpretação. E nesse processo podemos procurar o espaço que constitua um eventual posicionamento em estágio e a linguagem é um veículo para fazer justamente isso. E é neste exercício que o registo de escrita reativa a *memória*⁵, quer no combate de uma continuidade ou descontinuidade

⁵__ A memória constitui-se aqui enquanto matéria de registo de escrita extraído da relação e da ocupação com o espaço de estágio. Não é memória do passado distante é, invariavelmente, acontecimento de um primeiro contacto moldado pela geometria do próprio espaço. E enquanto acontecimento e movimento não significam fundação, origem absoluta, mas, antes matéria de diálogo para um eventual posicionamento pedagógico.

no significado do espaço. O que quer dizer, que a sua procura torna-se antídoto para compreender possíveis leituras, passando ao longo do tempo a fazer parte do espaço escolar e a constituir nele o eventual posicionamento de uma problemática pedagógica. Não como forma de uma anestesia de sedução retórica que torne impassível a memória vivida, mas porque a revisão quer aqui potenciar diálogos.

Diálogos esses que resultam de um espaço-tempo no qual resultam de uma determinada ocupação e posição no espaço de estágio. E com isso, perceber as transições que vão ocorrendo ao longo do tempo, desde a figura de convidado ao hospede, enquanto entendimento da figura formal que ocupa no interior da escola. O entendimento faz-se a partir de um exercício de registo 'in loco' que envolve a relação com uma determinada disciplina e turma. E nessas circunstâncias construídas de sala de aula, e as que forem possíveis fora dela, há que (re)integrar leituras dos espaços enquanto exercício de escrita; quer ao nível do meio como ao nível das narrativas que a escola corporiza. E com isso, perceber através da escrita 'in loco' o seu estatuto a partir dos espaços e dos seus agentes, designadamente, entre a professora cooperante, a disciplina de Educação Visual, a sala 10 e o 8º A. Embora essa escrita mais numa ideia de registo seja já uma interpretação do presente, importa, no exercício da escrita fazer uma leitura do método, da posição ocupada, das emergências, das cedências, dos implícitos e explícitos. No entanto, o exercício de escrita, aquele que agora é feito é, na melhor das hipóteses, uma meta-interpretação enquanto escrita de explicitação.

Que espaço ocupar do próprio espaço? 'inauguração de uma escrita de atelier`

“Falamos de nós para nós num solilóquio constante. Mas o medium deste solilóquio é o da linguagem partilhada – condensada, tornada privada e críptica talvez por meio de referências e associações veladas, mas enraizando-se, em todo o caso, e até aos limites incertos da consciência, num vocabulário e numa gramática herdados, determinados histórica e socialmente” (Steiner, 1993: 127)

O estatuto da escrita ou a da meta-interpretação tem um hiato temporal entre uma prática pedagógica e o momento de escrita que aqui se inaugura. Portanto, a escrita constrói e dá sentido à prática pedagógica onde o tempo torna-se central na própria questão da escrita enquanto jogo temporal, porque o exercício é feito com algum distanciamento. O que é feito não é uma interpretação muito filtrada ou excessivamente construída enquanto exercício de leitura do real. Mas, o que ocorre do primeiro momento de registo é, deliberadamente, ocupar uma posição de escuta e registar aquilo que (me) fazia mexer a mão sobre o caderno, e aí eram registadas coisas que eram fruto da reação dos meus sentidos perante uma situação de aula, sabendo à partida que estava sobre alçada de uma estrutura minimamente criada/construída e não natural.

Possivelmente, esta escrita de explicitação que, agora, ocupa um espaço narrativo, esteja sujeita a um labirinto. E, talvez, ela não vença sem mediação, sem a procura, sem a revisão, da mesma forma, como não é possível fazer escolhas sem rejeitar. Certamente, movemo-nos a partir de uma rutura entre várias escritas não de ensaio, mas de formas ensaísticas, de fragmentos, que criam conforto e desconforto, que submetem a narrativa em camadas e subcamadas de forma a intercetar entre o conhecimento científico e linguagem técnica que o docente coloca ao estudante com o próprio espaço. Sabendo que, esse espaço de sensibilidade que se quer criar, existe de uma relação entre a forma de um espaço e a vida que dentro deste se desenrola. Daí, a procura do eventual posicionamento possa inscrever-se numa escrita comprometida na relação dessa escuta. Que em vez de pensarmos numa escrita que defina o que vai acontecer em sala de aula, a escrita que se ensaia pode antes procurar algo que abra potencial para aquilo que pode acontecer enquanto reflexão sobre um vivido. Precisamente, porque não se pretende transformar esse vivido e correr atrás do que poderia ter acontecido, até, porque, os

registos e a proposta estão subordinados aquilo que são as condições dadas enquanto resposta num determinado espaço-tempo.

Então, essa procura seja feita no interior da própria escrita, não de como escrever sobre a experiência, é antes como escrevo nisto, quer na relação com a própria proposta didática, na vivência com a professora cooperante, com a escola e com os estudantes. Obviamente, estando consciente que no labirinto haverá camadas e subcamadas marcadas por diversas agendas, por metas, por discursos e por outros constrangimentos de diversas naturezas que constroem, aliás estruturam a experiência de estágio. Mas, enquanto sujeito desta escrita será imperativo questionar esses mesmos dispositivos e discursos curricularizados de modo a que o `molde´ da própria proposta didática inaugure a fronteira das suas eventuais cedências e emergências.

Nessa fronteira, inaugura-se uma escrita que é ao mesmo tempo de ensaio e de atelier. Não que esteja próximo de um ensaio propriamente, mas de formas ensaísticas enquanto possibilidade de escuta da própria escrita que atravessa um espaço-tempo. Precisamente, porque a relação não deixa de ser um posicionamento de quem faz o batismo de mergulho e, por isso, o próprio pensamento com a escrita é que nos vai determinar o caminho, o método. Um caminho que acumula ao longo da experiência várias escritas, vários caminhos desconhecidos. Ora, vejamos, o que é um atelier se não uma quantidade de caminhos bloqueados, de fragmentos parados em diversas preocupações ensaísticas. A ideia de atelier parece-me querer aqui abrir margem a eventuais fragmentos da escrita bloqueados, quer na linguagem/pensamento, não que tenha de dar um sentido a escrita, mas à própria coerência do diálogo. A ideia de atelier enquanto espaço de trabalho de uma escrita pensante, onde o ensaio adquire uma autonomia na crítica como ato de diálogo com certos dispositivos que dão corpo ao campo da Educação Visual, tais como: Aprendizagens Essenciais, Metas Curriculares, linguagem visual e certas narrativas curricularizadas que se deslocam no interior da sala de aula.

O espaço que essas narrativas de verdade acabam por ocupar no interior da sala de aula, constituem-se por via do registo a meta-narrativa da escrita de atelier. E é sob essa forma de engrenagem que a leitura se faz desde o primeiro momento de estágio enquanto diálogo e relação com o meio e com o espaço curricular. Nesse batismo de mergulho torna-se necessário olhar através da escrita para as formas ensaísticas que se experimentaram no registo `in loco´, designadamente, que deslocamentos ocorreram ou que se simularam enquanto propostas de unidade didática. Para que, agora, no exercício de escrita de explicitação possamos dialogar enquanto trabalho de relação. Sabendo que,

nessa consciência a relação de escrita procura na narrativa saber quando vamos resistir, saber quando vamos aceitar os eventuais constrangimentos que se submetem no espaço pedagógico particular. E por isso, talvez, o que esteja implicado no registo da escrita seja um exercício de encontrar nas entre linhas dos dispositivos da escola, nomeadamente, da Educação Visual, possíveis leituras e não a síntese de leituras. Assim, importará compreender tais narrativas e associar potências que possam gerar não na prática, mas com a prática a constituição de uma narrativa na própria escrita, enquanto professor estagiário (re)ativador de um dispositivo num primeiro momento e autor/ator num segundo ou terceiro momento do exercício.

No entanto, o estágio enquanto base central do registo de escrita ensaística, não é colocado aqui como laboratório experimental. Até, porque estamos num determinado contexto social, com pessoas concretas e reais que não estão ali propriamente para que se experimentem ou simulem coisas à mercê de verificar se resulta melhor ou pior. Há, de facto, uma responsabilidade social relativamente aquilo que é o trabalho educativo – a questão que se pode colocar terá a ver como construir uma situação que me preocupa do ponto de vista da relação com o espaço e com seus próprios agentes educativos. Obviamente, tendo em conta estes sujeitos concretos e a sua relação com aquilo que são os meus interesses cativos de possíveis expectativas do que é a prática docente.

Há, aqui, uma relação semiótica entre estágio - registo - e relatório - relação - que, pretende trabalhar a questão da construção de uma relação significativa com a escola. Isto a partir da dicotomia observação e escuta que, invariavelmente, coloca e a que se coloca no contexto de sala de aula, mas, também, enquanto papel que isso pode ter na problematização das questões das artes visuais. Sobretudo, naquilo que está a acontecer, em particular, na relação com a turma do 8ºA de Educação Visual e, em geral, na reflexão sobre si perante o espaço enquanto construção da figura de professor de artes visuais.

A ocupação que se inaugurou com uma leitura sobre o espaço no momento de *abertura* terá, agora, de compreender um posicionamento centrado num espaço-tempo atribuído. Que, além dos cinquenta minutos letivos semanais atribuídos de Educação Visual, o espaço onde esta decorre diríamos que em nada a distingue de qualquer outro currículo. Ou seja, a sala 10 como já a tínhamos designado anteriormente, apresenta uma tipologia semelhante a qualquer outra sala. A distância e a colocação dos seus objetos no espaço estão dispostas de igual modo sem a destingir de qualquer outro acontecimento curricular. Uma das razões apontadas para essa normalização se deva ainda aos padrões impostos pela pandemia. No entanto, não quero com isto dizer que para o seu efeito em termos curriculares de Educação Visual esta tenha de ter necessariamente características

especiais próprios em relação a outras áreas científicas, não é isso. Mas, enquanto isso, também, se supõe uma certa normalização e pacificação a determinadas posturas e linguagens que – quero acreditar – são próprias da área artística. Desde logo a ausência de um lavatório na sala de aula evita pensar em práticas que envolvam meios atuantes que dependam desse suporte, bem como qualquer outra atividade que promova os estudantes sujar ou que permaneçam de pé por mais tempo.

Isto para dizer que, há constrangimentos de diversas naturezas que a ocupação da figura de estagiário tem de assumir e integrar desde o primeiro momento de registo. Desde o modo como se posiciona e envolve perante o espaço e os estudantes, desde a leitura que faz neles para construir a proposta didática e com isso compreender as linguagens curriculares que se querem evitar, contornar ou mesmo aquelas que se cai.

Mas, antes de percebermos essas linguagens, narrativas e todas as figuras que se antecipam e inauguram, tenta-se compreender o que pode constituir no registo uma tal posição de escuta, o que se designou na *abertura* uma ocupação ‘entre mesas’; que tipo de observação aí ocorre? O que beneficia ou não essa posição no registo de escrita? Parece-me crer que, esse exercício impõe ao registo um momento de olhar, sabendo que quando olhamos fixamos e atendemos coisas diferentes em função de quem se coloca nessa ação. Ao estarmos a mobilizar este órgão dos sentidos “*Nunca nos limitamos a olhar para uma coisa: estamos sempre a olhar para a relação entre as coisas e nós mesmos.*” (Berger, 2018:18). Exatamente, porque nós somos interferidos por um conjunto de referências que nos condicionam de alguma maneira o modo como olhamos e aquilo que privilegiamos quando observamos. Mas, também, quando olhamos para algo não vemos apenas o algo, vemos a partir dele e daquilo que somos, porque, “*A forma como vemos as coisas é afetada pelo que conhecemos ou por aquilo em que acreditamos.*” (...) “*Só vemos aquilo para que olhamos. Olhar é um ato de escolha.*” (*ibidem*).

Sendo um ato de escolha e de relação, aquilo que se veio a configurar enquanto exercício de leitura do real «*trata-se do ver que estabelece o nosso lugar no mundo envolvente*» (*ibidem*:17). Ou seja, trata-se da posição que o estágio toma como condição na sala de aula enquanto observação de um presente. E “*nesta relação de conhecimento, que se inscreve numa epistemologia do olhar, é evidente que o sujeito é aquele que olha, sendo o objecto aquele que é visto.*” (Berger, 1992:189). O observar aqui não quer ser necessariamente uma posição neutra face à ocupação, embora que ao longo do espaço-tempo ela tenha oscilado entre duas figuras, designadamente, numa *observação naturalista* e numa *observação participante*:

É, evidente, quer uma observação quer a outra foram elas atos de condição, de interpretação e, invariavelmente, de relação entre sujeitos e espaço. Aquela que veio a ocupar mais a relação de estágio foi essa que designei ‘entre mesas’ enquanto espaço de Educação Visual. Esta decorre entre um circular e um permanecer na procura com as próprias questões dos estudantes, ou seja, esse registo adquire no espaço a figura de *observação participante*: “*Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.*” (Correia, 1999 :31). A entrada desta figura no registo não é colocar-se a ver, passa por criar implicação com os sujeitos e com aquilo que é a ação dos sujeitos. No entanto, esta figura bebeu de outras condições, nomeadamente, aquando a título de convidado a observação ocupou outros espaços curriculares. Por exemplo, no caso da Geometria Descritiva, sendo outra docente, outra turma e outra sala, a observação que acontece é feita de fora. No sentido, de estar ‘sentado ao fundo da sala’, designada observação naturalista ou, em todo o caso, enquanto disposição deliberada de não interferência. Em todo o caso, a disposição de não interferência é algo que nós não podemos garantir que não aconteça. É claro que a presença do estagiário interfere sempre nesse presente, desde logo pelo facto de (me) verem chegar, de sentar e de ocupar qualquer que fosse a observação implicada no espaço. De facto, a relação de observação que nela ocorre é feita à medida que as coisas iam acontecendo. Portanto, a ação que nela ocorre desde o observador naturalista ou distanciada ao observador participante a sua relação torna-se o próprio fenómeno.

Estas oscilações entre o olhar e ver supõe em termos epistemológicos uma dimensão temporal que é iminentemente relacional, “*o nosso objecto inscreve-se sempre numa «ordem temporal».*” (Berger, 1992:189). Porque, as coisas vistas de uma forma descontextualizada tendem a apontar, ou melhor, a dispersar para não sei quantas possibilidades e quando estas são contextualizadas ganham um sentido e permitem uma outra relação. Em todo o caso, a posição que é tomada não é tanto o olhar ou o próprio som, “*mas mais a forma de nos relacionarmos com a realidade*” (ibidem). Portanto, “*quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos a que nos tornámos sensíveis.*” (idem). E é nesta ligação relacional – temporal que pode estar, por um lado, a diferença para podermos compreender e estranhar a posição no contexto de sala de aula e, por outro, aquela que se torna central enquanto tentativa de nos aproximar das singularidades e subjetividades dos sujeitos. Portanto, os *modos de ver* são também – ou são-no essencialmente – modos de fazer que supõem conhecimento. Embora a ideia de observador participante não esteja limitada à atividade

do fazer, mas, talvez, esteja limitada pela implicação da relação, da familiarização e do sentido ou significado do seu posicionamento.

Observa-se a realidade ocupada para poder compreender, conhecer e identificar possíveis pontos de tensão e ambiguidades suscetíveis de poderem ser incluídas naquilo que vai ser o registo de todo o estágio e a projeção da própria unidade didática a construir. Ora, por isso, talvez haja um conjunto de aspetos a ter em consideração, desde logo a questão da familiaridade que se tem com o contexto. E com ela pode influenciar o modo como nós interferimos objetivamente naquilo que se torna uma convicção. Percebe-se, então, que a questão da observação e da sua implicação no que diz respeito ao percurso de familiaridade e de estranheza não acontece no imediato ou porque apenas temos olhos. O trabalho de tornar estranho-familiar e tornar familiar-estranho é qualquer coisa que acontece ao longo de todo o processo, desde a passagem de convidado a hóspede estagiário. Parece-me que além de uma relação de confiança torna-se, simultaneamente, numa relação de intimidade, quer com o espaço, com a escola, com os estudantes e quer com as professoras.

A ideia de tornar estranho aquilo que se torna familiar obriga de facto ao tal exercício de desnaturalização daquilo que começa a reconhecer-se com previsto e expectável. Ou seja, começa-se a perceber determinadas conformidades tornando-se nelas expectável perceber certas posições – por exemplo, começamos a supor que se sugerir um determinado exercício ele vai ‘correr bem’ ou se fizer de uma outra maneira, aí já possa gerar grande algazarra. Portanto, o processo de tornar estranho ou familiar é concomitante com a relação que nós vamos construindo na ocupação na medida em que há sempre coisas novas a acontecer e que há sempre uma dinâmica em curso. E desse ponto de vista, a figura do observador obriga de facto a estar num limbo e, simultaneamente, num labirinto que pode criar os tais estranhamentos a partir das interrogações que colocamos sobre os outros e nós próprios e, isso, pode começar desde logo pela desconfiança daquilo que nos parece evidente: *“O que é evidente, mente. Evidentemente.”* (Novoa & Bandeira, 2005:14). E desse ponto de vista, o melhor será podermos desconfiar dos nossos sentidos e eventualmente discutir a relação que existe entre reconhecer e aquilo que será uma outra coisa, que será conhecer. Por isso, a questão da observação e do registo é fundamental, exatamente porque nos permite dar conta desses ‘tropeços’ que, inevitavelmente, enquanto hóspede se acaba por cair.

Até porque, o registo pode incorrer apenas no incidente e não no ‘normal’ dos acontecimentos. E há certos acontecimentos os quais, à conta de serem naturalizadas tornam-se por vezes transparentes, no sentido de não pormos a hipótese de um outro

modo de fazer e do poder-ser de outra(s) forma(s). Talvez, por isso, os estudantes como os docentes perante o espaço possam não oferecer nenhum problema ao absorver as próprias dinâmicas que o espaço lhes induz de forma silenciosa. Ou seja, o conhecimento pode reduzir aquilo que descrevemos e no limite, o desconhecimento pode não haver palavras para descrever alguma coisa. O que, de certa forma se relaciona com uma certa normalização que o próprio espaço curricular instala (refiro-me ao programa de E.V., onde teremos de ver nele o que pode à partida gerar essa normalização nos sujeitos). Contudo, o que se veio a verificar durante o estágio foi precisamente o contrário, que é no normal dos acontecimentos que ‘coisas’ acontecem. E é nesses momentos que podemos verificar o que se instala nas rotinas do registo ou o que é relevante ou pertinente questionar. Até porque, à medida que a familiarização da ocupação e do registo se foi instalando, notou-se da parte do observador o baixar das armas, precisamente, porque este deixou de estar atento, passando a reconhecer coisas em vez de procurar conhecê-las.

O que se gerou teve muito a ver com o facto de se ter consciência desses pontos de tensão que existem ou não existem enquanto condição para que se possa fazer roturas com aquilo que *a priori* são as evidências dessa ocupação. Da mesmas maneira, há a consciência de que, do que é ocupado e observado há uma fatia que foi selecionado como sendo aquilo que gerou alguma perplexidade ou de que apenas cabe o incidente. Portanto, uma vez que estas relações acontecem num espaço-tempo a questão também tem de ser colocada não só em termos do que apropriado numa posição de escuta, “*mas tem também um sentido para aqueles que nela estão envolvidos, então, o sentido da situação é um dos elementos que devo apreender para que eu próprio seja capaz de lhe dar sentido.*” (Berger, 1992:190). Portanto, a nossa interpretação tem dimensões que são iminentemente particulares e subjetivas, mas, também, tem dimensões que são absolutamente culturais – no sentido em que são partilhadas e parte de um património comum.

Embora, a apreciação sobre um fenómeno tem realmente a ver com aquilo que é a nossa percepção individual e com aquilo que é a reprodução de uma interpretação que é dominante na sala de aula. E, por isso, obriga-nos a fazer uma distinção entre o que é o significado e o que é o sentido. Até, porque, as interpretações gerais que tenham ocorrido na *abertura* traduzem um determinado significado a propósito da realidade, mas, deixam completamente de fora os sentidos subjetivos que podem coexistir numa mesma situação. E, talvez, aí “*tenho sempre de completar ou de mediatizar a minha abordagem com as significações que lhe dão os actores e que deverão ser apreendidas, pois elas são elementos constitutivos de todas as situações educativas, sejam elas*

complexas ou aparentemente mais simples.” (ibidem:191) Exatamente, porque, a disposição espaço-temporal não compreende o tempo e o espaço como dimensões distintas. O tempo dissolve-se no espaço: a ‘extensão’ da escrita impõe a ordenação dos sons ou dos signos escritos, mas este fenómeno é exatamente idêntico à sua diferenciação temporal. Daí o espaço-tempo não entrar na estruturação da significação através da dimensão ‘horizontal’ da escrita (Giddens,1990: 271), mas através da contextualidade própria da prática social, que obviamente compreende o tempo e o espaço. Mas, em boa ‘verdade’, a interrogação sobre a significação obriga a considerar a linguagem e a comunicação na sua “dupla articulação complementar, proposicional e performativa” (Apel,1994:65). No entanto, acontece que a linguagem quer aqui tomar a ‘palavra de ordem’, enquanto signo de autoridade do qual cumpre uma função institucional. Quer isto dizer que os agentes que interagem fazem-no no interior de um campo de posições sociais assimétricas, ou seja, fazem-no como podem. Portanto, o exercício tem de compreender a sua densidade e ser sensível a questões de poder, precisamente, porque o registo dos fenómenos é: “Simultaneamente batalha e arma, estratégia e choque, luta e troféu ou ferida, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetida” (Foucault, 1969: 8).



registo de observação situação 03
[Fonte: autor]

Prerrogativas de escrita. 'posicionamentos epistemológicos'

“Sou um viajante curioso e caótico. Gosto de descobrir lugares ao acaso, por meio de quaisquer imagens que tenham para oferecer: paisagens e edifícios, postais e monumentos, museus e galerias que albergam a memória iconográfica de um lugar. Por muito que goste de ler palavras, adoro ler imagens e gosto de encontrar histórias explícita ou implicitamente entretidas em todos os tipos de obra de arte – sem, contudo, ter de recorrer a termos enigmáticos ou esotéricos.” (Manguel, 1948:11)

Não levei muito tempo a apanhar o jeito de estar por ali. Nos primeiros dias, após a *abertura*, ainda lhe dei umas quantas voltas, mas assim que me disponibilizo a envolver no que se adensa, passo a dar conta de um sentido suscetível de um 'fazer' uma *experiência*, ao dar conta do seu espaço e do acontecido. É num exercício de registo de escrita enquanto *observador participante* que me disponibilizo a envolver nas dinâmicas, nas próprias rotinas escolares, a dar sentido ao espaço com os próprios dispositivos escolares que os fazem governar. Numa primeira implicação da meta-narrativa, será preciso retomar o enlace semiótico de *significado* e de *sentido*, uma vez que, ficou por esclarecer essa relação no fragmento anterior. As relações entre *sentido* e *significado* ao nível do *logos* epistemológico, do discurso, quer funcionar aqui enquanto registo dos fenómenos de *experiência* em duas camadas: do seu *sentido* do *saber-fazer de experiência* e enquanto espaço da construção do seu *significado* sociocultural, designadamente, ao nível da implicação de uma escrita de explicitação.

Há questões de ordem semântica que incorrem do jogo que é feito na relação a partir dos espaços formais de trabalho escolar. A viagem curiosa e caótica de uma leitura que decorre do momento da experiência de estágio corporiza em imagens o gosto de descobrir lugares ao acaso. E com isso, as paisagens e galerias que aí decorrem configuram-se na leitura enquanto relação de escrita como figura formal com o meio, a fim de, processarem uma série de prerrogativas do registo de escrita enquanto conhecimento e reconhecimento de um *fazer* centrado na *experiência* e na *linguagem*. Ora, o condão do espaço não é só a paisagem que organiza o conjunto dos objetos que lhe dão corpo à escrita ou o próprio meio enquanto narrativa escolar que o envolve. Aliás, é também, galeria narrativa para nos ajudar a deslindar os sentidos de representação contidos nas linguagens instaladas e naturalizadas em torno das teorias e práticas curriculares que parecem continuar a submeter os seus atuantes a uma 'forma escolar'.

Até, porque, a relação que decorre no registo de escrita tem essa natureza *sinonímica*: ela é produto de uma interpretação, herança, vive constrangimentos locais conflituais e constitui uma prática de adaptação ao processo temporal. Trata-se, portanto, de um processo difícil no sentido de envolver o exercício de escrita num outro ritmo enquanto passagem do 'oral para a escrita' e, pelo facto de decorrer num outro espaço-tempo, precisamente, porque trata-se de um exercício de registo que opta de forma deliberada por envolver-se numa *observação participante*. Ainda assim, este tipo de observação, como já tivemos oportunidade de explicar, não ocorre a todo o tempo de igual forma, trata-se, pois, de uma posição que não é estanque, sofre ligeiras leituras e implicações ao longo da relação. Enquanto *participante*, ela não é limitada à atividade do *fazer*, a sua implicação envolve relação, familiarização, sentido e significado enquanto troca subjetiva. E é graças a esse estado imersivo, digamos assim, a que se sujeita o registo, que se torna possível trazer à tona problemas e questões que podem ter rescaldos com a experiência.

De facto, ensinar conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados é o compromisso da escola. Contudo, quando agregamos a noção de sentido, esse compromisso expande-se, abrangendo diversas formas de trabalho sobre o campo do significado. O significado, "*não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva [...] é apenas uma pedra no edifício do sentido*" (Vygotski, 1993:333), ou seja, caracteriza uma *unidade de análise* da relação entre pensamento e linguagem. Enquanto o *sentido* é a soma de todas as palavras, é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem diversas zonas de estabilidade diferentes (ibidem). O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa que reflete a realidade num processo diferente daquele que envolve o sensorial e o perceptual. Ou seja, num registo do significado e não do sentido prenderíamos a experiência às condições situacionais imediatas.

O registo de escrita percorre o significado enquanto 'ligeiro delírio' do acaso, exatamente, porque é desde o momento de *abertura* um exercício de atelier, de fragmentos e de *bricolage* do sentido. Precisamente, pela consciência de que este não é único caminho para a consideração do sentido, mas o que julgamos uma expansão profícua na dialética de forças que se podem desdobrar em diferentes implicações do espaço-tempo, que não deve ser ignorado. Portanto, há que olhar para os vários níveis de sentido que, eventualmente, possam envolver os fenómenos da situação da experiência ao dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E enquanto exercício de registo do aparato dos fenómenos da escola, a dificuldade ou a luta em que se joga é

mais do que simplesmente palavras. Precisamente, porque o acontecido é algo mais que somente palavras.

Portanto, numa primeira fase focamo-nos em dois níveis: num primeiro nível diríamos que esse acontecido é no fim de contas o sentido da experiência. Ou seja, “a *experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca.*” (Larrosa, 2002:21). Se a *experiência* é que nos alcança, nos sucede dos aparatos educacionais, designadamente, na sala de aula, então, a experiência enquanto relação a algo que se sujeita não é o que acontece, é sim, encontro, viagem e galeria onde se põe em perigo a sua ocasião. *É ex de exterior, de estranho e é o que nos sucede de hospede a convidado. É também ex de existência, que simplesmente “ex-iste”, que é contingente ao espaço-tempo.* (ibidem:25). E num segundo nível, passa por olhar para esse espaço de galeria e de encontro, no fundo para esse sujeito ‘*ex-posto*’ que atravessa um espaço indeterminado, irrepitível e contingente. Portanto, “*o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.*” (ibidem:24). No fundo, o *sujeito da experiência* é o espaço dos acontecimentos, de entrada, é espaço de oportunidade, de passagem, de perigo, de ocorrências, é onde chegam as coisas, onde o sujeito recebe e dá sentido aos fenómenos pedagógicos que nele ocorrem. Então, não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, mas de interrupção enquanto gesto “*de suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.*” (ibidem).

Parece-me igualmente relevante criar-se na meta-narrativa um momento de interrupção, de pausa, para que se ganhe fôlego no discurso epistemológico do sentido da experiência. Sobretudo, para que se possa pensar mais devagar, para escutar mais devagar, para olhar mais devagar e para sentir mais devagar o acontecido. Para que, chegado o momento da meta-narrativa, se possam repetir os mesmos gestos e, com isso demorar-se nos detalhes da relação. Vejamos, então, a título de possibilidade, dar a conhecer imagens desse campo de registo como forma de podermos escutar novamente os ruídos, os silêncios e “cultivar a arte do encontro”. Voltamo-nos a encontrar quando passar esta corrente de fundo que perpassa a paisagem do registo de escrita:

Aula de 18 de Outubro de 2021 _Educação Visual

Continuo na procura e deambulo pela escola, pelo descobrir os espaços de ruído e de silêncio. Ocorrem-me múltiplos olhares, olhares que se sobrepõem, num olhar turvo. Ainda assim, tento olhar para o que se incorpora, para o que chega, para o que se vai montando no entorno do ofício do professor. Embora não deixe de o cruzar com a maior experiência que possuo, o ofício de estudante. Uma impossibilidade a incorrer no registo.

Entro na escola e aguardo pelo toque de entrada. Enquanto isso, um professor qualquer revela a sua derrota face a uma certa tendência que tem vindo a instalar-se na sua sala de aula, a questão da máquina do *fazer* acontecer. Numa espécie de cansaço com esta coisa inesgotável de sentido que pode ser, e é, a educação. Quer parecer-me haver uma procura por uma necessidade (ou o dever, não sei bem), por um suposto saber suscetível de ser convertível em resultados e soluções no interior da sala de aula. Como se educação e solução fossem sinónimos. Como se resultado e educação fossem um e o mesmo tempo. Penso que não se trata de um atestado de incapacidade dos seus intervenientes - docentes e estudantes. Talvez, de uma clara carência ou ausência de pausa no trabalho docente, para que possam *fazer* outras coisas, para que outras coisas possam acontecer no interior da sala de aula. Outras coisas que vão além daquelas inseridas em tabelas, ocupadas por formalidades de um currículo prescrito. Um tempo - e espaço, já agora - que ainda não dominou a pausa dos estudantes. 'Ainda bem' que essa pausa não tenha (ainda) dado lugar a uma outra coisa qualquer em nome do rentável e do serviço escolar/social. Ainda é tempo-espaço de interrupção entre uma coisa e outra. Ainda é lugar para serem estudantes, para *fazer* outra coisa que não seja estritamente político/formal. Talvez, seja também esse o desejo dos(as) professores(as), ser professor(a).

Feito o compasso de espera, entro na sala de Educação Visual, numa turma de oitavo ano. Entre a agitação do corredor, do entrar, do sentar, do distribuir as capas, do fechar a porta e do simplesmente esperar, é (re)configurada uma certa perceção do *fazer* acontecer. Um *fazer* que induz (ainda que inconscientemente) a algo que regula e disciplina. Que coloca uma série de cadeiras alinhadas em frente à professora, revestindo-a de autoridade sobre o grupo. Talvez, estamos perante um *habitus escolar* (Bourdieu, 1996) que já se industrializou de certa forma.

Talvez, toda esta manutenção e consciência sirva para que haja um 'bom funcionamento' da sala de aula. Sirva para governar um sistema escolar. Sirva mesmo para os manter sentados, calados e concentrados. Recordo-me perfeitamente deste trio, referido repetidamente pela minha professora do ensino básico. Uma produção que ainda se faz manter na sala de aula a título de incluir os mesmos dispositivos escolares e os mesmos enquadramentos

disciplinares. Embora, como sabemos, a educação visual esteja livre de qualquer prova ou exame, no entanto, torna-se dominada pela mesma governação dos restantes currículos ao nível da definição de conteúdos a serem desenvolvidos em aula. Mas a juntar a isso é-lhe atribuída uma oferta letiva cada vez mais irrisória, distribuída por cinquenta minutos semanais.

Isto para dizer que, estes fatores fazem com que a *entrada* da professora seja mais 'rápida', no sentido de maior preocupação em assumir a sua posição na sala. Um assumir como forma de fazer cumprir com as formalidades que a envolvem, mas também, enquanto garantia da sua própria consciência de desempenho. E, talvez, por isso - quero acreditar - mostre um certo aborrecimento face à demora da *entrada* dos estudantes. Este agitar entre os dois ofícios, transforma o caótico numa espécie de prémio ou missão, o que leva a professora a dizer: "*vá se hoje conseguirmos fazer tudo saímos mais cedo*".

Este *fazer* estabelece num primeiro momento uma espécie de "*contrato didático*" (Brousseau, 1986:31). No fundo, uma negociação entre os envolvidos como forma de estabelecer as regras de funcionamento da relação, onde por exemplo se definem: as responsabilidades de parte a parte, os prazos, as expectativas da professora em relação aos aprendentes, destes em relação à professora e deste em relação aos seus pares. A garantia do contrato torna-se profícua enquanto estratégia para alavancar a "*situação didática*" (ibidem). Ou seja, a *situação* depende das reproduções que a mantém, mas, também da resistência a essas mesmas reproduções que acabam por configurar o conjunto de relações estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente entre os aprendentes, a professora e o conhecimento.

Já num segundo momento, a formalização do contrato é feita pela professora à medida que vai dando conta da situação: começa por expor o exercício, os seus objetivos e os materiais/formatos que se envolvem para a sua concretização. Apesar do formato convencional expositivo rico em imagens que elucidam melhor os estudantes ao que se pretende fazer do exercício, este parece-me seguir a mesma preocupação de *entrada*, que é o facto de se disponibilizar um conjunto de soluções avulsas, consumíveis rapidamente. E, talvez, numa leitura enquanto estudante, leva-me a crer que a tentação será partir das tais narrativas visuais selecionadas pela professora sem questionamento e, também, por isso, enquanto acumulação linear de saberes (ibidem:107). Em vez de servir como rutura ou trampolim para uma outra coisa qualquer.

Ainda assim, o que se veio a verificar aquando da minha circulação e intervenção entre os estudantes foi uma preocupação por parte destes em procurar, por um lado seguir as expectativas projetadas pela professora, através do campo visual que esta selecionou. E por outro lado, verificou-se que quase

todos os estudantes sentiram a necessidade de recorrer ao seu telemóvel para encontrarem dentro da mesma leitura a primeira coisa que surgisse na pesquisa do Google.

Certamente, estando eu colocado com uma certa distância face à situação didática consiga ler estes invisíveis. Ou, talvez se deva a alguns apriorismos de quem ainda não cansou as suas possibilidades, ou mesmo quem ainda não incorreu em muita coisa. De facto, estou com um olhar turvo. Pouco amarrado às expetativas para com a instituição escolar. E como diz a professora cooperante, ainda 'cheio de ar fresco'.

É evidente que poderia a partir daqui olhar para aquilo que poderia ter ocorrido, poderia simular outra(s) forma(s) de poder-ser. Ou até, entrar em diálogo com o paradigma da comunicação ou outros de modo a trazer questões que ainda não foram levantadas. No entanto, cabe-me neste tempo-espço caracteriza aquilo que foi feito. Embora seja, invariavelmente, um exercício de registo de escrita que decorre de uma leitura e, por isso, dá a conhecer da experiência uma leitura desse acontecido e não todas as leituras possíveis.

O terceiro e último momento da situação didática diz respeito ao desenvolvimento das suas 'situações a-didáticas'. Onde o *fazer* pedagógico envolve-se num tecnicismo atribuído aos métodos e às técnicas. É com ele chegado o momento de a máquina trabalhar sem intervenção direta da professora. Precisamente porque, o momento anterior serviu para orientar o mais eficiente e eficazmente o *fazer* do estudante (Veiga-Neto, 1996: 165). No fundo, não consigo deixar de remeter a isso mesmo, quando é dito: "vá meninos, agora, vamos ao trabalho!". Ou seja, a transição entre a exposição da intervenção e a apropriação que deve tomar o estudante é mais centrada nos resultados, numa espécie de "caixa de ferramentas" (ibidem), do que no debate das soluções. Novamente, estou a fugir às minhas responsabilidades, volto a colocar-me no que poderia ter sido. Fica a ideia de que estou insatisfeito. Mas, não idealizo a perfeição, até porque, não acredito nela. O contrapor a situação, possivelmente, não iria alterar o estado das coisas. Possivelmente até não. Mas, talvez, possa em cada intervenção que vá fazendo, junto deste e daquele estudante, criar alguma rutura com o consumo de imagens que - quero acreditar - pouco dizem sobre uma identidade visual. Vamos tentando e vendo, no final de contas estamos ainda a começar alguma coisa. Por isso, não me atrevo a arriscar muito, há que ter cautela.

Até porque, de uma forma ou de outra os estudantes de um modo geral foram cumprindo com o contrato com mais ou menos expetativas, com mais ou menos motivação. Caso ainda nos seja pedido o ponto de situação da aula de hoje, podemos dizer que os estudantes terminaram a sua seleção de referências e de desenhar/reproduzir alguns elementos, designadamente, definiram na folha os

quatro sentidos: visão, tato, audição e paladar/olfato. Portanto, na próxima aula poderão começar por construir o seu mapa mental a partir desses elementos selecionados e representados, aplicando os seguintes conhecimentos: o ponto, a linha, o plano, a textura e o círculo cromático subtrativo.

De facto, esta posição privilegiada não me livra de poder colocar as coisas sempre do outro lado, até mesmo de criar fronteiras entre *modos de ver* (Berger, 1972). E, portanto, estando no privilégio desta posição, haja pouco relato das coisas e haja mais esse ponto de crítica face ao momento. O problema mesmo disso, é que podemos ficar no mistério do acontecido, ou seja, mais tarde vamos ver tudo isto e não é nada, é apenas um vazio. Um vazio que quer servir pelo menos para salvaguardar o que agora me preocupa, o que agora é emergente *fazer*. Passa muito pela preocupação com o momento da minha situação didática, exatamente porque está constantemente a ser solicitada para dar a conhecer os seus trâmites de forma a encontrar lugar na agenda curricular e nas próprias agendas da professora cooperante. Um lugar de ligação com estes 'acontecidos', mas certamente um lugar que pretende espaço para estas possibilidades. Para olhar ao que se apropria na relação. Para um olhar como lentes, como *modos de ver* (ibidem). Embora, possivelmente, venha a acontecer como olhar ainda igualmente turvo.

18 de Outubro de 2021, à tarde

E. Viriato, Viseu

Afinal, a corrente foi longa. A paisagem foi densa. Foi palco de muitos silêncios e de muitos ruídos. Ainda assim, o acontecido merece uma leitura na relação com a escrita, na meta-narrativa. Até porque, a maior batalha já está feita; agora, a luta da relação de escrita entre a experiência e o seu sentido é que ainda não. A viagem que acabamos de fazer enquanto espetadores, convida a viver a experiência de estágio numa espécie de

um olhar sobre o nosso próprio olhar. Tudo isso, para que as paisagens que se descortinam sejam apenas encontros e surpresas do caminho que se tem vindo a construir na relação.

Um caminho para uma paisagem granítica, entre carreiros mais íngremes e moinhos de exploração e descoberta. Uma paisagem não muito distante, ainda assim, cheia de novidade e de cautela. A paisagem transforma-se num dispositivo de experiência com contornos de exercício de escrita que interroga as inquietações de quem olha e atribui sentidos vários a um acontecido. No fundo, o acontecido torna-se no conjunto de registos, planos de trabalho, fragmentos de texto por vir, passagens mais ou menos concluídas. O que acabamos de ler trata-se de um dispositivo que envolve uma série de exercícios, de aproximações e afastamentos. Numa construção de aproximações para identificar pontos de afastamento, na tentativa de delinear elementos de registo entre duas escritas tão (dis)semelhantes:

A primeira: trata-se da aproximação com a *situação didática*, designadamente, enquanto registo de *observação participante* enquanto espaço-tempo posterior à aula de Educação Visual. Uma vez que, o próprio exercício de registo de escrita que é feito do acontecido deixa-se interromper para que “*algo nos aconteça ou nos toque*” (Larrosa, 2002,24). A pausa que é feita dá primazia a uma escuta recetiva, participante, submetida e interpelada com um *fazer* entre os estudantes e professora. Um *fazer* “*significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo.*” (Heidegger,1987:143); num *fazer* que ocupa o sujeito da experiência a todo o tempo num exercício envolvido e implicado entre um ativo e um passivo da *situação didática*. Nessas circunstâncias, o registo centra-se na construção do argumento do próprio texto que é feito através de imagens, de esboços, de fragmentos centrados no ‘problema’ do próprio estudante e, por vezes, acaba por ser feito no próprio espaço íntimo/público do estudante. O registo por via do desenho é a revelação cândida do gesto que se agita na turbulência da situação num permanente processo de procura, na espera do nascimento de texto por vir. O texto constrói-se como um desenho numa procura incessante sob a forma de esboço que se vai revelando no papel. No fundo, o que me fez mexer o órgão dos sentidos sobre alguma coisa enquanto processo de observação envolvido num registo de padecimento. Sobretudo, enquanto compromisso que cultiva a delicadeza, escuta os outros, aprende a lentidão, olha menos, escuta mais e evita o pretexto para que tudo seja atividade ou para que tudo seja excitação (Larrosa, 2002). Trata-se, porém, não da sua atividade como sujeito de experiência, mas de “*uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura*

essencial.” (ibidem:24). O silêncio e a *passividade* são aqui interpretados como consentimento a uma paixão, no sentido de garantir uma responsabilidade em relação ao outro ao nível do compromisso com a leitura que decorre de uma realidade. Embora, a realidade que constrói o argumento não se cinja apenas ao contexto da sala de aula, mas, também, a momentos que antecedem a sua *entrada*.

Segunda escrita: a aproximação que é feita através de notas, de esboços, de imagens por vir identifica pontos de afastamento. O exercício de registo que é feito neste primeiro ou segundo afastamento após a *situação didática* serve como organização textual do visível. O retrato que é feito ao segundo sobre o vivido é um pouco diferente em relação ao primeiro, ainda assim, não deixa de se envolver pela turbulência da novidade e do inusitado da relação. O exercício que é feito nesta fase posterior à aula funciona como ponto de fixação das realidades que os órgãos dos sentidos escolheram captar no registo do acontecido. Os contornos desta segunda escrita não deixam de ter preocupações diferentes: quer enquanto desenho, quer como literatura, captam formas de olhar distintos, ainda assim, não deixam de convergir para um ponto comum do registo de escrita da experiência de estágio. Aliás, como se desenhar não fosse escrever e escrever não fosse também desenhar. No fim de contas, a forma em que se incorre numa escrita e noutra não comunicam coisas diferentes. Apesar de ambas necessitarem do mesmo nível de envolvimento e implicação, confesso que a primeira é-me mais fácil ou, diria que, estou mais treinado enquanto exercício. Embora haja um nível de envolvimento em ambas as escritas, o registo que é feito no afastamento não quer vir dar conta da ação que é exercida no espaço-tempo da situação didática, nem como propõe, opõe ou impõe, mas dar conta do modo como nos expomos aos encontros e surpresas vividos na fronteira entre aluno e professor.

Além disso, o registo de experiência pode, eventualmente, incorrer no descritivo, ainda assim, tenta perseguir um descritivo ausente de novidade, de opinião. Até porque nós, do ponto de vista da nossa ação não somos coerentes, expomos contradições, precisamente, porque não somos/agimos da mesma forma em todo o momento. Quanto à novidade, quer-se referir ao nível da demarcação do que poderia ter acontecido e não chegou a acontecer, no entanto, quer parecer-me mais importante caracterizar aquilo que foi feito do que aquilo que poderia ser feito. De facto, o exercício de registo de escrita procura identificar e esclarecer pontos que estejam invisíveis noutra registo, na tentativa de delinear elementos de comunhão e de especificidade que possam existir entre as duas escritas tão (dis)semelhantes. Contudo, o registo da aula em si não se resume ao histórico ou factual, embora, não deixe de ser descritivo do real. Não como mero instrumento para dar conta do real, mas, enquanto texto em processo de imagens

por vir. Por isso, o exercício que se envolve, quer na aproximação e quer no primeiro ou segundo afastamento acaba por transformar o real. No fundo, o registo serve como um movimento de pura abertura de ensaio por vir, mas também necessário apelo ao contingenciamento do acontecido.

Um acontecido que nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual, fragmentada e refém de uma leitura e de um sentido (Larrosa, 2002). Os registos que envolvem as duas escritas não deixam de ser uma forma de vermos o que observamos. De posicionamentos epistemológicos e de escuta, de relação. No fundo, quer o texto que decorre com a aproximação, quer com o afastamento são, invariavelmente, interpretações do presente. Um presente que se inscreve num conhecimento/currículo no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece enquanto *saber da experiência*. Num mundo dos *mass media*, de uma sociedade invadida pela comunicação, pelo digital e pelo virtual, esta escrita como meta-narrativa, sem renegar as novas tecnologias disponíveis, retoma um parâmetro 'primordial' - a meu ver – de uma escrita ensaística, de atelier/registo, de pesquisa e de arquivo. No fundo, o registo de escrita tenta reunir um conjunto de saberes onde concentra uma arena de questões particulares, subjetivas e contingentes: *“Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.”* (idem:27). Portanto, a interpretação que agora é feita não é síntese de todo um acontecido, mas, enquanto exercício de registo é a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Por isso, propomos olhar para esse tipo de escrita não a partir de categorias estanques, texto ou não texto, mas exatamente no intervalo, na latência, na dobra que o sucede enquanto escrita por vir.

Ora, o exercício de escrita, quer no desenho, quer na literatura, decorre paralelamente ao espaço-tempo da experiência de estágio. E enquanto registo de escrita fragmentada ou de compilações de texto, acaba por funcionar enquanto retrato de várias situações didáticas aí vividas. Agora, há que pegar nessas narrativas que compõem o atelier e colocá-las em arena, em diálogo numa espécie de galeria de meta-narrativa. O atelier de paisagens, de exercício de escrita, ganha escala e monopoliza o *logos* epistemológico da relação por vir. Portanto, há uma relação umbilical entre o registo de escrita feito no curso dos acontecimentos e este momento de dobra que, chamaríamos de meta-narrativa. E é, precisamente, nessa fronteira que os dois 'partem' cada um para o seu lado. Ou seja, quanto ao registo, esse permanece no silêncio do arquivo, da

paisagem, de onde nunca partiu. Já quanto à meta-narrativa, essa passa a perturbar as gramáticas e as imagens que, de alguma maneira naturalizámos com o processo de construção de atelier. No fundo, a relação que vem a ser feita neste terceiro ou quarto afastamento enquanto exercício de escrita, desdobra-se como projeto de texto, mas também texto em processo, uma vez que, o projeto de texto é e não é texto 'concluído'. Mas, apesar de haver esse compromisso na narrativa, a procura do texto de relação acaba por apontar a muitas questões pelo facto de viver contradições, tornando-se espaço de dispersão. Por outro lado, acaba por procurar estabelecer um caminho ao leitor focando imagens, mas, ao mesmo tempo, deixa em aberto outra(s) leitura(s), outra(s) imagem(s), para que o leitor se possa reinscrever no texto. Precisamente, por se tratar de uma escrita inacabada, abre a possibilidade de poder sempre ser alterada ou vista de outro ângulo.

Ou seja, no limite a escrita da meta-narrativa quer vir a restituir o acontecido por duas formas: enquanto geradora de uma escrita ensaística de um percurso pessoal, enquanto texto que me está a escrever a mim, as memórias e todo um imaginário, ao mesmo tempo que me vou reinscrevendo a mim mesmo. E de uma escrita de explicitação enquanto compromisso de sentido entre quem escreve e quem lê, mas querendo viver as contradições e permanecer mais nos problemas vividos, do que, procurando resolvê-los. Precisamente, porque enquanto 'problema' e não narrativa de evidências constitui-se como oportunidade para avançar nesse 'problema'.

O prefixo de origem grega 'meta-' que se vem a propor numa espécie de olhar sobre os próprios olhares significa "*para além de*". Portanto, trata-se do olhar sobre o registo de escrita que percorre os aparatos, as contingências e emergências da experiência de estágio enquanto «uma especulação elaborada em termos de descrição densa» (Geertz, 1973). É em direção a um olhar interior da escrita com as próprias potências, designadamente, da meta-narrativa que a procura se faz, "*aquilo por que lutamos, o próprio poder de que procuramos apoderar-nos*" (Foucault, 1971:12). E, talvez, o determinante não seja a experiência, mas a linguagem. Ou seja, a maneira como se constrói a narrativa da experiência, ou a forma como se narra, é que pode determinar e restituir o acontecido, numa espécie *the linguistic turn* ou 'virada linguística' (Rorty, 1967). A escrita sob o ponto de vista da inscrição do *sujeito da experiência* quer ver mais adiante esclarecida outra das preocupações decorrentes da experiência à volta da escrita. A experiência de estágio é uma aprendizagem a vários níveis, quer ao nível do trabalho de relação e quer ao nível do processo educativo do ponto de vista da linguagem, da sua problemática e das "*relações estéticas com o ler e o escrever*" (Munhoz & Zanella, 2007:291). Por essa razão, será essencial percebermos as dificuldades resultantes do problema da sua transcrição e da sua tradução, pensar que possibilite uma relação com

a escrita além do expressivo e do comunicativo, ainda assim, que faça antes eco dos processos de individualização que nessas relações se implicam. A abordagem em torno desta questão procura interrogar o fenómeno da escrita sob o ponto de vista da linguagem, designadamente, a relação da narrativa que se apresenta com gesto autobiográfico presente, na medida em que estou nele implicado; quer pelas memórias e quer por todo um imaginário. Um imaginário de escrita enquanto texto pictográfico no sentido significativo, no sentido visual da palavra, porque somos invadidos por imagens que são decorrentes do próprio texto que me está a escrever a mim mesmo.

A vantagem é que com a meta-narrativa já não nos fazemos depender de descargas de 'curto-circuitos energéticos' resultantes da informação da *situação didática*, mas de uma interação entre a sinergia do atelier e as formas ensaísticas que povoam estas linhas. Mas, obviamente, para que não se incorra numa tendência em tornar sinónimos coisas que não foram, os indícios a construir na meta-narrativa devem ser sensíveis e contextualizados, por duas razões: primeiro para trazer à tona questões que podem ter rescaldos sobre nós; e em segundo, para que não seja levado à criação de rótulos, rótulos esses que quando substituídos pela representação do que temos disso podem incorrer no risco de não comunicar nada. No fundo, a galeria que se vem a construir pelas imagens que afloram na folha perseguem a meta-narrativa, num prazer espaçado no espaço-tempo, entre a procura das emergências e das contingências que acabaram por envolver o registo da experiência. Em que o lugar da escrita da experiência coloca a linguagem como veículo para poder fazer justamente essa transição, onde emanarão as reflexões e interrogações que os dados autorizaram. Portanto, o que se explicita decorre sempre da incerteza, da recetividade, de situações concretas, particulares, contextuais, de espaço, de fugacidade e de mutabilidade do tempo e essas ligações implicam relação, corpo, paixão, amor e ódio.

Ainda assim, o acontecimento não deve dar conotação de dogma à experiência. Pois essa, por natureza contrapõe-se a qualquer forma de dogmatismo (Silva, 2008). Dessa forma, a relação que ocorre na experiência não pode ser simplesmente definida como um conceito, pois, ela pode escapar-nos por outras hermenêuticas que podem atrapalhar a meta-narrativa. A relação que transita entre a relação do estagiário com o contexto e a relação da escrita com a meta-narrativa, assumem estas diferentes aproximações enquanto processo de singularização. E desse modo reportam-se aquele que observa, onde o 'sentido' é concebido como acontecimento semântico particular constituído através de relações sociais, nas quais uma gama de signos são postos em jogo, o que permite a emergência de processo de singularização «*enquanto produto transitório de sua própria história e, nesse sentido, cada um personifica o cruzamento de inúmeras*

práticas discursivas e não discursivas às quais vem se expondo desde sempre.» (Veiga-Neto, 1996:163).

Retém-se aqui a ideia de que, “*as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.*” (Larrosa, 2002:21). Apesar de haver uma série de leituras que se possam vir a fazer deste vivido, penso que o sentido que possa estabelecer tem a ver com a ideia do que pode ser este espaço, mas, sobretudo, que escuta pode vir a ser implicada nesse *fazer* educação. Que, quero acreditar, pouco se trata de soluções ou resultados universais, apesar de parecer que todos os sujeitos incorram na mesma direção. A forma ou o modo como nos deslocamos e nos posicionamos no espaço-tempo não deixa de colocar diversas implicações e constrangimentos: ao nível da escola e como esta faz submeter a sua forma, ao dar a conhecer o modelo institucional que a configura; e no que isso pode produzir ou refletir naquele que se sujeita enquanto possibilidade de viver o tal *território de passagem*. Ainda assim, a experiência não quer ser apenas essa posição ou disposição de contacto com a escola, mas realçar a ideia de fronteira entre aluno e professor, e, nessa ideia de limite, os encontros e desencontros que fui percorrendo enquanto circulava ‘entre mesas’ num exercício de (re)conhecer esses mundos interpostos pelos estudantes. Ou seja, a haver uma ideia que separe espaço-tempo entre sala de aula e os momentos exteriores a ela é ignorar todo um ponto de partida, de chegada ou do meio de um *fazer* educação. Por isso, talvez, esse *fazer* implique escolarizar menos os assuntos da vida e acentuar mais a dimensão educativa da escola, e não estritamente instrutiva.

Irreversibilidade. `a relação com e sem rede`

“Se o experimento é genérico, a experiência é singular. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível. [...] Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até o previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Larrosa, 2002:28).

A irreversibilidade é um tópico patente à figura de estagiário, pois a sua própria condição enquanto hóspede de um espaço-tempo de relação de estágio é passageira, a ideia é essa. Mas, na verdade acaba por estar patente em todas as figuras formais que existem no interior da escola, o ser aluno(a) é passageiro, assim como a própria figura de professor(a) também o é. Pelo menos, na ideia de que nunca voltaremos a ser aquilo que fomos ontem. Uma vez que, somos seres em constante transformação, seguimos a ordem do tempo, e só a memória é capaz de nos transportar para acontecimentos passados. A irreversibilidade da nossa condição enquanto figuras *a priori*, qualquer que ela seja, subordina a irreversibilidade da condição de relação de experiência que decorre de um espaço-tempo concreto. Basta termos em consideração que a sua relação não possui um real retorno, uma experiência hoje, não será igual amanhã. Pois, cada figura que preenche a viagem da relação de experiência é como um `organismo` em permanente transformação.

Uma viagem iniciada pelo ensaio da escrita na ilusão de que as experiências constituem um início e um fim em si mesmas. Uma ilusão que só descobre na relação da meta-narrativa a dificuldade em produzir associações formais que esclareçam a si e ao leitor o lugar onde me encontro. No entanto, uma relação que acaba por revelar muito mais de um passado e de um futuro, do que propriamente de um presente. Sobretudo, de uma relação ensaística de escrita que a havia apropriado da experiência, de acordo com a minha compreensão e circunstâncias e, por isso, encontro na relação da escrita, reflexos de certas preocupações vividas no MEAV, como no próprio espaço-tempo de estágio. Espaços esses que se tornam irreversivelmente parte de uma narrativa de suspensão de mim próprio, enquanto construção de uma figura por vir.

Obviamente que se traça uma idealização da figura de professor, sob uma outra idealização que decorre da figura de estudante, explicador e de estagiário. Figuras essas

que se atravessam e se suspendem num espaço-tempo da meta-narrativa. Aliás, a minha relação com a instituição escolar, até então, era apenas baseada em suposições e generalizações. Não porque o que pensava estivesse longe da realidade, mas porque se baseava, sobretudo, na minha própria vivência mais como aluno, do que propriamente como explicador. Precisamente porque a maior experiência com este campo político, educacional e social, continua a ser como aluno. Ainda que, a figura de explicador tenha surgido no decurso de aluno de Arquitetura, a relação de explicador por si só, não foi satisfatória ou adensada o suficiente para constituir uma empatia com a profissão docente, nem como posicionamento crítico face a determinadas questões de ensino-aprendizagem, uma vez que, a relação de *mestre* explicador terá funcionado numa ótica de mero tradutor de uma linguagem enquanto saber/ver geométrico. Sobretudo, enquanto produtor do próprio sistema escolarizado, em que quem está a pagar quer rapidamente a fórmula, os métodos traduzidos ou o saber rapidamente digerido para poder tirar 20 em exame.

Confesso que a entrada no MEAV surge na viagem, enquanto profissionalização docente, com a certeza e sem a certeza de nada, apenas motivado pela própria irregularidade de imagens por vir. E é no seu cruzamento que se dá conta de certas perplexidades e certos fenómenos que se colocam ao aparato do campo artístico. Um campo até aqui ocupado como tradutor e reproduzidor/disciplinado da manutenção da narrativa escolar, quer como estudante, quer como explicador de Geometria Descritiva. O que me permitiu, digamos assim, entrar numa espécie de contradição ou de conflito com esses papéis até aqui desempenhados, no sentido de vir a questionar o meu lugar narrativo no processo educacional e agir profissionalmente ou 'estagiariamente' no próprio decoro escolar. Um caminho que se tem vindo a revelar num *ensaio* gozoso ao nível da sua relação conflitual com o espaço formal de educação artística, quer na relação de sala de aula do próprio MEAV, como nas relações de experiência de estágio que se vieram a suceder.

A experiência de estágio, enquanto figura do MEAV, compreende um período de oito meses de observação participante em contexto de sala aula. E nele é feito um exercício de leitura de uma realidade dada, como espaço formal 'com rede', enquanto trabalho de articulação com uma agenda e sob um dispositivo tutelado pela professora cooperante. Para além da inserção e familiarização dos modos de organização e funcionamento do estabelecimento de ensino, é dado a conhecer todo um conjunto de procedimentos e resultados que figuram a complexidade do trabalho docente. Ora, nesse quadro, a relação de estágio pode representar uma figura interessante e íntima na articulação entre a profissionalidade em Artes Visuais e o carácter multidisciplinar da sua

formação inicial, nomeadamente, enquanto figura de transição para o mercado de trabalho. Embora, no meu caso não seja já de ingresso, propriamente, mas ao nível desta intimidade com o espaço escolar, acaba por ser o meu primeiro contacto. De facto, inaugura-se uma relação de experiência e com ela instalam-se uma série de olhares e de escutas traduzidas no exercício ensaístico, designadamente, enquanto atelier de escrita que reúne um conjunto de fragmentos que dão conta de aspetos e contornos do campo artístico na fronteira entre o estudante e o professor.

A determinado momento o exercício deixa de envolver-se no contexto de sala de aula, interrompendo o exercício de observação participante, para dar lugar a um outro exercício de relação de escrita. No entanto, essa relação não veio a resolver-se de imediato, porque nos três meses seguintes dá lugar a uma outra relação que espreita a figura de professor 'sem rede'. Esta segunda figura surge no quadro da *contratação de escola*, numa espécie de ligeiro delírio, num outro contexto, num outro espaço escolar e fora da figura do estágio pedagógico. Ainda assim, não posso deixar de o incluir num todo enquanto trabalho de relação de experiência 'estagiada' que se antecedeu ao ensaio desta escrita. Aliás, quando se inicia esta espécie de 'segundo estágio' todo o exercício de meta-narrativa estava ainda por fazer, apenas se amontoavam registos de imagens por vir. Imagens essas que passariam a uma segunda camada de observação a partir de uma outra figura formal e, eventualmente, poderiam vir a trazer uma outra leitura sob o risco de comprometer de algum modo a relação de leitura de um 'todo'. Até porque, deslocam-se outras contingências no espaço-tempo devido ao facto de se apresentarem outras tipologias enquanto figura formal e, também, porque as minhas próprias expectativas em relação às contingências já não partem do mesmo ponto. Além disso, trata-se de outro projeto educativo, de outras turmas, de outros estudantes, de outras singularidades e de outras vontades. De certa forma, o que acabou mesmo por manter-se foi o espaço formal de Educação Visual e, portanto, manteve aqui uma certa linha de diálogo com uma série de questões e de linguagens que haviam sido já (pré)instaladas com a figura de estagiário.

Ora, durante esta relação colocam-se outras questões que ainda não haviam sido colocadas com o estágio, questões essas relacionadas ao facto de não se tratar de uma cooperação, mas mais de uma operação. Sobretudo, de uma operação que tornaria o exercício de observação mais difícil, no sentido de passar da auscultação de vinte singularidades para duzentas singularidades. E, portanto, sob este cenário coloca-se uma escala narrativa com outras proporções, com outras contingências que dão conta de uma cedência à máquina escolar e com ela instalam-se nas figuras formais narrativas de normalização e de reprodução. Ou seja, não que eu tivesse capacidades extras para

contrariar algo que até ali havia sido prática, mas na tentativa de não ceder a uma certa globalização narrativa que o dispositivo escolar opera sobre estudantes e professores(as), fazendo com que tendam a recair de uma forma sóbria e empática numa normalização narrativa/visual. No sentido de ver refletida a mesma narrativa, multiplicada por duzentos estudantes ou por doze turmas. Aliás, a questão que se coloca ao trabalho que, de algum modo, eu teria de vir dar continuidade, não é tanto o facto do mesmo conteúdo ou igual exercício ser lançado para as doze turmas, mas o facto dos duzentos estudantes apresentarem ou fazerem representar-se por um mesmo conteúdo, por uma mesma linguagem e por uma mesma identidade visual. Até porque as suas linguagens “*não são repetições interminavelmente reprodutíveis do mesmo modelo. Somos todos a mesma coisa, isto é, humanos, de tal modo que ninguém jamais é a mesma coisa que qualquer outro que já tenha existido, exista, ou venha a existir.*” (Biesta, 2013: 8). Portanto, estas posições de pacificidade e de neutralidade perante um exercício que faz (re)produzir uma mesma visão duzentas vezes, não só faz com que as leituras não abram diálogo entre si, se extravase a mera cópia cega, na ideia inequívoca de criatividade e, assim, implementando uma linha de (in)disciplina, de única verdade, de uma única versão e de uma única linguagem artística.

Ainda assim, na tentativa de me desviar perante uma pacificidade disciplinar, é descontinuado um fazer artístico centrado nos binómios certo e errado ou, enquanto exercício que atua numa motricidade sob o ponto de vista de linguagens de adequação. Sobretudo, enquanto narrativa centrada num dever-ser que coloca as singularidades perante uma mesma grelha, com o mesmo ponto de partida e com o mesmo ponto de chegada pré-estabelecido e pré-enquadrado. Portanto, estando de algum modo intersetado um olhar face a um sucedido e a um contexto apresentado, não me cabe a crítica, mas dar conta de lugares vencidos ou cedidos por um conjunto de grelhas que tendem a colocar os(as) professores, também, numa mesma linha. Uma linha que me viria a testar, não por fazer igual ou diferente, mas de um ‘diferente’ que pudesse desinstalar uma uniformidade enquanto exercício em que o estudante coloca em diálogo a sua identidade visual. Ou seja, o exercício na lógica de processo que venha a revelar uma certa identidade, uma certa subjetividade, colocando-se entre o ver, o fazer e o re-fazer para ver diferente. Ainda que, apanhado no meio de DAC⁶, *Projetos de Inovação, Semanas Colaborativas* e todo uma instrumentalização que coloca as artes nos afazeres de outros saberes, é-se tentado a (des)instalar uma narrativa que faça abrir o diálogo

⁶ _ DAC: Domínios de Autonomia Curricular; trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular.

entre outras linguagens visuais, outros suportes, outras relações com outras técnicas e com materiais sem colocar em questão a sua dureza, o limpo ou o não tóxico.

De facto, há questões que vieram colidir e salientar contornos que fizeram com que a própria relação de estágio viesse muitas vezes à memória. Não só pelas questões que reportam uma certa normalização curricular, numa tendência de saber-ser, mas pelas questões que de algum modo vieram com ele reforçar a ideia binária desenho-educação visual. Diria uma tendência que reduz a própria disciplina ao desenho, à vertente ilustrativa, dando-lhe pouco espaço, pouca margem, de poder-ser uma outra coisa qualquer. E, não querendo com isto dizer que tenha vindo a propor uma outra coisa fora do binário de desenho, procurei perante os(as) estudantes que o saber, o saber fazer, saber ver e o saber desenhar/ilustrar pudessem ali assumir vários lugares, várias figuras o mais próximo de si próprios. No entanto, não procurei ‘cúmplices’ nesta fricção narrativa, nem no crime e nem na crítica; talvez, houvesse, isso sim, uma mediação e um ruído nestes lugares de facto. Mas, a leitura que vem a ser feita pela meta-narrativa coloca as tensões e as relações vividas no campo da escrita, centradas no sujeito que escreve. Ou seja, apesar de incidir-se numa leitura de dois contextos à partida (dis)semelhantes, há questões que habitam sob as mesmas lógicas narrativas no interior da sala de aula e merecem ser equacionadas enquanto figura por vir, mesmo nas mais difíceis contingências políticas. Sobretudo, enquanto sujeito em movimento, que faz reunir a diversidade do artista, do professor numa subjetividade em construção permanente, colocada no contínuo exercício de ver, de falar, de fazer ver e de fazer falar. Ou seja, num conjunto de prerrogativas narrativas definidas nas várias tensões traçáveis no que se ia vivendo e explorando entre as expectativas dos sistemas institucionais, e a presumível autonomia que se vive entre o fazer parte dessa narrativa e o ser-lhe exterior.

Quanto a mim, não passa por uma contraposição àquilo que começa desde logo a inscrever-se fora da sala de aula, o grande desafio será questionar a partir dos *visíveis* da sala de aula, para que neles seja possível vir a questionar a relação no interior dos processos de criação. Como sugere Susan Buck-Morss (1966), há que exceder “*os limites da presente imaginação*”. De suspensão de mim próprio, ao nível do que considero ser ‘verdade’ perante o aberto e a ‘singularidade qualquer’ e, simultaneamente, de atravessarmos para um “*trabalho político de desestabilização das categorias dominantes e hegemónicas dos discursos, das identidades, dos métodos e das fórmulas*” (Martins, 2017:25). Possamos assim abrir a possibilidade de um descentramento das narrativas de subjetivação, ou de políticas de subjetivação, de forma a podermos vir a demarcarmos de uma universalidade de identificações de linguagens que tendem a determinar aquilo em que se deverão tornar os(as) estudantes, e que acabam por configurar as

imagens do(a) professor(a). Imagens essas que habitam nas linguagens políticas da educação artística, que tem lugar no chamado ensino regular, cada vez mais ávido a aptidões artísticas encarregues de fazer reproduzir nas suas ficções curriculares.

Segundo Alberto Sousa, no âmbito educacional «*mais importante do que aprender, conhecer e saber, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir*» (Sousa, 2003:63).



registo de observação situação 04
[Fonte: autor]

No limite do interior, exterior. `contornos didáticos`

“O nosso presente divide-se com frequência entre as incertezas do futuro e as confusões da recordação.” (Augé, 2001:21)

O que escutamos, o que olhamos, o que tocamos, o que cheiramos, o que provamos e o que memorizamos influenciam os nossos comportamentos e as nossas opiniões. Apoiamo-nos sistematicamente em conceitos, paradigmas, imagens, autores e obras que de um modo ativo interferem no que fazemos. O que somos sem memórias? Nos últimos anos confrontei-me, na figura da minha avó, como é não ter a noção dos parâmetros da nossa existência. Como é não conseguirmos nos lembrar das pessoas que amamos, das viagens que fizemos e de não termos completa noção de um passado, presente e futuro. No fundo, viver numa ausência de memórias, numa demência de imagens e de representações que nos fazem perder o que alguma vez percebemos ou sentimos.

Diria que há, basicamente, duas maneiras de conceber o fluxo do tempo: desde o passado em direção ao futuro, ou desde o futuro em direção ao passado (Borges, 1960). Em ambas as concepções, quer o futuro ou quer o passado são consequências de algo quase imaterial, como é o presente. Porém, o presente é a nossa única `posse` real: o futuro ainda não existe, é ainda petição de princípio e o passado não mais existe, à exceção sob a forma de memórias. Ora, não há presente sem conceito de tempo, não há realidade sem memória e sem noção de presente, passado e futuro. *“A memória é também o fundamento da identidade própria, nós somos aquilo que nos lembramos.”* (Pallasmaa, 2012:24). Memória é o nosso senso histórico e o nosso senso de identidade pessoal, sou quem sou porque me lembro quem sou. Relembrar é permitir que um conjunto de reminiscências do passado aflore, é, por assim dizer, um exercício de interpretação, de registo sobre o que nos acontece no sentido da experiência. Até porque, não há memórias sem *aprendizado*, nem há *aprendizado* sem experiências: *“Nada há no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos”* (Marshall, 1988:378). As memórias complementam o nosso *aprendizado*, viajamos e visitamos espaços de modo a que estes fiquem impressos por um determinado tempo na nossa memória.

“Interessante, porém, é o que fica. E o que fica, recordações ou vestígios, o que fica é uma erosão pelo esquecimento.” (Augé, 2001:23). O que fica e o que vai torna-se,

curiosamente, difícil de definir com exatidão porque as recordações têm a surpreendente capacidade de aparecerem, desaparecem e voltarem de novo. Esta imprevisibilidade deve-se a excitação de memórias inerentes aos sucessivos afastamentos e aproximações como forma de exercício de registo de um acontecido. Ainda assim, este exercício de escrita de atelier acaba por organizar um conjunto de fragmentos que vão dando conta de memórias avulsas de várias *situações didáticas*, como forma de registar exaustivamente o que nos passa e que o está por vir a partir do espaço-tempo da experiência de estágio. No entanto, o exercício que aqui é feito, na meta-narrativa, tornar num espaço de *“dispersão e travessia”*, diria Barthes (1975). Dispersão, pelo facto de viver das contradições presentes no exercício de registo, precisamente, porque recorre constantemente a essas mesmas memórias para a construção da meta-narrativa. E de travessia pelo facto de saber coexistir com e no espaço-tempo, designadamente, no compreender o presente desde o passado para perceber um acontecido. Ou seja, a meta-narrativa torna-se num trabalho de relação de escrita que se centra num *“dentro e fora”* como forma ensaística do que aconteceu de facto. Portanto, o exercício de escrita da meta-narrativa não representa um olhar interior para aquilo que foi planeado, idealizado ou previsto. Como, também, não é um olhar exterior sobre desconfortáveis sensações de *dejá vu* enquanto erro de processo ou de um novo olhar. É certo que é de um outro olhar, inevitavelmente, mas trata-se de um olhar que já não é turvo em relação à maneira como nos expusemos enquanto trabalho de relação.

Um trabalho de relação essencial, designadamente, enquanto exercício que quer dar conta daquilo que nos acontece na fronteira da proposta de trabalho da unidade didática. Ora, pode passar por olhar para três coisas: quer para os registos que antecederam a proposta, quer para os registos de planeamento da própria proposta e quer para os registos que se viram a suceder à proposta. No entanto, a meta-narrativa quer passar do que é um problema para aquilo que é problemático. Ou seja, não é uma escrita sobre a proposta é, antes, como escrevo nisto enquanto relação de escuta com os estudantes, com a escola e com a professora cooperante na relação ensaística com a minha própria escrita. É de facto um trabalho de relação com a escrita, com o texto, com a minha constituição enquanto pessoa/professor e, invariavelmente, com o próprio contexto de estágio. Portanto, o importante é que o texto da meta-narrativa permita dar a conhecer a dimensão de exposição enquanto escrita de explicitação, sem implícitos, na lógica de testemunho e não tanto da testemunha (Correia, 1999): não na lógica do registo, do simplesmente relatar o que andámos a ver, mas que de facto permita dar a conhecer os testemunhos, os riscos e as vulnerabilidades da experiência. E isso passa por uma relação que permita questionar o exercício da docência no campo da educação

artística e, simultaneamente, na formulação de um problema a partir da prática da experiência.

De facto, os meses que antecederam a proposta de trabalho que apresentei acabaram por funcionar como (re)conhecimento do espaço curricular e dos dispositivos que os governam, sobretudo, de um certo modo de *fazer* pedagógico no interior da sala de aula de Educação Visual. Um *fazer* que define e articula as matérias, as dinâmicas onde os estudantes têm de chegar e o que a professora tem de fazer. A forma de controlo escolar que se exerce nos estudantes mediante certas matrizes está antes presente no controlo com a própria definição das metas e da agenda do(a) professor(a). Recordo naqueles primeiros meses a azáfama da professora para elaborar as planificações e a programação dos conteúdos que iria abordar, não que ela não soubesse o que fazer, mas pelo facto de preencher tabelas e mais tabelas que, entretanto, teriam de obedecer a um novo formato. Constrangimentos esses que obrigam desde logo a prenciar o meu contributo ao nível da proposta de trabalho, designadamente, a definir os conteúdos e as áreas de exploração em que iria incidir consoante essa tal agenda pré-definida. Portanto, até que ponto o processo de construção da minha proposta não está já minado, quer por essa agenda, quer pela própria dinâmica já estabelecida em sala de aula; a certa altura percebe-se que a proposta foi completamente formatada pelo efeito de ter de preencher a tal tabela. E nesse efeito é-me dito: “Há aqui um concurso. Temos de nos inscrever até Dezembro. Vamos prepará-los para isto”. Ora, penso que foi um bom pretexto que a professora cooperante encontrou ali para arrumar, digamos assim, a sua agenda ou para me propor uma forma de arrumação da minha proposta. É certo que a validação da proposta por parte da escola teria desde logo de cumprir e encaixar-se na formalidade institucional mas, a questão que se pode vir a colocar é se, enquanto estagiário, o trabalho a ser feito perante uma pauta que me é dada é eu ter de saber lê-la ou se é antes um trabalho de construção de uma pauta.

Aliás, aliado ao compromisso com a agenda da professora estaria ainda um interesse em participar num concurso, já há muito idealizado por parte do próprio departamento das artes. E uma vez que tinha chegado alguém novo à escola, jovem do ponto de vista da estrutura escolar, com um certo afastamento de uma rotina de práticas saturadas e, talvez, mais próximo aos contextos artísticos atuais, seria a cereja no topo do bolo. Daí, o estagiário, na ótica da professora cooperante, representaria a oportunidade para possibilitar a introdução de novos projetos na sua própria dinâmica. Portanto, o concurso no qual se acabou por participar com estudantes do 8ºA de Educação Visual ao nível da proposta de trabalho culminou na participação da escola no projeto da *A(r)risca*r promovido pela Associação *Ajudaris*, designadamente, na 6ª edição

do concurso com o tema: “ilustrar pintura e pintores portugueses”. Desta forma, teríamos uma pauta traçada, as tabelas curriculares arrumadas, alguns interesses garantidos e, de certa forma, uma certa ideia pacificadora de que à partida a ilustração é um exercício que funciona sempre bem no interior da sala de aula.

Ao mesmo tempo, crescia um sentimento de fuga face ao cenário prestes a montar-se. Fugir não de não querer aceitar o desafio que me tinham acabado de propor, mas, mais pela forma de como as coisas se estariam a projetar. Porque nesse preciso momento senti que me estavam a contratar um serviço, a encomendar um projeto. No sentido em que, eu teria de me apresentar aos estudantes como uma espécie de orador ‘especialista’ de um determinado assunto para abordar com uma certa legitimidade a minha ‘praia’, digamos assim. Não que isso de alguma maneira não pudesse resolver o concurso, mas - quero acreditar – que se assim fosse, a minha condição em sala de aula seria pouco reveladora. Pouco reveladora por dois motivos: primeiro, porque não me queria rever na posição de orador e muito menos na condição de detentor de alguma coisa. E segundo, sem qualquer apriorismo, confesso que estive pouco interessado com um tal sucesso nos resultados do concurso. Como que essa prática de sucesso fosse mais interessante e importante para os estudantes do que uma prática pedagógica de insucesso. Até, porque, nessa perspetiva, poderíamos incorrer numa prática que levasse a implementar soluções já trabalhadas e definidas para os estudantes aplicarem. Mas, muito pelo seu contrário, interpretei-a na consciência de que o desafio passaria por pegar no pedido e transformá-lo numa situação de aprendizagem, de possibilidade, no sentido em que me coloco numa outra esfera na sala de aula perante os estudantes e que, necessariamente, acaba por colocar os próprios estudantes também numa outra esfera em relação a si próprios. Portanto, a forma como pretendo trabalhar com os estudantes passa a ser o problema central da proposta e não os seus contornos temáticos, ou melhor, não é tanto a preocupação com o facto de ser ilustração que me lava a centrar os esforços na resolução de um produto ou resultado com uma solução ensaiada/projetada na manga. O que posso transportar para o interior da sala de aula é trazer o próprio concurso numa unidade de trabalho contextualizada a uma realidade concreta e nela trazer as premissas que, de alguma forma, enfrento na minha bancada de trabalho enquanto processo/projeto criativo.

Ora, nesta ideia centrada no processo criativo com uma certa orgânica própria de trabalho e querendo aqui retomar a ideia da pauta, parece-me que, se por um lado não tenho de saber ler a pauta, tenho é de saber propor uma pauta, por outro lado, quer parecer-me que o problema é que muitas das vezes para se propor uma pauta eu tenho de saber ler ou pelo menos conhecer as que existem. Até porque, criar uma receita

implica conhecer bem todos os ingredientes, todas as receitas sobre um determinado *fazer*, para que possa ser diferente, mas um diferente em relação a quê e a quem? Ou seja, o propor uma pauta não é aqui sinónimo ou ilusão de querer criar uma coisa nova, diferente ou de rutura com um *fazer* anterior, apesar de isso não ter nada de negativo, mas, no sentido em que, com esta proposta não tenho a pretensão de que vou transformar a turma e muito menos a escola. Mas, não deixando de admitir que possa de algum modo alterar um normal das coisas, um normal dos estudantes e um normal de mim próprio. Sobretudo, possa trazer possibilidades ao *fazer pedagógico*, possa questionar o espaço de participação dos estudantes e possa de alguma maneira servir para questionarmos os dispositivos de participação e de emancipação que colocamos ao dispor das dinâmicas de sala de aula com as propostas, que por vezes não têm em conta ou não vão ao encontro dos interesses dos estudantes.

De facto, o concurso não surge da vontade dos estudantes, ainda assim, não se deixa de ter em conta os seus interesses. Portanto, o meu trabalho em sala de aula não é de os ajudar a resolver uma solução para apresentar ao concurso ou pelo menos não é esse o principal objetivo, é antes um trabalho de participação em que estou envolvido com os próprios estudantes, no sentido de abrir diálogo como forma de os interpelar a partir de questões que vão colocando a si próprios e que, obviamente, fazem parte de um processo de trabalho individual. Quis-se assumir um processo e projeto criativo/ilustrativo onde o produto ou o resultado não é o objetivo por si só, é antes a possibilidade para abrir diálogo entre o(a) aluno(a) e os seus pares em sala de aula, enquanto relação de conhecimento de si e a imagem - o(a) pintor(a) a ilustrar - através da exploração, da experimentação, da cópia e da criação.

A elaboração da proposta de trabalho, supervisionada num primeiro nível, envolveu a própria inscrição dos respetivos estudantes, bem como a própria escola na plataforma online do concurso e, associado a isso, implicou a aceitação do seu regulamento. Após isso, num segundo nível coube planear a unidade de trabalho tendo em conta a calendarização do próprio concurso, com a submissão dos trabalhos até 28 de Fevereiro, o que fez com que a proposta começasse logo após a interrupção do natal definindo, assim, 14 blocos letivos de 50 minutos e tendo em conta os parâmetros exigidos pelo concurso, designadamente, o formato digital com a dimensão de 25x25cm. Portanto, a planificação da proposta organiza-se segundo estas condições, ao prever um número de aulas e ao prever a desconstrução ou construção do processo/ projeto criativo ao longo da unidade didática. Ainda assim, optou-se deliberadamente por elaborar três enunciados pelos seguintes motivos: por um lado, para sugerir determinadas tarefas para empolar *situações a-didáticas* (Brousseau, 2007:30), ou seja, situações marcadas pela

ausência de intervenção direta do professor que, no fundo, “desdobra-se” a partir de uma *situação didática*. E por outro lado, abertura a um diálogo que normalmente pouco acontece em Educação Visual, no sentido, de envolver os estudantes entre uma linguagem verbal/escrita - o enunciado -, e uma transposição visual/gráfica - o desenho.

Obviamente, estava consciente dos riscos que o próprio enunciado poderia suscitar nos estudantes, designadamente, a adotarem um determinado caminho normalizador, no sentido de não questionarem o modelo, o próprio processo de *fazer* e a própria estrutura que o enunciado normaliza. Ainda assim, o enunciado surge na ideia de transpor a exposição do problema em sala de aula enquanto sequência discursiva variável. Variável no intuito de anunciar ou comunicar alguma coisa enquanto potência de outra coisa por vir e não como fórmula resolvida para determinar um receituário. Ou seja, o enunciado estrutura uma dinâmica enquanto método incitativo para abrir o diálogo entre os pares na lógica da exploração, experimentação e da tentativa e erro enquanto questão central do processo/projeto criativo.

A ideia de ter de propor alguma coisa no interior da sala de aula, na ideia de um saber-fazer enquanto multiplicidade de elementos e de discursos que nele estão associados a um currículo, pareceu-me que ao nível do compromisso institucional e ao nível do ‘filtro’ que a proposta teria de ser efetuada pela professora cooperante estava formalmente assegurada. Ou, melhor, a salvaguarda do enquadramento do concurso e da proposta contextualizada ao currículo passa a ter luz verde desde o momento em que é assegurado o preenchimento das planificações, com as devidas nomeações às aprendizagens essenciais e às áreas de competência. Ora, despachado dessas formalidades parecia-me haver um vazio ao nível do conteúdo ou do espetável, do meu ponto de vista, da proposta. Sobretudo, parecia-me haver pouca margem para os estudantes criarem a partir do exercício algo que tivesse a ver com eles enquanto espaço de emancipação, não em relação à matéria, mas em relação a si próprios. E a partir daí pensarmos qual é o espaço dos estudantes na auscultação dos seus interesses com aquilo que se quer dinamizar. Porque, de certa forma, é legítimo que eles possam perguntar: ‘o que eu tenho a ver com isto?’. Não sei se é uma ilusão que nós criamos ao dizermos que é a pensar nos seus interesses ou de facto com a proposta podemos abrir espaços para que o projeto possa, eventualmente, ter ‘buracos’ permitindo criar discursos fora do enunciado e até mesmo revelar identidades próprias dos(as) estudantes.

Não é que a sua formalização junto dos dispositivos escolares e a construção das ferramentas que eu quero trabalhar com os estudantes sejam coisas totalmente opostas. Ainda assim, não sei por que razão, mas quer parecer-me, que têm de cumprir

forçosamente expetativas e realidades paralelas. Aliás, as planificações que o(a) professor(a) implementa a si próprio antecipam-se numa lógica `teórica´ com o arranque letivo e dissipam-se na `prática´ ao longo do ano. Mais uma vez, não quer dizer que teoria-prática não estejam lado a lado. Agora, a acontecer uma tal divisão e falar de um atraso ou de adiantamento da `teoria´ em relação à `prática´, estaríamos a considerar uma ideia de `teoria´ como reflexo de uma eficácia ou como poder antecipador: *“Mas implica o abandono da oposição teoria/prática para que esse círculo se desfaça, para que as teorias deixem de ser consideradas guias da acção fora dela, deixem de poder ser instrumentos de domínio. (...) sendo qualquer teoria uma combinação múltipla de explicitações de afirmações implícitas e do exercício de escrita que excede umas e outras. (...) Trata-se por conseguinte da des-hierarquização da relação teoria-prática e da afirmação da precaridade e contingência de ambas, como de tudo o resto.”* (Lopes, 2012: 12).

Estas questões não deixam de envolver o problema da elaboração da proposta, ainda assim, há que dar a conhecer ao leitor os pressupostos com que se inscreveram os enunciados da unidade didática. Ou seja, dar a conhecer num primeiro momento o problema, as questões colocadas com o enunciado, para que depois num segundo momento da meta-narrativa essas mesmas questões se tornem problemáticas. Sendo assim, centremo-nos, agora, no primeiro momento da escrita como forma de olharmos para o interior da proposta enquanto exercício de explicitação das contingências do processo:

1. A unidade didática começa com uma espécie de epidural para atenuar um certo espaço curricular por vir e, até mesmo, de preparar um território (im)preparado, numa certa ideia de introduzir uma postura de silêncio no próprio *fazer* artístico que se tinha vindo até aqui a ritualizar, designadamente, de interromper com uma certa expetativa de ouvir mais o(a) professor(a) e menos o(a) estudante no começo de um exercício. Aliás, no início de cada atividade a professora cooperante fazia sempre uma espécie de apresentação/enquadramento teórico ao que se iria suceder. Da mesma, imaginaríamos que o professor, o estagiário, viesse de igual forma preparado com uma quantidade de ferramentas e de dispositivos visuais, que exemplificassem os seus objetivos e com os quais a sua planeia iria executar. Obviamente que as ferramentas tinham sido previamente preparadas, no entanto, o que pretendia tornar visível não era o que eu poderia apresentar-lhes, mas antes o que eles tinham para me apresentar. No fundo, a ideia era que eles dessem a conhecer os seus eventuais interesses numa representação de si – conhecimento de si. A ideia era, partindo de algo com que se sentissem mais à vontade, quer pelo desenho, quer pela escrita, pudessem representar num espaço-tempo algo sobre eles próprios. No fundo, pretendia que entrassem em diálogo entre si, a representação de si e os seus pares a partir de: características,

interesses, relações com objetos do dia-a-dia, livros, memórias, séries, paisagens, personagens de filmes ou o que se lembrassem.

Ainda assim, para uma maioria dos estudantes quando confrontados com 'façam o que quiserem', essa mesma condição transformou-se automaticamente num bloqueio, no não saber o que fazer. Embora importe admitir que, este bloqueio resulte por si só já como alegado problema para centrar a narrativa da proposta e, eventualmente, trabalhar isso mesmo com o processo/projeto criativo. Ainda assim, para que esses mesmos estudantes não se sintam defraudados, propus-lhes que fizessem um traço ou uma mancha de forma aleatória numa folha e a partir daí pudessem imaginar uma outra coisa. O que começou por ser abstrato e com algum receio de errar verificou-se, nomeadamente, pelo uso exclusivo do lápis de grafite e não através de outra coisa qualquer. Que em tom de brincadeira designámos de 'momento branco', precisamente, pelo bloqueio da folha em branco. Mas, em contrapartida, quando lhes é introduzido uma indicação ou um elemento, no caso da mancha ou do traço, o bloqueio revela-se de uma outra forma. Diria, até mesmo, que os estudantes com esta alternativa chegaram a mobilizar mais cor ou pelo menos com mais alternância de materiais, com mais relação de memórias e, talvez - quero acreditar - que no seu conjunto as evidências reveladas recaíram muito na representação de hobbies, de objetos, de jogos, de símbolos e de personagens de séries.

2. Com a segunda aula, os estudantes conhecem o concurso, o contexto da proposta didática e com ele é questionado o próprio processo que se tinha iniciado anteriormente. É ainda introduzido o primeiro enunciado como forma de interpretação de um pedido, na lógica de transposição entre duas linguagens: a escrita e a representação visual que essa imagem poderá vir a assumir enquanto projeto ilustrativo. Ainda assim, a linguagem do enunciado tem em conta o nível de escolaridade a que é dirigido, no entanto, o desfasamento ou não face à sua compreensão é, invariavelmente, subjetivo por se tratar de um coletivo. No entanto, a sua interpretação é desconstruída à medida que vamos conversando e à medida que se vão tornando claras determinadas relações, relações essas que recuperam do momento anterior elementos essenciais para que o estudante de forma individual selecione um pintor(a) português(a). O enunciado incluía uma lista de *referentes culturais*, alguns nomes de pintores portugueses, para que a partir deles pudessem descobrir outros. Ainda que, possa estar a incorrer numa prescrição, ou a restringir os estudantes a outras possibilidades, a questão da lista de referências surge por dois motivos: equilíbrio da situação, para que o estudante não fique desamparado, e, para que essa lista não sirva de decalque como forma de garantir uma imagem de sucesso/segurança. Ainda assim, - quero acreditar - que serviu mais para

transbordar a própria lista, enquanto curiosidade e interesse para a pesquisa de outros(as) pintores(as). Mas, sobretudo, como forma de podermos celebrar um conjunto de referentes. Quanto à sua seleção, o(a) estudante terá de ter em conta os elementos que representou sobre si próprio. Tudo isto para que a seleção sobre uma enorme panóplia de referências não recaia na primeira pesquisa do Google, mas que aprecie e entre em diálogo com o conhecimento de si. Mais que não seja, para que o aluno pudesse entrar numa relação com a linguagem artística/visual, ao mesmo tempo, que estabelecia uma ponte entre si e o outro - a imagem - enquanto processo narrativo e processo de interpretação de uma identidade visual própria. Ou seja, o contexto de sala de aula dá primazia à pesquisa para que o estudante possa de alguma forma estabelecer uma relação entre a leitura da obra artística/imagem e as suas preferências, as suas semelhanças, as cores, os volumes ou, simplesmente, para que lhe desperte alguma coisa através dos estilos, das formas, das texturas, dos movimentos, dos contextos, das personagens ou, até mesmo, das paisagens implicadas na pintura/imagem.

De facto, assistiu-se aqui a uma maior agitação entre os estudantes, precisamente por haver um maior conflito em estabelecer uma ponte narrativa. Principalmente, naqueles que de alguma forma tinham já revelado uma maior apreensão na representação de elementos sobre si e, por isso, nesses casos como havia um menor número de elementos representados, tornou-se menos evidente a seleção de um pintor. No entanto, todas essas hesitações, ausências e (in)certezas que se vão colocando sobre a mesa de trabalho coincidem e incorporam a ideia de processo e de projeto ilustrativo. Ou seja, o processo individual não é linear, universal e irreversível, mas pelo contrário, é exploração e experimentação. Por isso, a qualquer momento o estudante pode voltar atrás para fazer novo ou para optar por outra solução, por outro material, por outra técnica e, sobretudo, alternar em vários suportes/folhas de desenho ao longo do processo para que sejam experimentadas sobre o mesmo olhar várias possibilidades.

3. No fundo, a ideia é começar por seguir uma receita para depois a partir dela podermos imaginar uma outra coisa. E aí poderíamos, eventualmente, imaginar duas relações narrativas: escolher uma relação entre duas imagens – com a seleção de várias imagens/pinturas de um pintor(a) e nelas ilustrar uma outra imagem; ou então, uma relação entre referências textuais e uma imagem – por exemplo, com a biografia do pintor ilustrar uma outra imagem. Mas, independentemente da relação, a ideia é começar por reproduzir as `formas` do(a) pintor(a) para que inaugure o diálogo com uma certa `verdade` de que o(a) pintor(a) fala. Porque, no fundo o que um ilustrador enfrenta na sua mesa de trabalho ao ilustrar sobre alguma coisa, necessariamente, pode passar numa primeira camada por conhecer o outro, e isso pode implicar reproduzir, copiar ou, até mesmo, imitar o outro, para que, numa segunda camada seja criada uma narrativa

com uma identidade visual própria. Precisamente porque - quero acreditar –um ilustrador é um criador de receitas, um explorador de folhas em branco onde pega em ingredientes, cria personagens e dá a ler novas leituras. Novas leituras que não deixam de ser uma interpretação de quem olha por um óculo de uma porta e, nesse sentido, a única coisa que vê é sempre uma imagem mais ou menos distorcida do outro, através da qual está a tentar interpretar algo sobre ele. Ou seja, na consciência de que o modo como vemos pode influenciar a relação que criamos com a própria imagem.

Esta fase de projeto ocupou o maior número de aulas dos 14 blocos, uma vez que se pretendia que os estudantes pudessem dentro da plasticidade criativa simular diferentes soluções de forma a uma maior apropriação de registos enquanto pensamento gráfico do que vê, idealiza e comunica. Por isso, a questão do pensamento gráfico enquanto processo ilustrativo, a partir da sua sintaxe visual, implica sistemas de representação e processos construtivos de imagem baseados numa semiologia gráfica. Até porque, as imagens do pensamento são sempre representações latentes e um pouco desfocadas sobre alguma coisa e, por isso, recorreremos a variadíssimos elementos plásticos - ponto, linha, mancha, textura, cor - para deslindar o que o 'visual' não consegue ver de imediato. Como explica o Arq. Souto de Moura numa entrevista ao *Jornal Público* "Faço estes croquis iniciais para eu próprio ver o projeto." (Público, 2012:29). No fundo, esta correspondência entre o pensamento e a mão ou plano e pensamento, enquanto «*pequenos cérebros na ponta dos dedos*» (Saramago, in Baeza, 2011:11), acarretam no percurso da relação uma perceção do olhar e, ao mesmo tempo, ensaiam e clarificam ideias ao tomar consciência do outro - o(a) pintor(a) - pelo vestígio do gesto. No fundo, trata-se de construir imagens provenientes no processo de desenho que resultam do modo como os estudantes organizam, compõem, reagem, pensam e veem, mas também como questionam o que imaginam/transformam e como comunicam.

4. O último enunciado coincide com a finalização do trabalho onde a desmultiplicação entre o aprendido e o imaginado, entre o pintor e o ilustrado, projeta já uma relação mais 'visível' ou consistente na narrativa. Embora o núcleo da didática se tenha centrado num trabalho individual, ainda assim, procurou-se que no seu conjunto enquanto processo houvesse vários momentos de pausa. De pausa, no sentido de partilha de dúvidas, de colaboração de ideias e de materiais/técnicas entre os diferentes envolvidos - estudantes e professores. Sendo assim, não se quis finalizar o processo apenas com a formalização do próprio trabalho individual, mas culminar enquanto espaço de debate, como forma de olhar para o que cada um fez e o que resultou no geral. Numa espécie de olhar não tanto para os resultados de cada um, mas mais para as expectativas alcançadas.

É certo que numa determinada altura do debate eles minaram o próprio 'jogo' que eu tinha criado para organizar o momento. Um 'jogo' feito através de uma plataforma online onde os estudantes acediam através dos seus próprios telemóveis e onde todos poderiam reagir de forma instantânea às provocações. A ideia numa primeira questão do debate era pensar em palavras que traduzissem as experiências, as ideias, as linguagens, as dificuldades, as expectativas e tudo o que esteve implicado no processo para se construir entre todos uma espécie de nuvem de ideias. Uma nuvem conjunta enquanto representação de ideias transversais e de reflexão de um percurso que cada um fez. No final dos contributos chegou-se à conclusão de que a nuvem seria ela própria resultado de um processo com (dis)semelhanças entre os pares, uma vez que se tratava de uma interpretação e de um olhar que dependia de um ponto de vista. Depois disso, os estudantes foram confrontados com um gráfico que apresentava os três momentos principais do processo de forma a fazerem uma auto-avaliação. Ou seja, pudessem refletir qual dos três momentos, eventualmente, exigiu maior esforço ou aquele que se tenha tornado mais difícil de compreensão. Contrariamente ao que esperava, o modelo online utilizado para o debate mostrou-se eficaz quer ao nível das reações e quer à própria discussão profícua sobre o acontecido, pois - quero acreditar - quebrou de alguma maneira uma apreciação mais circunstancial, 'gostei, não gostei'. E, também, surpreendeu-me pela distinção praticamente unânime do segundo momento como o mais difícil. Não foi tanto a questão inicial, da representação de si ou o do momento de transformação-composição, o criar a receita. Mas, do ponto de vista dos estudantes foi a questão do seguir a receita, da cópia, do captar o essencial do(a) pintor(a) enquanto leitura da imagem/pintura. Aliás, quando era dito aos estudantes para decalcar ou, até mesmo, recortar e reproduzir vários elementos visuais de diferentes pinturas, aquilo que lhes estava a propor parecia que lhes estava a sugerir uma ilegalidade. No entanto, a cópia como erro quer, aqui, funcionar como forma de compreensão. No fundo, os estudantes por via da cópia estavam apenas a ir ao encontro das linguagens/gramáticas visuais do(a) pintor(a), estavam a captar as eventuais relações, semelhanças ou diferenças dos ritmos, da cor, da linha, da textura e da luz. Como se na escola primária todos nós não tivéssemos aprendido a escrever/ler a partir do processo da cópia.

Embora possa haver uma tentativa de sequência de processo, de tarefas, essas fronteiras foram mais visíveis na escrita do que no campo da ação. Precisamente, porque os momentos não eram estanques, no sentido de que não isolava o(a) estudante a um momento específico. No final da unidade, procedeu-se ao registo fotográfico dos trabalhos individuais para submeter ao concurso. Como estávamos entusiasmados com o registo fotográfico, decidiu-se criar um painel ilustrativo síntese de uma imagem

narrativa conjunta, numa espécie de retrato da turma onde teríamos no mesmo plano todos os olhares a partir deles próprios. Ou seja, montou-se um cenário em que os estudantes `emprestavam` o próprio corpo como suporte para a imagem ilustrada, ficando esta no plano principal, uma vez que, a imagem/o trabalho faz a ponte de ligação entre o ilustrado e o ilustrador.

Contudo, no meu ponto de vista, o resultado foi mais aquilo que não se gerou visualmente do que aquilo que veio a resultar enquanto vertente das *manualidades*. Ou seja, foi mais aquilo que se veio a gerar pela intervenção e participação dos estudantes, designadamente, por via do diálogo, da conversa e da relação entre a descrição do processo e a reflexão dos erros, das dificuldades e das conquistas. Aliás, não quer dizer que as práticas do domínio das gramáticas da linguagem visual e, até, a questão de trazer os ícones ou os chamados referentes culturais não se tenham igualmente revelado necessários no interior da sala de aula. No entanto, o binómio pedagógico das manualidades ou não, - quero acreditar - não pode ter uma pergunta para se dar uma resposta, mas, antes, criar espaço para questionarmos como isso pode atravessar o nosso pensamento/*fazer pedagógico* no ensino das artes visuais. E quando estas realidades se cruzam, ao dizer aos estudantes “*está aqui uma pintura da Paula Rego, agora, façam vocês a vossa própria pintura/ilustração.*”, a questão que devemos fazer enquanto professores é se essa posição é suficiente. Se calhar até é, mas, talvez importe perceber do que depende o próprio contorno didático na sala de aula enquanto consciência crítica de não acomodação a determinadas vertentes pedagógicas. Aliás, esta questão não é que represente um problema em si mesmo ao estudante, até porque, esse problema de antecipação parece-me que terá de partir do(a) professor(a). Porque, o desafio de uma eventual memória/temporalidade, será mais inconcebível aos olhos do professor do que aos do(a) estudante, que está mais disponível para um imprevisto. Portanto, ao deduzir-se tais elementos que surgirão no centro da relação gerada entre sujeito-aluno(a) e professor(a), à certas leituras do espaço-tempo que podem ser tomadas como `dispositivo educativo` para a configuração de um forte processo de implicação, não só de identidade visual, como, e sobretudo, narrativa para outras possibilidades de saber-ver e saber-fazer no interior da sala de aula.

Será um problema de hermenêutica? `a intimidade do espaço´

Considerando que a relação de experiência começou com o descerrar da escrita de atelier até à escrita de explicitação, a meta-narrativa é também, agora, o exercício mais íntimo destes espaços. E é no íntimo do espaço-tempo da relação, a qual temos vindo a desbravar com a meta-narrativa, o momento de *esboçar* alguns “pontos de emergência”. Pontos esses que de alguma maneira com a relação de escrita querem vir (des)focar uma certa miopia a determinadas narrativas de verdade no interior da sala de aula de Educação Visual. E com elas podemos vir a posicionar as eventuais cedências e emergências na fronteira entre `espaços´ visuais fabricados, que se materializam numa constante reprodução do saber escolar e o espaço-tempo que a mesma matriz nos reserva para questionar enquanto ação docente `estagiada´.

Não (me) basta olhar para o dia-a-dia das professoras que durante estes meses deixaram a porta aberta para que, com elas pudesse escutar um conjunto de rituais, de linguagens e de sentidos que se inscrevem a cada cinquenta minutos. Há sim, que perceber o que as faz reger uma determinada política do seu *fazer pedagógico*. Políticas essas, espacialmente e temporalmente marcadas por um território de disciplinas, docentes e estudantes que além do próprio processo de ensino-aprendizagem, leva-nos a questionar a relação narrativa entre as várias partes. Sobretudo, uma relação que quando olhada a partir dos documentos orientadores dos veios disciplinares de Educação Visual, designadamente, o documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018), (des)enterro toda uma panóplia de políticas educativas. E a partir do documento revelo os meus desassossegos enquanto `aplicador´ desse frio pragmatismo que orienta a sua língua de pau num gesto afirmativo de pensar.

Ora, e neste desassossego que acomete este espaço-tempo da meta-narrativa, proponho-me a questionar não agora, mas mais agora, esse denominador curricular comum que corporiza a intimidade do espaço da Educação Visual. E, dessa forma, possamos perceber aquilo que não se deixa questionar ou ser questionado e que esconde determinadas camadas discursivas. Mesmo que, com este exercício de escrita que aqui se vem a intersetar enquanto *policimento* do próprio processo de construção da narrativa, que à partida é ávido a desvios, possa vir de alguma forma a `armadilhar´ a própria proposta de unidade didática desenvolvida. Aliás, não sei até que ponto este

território escolar não está já todo ele minado de facto e, por isso, talvez, incorramos em ficar cegos na constante inquietação. Ainda assim, a escrita de explicitação enquanto dimensão ensaística é argumento para pensar com a meta-narrativa entre a interseção de uma narrativa consolidada no interior da escola e uma narrativa de escrita que se inscreve com a própria relação de estágio. No fundo, para que com a escrita da meta-narrativa possamos pensar se, eventualmente, caio na própria armadilha que coloco sobre o dispositivo da Educação Visual numa espécie de *procura de conforto numa cadeira desconfortável* (Munari, 1944). Ou seja, se a proposta didática que se constrói privilegiou essas narrativas escolares instaladas como universais/verdades ou se de facto se lançou na tentativa de estranhar esse 'conforto' no modo como se olha a escola, designadamente, pelo currículo da Educação Visual na procura de outros deslocamentos que nos impeçam de permanecer nesse ergonómico assento de dever-ser escolar.

Recordo, enquanto estudante, que sempre a havia olhado como uma disciplina idiota, não por arrogância, mas, talvez pelo desprezo que sentia que lhe atribuíam. Um desprezo traduzido por um constrangimento que apontaria para o facto de a associarem, tanto estudantes como professores(as) a uma 'prática' de desenho, exclusivamente. Aliás, parece-me que esse aborrecimento face à Educação Visual é colocado desde logo enquanto ideia excludente, no sentido de que, ali é para aqueles que 'gostam ou tem jeito para desenhar'. É claro que este possível constrangimento coloca-se igualmente no campo da Matemática, por exemplo; ou seja, na mesma lógica a Matemática destina-se aqueles que 'gostam ou tem jeito', e por ai fora. No entanto, não quero dizer com isto que o ensino deveria apontar para uma lógica funcional, de especialidades, de aptidões inatas ou afunilar para expetativas ou tendências particulares de mercado. Ainda assim, não posso deixar de notar que o fenómeno com que o currículo se apresenta à partida, pode antecipadamente constranger apaticamente a sua relação com os(as) estudantes. E, talvez por isso, venha a achar que a minha relação com a Matemática desde sempre tenha sofrido essa 'falta de oportunidade' desde a *Abertura* para que, efetivamente pudesse ter vindo a encará-la com uma outra relação, à semelhança da apatia que assistia quando os meus colegas eram confrontados com o 'ter de desenhar'. Por isso, parece-me que a solução não passa efetivamente por uma questão de *marketing*, nem por alterar ou acrescentar narrativas à narrativa escolar. Mas, talvez pudéssemos pensar que o 'tipo de coisas' que pedimos aos(as) estudantes pode de alguma maneira impor e (re)produzir constrangimentos em ambas partes: quer pelo tipo de aula que desenhemos ou quer pelo tipo de comunicação que utilizamos no contexto de sala de aula.

Ainda assim, há que dar conta ao leitor, a designada disciplina de Educação Visual tal como hoje a conhecemos, deriva da outrora disciplina de *Desenho*, embora aí

estivesse mais associada aos saberes geométricos enquanto ofício - à maneira de fazer - do que propriamente a uma atividade artística. Aliás, só em finais da década de 1970 com a reforma de Veiga Simão viria a assumir a atual denominação e consigo trazia novas perspectivas mais abrangentes em prol de uma educação artística no ensino formal, designadamente, “*abandonava-se a ideia do desenvolvimento de capacidades de representação visual inatas*” (Eça, 2008:30). Ainda assim, esta aparente humanização das artes na educação não deixa de ter um filtro normativo como baliza narrativa enquanto garantia dos padrões organizadores da própria instituição escolar à qual esta disciplina se subordina. Até porque, a `renovada` designação de Educação Visual não só mantém o seu *modus operandi* nos modos de fazer como, também acrescenta no seu discurso normativo «*modos de pensar, falar, ver e sentir*» (Popkewitz, 2011:51). Aliás, se mantém no seu interior narrativo uma certa lógica nos modos de fazer, então, porque não assume a designação de desenho, uma vez que, o seu *fazer* em sala de aula continua a centrar-se nisso mesmo? Afinal, o que estará por de trás desse *fazer*? Será apenas uma questão política? Ou, será mesmo uma questão de distinção entre duas disciplinas que decorrem entre dois níveis curriculares distintos: uma no ensino básico e outra no ensino secundário? Mas, será aparentemente apenas uma questão de designação? Ou, será uma questão de separação de dois graus de complexidade curricular do seu conteúdo? Sendo assim, com que legitimidade centramos a relação com a aula e com os(as) estudantes do ensino básico numa tendência de (re)produzir algo que tem mais a ver com o desenho e não com o seu modo de ver?

Esta espécie de tentativa de `guerra` que aqui se lança com o fenómeno do desenho e, que de alguma forma me persegue enquanto necessidade de perceber o que de facto está associado ao espaço disciplinar da Educação Visual, indaga, designadamente, se o seu propósito curricular passa necessariamente por ter de estar centrado no ato de desenhar ou se porventura há espaço para uma outra coisa. Tão pouco, quero aqui centrar a minha narrativa num posicionamento que recupere a designação de Desenho em vez de Educação Visual e, obviamente, não quero forçar a ideia de que o limite do desenho é desenhar. Deste modo, valerá a pena pensarmos se a questão do ato de desenhar será mesmo uma persistência narrativa curricular ou será antes um mero tapume visual `sem oportunidade` que o próprio docente deste campo disciplinar coloca a si mesmo enquanto poder-ser de outra(s) forma(s).

Mas em que consiste, afinal, este educar o olhar? A que custo se aplica esta ação? Quer parecer-me que a oportunidade ou a falta dela que nos referimos há pouco tem que ver com isso mesmo, ou seja, por se tratar de uma disciplina, de uma disciplina do olhar, uma disciplina que se propõe, então, a educar a mão e a educar um olhar. Mas,

que olhar é esse - o da escola - de educar o olhar dos(as) estudantes? O que carregam esses olhares - os(as) dos(as) professores(as) - que, dotados de legitimidade, se quer incorporar em tantos outros olhares? O que se quer ocultar ou fazer ver aos nossos olhos? Talvez, um olhar treinado pelo exercício do desenhar? De facto, as expressões treinar, exercício e disciplina, fazem parte do decoro escolar. Expressões essas que de alguma forma têm vindo a marcar e a reproduzir certos discursos conceptualizados e certos posicionamentos naturalizados no ensino das artes visuais. No entanto, ainda ligado à questão do desenho, não deixa de ser curioso que o termo *desenhar* apenas é referido duas vezes no documento das *Aprendizagens Essenciais*, apesar de persistir essa vertente ou refúgio de um discurso docente no seio da Educação Visual. Aliás, sendo que dessas duas vezes o termo desenhar aparece referido apenas como exemplo de modalidade expressiva no domínio da *Apropriação e Reflexão*. E, por exemplo, quanto aos seus sinónimos diretos, como ilustrar, traçar e esboçar, nunca aparecem no documento. Quer parecer-me que essa mesma persistência, talvez, por parte docente, se constitui maioritariamente por uma prática altamente subjugada a uma ditadura de produtividade de evidências. Uma ditadura assente numa retórica de efeitos que faz com que os(as) estudantes ou o(a) professor(a) sejam obrigados a produzir sempre alguma coisa perante a *situação didática*, como se o trabalho em sala de aula só acontecesse na presença de algum resíduo. Sobretudo, como se a eventual oportunidade de um poder-se em sala de aula não pudesse colocar de lado os lápis, os marcadores, os guaches e, até mesmo, os enfeites de Natal.

Uma disciplina que tem vindo a alterar certas narrativas com as *Aprendizagens Essenciais* (2018), designadamente, os quatro principais termos que dominavam o corpo do documento das *Metas Curriculares* (2012): a *Técnica*, a *Representação*, o *Discurso* e o *Projeto*. Termos esses fortemente presentes no anterior discurso que deram lugar a outros termos com as *Aprendizagens Essenciais*, designadamente, *Reflexão*, *Apropriação* e *Exploração*. Ou seja, já não se pede para que os(as) estudantes aprendam os conteúdos e os apliquem, mas sim que os apropriem e os experimentem. Se com o anterior documento as oportunidades desejáveis estavam exaustivamente fragmentadas, com esta nova linguagem mais macia e leve nas suas possibilidades, parece-me haver uma 'clareira' de luz no documento a outras oportunidades do *fazer pedagógico*. Ainda assim, essa linguagem torna-se mais ambígua e menos visível o que, por si só, o torna insuficiente na maioria das vezes para que no interior da sala de aula de Educação Visual se explorem outras possibilidades desconhecidas. Uma possibilidade que propõe - estudantes e professores(as) - a exporem-se perante a ambiguidade do documento que orienta uma agenda escolar. No fundo, uma liberdade paradoxal que neste cruzamento fez-me recordar o exemplo dado por Dennis Atkinson (2003), ao relatar o caso de uma

professora, Ângela, quando esta propôs aos seus estudantes que decidissem eles próprios o modo como queriam proceder com as suas colagens. No entanto, esta oportunidade dada aos estudantes acabou por gerar confusão, uma confusão marcada pela dificuldade perante o constrangimento causado pelo poder de decidir. Uma liberdade que fez com que Ângela acabasse por assumir como algo a evitar dali em diante, sobretudo, fazendo-a recuar da ambiguidade e privilegiando situações didáticas mais concretas, circunscritas e por vezes com um (tal) resultado pré-visualizado.

Talvez a fuga de uma tal oportunidade não chegasse a acontecer caso fosse percebido, nomeadamente, pelos docentes, que a possibilidade que possa vir a ocorrer nesse espaço é a partir daquilo de quem o constitui. E é nessa convicção, que inscrevo o primeiro momento da proposta de unidade didática e com ela proponho aos estudantes que representassem algo sobre eles próprios, no fundo, que se expusessem 'livremente'. Ora, apesar do caos instalado à semelhança do que aconteceu com Ângela, não quis de todo fugir ou abandonar uma tal ideia de 'liberdade' dada aos estudantes. Ainda que, marcada por uma matriz invisível tornou-se não só ausente de subjetividades, o que veio ainda assim a marcar uma narrativa escolar, mas ao mesmo tempo, tornou-se suficiente para compreender o potencial emancipador para o processo que estaria por vir. Sobretudo, um processo que os fazia arrancar numa espécie de trapézio sem rede, mas que ainda assim, disputava o arranque do próprio processo por meio do diálogo e do questionamento entre si e os seus pares.

No entanto, importa ainda posicionarmo-nos em relação às possibilidades que decorrem dentro dessa tal *liberdade*, designadamente, enquanto exercício que se veio a suceder com a *situação a-didática*. Um exercício de liberdade que com o arranque do processo didático chegou a ser associado à ideia 'moderna' de *expressão livre*. Embora tivesse ocorrido esta interpretação paralela ao que tinha acabado de trazer, não posso deixar de questionar esta mesma ideia proliferada e com ela tentar perceber de facto o que é ser livre. E se o livre é fazer o que me apetece ou ter possibilidades de decidir o que vou fazer, então, aí vou expressar verdadeiramente o quê? De facto, este tipo de narrativa acaba por naturalizar-se no interior da sala de aula, no entanto, será preciso que os estudantes conheçam as possibilidades para que possam vir a conseguir tomar decisões. Decisões essas que acabam por ser traduzidas por via dos instrumentos que têm ao seu dispor, uma vez que, essas possibilidades dependem das suas vivências, nomeadamente, fora da escola. Portanto, não sei até que ponto estas linguagens conceptualizadas, embora que visíveis nos 'corredores' escolares, não possam de facto constituir abordagens profundamente inibidoras num discurso normativo centrado em "expressar aquilo que é essencial" (AE, 2018:4). Nomeadamente, pela presença de

determinadas linguagens pautadas por uma narrativa de aptidão de expressão visual e, sobretudo, numa certa lógica de libertar os conteúdos ao essencial enquanto conhecimento linear. No fundo, uma narrativa comum que não deixa de querer representar uma tentativa de sintetizar uma gramática escolar numa certa lógica de ensino sequencial, designadamente, tendo em vista uma ideia de partir de um simples para o complexo.

Ainda que com as Aprendizagens Essenciais se tenha aberto o 'jogo' a um poder-ser curricular mais flexível, do ponto de vista da relação pedagógica, parece-me continuar a reproduzir-se no interior da sala de aula de Educação Visual uma certa ideia de ensino sequencial e segmentado. Ou seja, assiste-se à reprodução de uma narrativa curricular que organiza de forma gradual um conjunto de saberes, dispendo-os segundo uma determinada lógica progressiva. No fundo, implementa-se uma certa ideia de dependência entre matérias anteriores e matérias seguintes, no sentido em que as matérias anteriores ou dadas reúnem um conjunto de saberes fundamentais para a compreensão daqueles por vir. Daí, assistirmos à distribuição da gramática escolar numa lógica onde se deduz partir-se de um simples para um complexo, ou seja, uma ideia que implementa um conjunto de exercícios que começam por envolver um conjunto de informações/saberes mais reduzido - o exemplo de trabalhos relativo à cor - com o objetivo de chegar a situações mais complexas - o exemplo das axonometrias que acabam por encerrar o programa da disciplina. No entanto, esta evolução ou acumulação de conhecimentos não é nada mais que uma espécie de metáfora de degraus que, funciona para localizar aquilo que cada um é e o lugar para onde deverá ascender. Embora se dê conta de um modelo que se instala, parece-me que o problema não é tanto a forma sequencial como se apresentam as Aprendizagens Essenciais, mas mais a relação ou a falta dela em sala de aula, sobretudo, o modo como se acaba por 'arrumar' conteúdos e dosear matérias em porções espaçadas sob exercícios de desenho. Ora, esta dedução parece-me ser a palavra-chave, toda a ancoragem do modelo educativo no sistema hipotético-dedutivo. Aquilo que esta proposta adianta, ao acentuar o espaço e as vivências do(a) estudante, é um processo tendencialmente mais indutivo.

Ainda assim, é uma relação que acaba por servir a manutenção de uma vertente comum, o desenho, no interior da sala de aula de Educação Visual. Sobretudo, referimo-nos a uma manutenção de uma narrativa que tem vindo a conservar um *fazer* artístico enquanto gramática visual que segue um espaço-tempo escolar. Aquilo a que chamamos 'arte', que configura a educação artística no ensino básico formal, corresponde à apropriação de um nome, de uma espécie de fantasma, que pouco tem de arte e de contemporâneo no interior da narrativa curricular. Aliás, diria mesmo, um fantasma sob

a forma de arte que surge como disfarce de brincar com materiais, onde «*o fazer é enfatizado sobre a cognição e a especulação*» (Camnitzer, 2016:114). Um disfarce sob um denominador cognitivo comum que tem pouco de desenho ou de desenhar e muito menos de arte ou de um *fazer artístico*, mas, antes, dá lugar a uma imagem de um *fazer* que habilita o estudante num dever-ser enquanto sujeito capaz de resolver problemas. Ou seja, trata-se de um dispositivo sobre formas de governo do(a) estudante, e do(a) professor(a), que se inscreve numa linguagem cuja gramática determina aquilo que se deverá, desde logo, dominar enquanto prática discursiva de racionalidade. E aí referimo-nos a uma arte produzida na escola pelo domínio do processo daqueles que Hão-de-vir, designadamente, pelo domínio dos sujeitos por via das manualidades, da técnica, da expressividade, da criatividade para o empreendedorismo ou, então, numa tal via de salvação pela arte enquanto terapia.

Portanto, ao lermos e relermos tanto os conteúdos, como ao que se assiste no interior da sala de aula de Educação Visual, encontramos aí pouco ou nenhuma relação com uma tal arte que se inscreve no campo artístico. Mas se nas práticas e nos conteúdos escolares é produzida uma outra arte com estilo próprio, num tal *School art style* (Efland, 1967), então, que estilo de arte ou função de arte falamos na Educação Visual e nas artes visuais em geral? Ora, enquanto que o estilo de arte escolar quer traduzir-se como sendo uma só coisa, uma só potência ao serviço da utilidade, funcionalidade e eficiência das linguagens escolares, já a outra arte não é uma só coisa e é, em si, historicamente contraditória e complexa. Portanto, quando falamos de uma arte fora da escola temos que ver com o facto de estarmos, contudo, a ser seduzidos por um modo muito específico de nos relacionarmos com um campo de excecionalidades, designadamente, por uma noção de arte que se torna potência enquanto arma política, luta, desobediência e, ao mesmo tempo, resistência e mercado. No fundo, não estamos face à mesma representação de arte, até porque, ao abrir a possibilidade de um descentramento das narrativas da educação face a um dever-ser, colocaríamos em causa a própria instituição escolar tal como a conhecemos.

Ora, aquilo que gostaria de abrir ao diálogo, terá a ver com posicionamentos que quero deixar claros em relação a certos cruzamentos que me interpelaram enquanto hóspede de um espaço-tempo escolar. Ou seja, não trazer ao diálogo uma narrativa de procura ou de mudança pela arte, tão pouco questionar em particular ou em geral uma educação artística que, tal como afirma Gert Biesta, está já em crise. Em parte, uma crise que nos levaria a dialogar de que modo as artes interessam e importam à educação. Claro que estas respostas têm que ver com uma naturalização da linguagem de uma arte escolar e, por isso, ser hoje dificilmente questionável a partir dessa naturalização. Aliás,

isto para assinalar, ou antes, sublinhar que, quer seja pela instrumentalização das artes na sua versão contemporânea, quer pelo seu papel social *latente* enquanto válvula de escape de uma função moralizadora credível (Efland, 1967), tendemos a reproduzir as narrativas que encerram a imagem de um dispositivo escolar. Portanto, a questão em que me quero centrar tem que ver com um posicionamento escolar que recai no seu próprio dispositivo, designadamente, nas narrativas de (auto)governo dos sujeitos. Precisamente, porque não estamos a falar do artístico propriamente, mas de um tipo de arte curricularmente fabricada ao serviço da instituição escolar. Sobretudo, referimo-nos a uma arte em contexto de sala de aula de Educação Visual que reproduz o discurso de normalização das suas manualidades em articulação com uma linguagem de eficiência e do trabalho.

Posicionamentos esses, não apenas como hóspede, mas até mais como viajante deste espaço disciplinar e disciplinado, dão-me a possibilidade de uma leitura não tão linear sobre este espaço curricular e com ele aperceber-me de determinados 'jogos' narrativos. Jogos esses que me parecem querer padronizar um certo estilo de arte escolar que, provavelmente, nos diz mais sobre a escola do que propriamente sobre os(as) estudantes. E que, embora dentro de uma flexibilidade curricular, a Educação Visual, continua a privilegiar as mesmas dinâmicas narrativas em sala de aula. Sobretudo, refiro-me ao exercício centrado no ato de desenhar, designadamente, enquanto mero instrumento de desenvolvimento de pequenas habilidades motoras e veículo de aplicação de certas linguagens visuais como: a cor, a textura e expressividade ou ainda com alusão a narrativas ligadas ao Natal, ao Halloween ou à Páscoa. De facto, dá-se conta de um *fazer* muito centrado num acontecer, num produzir, enquanto forma de governo de chegar a determinados resultados expeáveis, em que o(a) estudante revele as suas competências ou incompetências a partir das suas habilidades motoras. Habilidades essas que se tornam aos olhos da escola produtos pedagógicos que convocam grelhas de racionalidade, como forma de regular a sua subjetividade em função do seu sucesso nesta disciplina. Precisamente porque, essas mesmas grelhas normalizam produtos enquanto nuances governativas de uma narrativa comum e universal, como: 'registar corretamente', 'transmitir adequadamente', 'adequar as técnicas', 'saber aplicar os materiais', 'respeitar as proporções', 'mobilizar conteúdos', 'ocupação da folha'. Portanto, termos como estes parecem continuar a caracterizar o conteúdo de uma narrativa escolar pela arte em que os objetivos, as metas, as avaliações e a excelência não deixam de sublinhar uma linguagem linear própria de um espaço curricular construído. Daí, o que assistimos quer na narrativa dos programas, quer na narrativa das aprendizagens, trata-se de um processo de 'tradução' que desloca campos disciplinares complexos para as práticas pedagógicas. Ou seja, aquilo que se ensina e se pratica na

escola não é uma mera replicação daquilo que artistas ou historiadores fazem ou sabem, mas uma versão traduzida ou, melhor, produzida pela pedagogia já que os(as) estudantes não são artistas ou historiadores. No fundo, o que resulta nos currículos escolares em geral e em particular de Educação Visual, é sempre uma *alquimia* (Popkewitz, 2010), um fenómeno que transforma um *fazer* artístico, enquanto disciplina *situada* num campo das artes, num produto ensinável, curricularizado.

Uma alquimia que decorre do movimento de tradução do espaço curricular, onde participam instrumentos escolares que marcam posicionamentos de domesticação dos sujeitos, tornando-os sujeitos dóceis (Foucault, 2009). Acabando por instrumentalizar uma narrativa pela arte, no que as artes servem à produção desses sujeitos dóceis e fazendo com que a normalização trace a ideia do(a) cidadão(ã) por vir. Aliás, uma domesticação numa lógica de adaptação, manutenção, e não de transformação às relações estabelecidas. Um exemplo disso mesmo é a questão da criatividade, pelo facto da sua narrativa ser invocada como algo que dará maior capacidade e flexibilidade na resposta ao(à) estudante e não como algo que lhe permitirá questionar essa mesma resposta. O que nos leva a querer que o objetivo do processo de tradução curricular não é o de tornar os conteúdos acessíveis aos(às) estudantes, mas, antes, trata-se de um dispositivo disciplinar que introduz uma determinada hierarquia de competências para que o(a) estudante-cidadão possa vir a reproduzir lógicas de adequação às narrativas inscritas.

Quanto a mim, esta tessitura que dá lugar a uma imagem também ela construída do próprio espaço pedagógico, não deixa de querer refletir uma *Abertura* na fronteira entre a relação de experiência de estágio e o diálogo narrativo com alguns autores. Um diálogo sempre insuficiente num campo complexo como este, ainda assim, não deixa de querer ensaiar num espaço-tempo um processo de escrita com a sua meta-narrativa. Um processo que o descreveria da seguinte maneira: antes de escrever os ensaios, não acreditava em várias ideias neles adotadas; ao dialogar, acreditava no que escrevia; depois, deixei novamente de acreditar em algumas dessas mesmas ideias - mas de outra perspectiva, uma perspectiva que incorpora com o que há na narrativa dos ensaios, torna-se possível suspender ou, ensaiar, na procura de *conforto numa cadeira desconfortável*. Ou seja, ao iniciar a experiência de estágio e com ela entrar no ensaio de escrita, dá-se conta que a tal '*cadeira*' enquanto espaço pedagógico teria já um *modelo* ergonómico desenhado. O que num dado momento me obrigaria a saber sentar-me nessa *cadeira* para que pudesse vir a questionar não a sua forma/modelo escolar, mas a possibilidade em nós de erradicar essas submissões que a escola coloca. Submissões essas que incidem e pressupõem um tipo de sujeito, o que nos levaria a pensar na ótica dos(as) estudantes

não serem governados por esse dever-ser, no sentido de tentar trazer outras possibilidades, outras oportunidades representadas na *cadeira*. Ao mesmo tempo que se quer sair da ideia da *cadeira*, aproveita-se toda a representatividade que lhe está associada enquanto exercício de disciplina, como se a *cadeira* e todo o mobiliário escolar pudessem ter um cronómetro incorporado (Camnitzer, 2014). Aliás, não sei até que ponto não estou, igualmente, a fazer cronometrar, a reproduzir e a naturalizar uma narrativa escolar, quer na ideia de exercício, como na própria ideia de propor uma unidade didáctica aos estudantes.

Aquilo que há pouco se demarcou enquanto atividade dominante no interior da sala de aula de Educação Visual, não deixa de refletir um gesto de observação enquanto viajante deste campo disciplinar. Mas, também, não deixa de refletir, enquanto hóspede, o registo de um certo modo de *fazer* disciplinar de um espaço-tempo que se antecedeu a elaboração da proposta de trabalho. Ora, o que gostaria sobretudo de sublinhar, é que a leitura feita *a priori* a um certo *modelo* que normaliza a narrativa no interior da sala de aula, por meio do exercício de desenho, veio constituir matéria de escrita de ensaio. E enquanto ensaio narrativo não se trata de tentar perceber exatamente o que posso contrapor, de fazer diferente por ser diferente, mas de tentar perceber dentro dos visíveis os invisíveis. Ou seja, a proposta didáctica vem querer reproduzir o exercício de desenho, para que se possa vir a perceber nele, porque é que essa prática é tão marcada e tão bem-sucedida no interior da sala de aula.

A dimensão problemática que se traça à própria ideia de exercício, não é tanto de orientarmos esse ensino mais tecnicista ou de manualidades, mas fazer dele a manutenção de uma narrativa eficiente e, conveniente, de (auto)governo dos sujeitos. E com isto não estou a querer dizer que o desenho não é mais nada para além do domínio técnico. Mas, a questão é quando fazemos atuar uma determinada narrativa sobre o(a) estudante a partir de um conjunto de conhecimentos e de domínios de uma certa técnica, o que sobressai é a ideia de fazer reproduzir como deve ser um material bem manipulado ou uma técnica bem executada. Ora, ao equacionarmos estas narrativas nos estudantes temos antes de nos questionar se há formas/modos (des)adequadas de desenhar. Se de facto, há uma maneira (in)correta de pegar no lápis ou isso não será antes uma tentativa de adequação ao resíduo que terá de ser produzido por esse material. Portanto, a questão do exercício, não será de exercitar *o ver, o pensar e o sentir* (Popkewitz, 2011), numa lógica comum que à partida pode ser excludente a determinados sujeitos, mas de exercitar isso mesmo no cruzamento de inúmeras possibilidades transitórias do seu desenho.

Ora, a proposta didática ou, melhor, a situação didática, passa por envolver o(a) estudante numa “*metodologia projectual*” (Munari, 1981:21) traduzida por um conjunto de enunciados que não são mais do que isso mesmo. Ou seja, além de indicarem uma série de operações, dispostas por uma determinada sequência que é dada a ler e a pensar sobre ele, nenhum deles parte do mesmo ponto. Isso porque a sua narrativa não cria uma imagem com uma solução ‘bem-sucedida’, como não cria a ilusão ou a confusão de que a criatividade é improvisação, mas sim um conjunto de objetivos que se tornam instrumentos de trabalho nas mãos do projetista criativo (ibidem). A eventual liberdade que se coloca no texto do enunciado não deixa de ser um conjunto de prescrições e de hábitos ditados pela experiência já produzida por um certo modo/modelo de trabalhar a ilustração, no entanto, a sua linguagem não de lhe dá forma, apenas lhe dá a oportunidade para que cada um possa encontrar o ponto zero do seu exercício: “*é como um círculo abstrato de verdade, fora do qual começa a depositar-se a densidade de um verbo solitário.*” (Barthes, 1953:13). Precisamente, porque cada estudante personifica a variabilidade infinita de combinações possíveis de linguagens visuais no cruzamento de inúmeras oportunidades de (des)instalar na relação o seu modo de adequação técnico e manual.

Diria mesmo, que a proposta ficaria concluída apenas na formalidade curricular, designadamente, no compromisso de um dever-ser dos(as) estudantes e do próprio estagiário aos olhos da(s) escola(s). Porque, para o ensaio da escrita a sua narrativa será um trabalho de relação provisório que agora mesmo começa e, o ponto final, será mesmo o constrangimento que impede muitas outras perguntas por vir. Sobretudo, um constrangimento que traz algumas respostas ou, antes, imagens de uma escrita de explicitação que cria muitas outras perguntas disfarçadas por respostas. Perguntas essas que garantem visibilidade ao próprio exercício de escrita informado por uma certa lógica ditada pela meta-narrativa. Ainda assim, aquilo que gostaria de deixar claro é que o eventual ‘sucesso’ que se atribui ou se faz atribuir com a normalização de certas narrativas nas práticas de desenho em Educação Visual, seja mesmo a tentativa proliferada de garantir uma manutenção do currículo. Uma manutenção que, ao mesmo tempo faz manter um decoro limpo, organizado, sem grandes questões e sem grande intervenção direta do(a) professor(a).

Aliás, a narrativa da proposta didática o que tenta (re)produzir no(a) estudante com o exercício de desenho na sua vertente mais próxima, a ilustração, é focar o modo de ver não só do resultado obtido, mas entrar em diálogo e ensaio nos processos e contextos que levam a esses resultados. Daí se querer trabalhar o conteúdo a partir dos modos como aquele conhecimento enquanto construção de uma linguagem visual é

obtido e construído, como forma de colocar no(a) estudante uma narrativa em que é capaz não só de compreender o que se sabe ou se conhece sobre si e o pintor, como pôr em causa o que se sabe ou se conhece sobre si e o pintor. Portanto, o processo não é só a arena que aceita a inscrição da resolução do exercício, mas é, antes, espaço-tempo de *“tornar evidente a imprescindibilidade do exercício do artístico como espaço de descoberta e construção de sujeitos interferentes no quotidiano”* (Paiva, 2017:179).

Considerações Finais

No que vos disse, e para que tudo não fosse excitação, centrei-me na vivência subjetiva da experiência de estágio, enquanto leitura e escrita de quem escreve em torno de aulas de Educação Visual, na medida em que a meta-narrativa pode constituir um nexos ensaístico no fenómeno da educação artística. Escrevi como entusiasta e hóspede – e, como agora me parece, com uma certa ingenuidade de um campo tão complexo. Foi à procura de um gesto autobiográfico presente, que me permitisse encadear qualitativamente registos de observação numa espécie de jogo dialético a ‘dupla mão’ em que me inscrevo com a meta-narrativa sob um imaginário e memórias ‘estagiadas’. De todo o modo, não me propus a elaborar uma ‘posição’ de nuances ou de género(s) de uma vertente simbólica/técnica da comunicação visual, a ilustração, como exercício curricular e de ‘encomenda’, por assim dizer; ainda assim, não deixei de pegar num dos lados, o próprio exercício, e nele vimos a questionar o modo como nos *ex-pomos*.

Afigurou-se-nos um contínuo exercício narrativo (in)visual, que foi sendo significado ao longo do processo de reescrita e interpretação das posições de quem escreve centrado num diálogo de escrita(s) com o espaço formal educativo. A meta-narrativa traduziu-se ela própria num objeto artesanal/visual, escrita-ensaio, o que não quer dizer, necessariamente, que a sua relação narrativa se constitua num mero relato do que aconteceu pelos “sentidos da vida”; a narrativa não relata, a narrativa pensa: aproveita-se o facto de *“a frase não estar feita para começar a falar e para começar a viver”*⁷ (Godard, 1982), pois é com o processo que se decidem os sentidos. O trabalho que aqui se realizou à volta das formas ensaísticas de registo que de certo modo acompanharam a relação de estágio, permitiram ensaiar a mediação dialética que se interpõe entre o que se decide registar na situação de observação e a leitura/trabalho que se vem a constituir na meta-narrativa. Sendo assim, os valores subjetivos postos na escrita surgem no centro da relação gerada entre sujeito-hóspede, aluno(a) e professor(a). E é à luz de uma lógica de mediação gerada à volta da relação de escrita que os principais argumentos se inscrevem numa intimidade de espaço-tempo, na qual o

⁷ *Passion*, de 1982, é uma espécie de “grau zero” do cinema, trata-se de um pequeno vídeo com orçamento reduzido para a televisão Suíça. Realizado com imagens de arquivo de *Passion* e com Godard filmando-se a si próprio a discorrer sobre o cinema e o seu último filme – é considerado um filme-ensaio.

sujeito implicado mobiliza e constrói o saber da sua experiência ao mesmo tempo que concebe outra(s) possibilidades de poder-ser no interior da sala de aula de Educação Visual.

Esta escrita-ensaio vive, uma forma que se interrompe – pode, por princípio, ser surpreendido – no sentido de não ser um exercício sistemático sob o mesmo formato, partilha o gráfico/esquisso e a escrita enquanto exercício (in)visual, como método. Ainda assim, não segue a ideia cartesiana de experiência, ou seja, a *verdade* pela comprovação metódica, mas guardando em si os seus traços enquanto pensamento que se arrisca a si mesmo – de modo ‘metodicamente não metódico’. Exercícios que se colocam no próprio processo da relação de ensaio desta escrita enquanto necessidade de escuta de um espaço-tempo de estágio, o qual é-lhe dado para ocupar(-se) e (des)fazer. Processos que nos acontecem no próprio exercício que me convida a guiar a experiência num carácter experimental das suas linguagens e, até mesmo, sob o risco de não levar ao limite o esclarecimento de determinados conceitos - “argumento” - que se deduzem na relação. Ora, o eventual “argumento” que se regista motiva a exploração das relações entre imagens no processo de trabalho, texto e esquisso, sempre em detrimento da meta-narrativa na sua aproximação com uma escrita de explicitação. Deste modo, a explicitação de formato imanente ao argumento – memória e imaginação enquanto resultado da situação de observação –na meta-narrativa deixa de ser um exercício tanto prospetiva (anterior a esta escrita) quanto retrospectiva; é processo de formas ensaísticas enquanto diálogo. É, portanto, uma vontade de forma como possibilidade de observação/experiência e como processo de reflexão sobre a sua própria forma-escrita enquanto meta-narrativa.

Aliás, o que interessa assinalar é a sua não-resposta, ou seja, todo este aparato que se envolve no hóspede, quer pelo processo que nele se instala, na sua intimidade como forma de registo ou ainda pela necessidade de uma escuta constante na observação, talvez as duas, a escola não *responde* sob o mesmo modelo. É certo que se traça uma expectativa sobre as respostas que a escola dá, no entanto, as expectativas recaem-se para o lado inverso, ou seja, a escola coloca sob teste a resposta do hóspede à luz daquilo que interessa, que é fazer ‘acontecer coisas’. Até porque, o que a escola desenha é tudo menos impermanente, inconclusivo e experimental, é ela própria promotora de uma eficiência, adequação, correção, aplicação, uniformização e é aquele(a) que é capaz de responder a um pedido, por oposição àqueloutro incompetente. Ora, estas ‘posições’ que se deduzem à escola, quer pelo registo como pela leitura que fazemos das *Aprendizagens Essenciais* de Educação Visual – sem que estas tenham um lugar preponderante no texto, a não ser quando se dá conta dos seus

espaços discursivos construídos – são discursos que implementam nos sujeitos uma língua de pau para orientar mais para um gesto afirmativo de pensar, tornando assim toda a ancoragem do modelo educativo no sistema hipotético-dedutivo.

Entre o que dimensiona, tem expressividade, faz ocupar de forma equilibrada o espaço da folha, adequa as técnicas e mantém o lugar limpo e arrumado, constituem-se elementos (in)visuais de exclusão de sujeitos em função de uma habilidade ou inabilidade. Ora, estas narrativas políticas que circulam no aparato artístico ou nas mais devotas à prática, fazem deduzir uma resolução/imagem do exercício em que cada parâmetro é valorizado ou anulado em função de uma habilidade, destreza motora enquanto resultado de uma transmissão dum saber já estabilizado. Sobretudo, onde prolifera uma gramática visual passível de ensinamento e onde tudo se volta para o conhecimento verificável, mensurável e de fazer reproduzir nas suas fricções curriculares, ao mesmo tempo que se torna excludente de outras possibilidades numa engrenagem que é obrigatória e universal.

Este paradoxo torna o espaço escolar alheio às diversidades geográficas e culturais dos seus estudantes e professores e, a eventual relação, a vir a acontecer e a tornar-se mais reveladora, não pode resumir-se à transmissão de um determinado número de conhecimentos, técnicas e processos de fazer artístico. Aquilo que me parece poder-ser o papel da figura do(a) professor(a) é destabilizar certas categorias dominantes e hegemónicas dos discursos, das identidades, dos métodos e das fórmulas pré-vistas e pré-ditas. Ou seja, em vez de procuramos dar a melhor interpretação pelo melhor perito de arte, seria bom fomentar o pensamento independente nos(as) estudantes, ajudando-os(as) a desenvolver associações e conexões para construírem o seu conhecimento e os seus juízos de valor, ajudar a pensar sobre, a duvidar de discursos sociais implícitos nos textos curriculares (Steers, 2009). Enfim, para que eles possam por si encontrar os seus significados pessoais e sociais, comparando, combinando e desafiando as interpretações dos outros. Ora, aquilo que se veio a fazer com os estudantes do oitavo ano de Educação Visual, ou o 'espaço traçado' na proposta didática, não foi de contrapor, ou de fazer diferente por ser diferente, à forma ou modelo até aí exercitado, mas de tentar perceber dentro desse hipotético 'modelo' ou solução, já estabelecida/encontrada para aqueles(as) estudantes, que outra(s) forma(s) e modo(s) poderiam colocar-se em jogo. Que imagem narrativa poderia incorrer-se num exercício de construção de uma ilustração/imagem? Sendo por si só resultado de uma encomenda/pedido, que embalagem poderia ser dada aos(às) estudantes?

Aquilo que antecipo no trabalho com a turma de Educação Visual, ainda que centrado no exercício de desenho e, consciente do risco de naturalizar uma ideia binária de desenho e Educação Visual, quis sob essa narrativa (des)instalar ou suspender o fazer artístico como a exclusiva forma de aprendizagem da visualidade. Ou seja, o suspender encontra no interior de uma narrativa linear uma ausência com corpo e, talvez, nessa mesma ausência haja a possibilidade em nós de erradicar essas submissões. Submissões essas que, sob este ponto de vista, permitam que o exercício de desenho possa, eventualmente, vir a ser (re)contextualizado na possibilidade narrativa de um espaço de processo, de diálogo e de experimentação sob o que pode ser inusitado. Sobretudo, seja a experimentação ou a possibilidade não apenas de inoperante abstração, nem apenas narrativa de história de arte e oficina, mas possa conviver numa condição singular em que se interligam os sentidos ao pensamento. Obviamente que não é num paternalismo ou numa ideia de salvação como forma de terapia, sob os fantasmas que habitam nos planos curriculares, até porque não sei a que ponto, a ideia de terapia pela arte ou na arte será de salvação do(a) estudante ou essas proliferações serão mais uma tentativa de salvar um ensino que está já em crise, como afirma Gert Biesta. Em parte, uma crise tem que ver com determinadas normalizações instaladas como 'verdades', coladas a um currículo linear e sequencial de um saber-ver, 'saber fazer' (Moraza,2004), e colado a um espaço-tempo de sala de aula onde se deduz o ser disciplinado. Talvez, por isso, se tornem dificilmente questionáveis no interior da sala de aula e, invariavelmente, continuaremos a questionar aquilo que chamamos arte escolar ou a pensar o que as artes supostamente 'fazem' na educação, face ao leque de (im)possibilidades que a arte pode (re)equacionar.

Portanto, caso fosse necessário, descreveria o exercício, ou antes, o que se veio a gerar com os(as) estudantes, não tanto como 'o que sabemos' sobre ilustração ou o seu método projetual ou o que adequamos/aplicamos, mas englobam questões mais amplas como 'o que somos' em relação ao que nos rodeia. No fundo, a melhor forma de dar conta da experiência de estágio, naquilo que *nos acontece*, era acompanhar a leitura e escrita não tanto como relação/trabalho do que sei sobre a experiência, mas englobando o que sou perante a experiência. E desse modo, o exercício da escrita pode movimentar-se entre o ver, o fazer e o re-fazer para ver diferente, há que *exceder "os limites da presente imaginação"*, como sugere Susan Buck-Morss (1966). Ora, ainda que não se dê por concluído este exercício (in)visual de meta-narrativa, parece-me conveniente nesta altura partilhar convosco o sentimento que agora se instala e que, igualmente, se fez quando iniciei a proposta de trabalho perante aqueles inusitados sujeitos que em mim depositavam expectativas; *"e se um dia alguém descobre que eu não sei o que estou a fazer?"*.

Bibliografia

- AGAMBEN, Giorgio (2007) *O Autor Como Gesto*, in Profanações. São Paulo: Boitempo. Pp. 55-63.
- ALMEIDA, C. & MARTINS, C. (2013) *Que sentido para a investigação em Educação Artística senão como prática política?*, Educação, Sociedade e Culturas, 40, 15-29.
- APEL, Karl-Otto (1994 a) *Le logos propre au langage humain*, Cahors, L'Éclat.
- ATKINSON, Dennis. (2004) *Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education*, British Educational Research Journal, 30.
- AUGÉ, Marc (1992) *Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Paris: Editora du Seuil.
- BAEZA, Alberto Campo (2011) *Pensar com as mãos*, Casal de Cambra: Caleidoscópio
- BARTHES, Roland (1975) *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença
- BARTHES, Roland (2004) *A Morte do Autor*, in O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTHES, Roland (2006) *O grau zero da escrita*, Lisboa: Edições 70, 1ª Ed., 1973
- BARTHES, Roland (2009) *Variações sobre a Escrita*, Lisboa: Ed. 70
- BERGER, John (2018) *Modos de Ver*, Lisboa: Antígona Editores Refractários
- BIESTA, Gert. (2013). *Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano* (1 ed.): Autêntica Editora.
- BOURDIEU, P. (1996) *As regras da Arte. Gênese e estrutura do campo literário*, Lisboa: Editorial Presença.
- BROUSSEAU, Guy (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BROUSSEAU, Guy (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BUCK-MORSS, Susan (1966) *O poder simbólico*, Lisboa: Ed. 70
- CAMNITZER, LUIS (2014) *Teacher's Guide*, New York, The Solomon R. Guggenheim Foundation.
- CORREIA, José Alberto (1999) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*, in Revista Portuguesa de Educação, Braga: IEP, pp. 81-110
- DELEUZE, Gilles (1988) *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal

- EÇA, Teresa (2008) *Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura*, Pós: v.1, n.1, p.26-36
- EFLAND, Arthur (1967) *The School Art Style: A Functional Analysis*, Source: Studies in Art Education, Vol. 17, No. 2, pp. 37-44
- FOUCAULT, Michel. (2002) *Vigiar e punir*, Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, Michel (1992) *A Escrita de Si*, in O que é um autor? Lisboa: Passagens. Pp. 129-160.
- FOUCAULT, Michel (1999) *A Ordem do Discurso*, São Paulo: Edições Loyola.
- GIDDENS, Anthony (1990) *El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura*, in La teoría social hoy, Madrid, Alianza Universidad, pp. 254-289.
- HEIDEGGER, Martin (2005) *Ser e Tempo (Parte I)*, Petrópolis: Editora Vozes, 1927
- HOULGATE, Stephen (2016) *Hegel's Aesthetics*. In: ZALTA, Edward (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Palo Alto: Stanford University Press
- KANT, Immanuel (2020 [1790]). *Crítica da Faculdade do Juízo*.
- KRESS, Gunther (2010) *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*, New York: Routledge
- LARROSA, J. B. (2002) *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28
- LEEUWEN, The Van (2005) *Introducing Social Semiotics*, New York: Routledge
- MANGUEL, Alberto (1948) *Ler imagens*, Lisboa: ED. 70
- MARSHALL, Julia (2007) *Image as insight: visual images in practice-based research*, Studies in art education: a journal of issues and research, 49 (1), 23-41.
- MARTINS, Catarina. (2017) *Seremos Capazes de Perguntar em vez de responder? A Educação Artística e suas Retóricas*, Livro de Atas do CIEA, p.15-25
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1999) *Fenomenologia da Percepção*, São Paulo: Martins Fontes
- MORAZA, J. L (2004) *Estudios visuales y sociedad del conocimiento*. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS VISUALES, 1. Madrid
- MONTANER, Josep Maria (2001) *A modernidade superada*, Barcelona: Gustavo Gili
- MUNHOZ & ZANELLA (2007) *Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações*, Brasília: Asa Norte
- MUNARI, Bruno (1981) *Das Coisas Nascem Coisas*, Lisboa: Ed. 70, p.20-23

- NOGUEIRA, Paulo (2012). *A Escrita e os Escritores. Instâncias e tensões na 'relação com a escrita': Questões para a Educação* (Unpublished doctoral thesis in Education Sciences). FPCEUP, Porto, Portugal.
- NOGUEIRA, Paulo (2007) *A (des)educação da escrita, A Página da Educação*, 172, 41-4.
- NORBERG-SCHULZ, Christian (1971) *Existence, space & architecture*, London: Praeger publishers
- NOVOA, António & Bandeira, Filomena (2005) *Evidentemente: histórias da educação*, Porto: Asa
- SILVINA, Lopes (2012) *A ironia das teorias*, Revista de História de Arte Nº10, p.11-23
- PALLASMAA, Juhani (2009) *The Thinking Hand: Existential and Embodied Wisdom in Architecture*, Reino Unido: John Wiley & Sons Ltd
- PAIVA, José Carlos de (2017) *Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais do que nunca uma urgência*, GEARTE, 4, 169-180.
- POPKEWITZ, thomas S. (2011). *A Alquimia do currículo da matemática: inscrições e a fabricação da criança, Políticas educativas e curriculares. Abordagens sociológicas críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- RORTY, Richard (1967) *The linguistic turn*, Chicago, University of Chicago Press.
- SONTAG, Susan (2020) *Contra a interpretação e outros ensaios*, São Paulo: Editora Schwarcz
- SOUSA, A. (2003) *Educação: 1ª Vol., Bases Pedagógicas, Educação pela Arte e Artes na Coleção Horizontes Pedagógicos*, Lisboa: Instituto Piaget
- STEINER, George (1993) *Presenças reais*, Lisboa, Presença.
- STEERS, J. (2009) *Creativity: Delusions, Realities And New Opportunities*, in The International Journal of Art & Design Education, vol. 28-2, pp. 126-138.
- VEIGA-NETO, Alfredo (1996) *A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalistas*, Porto Alegre: Seminário Nacional *A didática e o Fazer Pedagógico*, p.162-175
- VYGOTSKY, L. S. (1993) *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.

Outros documentos

Rastros e fragmentos de outras escritas

(MEAV Seminários de Relatório de Estágio 2021/20222; Registos de situação de observação de estágio - Escola Viriato)

Aprendizagens Essenciais (2018) 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Educação Visual (em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos (2012) - revogadas pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho.

Projeto Educativo E. Viriato (2016/2019)

Filmografia

Godard, Jean-Luc. 1982. *Passion*. França: Film et Vidéo Companie

Godard, Jean-Luc. 1983. “*Passion*”. *Histoire(s) du Cinéma*. [DVD]. França: Canal+.


Apêndices

[Enunciado Unidade Didática _T.1]

ESCOLA SECUNDÁRIA VIRIATO, VISEU | EDUCAÇÃO VISUAL 8ºA
2021/2022

ILUS

T RA

ÇÃ 

DESAFIO:
“PINTURA e
PINTORES
PORTUGUESES”

arrisca a riscar sobre pintura e pintores portugueses à tua escolha

[Unidade de Trabalho]

Tarefa 1 | Pesquisa sobre pintores(as) e pinturas portuguesas. Entrega: 24 de Janeiro.

Condição: pesquisar e escolher o pintor(a) ou pintura a partir de elementos visuais que desenhaste.

Por exemplo: imagina que utilizaste no teu desenho a cor amarela ou formas geométricas, a ideia é procurar pintores(as)/pinturas portuguesas que utilizem a cor amarela ou formas geométricas.

Objetivo: desenhar uma história com personagens inspiradas em ti e no pintor(a)/pintura que escolheste de forma a criares uma ilustração.

Criativos, lembrem-se que o importante neste espaço é explorar e experimentar ideias. Até porque, o que vamos ilustrar é o vosso olhar a partir de pintores e pinturas portuguesas.

Vamos A(r)riscar!

A ideia de criatividade e de processos criativos foi o que exploramos nesta aula. Para já, iremos permanecer na questão do que é a criatividade! Ela ficará numa espécie de nuvem ou de problema a resolver. Terás certezas sobre ela mais para o final da atividade.

E repara, importa pensar a criatividade **enquanto combinação de curiosidade, experiência/exploração, conhecimento e desconhecimento**. E não associarmos a uma originalidade. Porque a, talvez, seria difícil sermos criativos! Até porque, para isso acontecer nós nunca nos poderíamos ter cruzado com nada ou visto nada. Para o pintor Picasso “todos nós nascemos artistas”. O problema é que à medida que crescemos vamos condicionando essa condição de artista. Talvez porque passamos a ter medo de errar.

A criatividade está na exploração e na experimentação de coisas, porque só assim conseguimos descobrir outras coisas. Claro que esse caminho pode passar por copiar outros e até nós próprios. Sim, de imitar os outros e, sobretudo, servir deles como trampolim para imaginarmos novas ideias. Sem medo de arriscar porque o que criarmos nunca será original, será autêntico e singular. Será a vossa interpretação. Por isso, não te preocupes em esconder as tuas referências, celebra-o! Por falar em celebrar partilho contigo algumas sugestões de pintores portugueses:

- **Nadir Afonso** (Arquiteto/ Pintor séc. XX e XXI)
 - **Almada Negreiros** (Artista séc. XX - Modernismo)
 - **Amadeu de Sousa Cardoso** (Pintor séc. XX – Modernismo)
 - **Paula Rego** (Pintora séc. XX – Arte Contemporânea)
 - **Evelina Oliveira** (Pintora/ilustradora)
 - **Maria Helena Vieira da Silva** (Pintora séc. XX – Surrealismo)
 - **Sarah Afonso** (Pintora séc. XX)
 - **Aurélia de Sousa** (Pintora séc. XX –Naturalismo)
 - **Graça Morais** (Pintora séc. XX e XXI)
 - **Maria Keil** (Pintora e Ilustradora)
 - **Margarida Fleming** (Pintora séc. XXI)
 - **Júlio Resende** (Pintor séc. XX e XXI)
 - **Júlio Pomar** (Pintor – Modernista)
 - **Manuel Cargaleiro** (Pintor e ceramista)
 - **Cruzeiro Seixas** (Pintor e poeta)
 - **Grão Vasco ou Vasco Fernandes** (Pintor séc. XVI – Renascimento)
 - **Bruno Netto** (Pintor séc.XXI)
 -
- (...) entre outros

ILUS

TRA

ÇÃ



DESAFIO:
“PINTURA e
PINTORES
PORTUGUESES”

arrisca a riscar sobre pintura e pintores portugueses à tua escolha

[Unidade de Trabalho]

Tarefa 2 | Desenhar Histórias

Continuação do processo criativo:

- realiza mais pesquisa sobre o pintor(a)/pintura escolhida; (quanto mais coisas conheceres sobre ele melhor para o teu processo.)
- imagina possíveis soluções para a tua ilustração começando por experimentar várias composições a partir do que conheces sobre o teu pintor(a);
- planifica os materiais e suportes que irás utilizar de forma a trazeres para a aula.

Objetivo: desenhar uma história com personagens inspiradas em ti e no pintor(a)/pintura que escolheste de forma a criares uma ilustração.

ILUS TRA ÇÃÕ



DESAFIO:
“PINTURA e
PINTORES
PORTUGUESES”

arrisca a riscar sobre pintura e pintores portugueses à tua escolha

[Unidade de Trabalho]

Tarefa 3 | Seleção e Composição

Continuação do processo criativo:

- Explora e seleciona partes dos elementos que copiaste/reproduziste a partir do pintor escolhido até criares a tua composição.

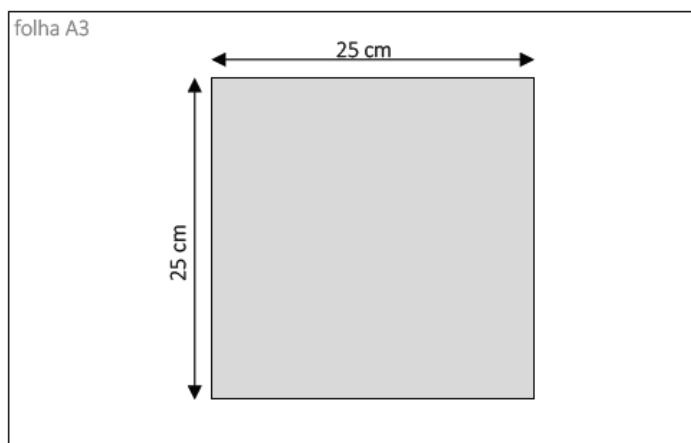
Começa por definir duas estratégias:

1ª planificar o projeto ilustrativo, planeando os materiais, suportes ou outras técnicas/ soluções que irás utilizar para a ilustração. Por isso, regista sempre as tuas ideias e descreve os passos a seguir. Para a composição podes experimentar a técnica do recorte, da cópia, da sobreposição, alteração de escala, alteração de contextos, aos processos de metamorfose ou até à semiótica de forma a criares uma representação visual.

2ª definir a mensagem ou a ideia que queres transmitir/ ilustrar, no fundo que a composição/ solução que escolheste transforme e transmita em imagem uma mensagem inspirada em ti e no pintor(a)/ pintura portuguesa.

Questões formais a cumprir (requisitos do concurso)

Numa folha A3, cartolina ou outro suporte que cumpra as dimensões mínimas de 25x25. Começa por definir um quadrado com as dimensões 25cm x 25cm, sabendo que o interior desse espaço será o limite da tua ilustração.



Calendarização

Dia 14 Fevereiro - Finalização do projeto ilustrativo

Dia 21 Fevereiro - Preparação / Apresentação do processo criativo

Avaliação da Unidade de Trabalho

(Aspetos a terem em conta ou que irão ser avaliados)

Será tido em conta todo o processo de trabalho desde o 1º momento, à pesquisa, às soluções que experimentaram/ mobilizaram, à relação que criaram a partir do pintor, até à capacidade de associação, abstração, composição e transformação.

Será avaliado em 4 áreas:

Conhecimento	Trabalho Prático	Comunicação	Saber Estar
10%	70%	10%	10%

PLANIFICAÇÃO UNIDADE DE TRABALHO #001 _ EDUCAÇÃO VISUAL 3º CICLO

ANO LETIVO 2021/2022		ANO: 8º A				
CONTEÚDOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)	AÇÕES ESTRATÉGICAS	ÁREAS COMPETÊNCIA (PERFIL DO ALUNO)	RECURSOS EDUCATIVOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	N.º AULAS
<p>A COMUNICAÇÃO (ILUSTRAÇÃO)</p> <p>Imagens narrativas; comunicação e representação visual; ideias inculcadas na imagem, na ilustração.</p>	<p>O/A aluno/a deve ficar capaz de:</p> <p>Apropriação e Reflexão AR.3 Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados.</p> <p>Interpretação e Comunicação IC.2 Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) objetos artísticos. IC.3 Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real, (em favor do processo e projeto ilustrativo). IC.5 Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.</p> <p>Experimentação e Criação EC.2 Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. EC.3 Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos).</p>	<p>Proporcionar ao aluno diferentes oportunidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> – reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas. – descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências/ narrativas. – utilizar processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. – partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. – atuar nos modos de pensar, ouvir, ver e sentir, explorando várias possibilidades de ação com o pressuposto de conceptualizar personagens/ ambientes a recriar/ concretizar narrativas próprias. – estimular o pensamento visual na relação entre a palavra e a imagem num projeto prático criativo proporcionando um conjunto de ferramentas e premissas a partir de si que permitam compreender e explorar a profícua relação entre ambas em termos visuais e conceptuais. (a imagem enquanto princípio de reflexão em vez de produto ou resultado). 	<p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A,B,E,F,H)</p> <p>Questionador (A,F,G,I,J)</p> <p>Comunicador (A,B,D,E,H)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável/ Autónimo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>Tendo em conta a tipologia de trabalho não serão impostos suportes, técnica ou formalismos. Pretende-se antes envolver o aluno num trabalho de planificação/ decisão em que irá autonomamente definir o suporte/ meio a utilizar para expressar visualmente a sua ideia.</p> <p>(irá ser incentivado o reaproveitamento de materiais reciclados e a exploração de diversas técnicas de desenho que conhecem ou não; exemplo: colagem, lápis, carvão, aguarela lápis de cor, marcador, pastel, xilogravura, etc...)</p>	<p>Definidos em critérios específicos de avaliação da disciplina;</p> <p>Conhecimento 10%</p> <p>Trabalho prático 70%</p> <p>Comunicação 10%</p> <p>Saber Estar 10%</p>	<p>2º Período</p> <p>12 blocos (6 semanas)</p> <p>Contabilizado em blocos de 50min.</p>



A continuar pela mão do leitor...

