

Mário Martins Antunes

Um Lugar Possível

Espaços para a emancipação no saber sobre o desenho

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

Professor Orientador: Paulo Nogueira
Professora Cooperante: Leonor Soares
Escola Artística Soares dos Reis

O texto deste relatório é dedicado a todos os alunos que tive ou venha a ter.

RESUMO

O documento que se segue é um ensaio de posicionamento no campo do Saber com vista a possíveis caminhos para a emancipação. Concentra a reflexão sobre estes temas na experiência do estágio académico no contexto do mestrado, identificando nele uma possibilidade aberta de uma definição de docente.

É um documento de cariz filosófico que concentra a sua atenção numa experiência concreta, não deixando no entanto de estabelecer uma relação com um mundo de conhecimentos construído pelo ser humano dentro da sua relação com o ensinar e o aprender.

Esta escrita vive no cruzamento de algumas ideias e hipóteses como a emancipação através do Saber, a comunidade como potenciadora de definição de lugares, a liberdade de aprender e ensinar e a criação enquanto necessidade humana.

ABSTRACT

The following document is a placement test on Knowledge to find ways of emancipation. It's a reflection concentrated on these issues contextualized in the experience of the academic stage in the master, identified as an open possibility of a definition to education.

It's oriented toward philosophical paper that focuses on practical experience, while leaving relate to a world of knowledge built by humans in relation to teaching and learning.

This writing lives at the crossroads of ideas and assumptions such as empowerment through Knowledge, community as potentiality to a definition of freedom of learning and teaching and the creation as a human need.

RÉSUMÉ

Ce document c'est un test de position sur le Savoir qui suit la possibilité de l'émancipation. Cette réflexion se concentre sur ces questions inséré dans l'expérience de la phase universitaire dans le contexte du master, dans la tentative de penser une possibilité ouverte sur l'enseignement.

C'est un document orienté vers la philosophie qui concentre son attention sur une expérience concrète, laissant toutefois se rapporter à un monde de connaissances construit par l'être humain par rapport à l'enseignement et l'apprentissage.

Ce document vit au carrefour des idées et des hypothèses telles que l'autonomisation par le Savoir, la communauté qui potentialise lieux de définition de la liberté, d'apprendre et d'enseigner et la création comme un besoin humain.

Agradecimentos

À professora Leonor Soares, professora cooperante do estágio. Pela constante ajuda, assim como pela total confiança na minha prática e ideias durante todo o estágio.

Ao professor Paulo Nogueira, orientador deste relatório. Pelo conhecimento partilhado sobre um assunto difícil, pela bibliografia aconselhada e pela confiança depositada na escrita deste relatório.

Às minhas colegas de estágio Luísa Magalhães e Tânia Freitas. Pelas ideias e práticas que trocámos e pelo trabalho conjunto que desenvolvemos.

A vários amigos que aqui e ali me ajudaram de várias maneiras ao longo deste ano letivo. Não enumero, os amigos em questão sabem quem são.

Ao leitor. Espero que goste.

E um agradecimento muito especial aos alunos do 10º 8 (Carolina, Catarina, Ana, André, Beatriz, Benedita, Clarisse, Gisela, Helena, Joana, Jonas, Juliana, Marco, Helena Soeiro, Inês, Maria João, Mariana, Maria, Nádia, Rafael, Rita, Tomás, Carolina e Ana Antunes) e do 10º 12 (Ana Bastos, Ana Martins, Anastácia, Ana Teresa, Beatriz Braz, Beatriz Faria, Bernardo, Catarina, Inês Rompante, Inês Soares, Isabelle, Isabel, Joana, João, Luana, Laura, Mariana, Maria, Marlene, Sara Pereira, Sara Lamarão, Telmo, Teresa, Tiago e Patrícia) . Pessoas sem as quais este relatório não faria sentido e a quem é dedicado.

Índice

Introdução	13
1-O sujeito e a escrita.	15
1.1-Quem é o sujeito que escreve	17
1.2-Inquietações num lugar de incerteza	20
1.3-Escola, posições e algumas considerações teóricas	24
2- O Saber	29
2.1- O objecto indefinido e a contemporaneidade Saber e lugar	31
2.2- Saber, escola, desejo e aventura Desejo Aventura	35
2.3- Emancipação e a arte como sua possibilidade	40
2.3.1 Emancipação	40
2.3.2 O dissenso	44
2.3.3 A necessidade da arte	45
2.4 - Desenho como linguagem do Saber	47
2.4.1 Desenho, uma disciplina escolar	48
2.4.2 Linguagem inesgotável	54
3-O desenho e o trabalho de grupo.	59
3.1 Contexto de trabalho com os alunos. A Proposta	60
3.2- Relação de humanidade e a hipótese da comunidade	70
3.3- O acontecimento do Saber na aprendizagem Liberdade. Como usá-la quando agimos de forma emancipada? (o terceiro momento da proposta) Posições	76
4- Saber em tempo real. O lugar conquistado através do Saber	85
4.1 – Criação e resistência	86
4.2 – O saber que se produz sempre e em qualquer lugar	88
4.3- O Saber produzido por nós e a lição de Deleuze	90
5- O que não fica por aqui	93
5.1 Viver no paradoxo, uma conclusão	94
BIBLIOGRAFIA	96

Introdução

Quando decidi entrar para o Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV) trazia comigo a vontade de ser professor. Essa vontade foi reforçada neste processo, posso dizer que tenho sorte e tomei uma decisão da qual não me arrependo minimamente.

Este relatório é uma materialização da vontade de desenvolvimento de uma posição filosófica no contexto de uma atividade concreta, neste caso a de professor. O professor é alguém com uma relação íntima com o processo de ensino-aprendizagem, alguém que ensinando aprende e aprendendo ensina. Envolvido num processo de troca de conhecimentos, o professor terá assim uma profissão de cariz profundamente humano. O ato de aprender e o ato de ensinar fazem parte da natureza do ser humano e cabe ao professor o entendimento destes dois atos como a sua matéria de trabalho e pensamento.

A escolha do Saber como conceito central deste relatório, vem dessa necessidade de definição de um posicionamento. Mais ainda, tento fazer uma articulação entre autores que me são próximos pelas suas posições, e delas fazer uma reconstrução que constitui a minha própria posição. Uma posição que se define na busca da emancipação como fator essencial de aprendizagem e aquisição de competências de pensamento fundado num questionamento constante.

Como fim da aprendizagem, a emancipação através do Saber dá-me um território de exploração extenso e expansivo. Por este motivo, o presente relatório é também a busca de uma problematização do Saber e não uma definição de tal conceito. As perspectivas dos autores exploradas ao longo deste relatório ajudam-me na referida busca da problematização, tendo em conta a familiaridade¹ que neles identifico para com os meus propósitos. Só nessa articulação este relatório se pode definir como um documento de Saber com real pertinência para o leitor. Não se buscam respostas, mas antes o possibilitar de reflexões.

Também a atividade docente é pensada nesta relação com o Saber e a possibilidade de emancipação vivendo também ela do levantar de problemáticas. A evocação da experiência do estágio visa identificar algumas possibilidades, mas nunca receitas de ação docente, é reflexo da construção do meu percurso, não devendo ser olhada como exemplar mas como uma hipótese com uma coerência própria.

Tentarei afastar-me ao máximo da descrição, procurando antes desconstruir a cronologia da experiência de forma a conferir ao texto uma morfologia aberta na qual a experiência em si conta como reflexo e não como mostra de resultados. Ao longo do texto, o leitor notará alguns conceitos essenciais. Estes conceitos interessam à construção de um pensamento concreto e, por isso, tal pensamento surge formulado num processo dinâmico de desconstrução inserido num espaço e num tempo concretos.

Assim, antes de começar, ficam a reter os conceitos de Saber e emancipação. O primeiro como matéria sobre a qual se pensa e desenvolve uma relação no processo de ensino-aprendizagem, e o segundo como um fim a atingir mas para o qual não conhecemos o caminho.

¹ DELEUZE, Gilles – O ato de Criação (1987), São Paulo, Folha de São Paulo, 1999

1 - O sujeito e a escrita

Antes de me apresentar, de que vou falar e como?

O objeto central deste relatório é o Saber e a linguagem pela qual é observado o desenho. Não é um relatório focado em questões técnicas do desenho mas antes na possibilidade deste campo para a emancipação e na sua possibilidade no artístico. Nas páginas que se seguem evoco a experiência do estágio académico e autores para a formulação de uma posição tão pessoal que me sinto na necessidade de fazer uma carta de intenções.

Carta de Intenções

Escrever um relatório não deve ser fácil, mas é o que vou fazer. Ele vai descrever um pouco da minha história, dando especial atenção ao que se passou durante um estágio académico na Escola Artística Soares dos Reis (EASR). Importa-me nas seguintes páginas, a definição de uma posição pessoal dentro do Saber, falarei sobretudo da minha posição por ser a que melhor conheço.

Gostaria de pensar o Saber como matéria e no desenho como sua linguagem. Este texto é uma produção pessoal de Saber em contacto com 49 pessoas, os alunos das turmas 10º8 e 10º12, duas turmas que acompanhei e com as quais desenvolvi propostas inseridas na disciplina de Desenho A. Importa neste relatório o que aconteceu numa relação de ensino-aprendizagem. Não sei se serei já um professor, mas é a designação e o título ao qual estas duas turmas me associaram e por isso valer-me-ei desse mesmo título ao longo do texto. O relatório é, portanto, escrito por eles e estes conceitos interessam à construção de um pensamento concreto e, por isso, tal pensamento surgiria numa diferente morfologia se este contacto tivesse sido estabelecido com outros alunos.

Interessa-me, com base nesta experiência, olhar a multiplicidade de caminhos e cada aluno enquanto universo, percebendo processos que se foram estabelecendo. O Saber é olhado como um movimento e não um objecto. Não é acabado, é um processo que pode possibilitar a emancipação. Assim também toda a minha história importa nesta escrita. O sucesso ou insucesso da prática que serviu de mote a esta escrita é parte de uma história e reflete sobre passado, presente e futuro. O que se segue nas páginas deste relatório não é uma descrição, mas uma reflexão sobre a construção de uma posição, a qual não se revê numa concretização acabada. Serão abordadas questões sobre a relação educativa, sobre a atividade do professor, sobre filosofia e sobre arte. Em muitos momentos farei alguns apartes por meio de textos que vão ajudar a uma

melhor compreensão sobre as ideias desenvolvidas. Não há uma linha cronológica, bem pelo contrário, tentarei evitá-la. Muitos dos episódios que aqui e ali ajudam na narrativa do texto, não fazem parte de um processo de progressão a um fim mas antes de um grande episódio que se dilata na definição da posição.

Por isto, começo o texto por me apresentar ao leitor. Penso que conhecendo-me um pouco poderemos estabelecer um ponto de contacto através do texto.

1.1 - Quem é o sujeito que escreve

A primeira decisão

A primeira decisão tomada na execução deste relatório foi se o faria ou não. Em muitas ocasiões desejei não o ter feito, noutras desejei-o, mas o que é certo é que o fiz. Poderia tê-lo feito de outras formas sobre outros temas, num outro sentido, com outra posição. Se não o tivesse feito muitas coisas teriam sido diferentes e não seria apenas o facto de eu não o fazer, nunca saberemos que pontes se contruiriam no Saber se eu não o tivesse escrito. O que nele está escrito é reflexo de muitas coisas, do indivíduo é certo mas também de tudo aquilo que sobre ele age e sobre o qual agiu.

Antes de começar mesmo, um problema:

Poderemos (...) encarar a dor ou a doença como uma limitação política da liberdade corporal, política porque o corpo é tanto menos influente na cidade quanto mais uma determinada dor ou doença o impede de sair para fora, falando e actuando de modo livre; a doença impede a liberdade individual pois faz do corpo um escravo que se vira para dentro, um escravo que obedece para dentro. Assim, só serão politicamente livres os homens saudáveis ou cuja doença e dor física permaneçam a níveis muito baixos ou controlados. A intensidade da intervenção individual numa cidade diminui com a dor e a doença: se ainda não te libertaste de uma parte do teu corpo como queres exhibir a tua liberdade publicamente? (Gonçalo M. Tavares, 2013 :334)

Comecemos então:

Facilmente nos podemos ver fragilizados quando assumimos um compromisso conosco próprios e nos abrimos ao mundo no contexto desse mesmo compromisso. Tudo o que faça em honestidade com essa posição pode ser para mim uma exposição de fraquezas. Nada se pode considerar inteiramente certo numa posição e em breve, um professor vinculado à sua profissão pode-se ver em contradição consigo mesmo. Da experiência docente tiro uma enorme indefinição e uma dúvida constante que me acompanhará durante todo este processo. Logo no início:

Das reflexões:

No início de outubro (pouco depois do início do ano letivo)

Tenha sido por cansaço ou preguiça, a verdade é que me vi pouco motivado para escrever o que quer que fosse sobre este estágio. Só hoje algumas peças encaixam umas nas outras. Fui a aulas de desenho de duas turmas do décimo ano, aulas com o mesmo esqueleto. Estas duas turmas acabaram de chegar a esta escola e a aula foi dividida entre mostra de imagens e um exercício de desenho cego. Há coisas em comum mas as aulas desenrolaram-se de maneira diferente de uma turma para a outra. Se na primeira a mostra de imagens se fez com calma, na segunda nem sequer se chegou ao fim, na primeira tudo foi mais fácil e na segunda houve uma confusão constante, no entanto o principal momento de concentração no trabalho deu-se nesta mesma turma.

Tenho de evidenciar que ainda que esta escola tenha o seu currículo orientado para as artes, não identifico essa especificidade nestas duas turmas, tendo acabado de chegar à escola poderiam ser confundidas com turmas de desenho de uma escola secundária “comum”. Talvez ainda seja cedo para muitos deles, esperemos para ver.

Foi uma estreia interessante, dar de caras com estas duas turmas que, tal como eu se estreiam nesta escola, talvez haja algo em comum entre mim e eles. Amanhã volto lá, mais uma aula com cada turma e outra aula com um décimo segundo ano, vamos ver o que muda.
(do diário)

Crises de identidade toda a gente as tem, mas as nossas é que nos incomodam verdadeiramente, vêm de dentro para fora e a experiência tem uma leitura completamente diferente. Conhecemo-las bem mas não sabemos o que fazer com elas. Dizer que um estágio académico desta natureza mexe com a nossa identidade não é exagero, há vários papéis envolvidos que se cruzam, o ser aluno e o ser professor num regime onde a nossa produção de conhecimento é, em parte, orientada por nós próprios. Não serão no entanto estas crises de identidade um problema maior no desenrolar do estágio, até acho que são boas para nós e para o processo de trabalho. “Como é que eu posso ter crises de identidade? Eu sou tão bom professor!” Esta era talvez a pior frase que me poderia passar pela cabeça enquanto professor (estagiário ou não). Contudo, tenhamos um pouco de confiança. A verdade é que há um trabalho (ou missão?) a cumprir, mas um estágio académico será mais um lugar de incertezas e questões do que necessariamente de imposição de uma postura. Faz parte da nossa história.

Nessa história há um lugar em construção que não é fácil de estabelecer na escrita de um documento como um relatório de estágio, um estágio que acontece ao mesmo tempo que a escrita de um relatório. Fica sempre a questão de não sabermos exatamente onde se situa, no momento da leitura deste documento, a pertinência do que já tinha sido escrito. Eu próprio não sei que confluência há no tempo de escrita e no tempo de estágio, isto é, de que modo um acompanha emocional e concetualmente o outro. Estas linhas, por exemplo, podem ter sido as primeiras ou últimas a serem escritas.

A minha prestação (como se fosse um palco) nesta história dependeu da pessoa que sou e das pessoas com quem me cruzei no processo. Cheguei a uma escola que a generalidade dos alunos escolhe por vontade própria e estabeleci uma relação pedagógica com duas turmas do décimo ano. Isto não é bem verdade, conheci duas turmas do décimo segundo ano e mais uma

série de alunos e professores aqui e ali, fiz parte da vida da escola, presenciei reuniões, conferências, aulas de outros professores, tomei café com eles entre outras coisas. Tudo isto fez parte desta história e isso reflete-se nas linhas deste relatório, mesmo que não fale diretamente de alguns desses acontecimentos. Abandono a sua referência deixando que influenciem a escrita sem os mastigar desnecessariamente. O que me interessa esmiuçar é a relação com as duas turmas do décimo ano com as quais estabeleci relação de ensino-aprendizagem. É a eles que mais devo o que aprendi, foi com eles que a relação se tornou mais próxima e foi com eles que desenvolvi a minha primeira proposta enquanto professor numa escola secundária. O leitor notará que a presença dessa relação terá um volume diferente ao longo do texto.

Há por isso, neste relatório, a busca da materialização de um lugar de refúgio e resistência. Um lugar que é refúgio porque nele exploro ideias como em nenhum outro espaço o fiz ou pude fazer pela exposição a forças exteriores, e resistência pela força de articulação que existe nele para a minha própria posição individual, mais à frente este conceito de resistência vai ganhar forma. Faço uma busca em textos com raiz na filosofia que não têm que ver diretamente com educação e que por isso mesmo me interessaram. A quem ensina deverá sobretudo corresponder uma aprendizagem e o que me interessa nesse lugar, é o aspeto que penso ser a base para a construção do possível bom professor que possa surgir neste processo. Pude, pela morfologia desta experiência, agir em conformidade com as minhas convicções e pô-las à prova no seu contexto. O sucesso da experiência apenas se concretiza nessa aprendizagem que o docente deverá ter consigo e como faz dela potência² do que pode ou não ser para os alunos, cabendo-lhes a eles essa decisão.

Tudo o que aconteceu foi uma hipótese trazida para o acontecido, não existe aqui a posição do investigador, num sentido estrito, mas antes a posição construída a braços com uma experiência relacional. Gostaria que o leitor me visse como um professor que relata acontecimentos e define uma teoria, havendo nessa medida o recurso a processos alternativos de investigação e de (auto)conhecimento (de que é exemplo a construção de um diário de bordo, cujos fragmentos vão sendo cruzados ao longo do texto. Importa nesta escrita a visão docente sobre um assunto que teria outras implicações consoante aquele que estivesse envolvido na sua escrita.

²AGAMBEN, Giorgio (2007) - *Bartleby Escrita da Potência*, Lisboa Assírio & Alvim 2008

1.2 - Inquietações num lugar de incerteza

Lugar de incerteza? Que quero dizer com isso? O seguinte texto pode dar uma ajuda e contextualizar a questão:

Auto-retrato, dezembro de 2015

Já no passado, neste mesmo ano lectivo, tinha feito um auto-retrato. Ainda assim tive vontade de fazer um novo, é só mais uma forma de me conhecer melhor (*conhece-te a ti mesmo*) dentro deste processo de aprender e ensinar, tentando perceber que professor é este que não o é apesar de cada vez mais ser visto como tal.

Porque não o é o professor? Bem, eu sou aluno de mestrado e estou na posição de docente (ou quase) porque me espera uma avaliação de desempenho neste contexto académico. Esse professor chega então à Soares dos Reis, passa por aluno, está presente nas aulas de desenho de duas turmas do décimo ano que o vêem como professor que ao mesmo tempo criam uma separação entre ele e a “verdadeira” professora. A pouco e pouco ganha território numa escola onde vai conhecendo alunos, funcionários, docentes, a comunidade...

De facto o docente (na qualidade de estagiário) está numa situação privilegiada, está a ser avaliado por uma coisa que gosta de fazer e ainda por cima é bastante dono dos caminhos tomados na sua prática. Se em comparação com alunos, faz uma seleção dos conteúdos que sente serem importantes para si, gere o seu próprio horário e tem bastante poder sobre as suas decisões letivas. Em relação aos professores, deu-se ao luxo de escolher um horário com as turmas que quis (dentro das possibilidades oferecidas), horário esse que gere, está liberto de vínculos muito fortes com a avaliação dos alunos e leva a cabo uma investigação pessoal que lhe interessa pessoalmente. Está com sorte.

É-lhe pedida ação pedagógica é verdade, questionamento, posicionamento num contexto que lhe é novo. O docente já aí andava mais ou menos, explicações de geometria descritiva, aulas de português a adultos franceses, aulas de francês a crianças portuguesas e outras experiências informais com alunos desde os 6 aos 17 anos. Está agora a passar por uma nova experiência numa escola artística numa disciplina na qual os alunos têm predisposição (no geral) para aprender. Os alunos têm estabelecido uma boa relação com ele, perguntam por ele quando não está e gostam dos conselhos que dá, pelo menos parece. Mas não nos precipitemos. O que faz dele um docente mais ou menos válido que outro qualquer? Nada, está a aprender, é jovem e ainda está encantado com estas coisas... um dia vai perceber que isto é difícil. Mas para já aprende e gosta de o fazer, encontrou nos alunos com quem tem contacto excelentes motivos para aprender e ensinar, um dia pode acabar por nem sequer ser docente (também ainda não o é). Quer ser docente e encontra aqui satisfação para o conhecimento

que adquiriu até então, partilha o que sabe e espera que façam o mesmo com ele.

Mas para já muito se pode passar até ao dia em que vai ser chamado professor. Para já, deve finalizar este auto-retrato deixando de se dirigir a si próprio na terceira pessoa, sempre seria uma maneira de conseguir sair deste texto de uma forma menos pretenciosa, que espécie de professor serei eu se me relacionar com os alunos com esta distância, afinal de contas não há nada como uma relação desenvolvida o máximo possível de igual para igual, portanto há que começar a praticar.

(do diário)

O mais importante neste texto é a noção de que a tal posição ambígua de estagiário se reflete numa vantagem. A pertinência desta escrita existe também na especificidade da experiência. Penso ter tido uma posição de vantagem nessa situação de estudante que é professor. Claro que se a experiência foi boa também teve que ver com o quanto estiveram aqui envolvidas as minhas inquietações essenciais sobre o objeto que me proponho a estudar, o Saber.

O que acontece é que:

A questão da relação com saber não é nova. Poder-se-ia mesmo sustentar que ela atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hegel. Foi apresentada por Sócrates quando este disse "Conhece-te a ti mesmo", é a questão de debate entre Platão e os Sofistas; está no âmago da "dúvida metódica" de Descartes e de Cogito que vem em seguida, está muito presente na Fenomenologia do Espírito de Hegel, tanto no próprio movimento da obra (...) como em análises particulares (...) (Charlot, 2005 :35)

Não vou, por isso, dar respostas dentro de uma questão tão antiga que foca o seu desenvolvimento na questão e não na resposta. Falarei de Saber porque sempre foi esse o objeto que me interessou durante a minha vida académica. Antes da decisão de ser professor, quis seguir estudos na via artística e a decisão de mudança de campo em nada afetou as minhas inquietações essenciais. O que sempre me interessou na arte foi a sua especificidade enquanto manifestação do Saber. Nessa medida, enquanto professor tento fazer perceber aos que se cruzam comigo que há no artístico um lugar de definição de posição, bem como de disputa no sentido dessa posição. Porém, correspondo a um lugar de posição, o Saber, neste caso, artístico, não pode ser pura e simplesmente transmitido (aos alunos). Eu conquisto o meu, mas não o posso "dar" aos alunos. Por outro lado, não sou eu quem conquista o lugar dos alunos, ou de quem quer que seja. A relação com o Saber é necessariamente dinâmica, e traduz uma ligação muito particular entre um determinado sujeito e um determinado objeto.

O meu interesse pelo Saber surgiu na noção de se tratar de uma matéria para a emancipação. Todo o discurso deste relatório incide também sobre essa possibilidade, conceito que reforça ainda mais a ideia de uma não resposta. Fugidia como é, a emancipação não acontece facilmente na relação de ensino-aprendizagem e em nenhum ponto posso referir métodos de aquisição ou mesmo referir-me a mim próprio como emancipado ou emancipador. Deste modo a emancipação é observada na relação com o Saber e ambos os conceitos mergulham na impos-

sibilidade de uma definição, o seguinte texto vai em vários momentos parecer obscuro por causa dessa indefinição, indefinição que vai ajudar ao seu propósito, como identificarei no próximo capítulo.

O que subsiste para a frente é a questão: Quem sou eu para ensinar o que quer que seja?

Quanto ao método, fevereiro de 2016

Durante praticamente toda a minha vida académica foi-me evidenciada a importância do método, o que eu fui tentando trabalhar. Hoje, como professor (que ainda não sou) faço dessa referência ao método parte do meu discurso. O mais engraçado é que, na minha opinião, esse método sempre foi parco no meu trabalho, nunca achei que a minha forma de trabalhar fosse exemplar nesse sentido.

Escrevo um relatório e salto de leituras e capítulos, não vejo nenhum fio condutor e as coisas lá vão encaixando umas nas outras sem que sinta propriamente o controlo dessa situação. Eu falar de método aos meus alunos é uma espécie de discurso moral sem fundamento, ou um pregar não exemplar.

Acho é que entender o nosso próprio processo de trabalho é tarefa difícil, eu pelo menos não entendo muito bem o meu e como entenderia o dos alunos? Tem piada eu tecer considerações sobre esses processos de trabalho sem propriamente entender o meu.

A questão é saber até que ponto isso influencia o facto de ser ou não ser um bom professor.

(do diário)

Está neste texto o problema de alguém que se perde na dúvida de poder não ensinar o que de facto quer ensinar. A questão aqui é perceber se a posição do que ensina deve ser necessariamente a de quem sabe. Uma aula passa para além da transmissão de conteúdos específicos e, por isso, seria impossível um professor fosse ele qual fosse, ser detentor do Saber. Pela sua dinâmica, a aula é ela mesma um acontecimento que se desenrola no *inesgotável*³ relacionado com a possibilidade de um *olhar abrangente*⁴ que pode possibilitar a emancipação.

O texto que foi apresentado identifica uma dúvida essencial para a posição por mim assumida neste relatório. Uma dúvida essencial pela sua existência e não insistência pois, ao mesmo tempo que se identifica nela a não segurança que penso essencial para a prática docente, é também uma dúvida que não deve tirar o sono. Esta é uma conclusão empírica essencial para a minha prática e que define o professor que sou ou não. O professor que aqui vos fala tem medo da imprevisibilidade das aulas, não fazendo desse medo razão para a inércia mas sim para o movimento. Dentro do possível importa-me que o aluno me construa para proveito de outros alunos.

Daí que tenha causado um certo desconforto o seguinte episódio:

3 DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

4 ATKINSON, Dennis - Art in Education, Identity and Practice, New York, Kluwer Academic Publishers, 2002

Numa aula, Inícios de novembro.

Agora uma aluna aproximou-se de mim e, enquanto eu escrevia, perguntou-me se eu os estava a analisar. Depois de lhe responder que não, pergunta-me o que estou eu afinal aqui a fazer. O facto é que estes alunos ainda não perceberam ao certo o que sou eu nesta escola, lá está, sou o professor que não o é, até porque não sou visto como tal.
(do diário)

O que aqui é relatado está inserido num momento ainda embrionário de relação com os alunos no qual a posição de estagiário impõe a sua indefinição. O episódio demonstra duas coisas, sobre a minha posição de estagiário, vive de uma grande especificidade e é dada a possibilidade de aproximação progressiva aos alunos. Contudo, sempre me foi difícil manter essa aproximação num registo muito lento, rapidamente quis passar ao lugar ativo, o que resultou em aulas dadas por mim fora da minha proposta didática. À medida que o tempo foi passando também se criou um laço com os alunos, um laço que se revelou também central para tudo o que é aqui dito. A experiência didática ganha para mim sentido pelo grau de afetividade presente, falarei mais aprofundadamente nesta relação no capítulo 3, mas não me seria possível avançar o texto sem a referência ao facto. Muito do que foi produzido durante esta experiência teve que ver com uma espécie de contrato afetivo entre professor e alunos, cuja realidade se revelou central para o processo de ensino-aprendizagem. O professor que passou a sê-lo é-o na relação afetiva que estabeleceu com os alunos.

Cada um tem o seu método e a sua postura para com o ensino de uma matéria, no meu caso não me sentiria à vontade sem uma relação de proximidade com os alunos. A relação pedagógica teria sido impossível se pensada como uma mera transmissão de conteúdos, considerando a dimensão humana que de facto existe numa sala de aula, e aí reside muito do sucesso e insucesso da prática pedagógica. Por isso falarei, mais à frente, de afetos e na influência que estes têm na relação com o Saber. É sempre para mim uma preocupação que esse tipo de contacto seja estabelecido. Um contacto onde os alunos se sentem à vontade comigo sem que eu perca, por isso, autoridade. Falo de autoridade e não de autoritarismo, como um elemento da atividade docente que não deve ser ignorado na relação pedagógica.

1.3 - Escola, posições e algumas considerações teóricas

Não há uma educação isenta de um conceito de homem e de mundo, [se] *o homem é um ser da adaptação ao mundo (...) a sua acção educativa, seus métodos, seus objectivos, adequar-se-ão a essa concepção* (Freire 1974 :7).

Identifico-me a mim mesmo, nesta ideia. A posição por mim assumida enquanto docente está intimamente ligada à minha posição no mundo e relacionada com o meu mundo concetual, um mundo construído através de referências agrupadas ao longo da minha própria história. Um mundo inacabado construído num constante respigar⁵ de elementos de diversas proveniências. Enquanto docente tenho o meu próprio percurso e um projeto que depende determinantemente dos alunos com os quais terei contacto no futuro.

Quando um docente se define, ele existe dentro de um conceito geral que nos acompanha, a escola. Se há coisa que um professor deve ter em conta é que, seja em que situação for, encontra-se inserido numa determinada instituição. O professor não poderá nunca agir sozinho, há uma resposta que deve ser dada dentro de um organismo que comporta mais do que a simples relação pedagógica com os alunos. Mesmo num hipotético cenário de um professor com seus alunos longe de toda a sociedade e criando uma aula que seria uma sociedade em si, isolada de todo o mundo exterior, mesmo nesse caso, a instituição existiria. Cada professor deve ter a noção de uma instituição na qual está inserido e da qual é parte integrante, por muito que vá a favor ou contra os seus pressupostos, a instituição rege sempre a vida de alunos e professores.

O discurso sobre a escola neste relatório vive em dois domínios, o da escola real e o da escola hipotética, por outras palavras, penso no que é a escola enquanto instituição e na escola como ideal. A primeira dimensão é pensada como contextualização de toda a problemática que aqui se desenvolve, um elemento crucial para manter os pés assentes na terra. A segunda dimensão prende-se com uma imagem que eu próprio faço da “escola perfeita”, não a descreverei, mas será um elemento dissimulado que acompanha o texto. Esta “escola ideal” existe como base essencial para a formulação de uma posição que deve ser tida em conta segundo a realidade que opera na sociedade. Ela corresponde também a uma ideia pessoal que não deve em momento algum ser entendida como a formulação de uma teoria passível de ser seguida, tal atitude faria dela um discurso de opressão.

A instituição escolar conta já com uma história longa e complexa, Não me cabe a mim traçar essa história. Mas posso afirmar, por contextualização, que ajo em reação à escola moderna criada numa matriz racionalista fundada a partir da revolução científica do século XVII. Deste modo interessa-me pensar a instituição escolar como um dispositivo de poder, e neste

⁵HERNÁNDEZ, Fernando – Espigador@s da la Cultura Visual – Otra narrativa para la educación de las artes visuales, Barcelona, Octaedro, 2007

sentido vou concentrar o meu pensamento sobretudo em duas visões distintas. Por um lado a visão desenvolvida por Michel Foucault sobretudo nos conceitos abordados na obra *Vigiar e Punir*⁶, mas também por todo o seu trabalho sobre o poder e de como as instituições e os discursos são em si formas de poder e autoridade⁷. Por outro lado Pierre Bourdieu e a noção de poder simbólico, como está presente na escola e como ela se concentra num impulso civilizacional em criar discursos de consenço e, por isso, dominação. Esse poder simbólico é moeda corrente na escola pelos papéis assumidos pelos indivíduos na relação social dentro da instituição. Na junção destas duas visões podemos associar a escola a uma prisão, uma fábrica ou tantas outras estruturas criadas na modernidade, desenhadas com o intuito de controlar corpos e mentes, também através de um Saber. Como professor, não espero da escola em si respostas para a atividade docente, procuro-as antes em todo os intervenientes envolvidos na ação educativa, quer discursivos, quer práticos. Os saberes e os discursos inscritos nos currículos escolares servem-nos como uma matéria a ser criticamente desconstruída, uma base para a identificação das próprias posições (poderes) assumidas por esses textos e práticas, uma vez que neles encontramos, igualmente, uma determinada posição e noção de emancipação.

A escola é muitas vezes apontada como uma instituição que sofre reformas sem que com isso mude de facto, mantendo a sua essência enquanto instituição de poder. Um poder, como Foucault identifica na definição da *sociedade de vigilância*⁸, cuja circulação possui peso histórico na civilização, transformando-se, no nosso tempo no que Deleuze chama uma *sociedade de controle*⁹. A escola é um dispositivo de poder e nessa medida, a ação do professor é afetada pelos regimes de poder que a definem enquanto tal, neste caso, como uma instituição disciplinadora. Porém, ao habitar esses regimes, o professor defronta-se com contrangimentos e relações de poder em cujas redes diferentes corredores de liberdade¹⁰ podem ser descobertos e/ou construídos. Como indivíduo, eu próprio tenho a minha ideia do que acho bom ou mau para uma determinada aula. Também eu não sou livre das condicionantes desta *sociedade de vigilância* e também eu estou sujeito a uma liberdade de escolha desde que faça a escolha certa¹¹. Assim, falarei de liberdade dentro deste contexto e da individualidade como central para o conceito que desenvolvo, o Saber. Este é visto como espaço de liberdade e emancipação, bem como de individualidade do ser humano pensante.

Como o indivíduo, cada escola terá a sua especificidade e a EASR é disso exemplo. O facto de se tratar de uma escola artística com características especiais não invalida o que foi dito atrás sobre a instituição escolar. Em várias ocasiões senti, na minha posição, o assumir de um papel de endoutrinação, até pela própria disposição da sala e dos lugares ocupados por nós (alunos e eu). Deste modo, o ambiente em que se desenrolou o estágio não foi isento de exercícios de poder e controlo, tendo sido ao mesmo tempo parte de uma experiência num lugar singular. Singular como o são todas as escolas, especialmente pelas pessoas que a habitam diariamente, mas não-singular numa contemporaneidade plena de não-lugares¹². É verdade que a EASR é um caso especial mas a sê-lo será por via da comunidade que a habita. Enquanto instituição social, definida pelas instâncias educativas, ela perde identidade durante as férias, enquanto espaço, é um conjunto de corredores e àtrios que mais não são do que passagens sem utilização

6 FOUCAULT, Michel (1975) – *Discipline and Punish – the birth of the prison*, London, Penguin Books 1991

7 Ibid

8 Ibid

8 DELEUZE, Gilles – *O ato de Criação* (1987), São Paulo, Folha de São Paulo, 1999

10 LIMA, Licínio C. – *A escola como organização educativa*, São Paulo, Cortez Editora, 2001

11 ZIZEK, Slavoj (2008) – *Violência – Seis Notas à Margem*, Lisboa, Relógio D'Água, 2009

12 AUGÉ, Marc (1995) – *Não-lugares, Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa, Editora 90º, 2007

durante a maior parte do dia, mesmo em período escolar. Se esta escola é um lugar isso é graças à comunidade que a habita.

Que tipo de escola?

Antes de me debruçar sobre o Saber, gostaria que o leitor tivesse em conta tudo o que foi até aqui dito. Não sou alheio às condicionantes envolvidas quando nos é atribuído um lugar numa escola, ainda assim não me é vedada a possibilidade de levantar uma hipótese “utópica”, com a qual o leitor poderá fazer com a realidade as pontes que entender. Este relatório não é um documento panfletário mas antes um documento filosófico e especulativo sobre o Saber, um documento pessoal com laivos de ingenuidade escrito por alguém que começa uma carreira sem perceber muito bem o que ela possa ser. Deste modo tentarei definir-me enquanto professor ao longo do texto. Parte de mim ter a consciência da instituição escolar para daí criar uma posição pessoal que reflita a minha ideia de “bom professor”. Acima de tudo tento entender-me entre duas forças que se podem considerar contrárias, o conhecimento e a ignorância, fazendo dessa encruzilhada o meu lugar.

Enquanto professor e ser humano, o que conheço ou não conheço está em constante jogo e, para desenvolver uma posição para com o Saber, cabe-me tirar daí a consciência de que serei confrontado com outros conhecimentos e ignorâncias. Julgo que enquanto pensante e professor tento a busca de uma responsabilização com o que ensino e a predisposição para eu próprio aprender. Esta responsabilização envolve aceitar e encarar a minha própria ignorância como ponto para a prática docente. Fará parte do meu trabalho ver-me como um mestre sim, mas, e para usarmos a expressão de Rancière, um mestre ignorante¹³.

¹³ RANCIÈRE, Jacques (1987)- O Mestre Ignorante – Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2002

2 - O Saber

O Saber. Neste ponto do texto o leitor já percebeu que, concordando ou não comigo, não encontrará nenhuma receita nem definição acabada sobre o conceito, seja porque eu o assumo ou porque, de facto, não serei eu de certeza a consegui-lo. Já que é uma questão antiga e encontra sempre especificidades consoante tempo e local de que falamos. Está aqui presente um posicionamento pessoal e, não querendo continuar a maçar o texto com a minha pessoa, serei, enquanto autor, determinante para o que aqui está escrito e, por isso, agente de escolhas que compõe a ordem do discurso¹⁴ deste documento.

O Saber não será assim entendido como um corpo único, mas antes múltiplo, daí que se possa falar de saberes. Identificaria por isso de que Saber falo neste relatório. A minha prática no contexto deste estágio foi desenvolvida na disciplina de Desenho A, disciplina relacionada com o estudo teórico e prático de uma linguagem de Saber, nela tentei identificar formas de relação com o Saber que encontram nessa linguagem o seu pretexto e contexto. Esta foi uma decisão que influenciou determinantemente a posição refletida no texto. A própria escolha da EASR como escola de estágio não foi inocente, teve origem na possibilidade de aí poder encontrar, a julgar pelo seu campo de intensões educativas, uma maior predisposição à prática artística, neste caso pelo desenho. Assim, procuro uma leitura centrada numa prática, na busca de nela identificar património, história, desejo e identidade através do olhar do docente e na consciência da composição do conhecimento na contemporaneidade. Não se trata de procurar ler uma arqueologia extensa do Saber em si, mas de refletir sobre qual o papel das artes, nomeadamente do desenho na aquisição e construção de ideias e conceitos pessoais e de como pode ou não haver condições de encontro com a emancipação intelectual.

A partir deste momento vou tentar alhear-me da realidade escolar que conheci, produzindo um discurso mais ou menos isolado sobre a concretização do Saber. Se um relatório de estágio é também um texto político, a arte, ou o artístico, é assim um exemplo de uma particular manifestação do Saber. O meu testemunho reflete o meu próprio património cultural enquanto autor, essa é a razão desta abordagem. Se eu encontro na arte manifestações do Saber e meios de linguagem através dos desenhos executados pelos alunos então há que situar o texto nesse ambiente específico e dele tirar conclusões sobre o assunto do Saber.

¹⁴ FOUCAULT, Michel (1971) - A Ordem do Discurso, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1997

É possível um relatório sem falar em política? uma advertência

Ensino envolve política e aquele que define uma opinião manifesta uma posição, uma posição que é política. Este relatório fala também de política. Se assim não fosse seria apenas uma massa amorfa de palavras de gabinete ditas numa bolha académica e que, por isso mesmo, perde o seu interesse académico. Se estudar é pensar, então estudar é definirmo-nos politicamente, e não é por este texto não se vestir de cores nem procurar a busca de um assento ao lado de determinada facção que não deixa de ser político.

Assume-se aqui um posicionamento que pode afastar ou aproximar o leitor, não fosse assumir uma posição isso mesmo, um contrato que é pessoal e que se manifesta no social¹⁵. O relatório é político porque foi escrito com o intuito de fazer pensar sobre algo.

Já que política é oposição de sujeitos¹⁶ e uma arte do impossível¹⁷ então deixemo-la entranhar o discurso deste relatório, ajudando a que nele haja uma posição que seja compreensível porque se encontra definida.

15 MOUFFE, Chantall (1993 – O Regresso do Político, Lisboa, Gradiva, 201

16 RANCIÈRE, Jacques - Dissensus: on politics and aesthetics, Londres, Continuum International Publishing Group, 2010

17 ZIZEK, Slavoj (2004) – Elogio da Intolerância, Lisboa, Relógio d'Água Editores, 2006

2.1 - O objeto indefinido e a contemporaneidade

A contemporaneidade (...) é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que a todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (Agamben, 2005 :59)

Ser contemporâneo não será, segundo a proposta de Agamben, uma exclusividade do ser humano atual nem o ato de simplesmente abraçar o presente. Ser contemporâneo é mais a formulação de uma posição possível (ou potencial) de cada tempo e cada espaço, tendo deles o sujeito consciência. Podemos pensar a luta do homem contemporâneo como a busca de um posicionamento através do qual se defina a individualidade do seu ser, atendendo ao seu tempo e ao seu espaço. Fará sentido num pensamento contemporâneo inserido na atualidade, uma posição de desconstrução do conhecido, portanto, uma cultura contemporânea será entendida como um lugar de inconformismo, cultivamo-lo como nosso e, por isso, temos por ele uma generosa dose de afeto. Para apreender o Saber neste contexto nutrimos por ele uma ligação emocional da qual falarei mais à frente, para já interessa tomar uma posição de contemporaneidade para com o tema deste relatório.

O que é então o Saber enquanto objeto? Em si não se pode dizer num relatório de um mestrado que se debruça sobre o ensino que essa definição interesse. Como docente, adoto, quanto a este assunto, uma postura pós-crítica¹⁸ na qual a desconfiança é a nossa melhor amiga. Estabelecemos todos uma relação com o Saber e a cada um pouco importa definir em que consiste esse seu objeto, até porque seria uma tarefa inglória, já que, e falo da característica essencial da visão pessoal sobre Saber, um objeto indefinido e intangível. Aliás, vários foram os que nas últimas décadas se debruçaram sobre este objeto, manifestando a sua incerteza e o que pode este ser ou não ser. Para Foucault o Saber valeu como estudo para, numa fase mais avançada da sua escrita, perceber que este trazia sobretudo poder e de como o discurso que manifesta Saber é na verdade um exercício desse poder¹⁹. Já em Deleuze podemos identificar a tendência para o descrever numa multiplicidade de direções, sobretudo à luz de uma conceção do Saber contruída por referência ao conceito de rizoma, na obra conjunta com Félix Guattari²⁰. Estes são dois exemplos distintos da tendência na contemporaneidade em identificar um plu-

18 CORAZZA, Sandra – Que Quer um Currículo? Pesquisas Pós-Críticas em Educação, Petrópolis, Editora Vozes, 2001

19 FOUCAULT, Michel (1971) - A Ordem do Discurso, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1997

20 DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Félix (1980) - Mil Platôs, Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.

ralismo e defesa de que há uma indefinição inerente às fronteiras do Saber e do conhecimento. Segundo esta (nossa) perspectiva, na contemporaneidade, não parece já fazer sentido a defesa do Saber segundo um preceito universalista²¹, e definido na sua plenitude, como o fora no século XVIII. Contamos, no presente, com um longo caminho de posicionamentos que põem em causa essa crença iluminista no Saber enciclopédico, duro, catalogado e de cariz racionalista que nos propõe um determinado tipo de Saber como o “certo” e raiz de respostas inequívocas. Em concordância com a contemporaneidade de Agamben²², o Saber enquanto objecto é nebuloso e desconstruído. Ao Saber está inerente uma série de posições e relações que variam consoante o indivíduo, a comunidade, a sociedade ou a cultura. Com ele é estabelecida uma relação que, ao mesmo tempo que varia consoante contextos de pequena, média ou grande escala, encontra pontos de confluência, também eles de pequena, média ou grande escala. A relação com o Saber será também dependente de uma série de condicionantes exteriores, faz parte de nós enquanto indivíduos, influenciarmo-lo ao mesmo tempo que nos influencia. Neste sentido não há um “eu penso”, mas antes um “nós pensamos”²³, isto é, o Saber é mais extenso do que um mero processo de racionalização individual e de reflexão sobre mundo construídos na reclusão do pensador. O Saber é contruído em contacto, ideia cara à ideia da construção de um local como a escola, um lugar para o Saber, mas onde há também um conviver, e, se a escola é lugar de Saber, existe nesse conviver. Cabe ao professor pensar nas relações estabelecidas como o objeto do Saber, sem necessariamente procurar respostas, mas sim uma relação com os alunos evocada nessa mesma dimensão.

Assumo portanto que aquele que pensa é também o que vive em auto-questionamento, sabe-se inacabado e assim se quer (ou se assume) a si mesmo. Não interessa, nesta leitura, falar em evolução do pensamento mas antes do seu processo e sua ação. Será o pensamento uma matéria em desenvolvimento e um potencial lugar de emancipação? Como defende Rancière²⁴, um processo mutável, um património de saberes individual que encontra, na sua natureza, semelhança com um processo cultural? A produção de cultura, enquanto conjunto de saberes terá a mesma natureza enquanto história, são ambos um processo de criação dinâmica que, não obedecendo a regras pré-estabelecidas, tem uma finalidade construtiva em torno de uma coerência própria²⁵.

A vertente racionalista do Saber, que nos acompanha na instituição escolar, através de seus currículos, arquiteturas e mecanismos, considerando-o como uma caminhada progressiva rumo a uma espécie de perfeição é posta em causa pela visão contemporânea do ser humano inserido num determinado tempo e num determinado lugar. Ao ser humano na contemporaneidade cabe perceber a relação com o Saber de modo desconstrucionista estabelecendo os pontos essenciais da sua emancipação e diferenciação intelectual, vendo escuro no meio da luz²⁶.

A relação com o Saber deve então ser entendida como isso mesmo, uma relação²⁷. Ela é necessariamente complexa e específica, e terá mais que ver com emoção e sensibilidade do que necessariamente com racionalismo e catalogação. Tem assim sentido indicar graus de desejo pelo Saber²⁸, tenha ele a natureza que tiver, ele é pessoal e traz consigo uma relação não descritível, afinal de contas estamos a falar de emoções como motor das relações que o ser humano estabelece.

21 KANT, Immanuel (1797) - *The Metaphysics of Morals*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996

22 AGAMBEN, Giorgio (2005) - *O Que É O Contemporâneo?* e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009

23 FREIRE, Paulo - *uma educação para a liberdade*, Porto, Textos Marginais, 1974

24 RANCIÈRE, Jacques (1987) - *O Mestre Ignorante - Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2002

25 CHARLOT, Bernard - *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização*, Porto Alegre, Artmed, 2005

26 AGAMBEN, Giorgio (2005) - *O Que É O Contemporâneo?* e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009

27 CHARLOT, Bernard - *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização*, Porto Alegre, Artmed, 2005

28 Ibid

Falar em emoção na relação com o Saber poderá fazer o leitor pensar que a ideia deste texto passa por um discurso algo lírico que não seria de esperar, ou até aconselhar, num texto de um relatório de mestrado. No entanto, em nada o Saber perde com esta constatação, não se perderá nenhuma cientificidade em nenhuma área do conhecimento por se identificar com ele uma relação de carácter emocional. Mais à frente no texto esta dimensão vai-se revelar central para pensar as questões do Saber e da relação de ensino-aprendizagem.

Refiro também o património cultural da humanidade como construído dentro destes princípios de desejo e prazer, daí que tenha sido construído também na direção de uma vontade. Identifico na experiência da relação com o Saber um binómio entre os conceitos de desejo e de aventura na possibilidade de pensamento sobre a relação com o Saber e de como ela pode potenciar a emancipação. Convenhamos que desejo, aventura e emancipação, apesar de conceitos distintos não são estranhos entre si, cruzam-se na busca individual de lugar. Aponto deste modo o desejo como condição primordial para a emancipação, identificando nessa relação uma aventura de cariz intelectual²⁹. Digo assim que há uma presença incontornável da vontade no ato de saber mais e uma predisposição em embarcar nesse processo.

Saber e Lugar

O Saber pode também ser lido como o recetáculo das quatro dimensões de património, história, desejo e identidade, estas quatro dimensões cruzam-se na definição do lugar do ser pensante. Ao longo do seu crescimento o ser humano encontra no seu Saber o motivo primordial para o seu posicionamento no mundo, a sua potência³⁰ e o seu lugar.

A magia do Saber enquanto objeto reside assim no facto de, ainda que indefinido e nebuloso, seja determinante na construção de realidades e mundos concetuais, lugares únicos que envolvem conseqüentemente um posicionamento assumido. Um posicionamento que se faz até como defesa pessoal e reivindicação de um lugar. Um lugar em mutação constante que vive de arquiteturas mentais e é como um depositário de elementos organizados em torno não de uma ideia mas de uma orgânica mutável na qual *o acaso cria e o tempo metamorfoseia mas somos nós que escolhemos*³¹.

Visto enquanto lugar que manifesta património, história, desejo e identidade, o Saber é também um rizoma³² de ligações que se manifesta no agrupar e desagrupar de conceitos, criação e anulação de ligações num comportamento orgânico. Neste contexto, sendo uma espécie de jogo de conceitos e imagens, um Saber pode inclusivamente ser percebido como um atlas de geografia mutável, um pouco à imagem da proposta Aby Warbourg sobre o olhar a história da arte. A sua proposta propôs uma teia de ligações demonstradas através da imagem e não uma catalogação, ou seja, o seu modo de olhar não era narrativo, era antes ilustrativo. Não é por acaso

29 RANCIÈRE, Jacques (1987)- O Mestre Ignorante – Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual, Belo Horizonte,

30 AGAMBEN, Giorgio (2007) - Bartleby Escrita da Potência, Lisboa Assírio & Alvim 2008

31 MALRAUX, André (1957)- O Museu Imaginário, Lisboa, Edições 70.

32 DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Félix (1980) - Mil Platôs, Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.

que Bernard Charlot refere a impossibilidade de entender o Saber e que apenas se entende com ele uma relação³³.

Temos então um relacionamento estabelecido com um conceito que não definimos na totalidade. Personificando o Saber como sendo um indivíduo, é possível estabelecer um paralelo com uma relação que estabelecamos com outro ser humano ou animal, ele manifesta-se afetivamente e nessa relação identificamos uma *dissolução dos sinalizadores de certezas* (Mouffe, 1993 :24) como modo de encontrar e criar caminhos possíveis. Uma multiplicidade de caminhos que engloba uma série de caminhos, sejam eles no domínio do fazer ou no do não fazer que Agamben refere em Bartleby³⁴. O Saber manifesta-se em constante mutação e através do discurso, não é possível pensar sem a relação com o Saber que se constitui das verdades constituídas pelos discursos e não por eles reveladas³⁵. Para pensar o Saber no contexto escolar olho-o, principalmente, como um dispositivo de poder, o qual, se pensado enquanto relacionamento, implica um jogo de forças entre discursos.

33 CHARLOT, Bernard - Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização, Porto Alegre, Artmed, 2005

34 AGAMBEN, Giorgio (2007) - Bartleby Escrita da Potência, Lisboa Assírio & Alvim 2008

35 ATKINSON, Dennis - Art in Education, Identity and Practice, New York, Kluwer Academic Publishers, 2002

2.2 - Saber, Escola, Desejo e Aventura

Nas experiências pedagógicas que tive, incluindo o estágio que dá origem a este relatório, tentei perceber onde se situavam os possíveis lugares de potenciação da emancipação na relação de ensino-aprendizagem. A emancipação tem, a meu ver, raízes no Saber, e por isso também num poder, ela terá sempre sido, na posição de professor, a minha preocupação essencial. Falo no domínio do possível acontecimento, um território onde a emancipação acontece ou não dependendo do indivíduo que percebe o seu poder fazendo ou não uso dessas ferramentas concretuais.

A escola seria, por princípio, um lugar para a edificação do Saber e consequente busca de posição. Somos, no entanto, mais facilmente levados a identificar nessa instituição, dada a emergência da sociedade de controle, os mecanismos de poder do panóptico³⁶. O poder do indivíduo inserido no seu mundo conceitual encontra na escola uma outra força com a qual se relaciona muitas vezes por oposição e na qual pode encontrar um lugar de emancipação, sendo no entanto um acontecimento não pretendido pela instituição. Esse poder faz-se sentir através da própria arquitetura e dos papéis assumidos, assim como nos modos de manifestação das relações entre diferentes papéis sociais³⁷. Mas não é por esse motivo que a atividade docente será um trabalho sem glória entalado num beco sem saída. A lição que Foucault nos dá sobre a força deste dispositivo disciplinar de, é para mim importante por nos apresentar a sua identificação e consciência de sua existência. Como foi referido atrás, a posição racionalista sobre o Saber exerce uma enorme força e as instituições são um lugar desse mesmo modo de o entender, pois são dispositivos de saber-poder..

Se Saber é poder e a cada um nos corresponde um Saber, então não podemos negar o nosso próprio poder e podemos evitar a recusa do seu uso. Existirão na escola corredores de liberdade e múltiplas possibilidades para a definição de lugares e de edificação de saberes individuais. A busca pessoal de cada um na instituição, sejam alunos ou professores, pode existir ou não, mas essa decisão é tomada segundo a consciência crítica das limitações impostas pelo próprio conhecimento, por isso, ela é parte do processo de emancipação.

É na possibilidade de potenciar a emancipação que reforço os dois conceitos de desejo no sentido desenvolvido por Charlot³⁸ e a aventura intelectual de Rancière³⁹. Se pensarmos sobre o que estes dois conceitos nos podem dizer sobre a desconstrução de saberes podemos estabelecer uma busca de lugar. Não leio os dois conceitos como manuais de instruções, mas como bases para a relação a estabelecer com o Saber e que eu próprio identifiquei na relação que estabeleci durante o estágio com o grupo de trabalho.

36 FOUCAULT, Michel (1975) – Discipline and Punish – the birth of the prison, London, Penguin Books 1991

37 BOURDIEU, Pierre – O Poder Simbólico, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1989

38 CHARLOT, Bernard - Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização, Porto Alegre, Artmed, 2005

39 RANCIÈRE, Jacques (1987) - O Mestre Ignorante – Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2002

Desejo

Ao longo do estágio na EASR procurei identificar caminhos de liberdade, fosse na minha ação ou na prática dos alunos dentro e fora do espaço da aula. Os mecanismos de produção de Saber serão pois diferentes consoante a geneologia do grupo formado, manifestando-se em experiências concretas. O facto da experiência se basear na relação com estas duas turmas foi determinante para o processo de ensino-aprendizagem. Se o docente pode marcar a diferença na apreensão dos conteúdos, também os alunos transformaram de modo profundo a maneira como as aulas correram e as propostas se desenvolveram, o processo de ensino-aprendizagem está assim identificado como uma troca de experiências. É um espaço de diálogo e, por isso, de definição de posições e partilha, e justamente devido ao facto de ser uma relação dialógica, senti a criação de diferentes dissensões⁴⁰, fosse dentro da minha proposta ou na relação com os alunos. Percebi que uma aula pode muito bem ser um espaço de prática democrática e que dela dependerá parte da criação do Saber, restava perceber como seria possível a existência de condições para essa prática. Neste sentido foi determinante a força do desejo.

O leitor pode identificar nesta referência ao desejo a ideia paternalista segundo a qual se o aluno não aprende é porque não quer e a solução para os seus (e sobretudo os nossos) males está na aquisição de prazer na atividade escolar (“estuda e saberás”). No entanto, o que defendo nada tem a ver com isso, mas antes com a natureza da relação com o Saber em si, adquirir Saber enquanto ação supõe atividade intelectual, esta por sua vez supõe desejo⁴¹. Se existente, este círculo inter-relacional entre interesse e gosto entende-se como apropriação de Saber.

Esta relação de proximidade com raiz no desejo envolve uma relação de *amizade*⁴² com o Saber, uma relação que se assemelha a relações de amizade que encontramos pelo mundo fora, incluindo nas escolas. Como qualquer outra relação, esta tem os seus altos e baixos, crises e diferentes processos de alteração. Aquele que aprende tem desejo mas não precisa de referir a natureza desse desejo, ele existe no prazer de saber mais, sabe que tem mão na criação de parte do seu ser, mas o porquê desse desejo não é a sua preocupação, é-o antes a sua satisfação. A natureza do querer saber tem, segundo este ponto de vista, motivos emocionais para a sua existência, não nos faz sentido definir o porquê do sucesso das relações com pessoas das quais se gosta, elas acontecem como parte de uma história e definem o futuro com base num passado. Esta história do Saber individual, e que pode encontrar paralelo com o Saber de uma cultura ou civilização, reflete decisões tomadas num campo mediado por relações de poder, cuja gestão influencia o curso da relação.

Por falar em relações:

Sobre as referências - no final de outubro.

No campo do ensino artístico uma das questões mais “frágeis” é a das referências. Nelas assenta uma parte importante do que pode ser o desenvolvimento concetual e estético do trabalho individual artístico. Afinal de contas, nós não conseguimos afastar-nos, na totalidade, da figura do outro autor e da “inspiração” que ele nos pode trazer ao nosso trabalho.

40 RANCIÈRE, Jacques - Dissensus: on politics and aesthetics, Londres, Continuum International Publishing Group, 2010

41 CHARLOT, Bernard - Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização, Porto Alegre, Artmed, 2005

42 AGAMBEN, Giorgio (2005) - O Que É O Contemporâneo? e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009

É certo que o referencial exterior no trabalho é importante como modo de estabelecer os pontos de convergência mental que o nosso próprio trabalho precisa. A questão é que estas “peças” acabam todas por passar pelas referências “aceites” pela escola, os mesmos autores de sempre. São linhas orientadoras é certo, mas arriscamo-nos sempre a estabelecer demasiada homogeneidade. Ou então não, se a orientação for bem gerida a expansão de horizontes pode não estar comprometida a uma determinada orientação, trata-se de falar nas mesmas referências sem falar com os alunos como se eles fossem “estúpidos”.

E por falar nisso, porquê aprofundar as referências à medida que o nível de ensino aumenta? Não será também isso um modo de menosprezar a inteligência dos alunos? Não há então que ter medo de mostrar nas aulas referências supostamente complexas porque achamos que “os alunos não entendem”, trata-se de puxar a corda para gerar algum conflito na mente de quem aprende (o professor também aprende). É até uma questão de honestidade para com o nosso trabalho.

(do diário.)

Na parte final deste texto refiro o segredo a que algumas referências são remetidas, como se o conhecimento fosse um tesouro que deve ser guardado longe de olhares indiscretos. Ora, se eu faço a aqui a apologia de uma relação de proximidade e amizade com Saber há que diluir esse segredo e pensar nas nossas próprias referências como um campo de exploração de desenvolvimento de relações com o Saber. Nessa proximidade é por ele nutrido um afeto especial que implica não só desejo mas também amizade no sentido em que Giorgio Agamben o explora e que reforço mais à frente, no capítulo 3. Não é por acaso que muitos pensadores respeitados em várias áreas são recorrentemente referidos como pessoas apaixonadas pelo seu ofício. E ainda que o *bom* aluno seja o que se apaixonou pelo seu ofício⁴³, aquele que se relaciona com proximidade com o Saber nutre uma proximidade com esse objeto pessoal. A relação de proximidade que falo não é necessariamente uma questão de obtenção de boas classificações escolares altas numa resposta de cariz institucional, será antes uma relação fundada no que o Saber representa para si. Havendo no entanto uma diretividade para o aluno lidar com classificações, acredito é que isso é mais uma parte de um processo mais largo do que necessariamente a prova acabada do que quer que seja, simplesmente há que desdramatizar esse facto. A classificação está relacionada com uma resposta à instituição, já no Saber as relações com ele estabelecidas estarão para além disso. Nesta consciência, a classificação é apenas mais um elemento que envolve um posicionamento reflexivo, ainda que seja uma suposta legitimação e validação desse projeto. O que me interessa no entendimento de relações com o Saber é, por este motivo, referido dentro da dimensão do desejo.

Este desejo é facilmente identificável nos alunos quando o conteúdo das aulas e a ação do professor assim o potenciam. Identifiquei o desejo da aprendizagem nos alunos depois da entrega de um pequeno texto individual sobre a proposta didática que orientei. Muitos deles, em ambas as turmas, evidenciaram a vontade de aprender mais sobre a linguagem do desenho e da forma como se manifestam através dela. Se a proposta se tornou aliciante, terá então resultado na aquisição de um novo ponto de vista sobre o desenho, facto que parece tornar-se mais possível com a existência do desejo. Esse desejo confere outra leitura à própria dificuldade que possa existir, não sendo recusada é encarada com outros olhos. Mais ainda, a importância de um processo é assumido como parte uma linguagem que, sendo Saber, é inacabada.

43 PERRENOUD, Philippe (1994) – O Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar, Porto, Porto Editora, 1995

Alguns destes textos, dos quais apresentarei alguns trechos mais à frente, traziam patente a vontade de aprender e o desejo reforçado por uma ação de prazer e não o exercer de uma função específica. Se o aluno tem um ofício, podemos pensar que na anulação do peso desse ofício surge a capacidade de desejo pela aprendizagem. O trabalho não deixa de existir mas não sendo apenas a aplicação de uma função, é meio para a criação (cuja importância refiro no capítulo 3). O trabalho não deixa de ser isso mesmo, trabalho, mas a dimensão do prazer possibilita uma maior capacidade para a sua realização. No contexto específico da EASR, penso que se nota a importância desse desejo. Na generalidade, quem frequenta a escola não simplesmente passou de ano para cumprir mais uma etapa do percurso que *tem* de seguir, escolheu aquela escola com base na vontade, vontade essa que é crucial para o que considera ser o seu (verdadeiro) sucesso escolar. Claro que esse sucesso é também entendido pelos alunos no atingir de boas notas, a morfologia da instituição não deixa de exercer a sua força.

Portanto:

A questão é compreender, portanto, como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isso ou aquilo. (Charlot, 2005 :37)

Há, segundo o autor, uma relação de gozo que é primordial para o “ato” de aprender. Não se modela por meio da construção de um objeto, mas antes pela vontade que lhe surge, tendo ela raiz no seu próprio património, há desejos que despertam outros desejos num processo que foge ao controlo daquele que pensa e que por isso mesmo, é para ele interessante.

Aventura

Quando falo em aventura no contexto da relação com o Saber evoco o conceito a aventura intelectual desenvolvido por Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante*. Esta ideia é desenvolvida pelo autor em *O Mestre Ignorante*, obra que inicia com o relato de uma experiência. Nessa, um professor francês (de seu nome Jacotot) havia deixado seus alunos de língua flamenga (língua que não conhecia) aprenderem uma obra em francês, que desconheciam, sobre esta história o autor diz:

Ele [Jacotot] somente lhes havia dado a ordem de atravessar a floresta cuja saída ignorava. A necessidade o havia constrangido a deixar inteiramente de fora a sua inteligência, essa inteligência mediadora do mestre que une a inteligência impressa nas palavras escritas àquelas do aprendiz. E, ao mesmo tempo, ele havia suprimido essa distância imaginária, que é o embrutecimento pedagógico. (Rancière, 1987 :22)

Existe neste relato um conceito original de professor que se evidencia numa certa ausência. Estão nele presentes aspetos sobre a emancipação e como ela será vista por toda a obra

deste autor, como se evidencia como possível através de um caminho independente a que se dá o nome de aventura intelectual. Uma aventura desenvolvida de mãos dadas com o desejo e que traz consigo a possibilidade da emancipação. É também referido por Rancière o *embrutecimento pedagógico*, conceito que será estranho se pensarmos nos propósitos da instituição escolar. A noção de que uma ordem no discurso se impõe como um poder castrador tem algo a dizer-nos sobre o quanto é difícil encaixar a aventura enquanto parte de um processo de aprendizagem no contexto que traz consigo essa *distância imaginária*. Deste modo o *embrutecimento pedagógico* é oposto à aventura e, se queremos dar espaço à aventura teremos de nos distanciar de uma pedagogia concreta em prol do acontecimento no qual pode tornar-se a aprendizagem. É no entanto difícil entender onde se pode situar a aventura intelectual na relação aluno/professor, esse contecer é imprevisível e exige uma maior atenção à história do próprio Saber. O professor corre ainda o risco de se tornar um obstáculo a essa possibilidade no exercício de mecanismos de controlo sobre os alunos. Resta-nos a pergunta sobre que lugar ele ocupa nesta cadeia e até que ponto pode até agir contra os seus próprios princípios, se preocupado com o potenciar da aventura intelectual de seus alunos.

A aventura é como uma história, uma história pessoal na qual apenas o indivíduo pode identificar um lugar, falo de um espaço que não é totalmente identificado pelo docente, não lhe caberia *dar a chave* da emancipação nem se pode dizer que tenha ferramentas para isso. Nos alunos será identificada uma potência que não passa necessariamente pela passagem de uma “ciência pessoal” mas antes *pela possibilidade de se estabelecer formas de representação sobre o objecto aprendido* (Rancière, 1987 :18). A aventura do saber é também um conceito indefinido que não se concretiza numa definição nem supõe previsão no contexto escolar, num paralelo com a noção de rizoma, é uma história que não se controla e que se manifesta na criação de ligações concetuais. É também um processo de relação individual com o Saber, um processo que junta o empírico e o epistemológico.

Cabe ao que pensa a decisão de embarcar ou não numa aventura, esta aventura é um caminho sinuoso e imprevisível com armadilhas e lugares perigosos, mas na qual desenvolvemos a nossa própria capacidade de sobrevivência e conhecimento sobre o caminho. Por outro lado, esta aventura é atravessada por uma série de confrontos e medições de forças que têm que ver diretamente com relações de poder. Se num discurso estão envolvidas estas questões isso acontece precisamente pelo facto de a aquisição de Saber construir um poder que se manifesta em discursos. Mesmo uma amizade tem em si esta medição de forças de poder, já que é muitas vezes, além da troca, o confronto de posições que cria crises e contrapontos que têm que ver com a relação professor/aluno.

As duas dimensões de desejo e aventura intelectual, se pensadas no contexto da EASR, têm uma leitura um pouco particular. São determinantes na decisão de integrar uma escola artística estas duas dimensões, o desejo de criar e a aventura que há nessa mesma criação, a possibilidade da emancipação vive desse ato de criar. Neste caso, e no contexto do meu próprio percurso, proponho uma reflexão sobre a possibilidade que o campo da arte e o artístico dá à emancipação. Como área do Saber a arte ocupa ainda esse estatuto algo marginal que acarreta consigo a ideia de que lhe pertence uma resistência. Não lido como território franco de emancipação, e muito menos, no contexto escolar, a arte é um território de Saber pelo qual, à semelhança de outros, a emancipação aparece ou desaparece no decorrer de uma história.

2.3 - Emancipação e arte como sua possibilidade

2.3.1 - Emancipação

A emancipação é fugidia e não há como a dar a ninguém. Se identifico no desejo e na aventura possibilidade de emancipação, não a identifico como um resultado natural. A emancipação não se gere por receitas e é um conceito fugidio mas que, à semelhança do Saber, nos permite identificar uma relação e busca de posição. Entenda-se que o presente capítulo não pretende formular uma relação direta entre desenvolvimento do Saber e aquisição de emancipação, a emancipação terá mais que ver com a tomada de uma posição de resistência. Se o Saber se inscreve nas dimensões de património, cultura, desejo e identidade, é natural que este tenha uma relação com a possibilidade da emancipação, mas não é a sua chave.

É neste princípio que a identificação de lugares de Saber envolve a existência de um discurso político. Se na aquisição de Saber é encontrada uma posição que envolve um contrato do indivíduo consigo mesmo, não há como contornar a existência de um lugar político em tudo o que envolva o discurso da posição assumida.

Importa perceber a emancipação também como um desejo cuja essência em si não é compreendida. Podemos identificar na prática artística a busca de uma posição e essa pode ser manifestação de emancipação consoante a relação com o contexto em que se insere a experiência. Se consigo identificar nas artes um caminho para a emancipação, faço-o na medida em que são parte importante do meu próprio património de saberes e base de um discurso que, sendo pessoal, envolve uma posição sim, mas também uma aprendizagem adquirida na minha própria aventura intelectual. É assumir o compromisso com *uma posição através de uma experiência*⁴⁴. Esta constatação serve para identificar a falência de qualquer tentativa na minha atividade docente em transmitir emancipação a quem quer que seja, eu apenas conheço bem um caminho muito particular. Qualquer tentativa do sujeito, particularmente do sujeito que aqui se encontra a refletir sobre uma experiência de estágio pedagógico, em fazer esse exercício é sempre reflexo de um património e de uma cultura e, portanto apenas uma peça (na melhor das hipóteses) da possível emancipação de outro indivíduo. Esse indivíduo que comigo tenha contacto tem a liberdade de *fazer ou não fazer*⁴⁵ o que bem entender com a minha posição.

Podemos ainda identificar na emancipação uma relação de amizade com o Saber na medida em que *condividem algo que precede a sua divisão*⁴⁶, neste sentido a emancipação é uma

44 RANCIÈRE, Jacques (1987) - O Mestre Ignorante – Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2002

45 AGAMBEN, Giorgio (2007) - Bartleby Escrita da Potência, Lisboa Assírio & Alvim 2008

46 AGAMBEN, Giorgio (2005) - O Que É O Contemporâneo? e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009

outra face do poder que está inerente ao Saber, o *poder* de fazer ou não-fazer. Este *poder* é essencial para a criação nas artes, território de constante construção e desconstrução que assenta grande pilar na crise de seus próprios valores. Limito-me a falar do que entendo na emancipação como essencial para a criação artística, a aprendizagem e o posicionamento individual do aluno em geral e do papel que pode ter neste processo o *mestre*.

A noção de aprender e compreender estará sim na gênese do que os alunos procuram. Será da posição do mestre que parte a capacidade de respeitar o lugar entre os conceitos de aprender e compreender como parte do posicionamento do aluno e o seu próprio modo de se emancipar. Jacques Rancière fala ainda na interrogação para a instrução, *quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não instruir os outros* (Rancière, 1987 :41), ideia oposta a uma atitude de suposta iluminação dos alunos pelo conhecimento do professor. É a substituição do Saber enquanto objeto de adoração pelo Saber enquanto objeto de trabalho, uma matéria a ser transformada.

O conceito envolve enorme complexidade, não deve portanto ser confundido por exemplo com liberdade. Se podemos assumir que a emancipação pode abarcar consigo a conquista de liberdade, elas não se implicam necessariamente uma à outra. Esta diferenciação é fulcral para o entendimento da emancipação enquanto parte do Saber, ela está relacionada com uma manifestação de inteligência.

Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda a aventura no país do saber. (Rancière, 1987 :38)

A construção de lugares de emancipação tem uma raiz política. Como referi atrás uma relação com o Saber resulta da postura do próprio indivíduo em relação ao seu objecto, o Saber será mais o que define o sujeito do que o contrário. Ora, se a há uma posição assumida, essa não é inocente, nem da parte do professor, nem da parte do aluno. É política e intelectual, uma implica a outra. Desde há séculos que a emancipação vive em proximidade com as novidades produzidas aqui e ali no mundo das ideias. Política não será mais do que concretização de ideias através da ação num lugar. Assim se a emancipação é política ela é também intelectual.

Não é por acaso que o salto intelectual encontra um obstáculo na ordem social, essa pertence ao domínio das convenções estabelecidas e forças de resistência à mudança e reconstrução. Se a emancipação é um movimento para a criação do *novo*⁴⁷, então o artístico que nos interessa é o que passa para além da mera cópia e reprodução de um património, vive da reconstrução da matéria. Rancière propõe ainda, neste domínio, a ideia de ensino universal onde o aluno faz o mestre⁴⁸, mais uma forma de olhar o ensino como reconstrução. Um ensino que não é transmissão, mas mutação, o ato da aprendizagem só existe se no lecionar futuro dos mesmos conceitos o professor seja de facto outro e não a repetição de si mesmo.

E assim:

...Foi-lhe ensinado algo, logo ele aprendeu, logo, ele pode esquecer. Atrás de si escava-se, novamente o abismo da ignorância. Eis, no entanto, a maravilha da coisa: essa ignorância, a partir

47 RANCIÈRE, Jacques (2008)- O Espectador Emancipado, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

48 RANCIÈRE, Jacques (1987)- O Mestre Ignorante – Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2002

daí, é a dos outros. O que ele esqueceu, ele ultrapassou. Ele não está mais na situação de soletrar e a gaguejar como as inteligências grosseiras e os pequeninos da turma infantil. Não há papagaios em sua escola. Não sobrecarga a memória, forma-se a inteligência. Eu compreendi, não sou um papagaio. Mais ela esquece, mais lhe parece evidente que compreendeu. Mais ela se torna inteligente, mais pode contemplar do alto aqueles que deixou para trás, os que permanecem na antecâmara do saber, diante do livro mudo, aqueles que repetem, por não serem suficientemente inteligentes para compreender. (Rancière, 1987 :33)

Pela história da arte moderna e contemporânea tem-se intensificado a ideia de que os vários autores se influenciam uns aos outros num processo histórico e cultural que é na verdade um processo de ensino-aprendizagem em que os indivíduos se influenciam numa construção conjunta de algo novo. É um processo em que, mesmo mantendo os estatutos tradicionais de mestre e discípulos, se admite a possibilidade de uma aprendizagem mútua.

Nas últimas décadas de sua vida, Juan Miró, artista mais do que estabelecido e respeitado mundialmente, deixou que o expressionismo abstrato americano e, mais tarde, a graffiti art se revelassem influências determinantes para a produção no seu trabalho. Um autor sobre o qual havia já sido dito como tendo um “estilo próprio e estabelecido” e que pouco teria mais a fazer em prol do seu nome executou trabalhos inspirados por novas gerações de outro continente. Penso assim que a ideia fundamental a reter sobre a arte na contemporaneidade para o texto é a ideia de que ninguém é a origem de nada e de que processos como os de Juan Miró são o *pão nosso de cada dia*, nas artes e fora delas.

É natural que o professor possa ser determinante nas aprendizagens dos alunos mas o contrário pode também acontecer, daí que o Saber seja uma aventura sem resultados previsíveis. Entender essa aventura construída por mútuas influências, remete-nos para a existência de um processo de construção de algo, de uma arquitetura de saberes particulares ao ser individual. É identificável em cada um o lugar onde tal processo de construção se encontra guardado, trata-se de um património de saberes que se modifica num sentido emocional, onde conceitos e grupos se formam consoante um crescimento sem regra⁴⁹. Não será exagero considerar que este processo encontra a emancipação como uma potência. A história deste crescimento pode encontrar diferentes desvios consoante a emancipação envolvida, havendo um património pessoal que tanto mais cresce quanto mais se criam condições para isso. Um património que é mais individual quanto mais pessoais são as pontes operadas, uma individualidade que não se opera debaixo da asa de um sábio, é antes a razão de ser do sábio que possa existir em nós.

Na relação íntima entre desejo e aventura com a possibilidade de emancipação intelectual identifico a base concetual na qual penso a relação com o Saber e de como o desenho tem algo a dizer neste campo. Encontrar a nossa própria razão de aprendizagem de um tema foi o que tentei observar no desenho. Alguns alunos referiram em seus depoimentos, auto-avaliações e conversas a história do que aprenderam e identificam nessa mesma história a razão que os leva a querer aprender mais, neste caso, sobre desenho. O sentimento de posse desse Saber poderá trazer muito mais a possibilidade de um orgulho naquilo que se faz e um terreno fértil para a criação.

49 DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Félix (1980) - Mil Platôs, Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.

Artístico e Criação

Neste ponto é notável no texto a presença do conceito de criação. Ainda que não o tivesse introduzido ele apareceu no texto sem pré-aviso quando me dedicava a falar do artístico. Sem querer penso que estou a levar o leitor à falácia de ver o ato criativo como exclusivo às artes. No entanto, não o quero fazer. Em verdade muitas foram as vezes que ouvi o que considero uma inconsistência: a ideia segundo a qual a paixão fará parte do ato de criação artística, enquanto nas outras áreas do Saber tal paixão pautar-se por razões completamente distintas. Quem defende tal argumento está, a meu ver, a não ter em conta o ato da criação na sua amplitude. Ele não será exclusivo ao saber artístico, ou a sê-lo, estaremos a ler a arte como um conceito mais extenso do que isso. Opto pela segunda hipótese. Ao ser humano cabe a vontade de criar, cumpre-se cada um como alguém que nasceu para inventar qualquer coisa⁵⁰ e seria erróneo e pouco humilde da parte dos *artistas* considerarem-se como os detentores do ato de criação, pois tal como diz Joseph Beuys:

(...) todo o conhecimento procede da arte. Toda a capacidade procede da capacidade artística do ser humano, ou seja, de ser ativo criativamente. De onde iríamos proceder se assim não fosse? O conceito de ciência é uma mera ramificação da criatividade em geral. Por essa razão há que fomentar uma educação artística para o ser humano. Sabemo-lo instintivamente. Em consequência disso existem aulas de arte na escola. Mas não se vai bastante a fundo. Continua-se a dar aulas de arte, mais ou menos, só por tradição, e de forma degenerada. E, por um lado, essa tendência já é agónica, ou seja, o Estado já não dá valor à educação artística e estética das pessoas, mas à reprodução de inteligência técnica para manter o seu sistema de poder. Por essa razão só se pode chegar a uma solução das tarefas políticas do futuro e dar forma a uma nova imagem da futura ordem social recorrendo à imagem do ser humano. (Beuys, 1972 :119)

Se Beuys se identifica enquanto artista, identifica também o modo de ação das artes em todo o ato de saber e criar, fala de arte por ser central na construção do seu próprio património. O artístico pode ser um ato de posição mas acima de tudo é uma prática humana que impulsiona o ser humano a criar. Se as artes podem ser consideradas no seu ponto de partida marginais, é porque identificamos nelas uma atitude de contraponto para com a conceção de cultura estabelecida. Identificamos nela a tal capacidade em identificar *zonas obscuras na luz da nossa contemporaneidade*⁵¹.

Tratar-se-ia nesta perspetiva, de olhar o artístico enquanto algo que nos pertence por ser um campo aberto de processos de pensamento e, por isso, ação. Este pressuposto parece-nos ganhar relevância no desenvolvimento de uma postura no ensino. Não me proponho a olhar a arte como uma apresentação de resultados acabados mas antes esse mesmo campo de ação do pensamento como possibilidade de emancipação precisamente pelo ato de criação em si.

50 SILVA, Agostinho da – Textos Vários. Dispersos, Lisboa, âncora Editora, 2003

51 AGAMBEN, Giorgio (2007) - Bartleby Escrita da Potência, Lisboa Assírio & Alvim 2008

2.3.2 - O Dissenso

A ideia da arte enquanto meio para a emancipação envolve segundo esta perspectiva a ideia de dissenso. Numa realidade onde o pluralismo criado pela própria emancipação se manifesta como central existe impossibilidade de aplicação de regras concensuais pela *dissolução de sinalizadores de certezas*⁵² que o processo implica. O artístico encontra similaridade com a democracia radical de Mouffe⁵³ e com a política na estética de Rancière⁵⁴, podemos assim dizer que o pluralismo dentro de uma sala de aula focada na prática artística é consequentemente dicisensual numa medida que junta estes dois autores.

Identifico a realidade do dissenso como uma possibilitação da criação que, neste contexto, pode ser vista segundo a ideia de Deleuze de que esta traz consigo a possibilidade da resistência⁵⁵. Para o autor, a criação será um modo de produção de uma posição e por isso uma resistência. Esta ideia não é estranha se considerarmos a posição que considera que na arte, no seu verdadeiro sentido, se gera conflito dentro de uma posição de marginalidade. O Saber faz parte deste processo, e ainda que se possa considerar que o Saber “não artístico” possa ter outros modos de se revelar enquanto tal, podemos sempre considerar esta ideia do assumir de uma posição que, se forte, marca a diferença como resistência. Reconhecemos na emancipação a passagem por esse processo criativo de resistência a forças exteriores mas que delas faz uso, através do território da criação. A criação é um ato de resistência apenas na emancipação e como resistência esse ato é visto enquanto artístico.

A minha experiência ou, para ser coerente e honesto para com este relatório, o meu desejo de Saber e a minha aventura intelectual passam pela reflexão sobre a arte enquanto fundamental para a produção de entendimentos sobre o mundo. A escolha que fiz pela escola do estágio, da disciplina e das minhas posições enquanto docente procuraram sempre a possibilidade na criação e o desenho pensado como manifestação de mundos concetuais e linguagens. Se o Saber é criação (e discurso), e eu procurei entender isso, procurei concentrar-me em algo que conhecesse. O meu património cultural e referências foram essenciais, e se eu queria também ser produtor de conhecimento havia que trabalhar numa realidade a qual refletisse as minhas próprias posições e possibilidades. O desenho foi a linguagem escolhida para pensar estas questões mas em nenhum momento é aqui lido enquanto manifestação franca, tudo o que se diga no próximo sub-capítulo tem que ver com especificidades de uma linguagem que o autor do texto conhece e como um a realidade que não se esgota em si mesma.

Ainda assim gostaria antes de referir:

52 MOUFFE, Chantall (1993) – O Regresso do Político, Lisboa, Gradiva, 2011

53 Ibid

54 RANCIÈRE, Jacques - Dissensus: on politics and aesthetics, Londres, Continuum International Publishing Group, 2010

55 DELEUZE, Gilles – O ato de Criação (1987), São Paulo, Folha de São Paulo, 1999

2.3.3 - A necessidade da arte

Já Nietzsche dizia que a arte nos serve para não morrer-mos da verdade⁵⁶. Esta reação literária do autor reflete, quanto a mim, um manifesto moderno dos propósitos da arte, está associada a uma sobrevivência de cariz existencial que nos aproxima da busca de um lugar no mundo. A arte terá sido manifestação cultural, social e pessoal de busca, definição e afirmação de um lugar, um lugar de emancipação.

Há ainda, relativo à arte enquanto Saber, um mecanismo que junta abstração e realidade como dois conceitos que andam de mãos dadas um com o outro neste campo⁵⁷. Se a arte vive de um processo de abstração que lhe é inerente, podemos dizer que esse é resultado de um modo de olhar a(s) realidade(s), há sempre uma representação de um ponto de vista, de um modo de olhar o mundo. A relação que a arte tem com um posicionamento no mundo é a ligação mais forte que me interessa evidenciar, e essa vive de articulações entre representação e abstração. Tomando o meu caso como exemplo, a arte foi o campo de busca de um lugar e, se a minha própria emancipação intelectual existe, ela terá acontecido no lugar de construção de um posicionamento intelectual que vai consistir na razão de ser de qualquer resistência que leve a cabo. Assim identifico no lugar que eu próprio construí a necessidade do artístico, nele vive tudo aquilo que foi desenvolvimento de conhecimento pessoal.

A emancipação pode encontrar lugar em qualquer área, basta recuperar de há algumas páginas a ideia de Beuys da arte enquanto causa primordial que precede o próprio Saber. Deste modo podemos olhar o artístico como emancipação e como parte essencial da aquisição de conhecimentos, através dele podemos talvez adquirir a capacidade de ver a obscuridade na luz⁵⁸. Assim, defender o artístico enquanto causa primordial para a criação e do conhecimento envolve uma definição alargada do artístico que não se esgota na crítica e teoria da arte mas que extrapola para a essência da vontade de conhecer mais do ser humano. Fará parte da realidade e permite conceitos abertos de verdade. Interessa olhar o artístico como um ingrediente potenciador de desejo e aventura intelectual e território de trabalho para o “olho curioso”⁵⁹.

Na relação educativa a emancipação não tem currículo e pode acontecer nos mais diversos contextos, inclusive nos da mais extrema repressão. Se podemos trabalhar as condições em que esta acontece, não sabemos nunca quando e se vai acontecer, vive no domínio da potência de um ser ou não ser⁶⁰. Do mesmo modo, ela incide no domínio da contingência de um determinado acontecimento que sucede mas também não sucede no ato educativo.

A contingência é ameaçada por uma (...) objeção, segundo a qual o necessário verificar-se ou não verificar-se de um evento futuro retroage sobre o momento da sua previsão, cancelando-lhe a contingência. É o problema dos “futuros contingentes”, que Leibniz, na Teodiceia, compendia, uma vez mais sob o signo da escrita, numa seca abreviatura: “já era verdade há cem anos que hoje

56 NIETZSCHE, Friedrich (1901) – A Vontade de Poder, Porto, Rés- Editora, 2004

57 ARNHEIM, Rudolf (1966) - Para uma psicologia da arte & Arte e entropia, Lisboa, Dinalivro, 1997

58 AGAMBEN, Giorgio (2005) - O Que É O Contemporâneo? e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009

59 ATKINSON, Dennis - Art in Education, Identity and Practice, New York, Kluwer Academic Publishers, 2002

60 AGAMBEN, Giorgio (2007) - Bartleby Escrita da Potência, Lisboa Assírio & Alvim 2008

escreverei, como daqui a cem anos será verdade que hoje escrevi”. Suponhamos que alguém diga que amanhã se dará ou não dará uma batalha naval. Se no dia seguinte a batalha se verifica, então era já verdade no dia antes dizer que ela se teria realizado, o que significa que ela não podia não realizar-se; se, vice-versa, a batalha não se verifica, então era já sempre verdade dizer que não se teria realizado, o que significa que a sua realização era impossível. Em ambos os casos, necessidade e impossibilidade inserem-se na contingência.” (Agamben, 2007 :37-38)

A emancipação pode ser identificada como a tal batalha que sempre aconteceu ou que nunca acontecerá. Cabe-nos no contexto da educação artística pensar a potencialidade da sua existência como uma constante. A arte enquanto possibilidade de emancipação vive d’*O Poder do sensível heterogénio*⁶¹. Uma realidade que conjuga as noções de uma sensibilidade de relação com o Saber e a sua múltipla possibilidade e potência. Encontraremos no artístico uma multiplicidade de direções cuja vantagem nada tem que ver com a coleção de resultados mas com a capacidade de criação de lugares diferentes que dialogam entre si na busca de sentidos. No ato educativo o artístico entra como abertura de várias hipóteses de desenvolvimento do Saber, são várias aberturas que podem ou não ser percorridas pelo aluno, cabendo-lhe a ele essa decisão.

61 RANCIÈRE, Jacques (2008)- *O Espectador Emancipado*, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

2.4 - O desenho como linguagem do Saber

A linguagem faz-se anjo do fenómeno, puro anúncio da sua paixão (Agamben, 2007 :29)

O desenho é uma linguagem desenvolvida pelo ser humano há milhares de anos, encontra diferentes manifestações consoante culturas, sociedades e indivíduos e diz-nos algo sobre eles. O desenho faz parte de um conjunto de elementos onde identificamos o seu executor (seja ele uma pessoa ou uma cultura), conseguimos perceber traços de uma cultura através do seu desenho. Podemos de uma forma generalista identificar o desenho como uma prática humana na qual cada um estabelece os seus próprios jogos de linguagem⁶². De um ponto de vista pessoal o desenho foi para mim sempre um território difícil, de um ponto de vista prático significou sempre movimentações difíceis, de um ponto de vista teórico um território que sempre me proporcionou novas conclusões à medida que o conheci. Se considerarmos, como tradicionalmente é feito, a invenção da escrita como o início da história, podemos dizer que o desenho é anterior à nossa história. Nestes moldes qualquer ideia que se queira formular sobre o desenho tem de ter em conta a sua longevidade e a quantidade de sedimentações culturais que podem estar imiscuídas na sua prática. Podemos dizer que o desenho está relacionado com maneiras de interpretar o mundo através da visão, envolve portanto a ideia de visualidade. Estará assim envolvido com a representação do que vemos e com a sua transfiguração num processo em que a visão sofre uma *inelutável cisão*⁶³. Deste modo:

O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se verifica ao abrir-se em dois. (Didi-Huberman, 2013 :29)

Enquanto linguagem do Saber é levantada ao desenho uma série de questões neste abrir-se em dois. Ainda que tradicionalmente associado à tal questão da visualidade podemos nele reconhecer uma série de caminhos possíveis. O ser humano entrega-se à linguagem enquanto emissora do seu conhecimento, daí a necessidade na criação de códigos de comunicação⁶⁴. Está patente a ideia de uma *intensão* na prática do desenho, por isso, o desenho exerce fascínio sobre nós enquanto manifestação livre. Porém, digo “livre” inserindo no discurso uma noção estereotipada segundo a qual o desenho é frequentemente concebido como um campo de livre ação, em detrimento de uma perspectiva que o tome, antes, enquanto manifestação produtora de discursos e de conhecimento

62 WITTGENSTEIN, Ludwig – Lectures & Conversations on Aesthetics, Psychology and Religions Belief, Oxford, Basil Blackwell, 1966

63 DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

64 WITTGENSTEIN, Ludwig – Lectures & Conversations on Aesthetics, Psychology and Religions Belief, Oxford, Basil Blackwell, 1966

Assim vou dividir a partir daqui a abordagem ao desenho em duas partes distintas, (i) o desenho enquanto disciplina, inserida no contexto escolar e a sua importância enquanto tal e (ii) o desenho enquanto saber e sua prática como ato de criação do mesmo.

Importa nestas duas dimensões pensar o desenho como uma intenção. De uma forma muito simplista podemos considerar que o desenho é visto como uma resposta a duas funções, uma ferramenta utilitária e uma transmissão de sensibilidade. Nas duas dimensões utilizamos uma determinada linguagem, ainda que se possa manifestar de modos particulares. Ao mesmo tempo que o desenho pode ser considerado inserido num domínio ambíguo, podemos considerá-lo como uma linguagem bastante universal.

Quando me refiro ao desenho enquanto disciplina escolar, identifico alguns problemas na questão da inclusão desta linguagem expansiva numa instituição como a escola. Na segunda parte focar-me-ei no desenho enquanto linguagem do Saber num sub-capítulo em que a experiência do desenho dentro do estágio incide em alguns aspetos formais e concetuais. Nesse ponto o texto será um pouco mais próximo da minha interpretação e visão pessoal sobre o desenho.

2.4.1 - Desenho, uma disciplina escolar.

Quis a história do estágio, e a minha própria aventura que me tornasse, de um ponto de vista prático, um professor de desenho. Quando formulei a minha proposta didática, período franco desse meu estatuto de professor naquele contexto, interessou-me a busca por parte dos alunos de um lugar no desenho e que, através disso, se conhecessem a si próprios, não sendo uma busca acabada mas simplesmente iniciada.

Essa proposta foi construída em três momentos diferentes distribuídos pelo ano letivo. A escolha do formato teve que ver com a vontade de inserir a proposta o mais possível no processo de todo o ano letivo. A primeira fase da proposta centrou-se no desenho rápido de quatro objetos de diferentes morfologias escolhidos por mim, foi-lhes pedida a capacidade de síntese e descrição e, no final, a execução de um desenho de memória de um desses objetos. Numa quarta aula final pedi-lhes a exposição no chão da sala de aula de grupos de desenhos de forma a que “fosse descrita através dessas imagens a génese da prática do desenho desenvolvida nessas aulas” (ver anexo), como que uma formulação rápida de atlas de imagens. A segunda parte teve que ver com o desenho de objetos escolhidos pelos alunos, novamente desenhos rápidos de descrição, mas com a aplicação de conceitos à posteriori. De seguida as aulas foram focadas no desenho desses mesmos objetos com base em conceitos sorteados de um conjunto previamente selecionado por mim. A rapidez dos desenhos resultou num solucionar de um problema que transmitisse a carga emocional que o desenho pessoal dos alunos pudesse ter num sentido mais imediato. Novamente, o momento acabava com uma aula de exposição onde pude improvisar uma série de jogos de distribuição de desenhos pelo espaço da sala de aula, outra formação de atlas mas com dinâmicas que englobavam toda a turma em simultâneo. O terceiro momento da proposta foi diferente, pedi-lhes a execução de uma ilustração sem modelo onde se refletisse toda a aprendizagem no desenho até àquele ponto para, no segundo dia, realizarem três desconstruções e reconstruções das ilustrações realizadas por toda a turma. No final, pedi-lhes uma reflexão escrita sobre o que tinham aprendido durante toda a proposta.

Os resultados foram variados. Confesso que me dei à liberdade de me afastar dos critérios do exame nacional e usei a meu favor o facto de se tratarem de duas turmas do décimo ano. Pude fazer uso do programa a favor de objetivos que pensei serem importantes, saber dar uso a uma das capacidades adquiridas durante a formação artística de subverter uma proposta a meu favor para dela fazer o que mais me interessava trabalhar. Quis, acima de qualquer outra coisa, refletir com todos e com cada um sobre quais as possibilidades e potências de suas linguagens pessoais, e fazer disso matéria para reflexão sobre o que fazer ou não fazer no futuro de suas práticas criativas.

Neste sentido, toda a proposta didática foi desenvolvida com o intuito de trabalhar o que achei importante no desenho, mas obedecendo sempre ao que a escola “possibilitava”. Claro que outras aprendizagens que não serei capaz de definir foram alcançadas pelos alunos mas essas dir-lhes-ão respeito como parte da construção de seus lugares. O desenho enquanto linguagem terá uma essência desconhecida em si, é um mistério que encerra alguns desígnios mas do qual é praticamente impossível extrair uma gramática ou um léxico concretos. Manifesta-se sim, mas os seus códigos linguísticos agem enquanto saber-poder⁶⁵.

A formulação da minha proposta juntava uma vontade e uma necessidade. A vontade de proporcionar aos alunos uma experiência que fosse importante em termos de aquisição das aprendizagens. Por outro lado a necessidade de responder a uma instituição e inserir esse discurso do que penso ser “importante” em conjunto com o que o currículo me impõe. Neste sentido houve uma relação de saber-poder entre mim, os alunos e o currículo, relação que terei de ter em conta em futuras experiências com esta ou outras matérias.

Inserido na instituição escolar, o desenho é, como tudo o resto, ensinado sob a égide do pensamento universalista moderno que resulta numa linguagem que se crê em gramática e léxicos concretos. Ainda que a disciplina de história e cultura das artes nos proponha um programa onde isso se reflete de modo mais óbvio, Desenho A terá uma componente prática com tendência a demonstrar esses valores, a visão é eurocêntrica, masculina e burguesa. O desenho será, em consonância com essa visão, uma disciplina técnica onde se aprendem os desígnios da representação rigorosa. O próprio programa refere uma prática de desenho *que envolva uma aplicação de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de conhecimento, capacidade, aplicação e avaliação* (Ramos, Queirós, Barros e Reis 2001 :16). Ainda que esteja condicionado por um exame nacional, e por princípios epistemológicos que nos obrigam a uma constante vigilância crítica, o programa oficial de Desenho A pode permitir leituras que possibilitam a abertura de corredores de liberdade a alunos e professores. O seu discurso inclui noções como *aquisição e produção de conhecimentos* (Ramos, Queirós, Barros e Reis, 2001 :3), ideia cara a este documento mas que se entrecruza com discursos como a defesa do desenho como uma *disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes*. (Ramos, Queirós, Barros e Reis, 2001 :3) Este tipo de discurso que defende o desenho quase como um auxiliar da “educação para a cidadania”, no fundo um domesticador de mentes, distingue-se, todavia, de tudo o que referi anteriormente sobre a emancipação, o desejo e aventura que nele possam existir. Se o desenho é uma linguagem, porque não potenciá-la em si ou extrapolá-la para além dessa domesticação? Não é por acaso que o culminar de três anos de aprendizagem de uma linguagem está balizado por um exame de nível nacional, funcionando assim como o instrumento de vigilância e controlo.

65 ATKINSON, Dennis – Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State, New York, Sense Publishers, 2011

O peso desse exame está presente nas aulas, notei isto especialmente na turma do décimo segundo ano que conheci, há uma espécie de aumento progressivo da sua sombra. Ainda assim, e apesar dessa presença nas aulas de desenho do ensino formal, penso nelas existir grande possibilidade enquanto espaço de questionamento e construção de universos concetuais e posicionamentos pessoais. Nas aulas do décimo ano essa pressão era mais abstrata, e fiz-me valer disso para, enquanto respeitava um programa, fazer o máximo do que pensei ser o melhor no fomento do desejo, aventura e emancipação. Note, no entanto, o leitor que eu próprio tenho uma ideia do que seria importante neste processo e que não há qualquer inocência na formulação da minha proposta ou no relacionamento que tive com os alunos. Como já referi existe uma ordem de poder no discurso que não foi alheia nesta prática e, muito possivelmente, a liberdade que vejo no programa terá possibilitado até um reforço desse exercício do poder. Por muito que tentasse inserir no meu discurso o auto-questionamento, esse discurso era já de si um discurso e, por isso, um saber-poder⁶⁶.

Vi assim a disciplina do desenho como possibilidade de exploração de territórios, mas também como possibilidade de nela se fazerem as maiores asneiras, havendo talvez, à luz do que se consideram ser os preceitos pedagógicos da “boa atuação de um professor”, pouco cuidado da minha parte. Essa ideia de liberdade (e sou eu que olho assim a disciplina) reforça o contrato cultural que o docente pode encontrar na disciplina e é, a meu ver, uma responsabilização que lhe é dada. Não sendo isso um problema levo-me até a defender esse tipo de liberdade nos vários programas letivos, nas artes e fora delas. Penso que essa posição já se nota neste ponto do texto, a defesa no ensino de liberdade assumida enquanto responsabilidade, o professor não será um observador mas sim ativo no exercício da sua própria posição. Seria importante a existência de um espaço de liberdade nas aulas de desenho para o desenvolvimento de linguagens e definição de lugares de pensamento que possibilitem a emancipação. Essa liberdade não invalida a prevalência de uma visão monocromática do desenho, como disse, o programa tem sempre algo que ver com a uma cultura universalista que prevalece na instituição escolar e o caminho aparentemente mais fácil e consensual é sempre o da mera transmissão de uma visão única de desenho. Existe neste domínio um trabalho constante a fazer por parte do professor, de forma a aprender e adaptar conceitos, conteúdos e exercícios numa lógica de inventividade constante. Quero com isto dizer que ainda que essa visão prevaleça em termos programáticos, existe espaço de ação e que o que me interessa é a ação de alunos e professores em si, e não propriamente uma revolução nos programas. Ainda que o programa e a visão da escola não sejam necessariamente apologistas do que desenvolvi até este ponto, esse não foi o principal problema. Precisamente devido a esses espaço de liberdade criado pelos indivíduos na sala de aula, a liberdade poderia não ter aparecido no processo, felizmente apareceu, ela existe também no domínio de uma potência do ser ou não ser.

Caminhos

O facto de um professor de desenho seguir o caminho “oficial”, leva a que haja uma enorme dificuldade de considerar as várias linguagens do desenho. Ainda mais, remete também os alunos à ideia de uma visão estereotipada sobre o desenho e a tendência para identificar na disciplina, não a potencialidade para a aquisição de algo mais, mas um território de busca da perfeição vigiada pela procura e identificação do erro. Essa procura foca na disciplina a dimensão da falha dentro de uma visão específica e a anulação de outras visões sobre o desenho. A proeminência de uma visão de desenho sobre outras possíveis encerra em si a tendência para

66 FOUCAULT, Michel (1971) - A Ordem do Discurso, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1997

uma visão concensual de desenho. Ora, esta visão consensual foi precisamente aquela que procurei atrás contradizer, ao defender o pluralismo nas artes para a potenciação de um diálogo de dissenso no desenvolvimento teórico e prático no contexto escolar. Na sua essência o ensino do desenho na forma como ele é tradicionalmente visto aponta para a homogeneização dos resultados e a prevalência de uma visão e a busca pelo erro, já que:

No desenho o erro é sempre objetivo. Também o erro está associado ao conceito de prevaricar, mas não tem sentido usá-lo no desenho. Donde se concluirá que o desenho não é uma atividade subjetiva. (Barreira, 1998 :18)

A dimensão que é conferida ao erro no contexto do ensino leva a relação pedagógica no campo do desenho ao sentido de uma vigilância que evita a exceção à regra. Se por um lado existe um elogio ao academismo ocidental, há ainda uma apologia de um “conformismo criativo”. Assim visto, não é o campo infinito de liberdade, mas antes um campo definido pela norma objetiva. Este modo de observar o erro remete o desenho para o domínio da objetividade ao invés de considerar o *desenho de imaginação* [onde] *o erro dissipa-se no critério do autor*⁶⁷. É natural que uma instituição de controlo como a escola tenda a considerar qualquer disciplina dentro do domínio da objetividade, já que há classificações a dar. Pela sua natureza, o desenho pensado na contemporaneidade reflete subjetividade, e sobre isso podemos dizer que:

No desenho o erro pode fazer parte da tática de elaboração da imagem em especial no modo esboço. Corrigindo se vai acertando. Este processo assenta na convicção de que a perceção do desenhado ajuda a ver o que há a desenhar. E isso parece ser verdade. Mas tem limites. A consciência ou a clara perceção do erro pelo autor é muitas vezes inalcançável. (Joaquim Pinto Vieira, 1998 :7)

Enquanto linguagem do Saber o desenho não encontrará nessa busca do erro a possibilidade de extrapolação de limites, não será possível no seguimento de uma doutrina que se pretende universal e inequívoca no sentido de avaliar o desenho segundo estas normas. Falo de avaliação classificativa, mas também, e mais importante, na ideia de avaliação estética que se transmite aos alunos de desenho. Tal pressuposto estético na avaliação é um discurso de poder que evidencia *procedimentos de exclusão*⁶⁸ e que prevarica no sentido de nele se definir o autor. Mais do que a um autor é pedido ao aluno que seja um reproduzidor, retirando-lhe assim a criatividade que poderia ou deveria ter. Esse foco no erro é também um processo de centralização da autoridade no professor que dispõe, segundo este ponto de vista, de ferramentas concetuais sobre o que é um bom ou um mau desenho, não lhe sendo pedido que desenhe, já que também não faz parte das suas funções *saber desenhar* mas antes *saber o que é um bom desenho*⁶⁹.

Para além destes aspetos, há ainda a ter em conta os alunos no contexto dos dias de hoje. Não se trata de considerar o aluno em 2016 como diferente do aluno do passado, o que acontece é que para ele, existe um mundo de referências visuais que não são tidas em conta pelo

67 BARREIRA, Sofia (1998), Sobre o “erro” no desenho: (...) “Eu tenho algumas coisas para dizer” in Estúdio Um, Encontros, #11 Erro Pags. 15-23

68 FOUCAULT, Michel (1971) - A Ordem do Discurso, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1997

69 BARREIRA, Sofia (1998), Sobre o “erro” no desenho: (...) “Eu tenho algumas coisas para dizer” in Estúdio Um, Encontros, #11 Erro Pags. 15-23

programa oficial de Desenho A. Neste contexto, o património da aula de desenho reside, não só no pressuposto do desenho enquanto linguagem em si e na ideia que o professor tem sobre ele, mas também em que medida se insere no mundo concetual dos alunos. Importa ter em conta a existência de um mundo de visualidades particulares⁷⁰ que se manifesta como uma camada em constante mutação que se relaciona com a velocidade tecnológica que nos é contemporânea. Esta velocidade regista-se sobretudo em dois fatores, a velocidade da tecnologia em si e de como isso influencia as vidas dos alunos, e por outro lado a velocidade de linguagens, num mundo cujas opções estéticas propostas diferem de estação para estação. Estes dois fatores têm que ver com um discurso dominante e em forças de poder que encontram nessa logística a esquizofrenia contemporânea. Como ser na contemporaneidade, ao professor cabe perceber esses meios sem os abraçar nem recusar⁷¹ fazendo deles meios a seu favor. A cultura que o aluno traz consigo para dentro a escola não se erradica neste contexto e tem possibilidades de desconstrução, nela reside então potência para a criação de algo novo e desenvolvimento de mundos concetuais no contexto desta disciplina. Nesse mundo de referências está de facto o ponto de partida para o desenvolvimento posterior dos mundos concetuais, existe já um atlas de imagens que pode ser preenchido com muitas outras imagens. Numa posição de contrato político consigo próprio, o professor pode encontrar neste mundo veloz opções múltiplas de abraços e recusas. O mesmo, não seria exclusivo ao desenho, voltando ao exemplo da História da Cultura e das Artes, será num diálogo entre modos de ver e modos de pensar, todos eles desconstruídos, que o docente se insere na contemporaneidade do seu tempo. Trata-se em suma de *considerar reduções visuais de diferentes contextos culturais em ordem para a exploração de como o sentido visual é construído* (Atkinson, 2002 :79).

Há assim uma necessidade a cumprir na disciplina do desenho pois:

A repetição e a reprodução demencial das imagens produzem uma carência asténica, uma fome que não quer ser preenchida, um não querer ver mais. (Maria Filomena Molder, 1999 :368)

Ainda que, num sentido unilateral, se pode ver o ensino do desenho segundo um padrão academicista, creio que nem essa opção seja uma solução acabada, nem sequer a única prática possível no contexto escolar. Importa estabelecer pontos em que esse saber é usado a favor dos alunos e do professor. Passará também a relação pedagógica por falar a linguagem do homem e não a linguagem do sábio.

O desenho é normalmente visto como a manifestação de uma suposta habilidade⁷², uma resposta representativa de descrição do mundo. Uma espécie de teste de genialidade no sentido kantiano⁷³ que é objeto dos “iluminados” que estariam pré-destinados ao sucesso. Esta forma de olhar o desenho afasta a potência que existe numa absorção pelo desenho, mas afasta também a ideia do desenho enquanto manifestação de múltiplos sentidos, devemos ainda considerar que o desenho tem em si também a noção de “jogo de linguagem” que se manifesta como uma “forma de vida”. Podemos pois dizer que a prática do desenho, pelo fascínio que exerce no que nela mergulha, pressupõe a noção de “casamento”⁷⁴ com uma prática onde (...) *entre castidade e sensualidade não há necessariamente oposição: todo o bom matrimónio, toda a boa paixão são superiores a esta oposição.* (Nietzsche, 1887 :82). Esta lição pode ser transportada do desenho para outras disciplinas, saber dar a todo o domínio do Saber a possibilidade do desejo e da aventura.

70 ATKINSON, Dennis - Art in Education, Identity and Practice, New York, Kluwer Academic Publishers, 2002

71 AGAMBEN, Giorgio (2005) - O Que É O Contemporâneo? e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009

72 ATKINSON, Dennis (1998), The cultural production of ability to drawing, International Journal of Inclusive Education, 2:1, pag 45-54

73 KANT, Immanuel (1790) - Critique of Judgement, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1987

74 KALIN, Nadine (2007) - Drawn Toward Transformation, Roterdão, Sense Publishers, 2009

A dimensão de admiração que a relação com o desenho comporta consigo, pede muitas vezes a busca da exceção que se encontra nos desvios ao “suposto”, desvios esses que não são previstos pelo currículo.

4 de novembro

Hoje estão finalmente a acabar o exercício. Alguns começam o exercício seguinte, outros ajudam a distribuir e arrumar “desenhos perdidos”.

O ambiente é de trabalho, fala-se bastante mas não é por isso que o trabalho não avança, não sei se perceberam a pertinência do exercício que acabou (e quem sou eu para tirar essa ilação), mas deu-lhes luta e todos o querem terminar.

Noto que a turma está a gostar cada vez mais da disciplina e a presença dos estagiários causa-lhes cada vez menos confusão. Agrada-me que estejam todos á vontade mas que ainda assim o conflito do exercício seja aceite.

Isto pode ser sinónimo de bom potencial para o desenvolvimento concetual destes alunos. Sentir-se-ão provavelmente diferentes depois deste exercício.

(do diário)

Registei no desenho destes alunos o abraçar de uma prática e a crescente noção de pertença. Como alunos do ensino secundário, manifestaram através do desenho a busca de um lugar que, sabendo que não seria fácil de encontrar, teria algo a dizer-lhes sobre quem são. Assim, eu estaria envolvido num casamento entre os alunos e a prática do desenho, um casamento que é também um contrato e um posicionamento, não tanto uma resistência, mas o abraçar de uma prática que pode vir a ser uma importante peça de sua futura resistência. O meu trabalho no estágio passava pela desdramatização do desenho, mas também pelo evidenciar das dificuldades que estão implicadas na sua prática, como a passagem do tri para o bidimensional ou a dificuldade envolvida quando há um tempo maior na execução num desenho. Havia um contrato a fazer que envolvia o trabalhar de uma pertença sobre um modo de manifestar o Saber.

Deste modo, existiu em todo este processo o conteúdo do acaso⁷⁵, visto que as aprendizagens dependeram de acontecimentos individuais e coletivos que não seriam previsíveis por ninguém. Mais ainda, tanto eu como a professora cooperante não fomos responsáveis por nenhum destes acontecimentos, mas sim os alunos. Assim todo o processo foi enriquecido por uma série de acasos que condimentaram o desenvolvimento dos mundos concetuais dos alunos e professores. Acasos que tiveram que ver com decisões tomadas em relação ao material escolhido ou a vontade de explorar determinadas técnicas no calor desse ato criativo.

Portanto:

A disciplina de desenho, serve também a identificação feita por Foucault sobre o domínio do discurso. Também nele podemos concluir que *toda a sociedade a produção de discurso é (...) controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório* (Foucault, 1971 :9-10). Depreende-se então que ao aluno e ao professor é pedida a capacidade de viver sob a força do discurso que a disciplina incide no contexto da instituição. Mas a alunos e professores cabe a capacidade de saber usar isso como modo de potenciar o acontecer ou não do Saber.

75 ARNHEIM, Rudolf (1966) - Para uma psicologia da arte & Arte e entropia, Lisboa, Dinalivro, 1997

2.4.2 - Linguagem inesgotável⁷⁶

Neste ponto de exploração do desenho como linguagem do Saber, sustento-me em duas noções que terão que ver também com hipóteses de ação na escola e no ensino de ação. O olhar enquanto emissor e o acaso como conteúdo.

Veja-se o desenho inserido como ato de criação e manifestação do espírito humano. Mais do que um campo do método, a criação propriamente dita encerra em si a construção produzida pelo acaso e pela emissão através de um olhar. Podemos olhar estas duas hipóteses para a criação que *utiliza sempre o inventário aleatório do mundo do artista e a perspectiva aleatória das suas atitudes pessoais* (Arnheim, 1966 :170). Este mundo envolve muito do que existe para além de um discurso do método no desenho. Certo que esta “anti-metodologia”, se ousar dar este nome, dificilmente encontra lugar nos currículos escolares, seja na área do desenho ou em outra qualquer. Não estará no entanto alheada da nossa posição enquanto professores e consistirá em mais uma das possibilidades de busca de lugar.

Assim como a verdadeira natureza dos objetos os impede de se apropriarem do fenómeno “em si” os perceptos não podem conter os estímulos materiais “em si”, quer no total quer parcialmente. (Arnheim, 1966 :42)

No sub-capítulo anterior falo em abstração, ideia trabalhada no artístico em consonância com o mundo do sensorial. Ora, na civilização ocidental essa ideia é quase uma posição de contrariedade, criando uma separação a que nos habituámos entre essas duas realidades⁷⁷. Deste modo, o artístico existe numa posição de constrangimento, posição essa da qual o desenho faz parte. O desenho vive tradicionalmente nesta separação entre dois mundos que se ligam mas que se insiste em separar. Separado entre técnica de representação e modo de expressão, como se de dois mundos opostos se tratassem, o desenho é visto numa falácia criada pela visão institucionalizada. O desenho enquanto ferramenta vive da expressão e vice-versa, importa assim perceber, dentro e fora da sala de aula, a utilidade do expressivo nas nossas vidas e na construção da nossa própria cultura. Acredito que este seja, ainda que indiretamente, identificado como um dos grandes erros do pensamento modernista, a separação de dois lados de um mesmo ser. A mentalidade do pensamento racionalista do século XVIII exerceu força para a anulação do nosso sonho de conservar a *faculdade da criança e do homem tribal de encontrar um significado simbólico no aspeto exterior do nosso mundo e de tornar visíveis os conceitos* (Arnheim, 1966 :286). Esse sonho acabou por ser, no fundo, uma das grandes lutas dos artistas, principalmente nos últimos 200 anos, quando se reclamou a necessidade de uma desconstrução do universalismo iluminista, progredindo posteriormente para a desconstrução dessas mesmas desconstruções. Assim como na filosofia, o artístico implica uma postura de desconfiança em relação a conhecimentos acabados. Uma desconfiança que levou ao surgimento de vanguardas e intelectualização dos discursos num processo complexo que sedimenta várias experiências.

⁷⁶ DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

⁷⁷ ARNHEIM, Rudolf (1966) - Para uma psicologia da arte & Arte e entropia, Lisboa, Dinalivro, 1997

Este facto coloca o trabalho no campo do desenho inserido na contemporaneidade como num ainda mais evidente lugar de resistência a uma cultura universalista. Se o desenho é linguagem, isso não implica necessariamente uma ação específica como o desenho, ele vive em diversas dimensões. Talvez essa capacidade de conciliar os dois universos tenha que ver com a longevidade do desenho enquanto linguagem humana.

Interessa por isso perceber, dentro e fora da escola, que manifestações podemos dar ao desenho se inserido numa contemporaneidade onde o artístico reclama lugar de ação. Dar aso a essa dimensão artística que o desenho comporta, mas sem nunca esquecer que é comunicação e linguagem, expressão e conceito. Como um amigo⁷⁸ o desenho enquanto prática constrói-se em nós como um meio de expressão. Ao ouvir as opiniões dos alunos sobre o desenho, posso dizer que praticamente todos tentam que este seja um reflexo direto do seu mundo de referências. Ainda dentro da escola, há que não esquecer a força do capital cultural⁷⁹ que cada aluno traz consigo e o quão enraizados estão certos conceitos sobre o que é um bom ou um mau desenho. Esses conceitos são como que naturalizados pelos alunos, não fossem eles parte de uma cultura, eles olham o desenho através de preconceitos culturais que estão naturalizados⁸⁰.

Uma das mais correntes perguntas que fiz aos alunos foi o que era para eles um bom desenho. Ainda que não soubessem definir, a resposta era baseada numa ideia concreta que não incluía os seus próprios desenhos. Confrontados com essa questão do que é um bom desenho, falávamos sobre a multiplicidade de caminhos que poderiam ser seguidos dentro desta linguagem. Os desenhos destes alunos mostravam diversos caminhos possíveis que poderiam ou não ser seguidos, esses caminhos poderiam estar mais ou menos conciliados com essa ideia de bom desenho que é culturalmente dominante, restava perceber qual seriam as suas posturas para com este dilema.

Considerando o desenho como meio para a emancipação e manifestação do artístico, é natural que seja visto como um território de questionamento e pensamento. Daí que o desenho inserido na contemporaneidade se identifique como uma *imagem pensativa*⁸¹, uma imagem que deixa, pela sua natureza, em aberto o seu significado e sua mensagem. Mesmo quando associado a uma função específica, o desenho como linguagem é potenciado n'a *passagem de um regime representativo para um regime estético*⁸². É na associação desses dois regimes e na passagem entre eles que o desenho é uma imagem que dá a pensar, que pensa e que, por isso, é parte de um Saber construído e de um posicionamento. Trata-se de *afirmar a singularidade resistente da imagem. Mas afinal equivale a deixar cair essa especificidade, identificando a produção e o efeito da imagem (...) com a maneira como a morte ou os mortos nos tocam.* (Rancière, 2008 :164)

Ainda que o ensaio de Rancière *A Imagem Pensativa* seja relativo à fotografia, é natural olhar no desenho uma singularidade resistente, não fosse ele uma manifestação profundamente pessoal. Assim como o desenho, também a escrita e o artístico em si, se identificam em imagens e objetos criados para diversos propósitos. Acredito pois, que o desenho, e incluo os desenhos produzidos pelos alunos na escola, tenham em si um mistério que, não sendo revelado, é parte do ser desta linguagem. Os desenhos dos alunos são por nós interrogados, é verdade, mas isso não quer dizer que consigamos fazer de facto uma interpretação profunda sobre o que nele vemos. O que está à nossa frente tem, em muitas ocasiões, propósitos que não identificamos,

78 AGAMBEN, Giorgio (2005) - O Que É O Contemporâneo? e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009

79 BOURDIEU, Pierre (1986). "The forms of capital" In J. Richardson, ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

80 ARNHEIM, Rudolf (1966) - Para uma psicologia da arte & Arte e entropia, Lisboa, Dinalivro, 1997

81 RANCIÈRE, Jacques (2008)- O Espectador Emancipado, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

82 ARNHEIM, Rudolf (1966) - Para uma psicologia da arte & Arte e entropia, Lisboa, Dinalivro, 1997

não por falta de capacidade nossa ou falência do desenho na sua dimensão pensativa, mas porque o desenho nos propõe um *jogo de linguagem*⁸³ cujos códigos não compreendemos na totalidade. Esta relação de mal entendido pode pôr em causa o sucesso escolar do aluno já que este pode ser um desenho que não se insere em critérios de avaliação, deste modo seria da ignorância de um professor que partiria o insucesso do aluno. O aluno tem, neste regime, enorme possibilidade de ser um grande pensador pelo desenho, mas que obtém classificações miseráveis. Neste sentido é a escola enquanto instituição que falha na inclusão das linguagens do desenho mas a sua estrutura de poder é o que se impõe neste processo. Há uma falência que é transportada para o outro, o aluno. Não nos cabe, no entanto, enquanto docentes culpar a máquina, mas antes ter noção da sua composição e comportamentos. O professor, enquanto pensador tem ainda a missão de extrapolar para além dos códigos de visualidade por si conhecidos, vivendo num estudo constante que envolve a imprevisibilidade de linguagens que as turmas que se lhe deparem possam ter.

O desenho tem assim uma dimensão desconhecida que extrapola dentro da relação entre conceito perceptual e o conceito intelectual⁸⁴. Esta relação propõe a possibilidade de extrapolar para além dos limites que lhe são conhecidos. A criação no desenho pode ser evidenciada como uma possibilidade para além do conhecido, como que de forma espontânea. Devemos assim estar preparados para o confronto com uma prática no desenho que nos era desconhecida, tanto na escola como fora dela. Não é, no entanto, fácil de perceber, na contemplação de algo novo, que lugar ocupa esse novo conhecimento, porque dele tínhamos um total desconhecimento até então. Isto deixa-nos a braços com um paradoxo se pensarmos sobre as relações de Saber e poder. Entender uma novidade para o nosso património em relação com o nosso conhecimento sem modificar a nossa própria relação de poder com aquele que nos apresenta essa novidade é, segundo esta ordem de razões, uma impossibilidade. Existe uma relação de saber-poder associada a uma prática na escola por força de um currículo que serve ao professor como ferramenta de exercício desse poder. Na presença dessa novidade caberá ao professor uma decisão, uma decisão difícil já que se trata de tomar seu o discurso do aluno perante o currículo escolar. Podemos então pensar nesse cenário hipotético como uma situação em que o professor pode abdicar de parte do seu poder, incorrendo, nessa situação, numa posição que contraria o que a instituição pede ao lugar que lhe destina. Serve isto para demonstrar o nível de complexidade de um papel de saber-poder que é exercido em confronto com os alunos. Não que esse confronto seja necessariamente mau, mas há que ter em conta que a instituição pede que o professor tenha uma posição de poder sobre o aluno, esta articulada de um modo que pode promover a destruição de ligações criadas no campo do Saber.

Outra questão inserida no desenho enquanto linguagem tem a ver com a possibilidade de esta se portar como parte de um atlas, um atlas de saberes. Quando Aby Warburg propôs o seu atlas *mnemosyne* demonstrou nele a capacidade de funcionamento da imagem como um meio de criação de mapas que falava por si como imagem e como relação concetual. Ao destinar duas aulas da minha proposta à criação de pequenos atlas não se tratava de uma situação de avaliação com vista a um determinado resultado, mas antes uma situação que eu próprio não sabia no que ia resultar. A base desses atlas era o corpo de desenhos feitos pelos alunos de modo que eles mesmos me propusessem uma solução que não havia antes sido vista, seria uma exposição única pelas ralações concetuais estabelecidas por grupos concretos. Assim podemos pensar numa turma de desenho como uma possibilidade de criação de novos pensamentos dentro desse campo, surpreendendo professores e instituição. Cabe-nos a nós, enquanto docentes entender esses processos de relacionamento entre imagens e encará-los como motivos para a nossa própria aprendizagem e potenciação de discursos de Saber dentro da própria instituição.

83 WITTGENSTEIN, Ludwig – Lectures & Conversations on Aesthetics, Psychology and Religions Belief, Oxford, Basil Blackwell, 1966

84 ARNHEIM, Rudolf (1966) - Para uma psicologia da arte & Arte e entropia, Lisboa, Dinalivro, 1997

Resta assim, antes de finalizar o capítulo, perceber que lugar podem ocupar desejo e aventura no desenho e neste enquanto linguagem do Saber. Em verdade não é apenas a olhar para desenhos que tecemos considerações sobre desejo e aventura, mas antes presenciando o seu processo de trabalho. Esta é outra dimensão de separação entre processo e resultado, para quê fazer essas separações e avaliar apenas resultados, como se de avaliações psicológicas se estivesse a tratar. Entendo o desenho como um campo de exploração do desejo e da aventura intelectual como sendo um campo do Saber que faz pensar sobre uma série de processos retóricos. Explorando o desenho percebemos que ele não se esgota na mera representação da realidade nem até na manifestação de uma expressão. Propondo os seus próprios jogos enquanto linguagem, o desenho é matéria para pensamento, seja através da sua prática ou através da sua visualização.

O desenho tem que ver com o conhecimento de nós próprios. Como linguagem do artístico traz consigo posição estética e posição ética. Mas ao contrário da ideia de uma ética universal, há que dar lugar a uma ética da multiplicidade que vive num caminho sinuoso. O desenho traz consigo um discurso que se manifesta antes dentro da ética do desconhecido ou da ética do que aí vem⁸⁵.

85 DIDI-HUBERMAN, Georges (2010), De Semelhança a Semelhança, Rio de Janeiro, Alea vol. 13 no. 1, 2011

3 - Desenho e o Trabalho do Grupo

Percebo que o que me tem interessado ao ler o grupo de autores até agora reunido, (...) é o modo como se implicam, a si próprios no que escrevem, como se expõem e como articulam o seu quotidiano com a sua prática de trabalho. E é a revelação das suas práticas de trabalho (sempre em conflito com os afazeres do dia-a-dia) e no modo como as incorporam na própria escrita, que me parece ser um elo de ligação entre eles. Penso que me vou encontrando mais nos seus dilemas, preocupações, dúvidas e ansiedades do que certezas. Mais naquilo que não controlam (e assumem como interferências na narrativa) no que naquilo que controlam. Como se fosse inevitável esse assumir do “erro” no processo. Esse assumir da circunstância, no acontecimento, nos avanços e recuos na construção de algo. Como se fosse inevitável revelarem o seu processo de trabalho dentro do próprio trabalho. (Sofia Barreira, 1998 :16)

Faço minhas as palavras da autora deste texto como remate da definição da minha postura perante a construção do Saber que é feito na sala de aula. Para o professor esse lugar é também construído por todos os os alunos que se lhe cruzem pelo caminho. Como pensantes, é natural que os alunos tenham, no nosso percurso, uma influência nos nossos modos de ver a nossa profissão e o Saber que lecionamos. Existe na minha experiência e Saber próprio a autoria dos alunos deste estágio, as aulas que lecionei inscrevem-se igualmente nos meus modos pessoais de investir no desenho. O Saber produzido neste relatório tem a anatomia que tem também pelas 49 outras pessoas diretamente envolvidas, os alunos. Este documento seria diferente se me tivesse deparado com outros alunos num outro contexto e, há uma relação espaço-temporal nesta experiência que a torna irreplicável.

O presente capítulo visa uma reflexão em torno da experiência que deu origem a este relatório, ainda assim o que vai aqui ser dito é fruto de um pensamento específico (o meu) e traz consigo a força da ordem de discurso que qualquer documento desta natureza tem.

3.1 - Contexto de trabalho com os alunos.

Como já referi, a questão do Saber foi abordada com os alunos através da linguagem do desenho. Ainda que a minha investigação sobre o Saber tenha começado antes do ano letivo que finaliza com a entrega deste relatório a proximidade da experiência do estágio é determinante para tudo o que diga sobre ele no momento presente. Se o Saber se desenrola, como já referi, na dimensão de um “nós pensamos” e não num “eu penso”, então devo referir o trabalho de conjunto como central para a aquisição de saberes. A linguagem foi o desenho, mas este foi feito num contexto de partilha e troca de experiências e conhecimentos, caso contrário esta experiência sofreria com enormes falhas e os alunos não seriam mais do que objetos de estudo. No caso, fui eu também objeto de estudo para o desenvolvimento do conhecimento neste contexto, se fui parte ativa, então fui eu também objeto. Fui objeto sempre que fiz os alunos pensarem sobre o papel do professor, já que fui, de facto, um caso à parte dentro do corpo docente que tiveram durante este ano letivo.

Este capítulo faz sentido ainda enquanto revelador da importância das relações pessoais no processo de aprendizagem, refletindo também sobre o lugar do afeto nesse processo e no próprio Saber. O que vai entrar no texto a partir deste ponto é desenvolvido em proximidade com esta experiência e com a minha própria postura enquanto professor (um professor em construção) e formas de me relacionar com os alunos. Assim está aqui uma outra camada de Saber em relação com uma outra de cariz filosófico que faz parte do capítulo anterior. Existe este capítulo para falar dessa postura filosófica com recurso a uma experiência na qual fui, sobretudo um professor, papel bastante concreto para aquele que tem uma posição a experimentar e desenvolver. As minhas características enquanto docente são resultado de um passado de atividades pedagógicas e académicas que contribuíram também para a construção dessa postura para com o mundo. É também um papel político porque revela o meu próprio contrato pessoal com uma atividade e emocional e porque vive de um impulso que se relaciona com o meu próprio desejo e aventura intelectual. Em suma, é a minha forma de ser, ensinar e relação com o Saber que estão aqui envolvidas, mas sempre tentando que essa referência não se imponha em demasia. Como já disse, neste relatório não há receitas e importa olhar este processo como um exemplo aberto do qual espero que se tirem várias conclusões, seja o leitor professor ou não.

Trato também aqui de pensar na hipótese de uma comunidade formada nas aulas de desenho em que participei ativa e passivamente. Certo que essa comunidade tem uma morfologia provisória e ainda mais se se contar que a minha presença na vida desses alunos não foi superior a quatro aulas de noventa minutos por semana (é portanto uma comunidade num sentido muito relativo). Falo do sentido que pode ter essa noção quando nos embrenhamos no ensino de qualquer matéria, a noção de proximidade entre os indivíduos envolvidos como potenciação para a aprendizagem. Se este estágio foi desenvolvido no contexto de uma prática particular, importa ver até que ponto ela terá existido e como poderia ser modo de desenvolvimento de novos caminhos (ou aventuras). Esta “comunidade provisória” terá então produzido os seus frutos na aquisição de conhecimentos de todos os envolvidos. Facto que me deixou a dúvida

sobre a pertinência do reforço desse caso particular, e se não teria sido produtor no reforço das aprendizagens e no desenvolvimento do Saber.

A composição das turmas foi, como disse, determinante para a história desta experiência. Em muitas ocasiões tomei decisões diferentes nas aulas das duas turmas com vista para o que pensei ser essencial a uma “aula melhor”. Não lamento o facto, na verdade isso foi para mim aliciante e serviu-me para tirar teimas sobre coisas em que acreditava ou passei a acreditar. Numa mesma escola, numa aula inserida num mesmo período do ano letivo passavam-se coisas completamente diferentes. Isso tornou-se evidente especialmente nos momentos expositivos no final do primeiro e segundo momentos da proposta, nos quais tomei diferentes decisões de modo a evidenciar nessas aulas o pictórico ao invés do linear⁸⁶, mas em confluência com os modos dessas turmas se relacionarem com esse pictórico. Mudando estruturalmente a lógica das aulas, estas foram sempre aproveitadas pelos alunos para descobrir mais sobre o desenho como forma de apresentar um argumento⁸⁷. Não que se perdesse necessariamente alguma coisa com essas diferenças de uma turma em relação à outra, o que aconteceu teve mais que ver com as múltiplas hipóteses no desenho e como se revelaram positivas para ambas as turmas. A proposta não ficou em nenhum momento comprometida, o que aconteceu é que, nestes momentos, a proposta escrita não foi o elemento central das aprendizagens, mas sim os indivíduos envolvidos que me possibilitaram duas formas diferentes de se ganhar com uma mesma experiência. Enquanto professor, o meu trabalho não passou pelo replicar de uma experiência, mas pelo experimentar de caminhos durante a aprendizagem, aos alunos interessou que o desenho se revelasse na sua dimensão *inesgotável*⁸⁸. Não considero no entanto que essa opção tenha sido de risco inaudito da minha parte, mas antes de reflexo de um bom ambiente que me foi dado pelos alunos que demonstraram vontade de aprender. O que me permitiu jogar com eles numa dualidade entre revelação e mistério que se traduziu num exercício constante de retórica.

Repare o leitor como a questão sobre o poder dos discursos se mostra novamente, já que o desenrolar da proposta dependeu de escolhas minhas e do tipo de discurso que adotei nas várias situações que se me apresentaram. Será este o poder resultante da detenção de tal segredo detido pelo professor que decide o que é revelado ou não? Ainda que estas decisões fossem um aproveitamento da minha própria liberdade esta traduziu-se no exercício de um saber-poder. Lembremo-nos sempre disso quando achamos que, enquanto docentes, agimos em prol da liberdade dos alunos, sobre essa temos menos a dizer do que muitas vezes cremos.

Impôs-se na construção da proposta didática que, ao mesmo tempo que pensava as questões do Saber, tivesse pertinência para os alunos e a possibilidade de dela fazerem escolhas sobre a construção do seu próprio mundo concetual. Já referi no capítulo anterior a anatomia da proposta, mas não uma série de efeitos que esta produziu (ou penso ter produzido) nos alunos e em mim. Como já dei a entender, este processo foi de modificação constante, adaptando continuamente a proposta consoante o tempo ia avançando, tentando perceber que decisões poderiam não produzir os efeitos desejados, Fiz-me valer da liberdade que me foi dada para ir respeitando o que vinha no papel da proposta “apenas no essencial”. Não digo que sem essa liberdade não o tivesse feito, as aulas são momentos de interação com ou sem papel, mas digo que me fiz valer disso por não me preocupar demasiado com as consequências burocráticas das minhas de-

86 DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

87 Ibid

88 DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

cisões. O que é um ponto de fragilidade da minha proposta enquanto exemplo a seguir numa escola, mas vantagem enquanto objeto de estudo.

A proposta:

Como o leitor conhece os objetivos e a morfologia da proposta, gostaria agora que pensasse nela também no sentido da relação afetiva e da construção de mundos concetuais cosoante uma série de situações aqui descritas.

O primeiro período acabou bem, conhecemo-nos uns aos outros. Ainda assim, existia ainda um lugar que deixava uma certa dúvida nos alunos, alguns não sabiam que fazia eu afinal ali e que mão teria nas suas classificações, e isso causava-lhes algum medo. Havia ainda a dúvida sobre que tipo de proposta desenhar. Penso que este processo teve que ver com o lançar a mim mesmo uma pergunta que me tinha lançado várias vezes enquanto estudante: “como subverto a proposta a meu favor?” É, creio eu, o mais importante na criação artística, conhecer o meio em que se está para dar vida às nossas próprias ideias, não por querer inovar, mas sim porque nelas reside o nosso olhar e a nossa posição. Por muito que a escola seja uma instituição que manifesta poder, ela pode de facto servir-nos como plataforma da nossa construção concetual e estética.

Depois da segunda parte da proposta, 24 de fevereiro

Estamos numa semana da proposta de uma colega de estágio e, por isso, estou bastante para canto nestas aulas, afastado dos “meus alunos”.

Às tantas, alguns deles perguntaram-me quando há de novo aulas comigo. Respondendo que no segundo período já não devem contar com isso demonstram tristeza. Resta saber se o que importa nesse suposto sentimento de tristeza é a pertinência que a proposta revelou para eles ou se tem maior relação com a carga afetiva da relação ou se este não é um ato de “sedução” com vista a uma melhor nota. Mas confesso que me toca especialmente este tipo de manifestação da parte deles e já me está a custar amanhã não vir.

Aos poucos vai-se confirmando o que eu já pensava. A dimensão afetiva criada com os alunos é crucial para o desenvolvimento de uma pedagogia com resultados, e essa está neste momento em suspenso. Tudo bem que este facto, a provar alguma coisa, apenas prova o tipo de professor que vejo em mim, existindo muitas outras maneiras de um bom pedagogo se dar aos alunos. Seja como for há sempre esta dimensão afetiva que noto quando inserido no processo de ensinar. Sabe sempre bem confirmar que esta profissão não seria possível se executada por máquinas.

(do diário)

Este depoimento escrito de um só jorro nada prova quanto ao sucesso ou insucesso da proposta enquanto momento de aquisição de conhecimentos. Mas serve como reforço da questão do afeto dentro da relação de ensino-aprendizagem. A leitura que se vai fazer sobre o processo do estágio terá também essa proximidade afetiva que penso que se registou entre mim e os alunos. Repare o leitor na emoção um tanto desnecessária despejada num caderno diário, mas que transmite a dimensão do desejo no trabalho com base nessa relação. Essa vontade poderia ter diversos motivos, é produtora numa leitura do trabalho que o olha como luta e não

como cumprimento. Apesar de um certa inocência de cariz afetivo, há neste texto o encarar do desafio. Se é uma paixão⁸⁹ ela reside no querer mudar algo e não numa mera acomodação nos braços dessa paixão.

Retorno agora o tempo do discurso para o último trimestre de 2015. Nessa altura estávamos no início de um novo ano letivo numa escola que os alunos escolhem por vontade própria, eu acabei de chegar e ficar maravilhado com a qualidade das instalações. Acabo de conhecer as duas turmas do décimo ano com quem vou trabalhar durante esse ano, mas ainda não o sei. Em ambas ficam a olhar para mim a pensar o que estou ali a fazer, o que não é estranho já que passo por aluno nos corredores da escola, e vou precisar de todo o ano letivo para diluir essa impressão. O corpo das duas turmas é composto por alunos acabados de chegar, tal como eu, a esta escola, também eles estão maravilhados e prontos a passar por uma experiência nova, no seu caso de três anos. Está no início um processo de conhecimento que se vai desenvolver na aprendizagem desses alunos do qual eu serei parte ativa.

A reter sobre a experiência que começa temos uma escola de características específicas com um currículo orientado para as artes e dois lados que se desconhecem ainda, os alunos e o professor estagiário. A ligação afetiva tem, neste ponto de partida, um abraçar de uma prática e um deslumbramento comuns. Tal como os alunos, eu acabo de chegar a uma escola e tal como eles eu sou (bem vistas as coisas) um estudante do ramo de artes. Essa proximidade a um querer aprender mais num ramo terá assim sido a base de uma afetividade aproximada à ideia de *amizade* por um assunto. A partir deste ponto foi-se desenvolvendo progressivamente uma proximidade que tinha que ver com características pessoais dos envolvidos, tendo tido como ponto de partida a partilha de um desejo e de uma aventura. O motivo essencial no decorrer do ano letivo foi a identificação de uma luta dentro de um mesmo território, e essa acabou por ser uma das grandes vantagens em ter participado na vida desta escola em específico.

A especificidade desta escola levanta no entanto uma série de questões sobre a validade ou não de isolar um ramo do conhecimento numa escola. Se por um lado há uma certa coesão na comunidade em torno de uma ideia de projeto comum (desejo e aventura), é também verdade que se está a condicionar o conhecimento artístico numa espécie de espaço fechado. Seja como for, é facto que esta é uma escola que os alunos escolhem por vontade própria, seja com a demanda de levar um projeto pessoal avante, seja por uma questão de estatutos sociais e ambientes que esta instituição permite. Há muitas oficinas específicas, que não vou enumerar, destinadas a várias técnicas, certo que não vai ser em nenhuma delas que vou passar parte considerável do meu tempo, mas é nelas que se passa uma parte importante da produção do Saber escolar desta instituição. Quem visita estas oficinas rapidamente percebe as duas dimensões da especificidade e do espírito de comunidade. Os grupos aqui são pequenos e unidos em torno de uma habilidade técnica, habilidade no sentido em que o desenho é também visto⁹⁰. Ao mesmo tempo que o sentido de pertença a uma comunidade por parte dos alunos é forte, podemos assinalar o risco de esta ser uma escola que cria especialistas e não criadores no sentido que Beuys os define. Como fazer de uma sociedade um lugar de pensamento e emancipação com gente especializada num ofício pode parecer-nos uma tarefa difícil, nesse sentido o professor pode também marcar diferenças nesta instituição. Não se trata de voltar ao velho paradigma da instrução⁹¹ em que o professor simplesmente modela mentes por sua vontade, mudando apenas o seu discurso para um registo mais libertário, mas no entanto condicionador. Muito pelo contrário, ainda que percebendo de uma técnica o professor deve conhece-la de fora.

89 DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

90 ATKINSON, Dennis (1998), The cultural production of ability to drawing, International Journal of Inclusive Education, 2:1, pag 45-54

91 TRINDADE, Rui / COSME, Ariana – Educar e Aprender na Escola, Questões, desafios e respostas pedagógicas, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2010

Voltando às zonas obscuras de luz referidas por Agamben⁹² como uma capacidade de olhar de fora, desta vez não só o seu tempo mas também o seu ofício, também no domínio mais tecnicista existe um ver de fora que pode trazer a emancipação de uma comunidade e de seus sujeitos.

Mas para avançar com o que me interessa pensar sobre, foco a dimensão comunitária que pode existir nesta escola, até porque, como já referi, a minha atividade docente foi desenvolvida no contexto do desenho e não nas oficinas. Não tendo estado especialmente presente nas oficinas percebi a coesão que a sua frequência criava nos alunos, nomeadamente no décimo segundo ano, ano de maior especificidade técnica e concetual. Ainda assim, pude observar que havia também, no contexto das aulas de desenho, essa dimensão do grupo que por vezes não se vê na instituição escolar. Claro que as duas turmas eram heterogénias, com alunos de diversas proveniências sociais e naturezas de relação com o Saber, mas mantiveram até ao fim do ano letivo excelente ambiente entre eles e até preocupação para com os trabalhos uns dos outros, conhecendo-os até com alguma profundidade. Esta união que tinha em si algo comunitária no sentido da produção de conhecimento, não tinha necessariamente que ver com um agrupamento numa luta comum. Mais que isso, tinha as suas raízes na predisposição à aprendizagem que se vivia numa escola escolhida. Essa predisposição trouxe consigo o possível sucesso da minha proposta de trabalho.

Mas falar de comunidade não chega quando falamos em Saber e aprendizagem. Facilmente se poderia semear uma noção de Saber encerrada em si própria numa comunidade cega que o olha como um mero património e não como matéria a trabalhar dentro de um processo. Neste sentido gostaria de visitar Agamben e o seu conceito de amizade. Ainda que tenha já sido evocado ao longo do texto, penso ter chegado o momento de fazer um mergulho mais profundo tornando-o central na a ideia da relação entre Saber e emancipação. No seu ensaio *O Amigo* existe uma passagem que diz muito em poucas palavras:

Essencial é, em todo o caso, que a comunidade humana seja aqui definida, em relação àquela animal, através de um conviver (...) que não é definido pela participação numa substância comum, mas por uma condivisão puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto: a amizade como com-sentimento do puro fato de ser. Os amigos não dividem algo (um nascimento, uma lei, um lugar, um gosto): Eles são com-divididos pela experiência da amizade. A amizade é a condivisão que precede toda a divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida. E é essa partilha sem objeto, esse com-sentir originário que constitui a política. (Agamben, 2005 :91-92)

Ainda que também um sentimento, a amizade deve ser entendida como mais do que um pretexto para o convívio em momentos de lazer, transportando-a para o próprio trabalho. Mais do que isso ela existe no trabalho e com o trabalho, estando ligada com o nosso Saber e com o nosso posicionamento no mundo. Ao referir uma partilha sem objeto que constitui a própria política, Agamben toca, a meu ver, um ponto fulcral sobre o Saber. Ele está intimamente ligado com a forma como nos relacionamos com o nosso próprio Saber e com aqueles que nos rodeiam. Em nada interessa ser detentor de Saber se com ele não fazemos nada, com ele criamos

92 AGAMBEN, Giorgio (2005) - O Que É O Contemporâneo? e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009

e com ele fazemos a nossa própria política. Deste modo, vejo envolvida a amizade pelo Saber, por ele somos também *com-divididos* antes de qualquer divisão, sendo, por isso, seus amigos.

Esta dimensão da amizade tem um sentido abrangente que toca todos os aspetos da nossa cultura. Pela *com-divisão* que implica, a amizade é sempre produtora de discursos num regime que, não sendo alheio às relações de saber-poder, nos serve para pensarmos essas relações como humanas. Se identificarmos nas relações de amizade entre estudantes a produção de Saber exploramos um outro campo do acaso que não se vê consagrado pela instituição escolar. Não será com certeza por acaso que muitos alunos têm mais dificuldade em se lembrarem dos conteúdos das aulas do que dos conteúdos de conversas que tiveram com os amigos. Isso é normal, já que nelas está envolvida uma dimensão da experiência relacional mais forte, nela identificamos facilmente o desejo e também a própria aventura intelectual. Em *O Espectador Emancipado* Ranciére conta uma história curiosa sobre a correspondência entre dois operários do século XIX⁹³. Nessa correspondência Ranciére identifica o que chama *lazer do estetas*, encontrando, para sua surpresa, um discurso que em nada se aproxima do que é normalmente visto como o *lazer do operário*. Podemos identificar nessa correspondência uma *com-divisão* que transcende a experiência diária dos trabalhadores, a partilha que lhes interessa afasta-se do seu trabalho. A conversa entre estudantes do secundário vive também de uma troca de experiências que se centra num prazer e num desvio ao seu ofício. Essas conversas são desenvolvidas na tal *com-divisão* de que fala Agamben e, verdade seja dita, são recheadas de conhecimentos adquiridos pelos alunos dentro e fora do espaço escolar. Não é um Saber que vem nos livros, mas sim um Saber partilhado que, ainda que se possa também fundar em alguns erros, é um Saber contruído em conjunto no contexto de uma *comunidade de iguais*.

A amizade é ainda referida por Agamben como uma faculdade humana, o que a aproxima do ato de ensinar, também ele uma *especificidade humana*⁹⁴. Saliento assim a *amizade* como peça essencial do processo de aprender, amizade pelo que fazemos e com aqueles com quem nos relacionamos, num registo que junta curiosidade e definição pessoal, mas que envolve um outro lado imprevisível. A própria distinção que é normalmente feita entre colega e amigo pode assim acarretar uma desnecessária divisão entre trabalho e vida, não havendo no primeiro lugar para a amizade por “não ser espaço para isso”. A *amizade* é neste sentido profundamente importante e, tal como o Saber e o próprio processo de ensinar, fluída e sem caminhos pré-determinados. Se nela reside a *com-divisão* de experiências então dentro de um sentido comunitário de aprendizagem reside essa mesma *com-divisão* de algo entre pessoas e Saber. Ainda assim, ao referir a possibilidade de comunidade não embarco num discurso de apologia de um rumo a futuro risonho constituído pela iluminação das mentes. Bem pelo contrário, reafirmando a existência de um dissenço no Saber e no artístico, há que reter nessa suposta comunidade a presença de um confronto constante de conhecimentos e opiniões na tal *com-divisão* do simples facto de existir.

Esse confronto é essencial ao decorrer do processo de aprendizagem e a essa comunidade, ela não é perfeita, também dentro dela existem relações de poder e condicionamentos. Dentro das aulas que dei, por exemplo, o meu discurso foi um condicionador das experiências dos alunos. Ainda que o tenha feito com o objetivo de reconhecer nos alunos inteligências distintas, nunca terei deixado de ser uma força de canalização para uma determinada prática e teoria no contexto do desenho. A prática pedagógica refletia sempre uma pesquisa pessoal que vinha já dos tempos da licenciatura em escultura. Uma das dificuldades estava em como fazer essa investigação pessoal sem detiorar as aprendizagens dos alunos, havia que procurar o respeito pela comunidade na qual estava inserido naquele contexto.

93 RANCIÈRE, Jacques (2008)- *O Espectador Emancipado*, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

94 FREIRE, Paulo (1996)- *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessarios à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 2007

Os alunos estavam predispostos a aprender algo mais sobre desenho mas manifestavam o que entendi como uma série de preconceitos em relação a ele. O que seria um bom desenho e que tipo de desenhos havia a fazer para tirar uma boa nota, uma boa nota obtida através de adjetivações descaracterizadas⁹⁵. (Note-se que falo dos preconceitos dos alunos como se fosse detentor da noção acabada de desenho). De certo modo o que identifiquei como o principal adversário ao desenvolvimento de uma aprendizagem com rumo à emancipação foi precisamente o peso da matriz universalista do Saber e esse peso fazia já parte da vida e posicionamento dos alunos. Acabou assim por contar em grande medida o meu conceito de mundo para o desenrolar da experiência educativa. Quis no entanto perceber quais as posições no mundo dos alunos das duas turmas, de forma a que trabalhasse eu próprio uma visão transformada num justo uso da prática de uma linguagem⁹⁶. Isso aconteceu, mas tornou-se possível porque o ato educativo se desenrolou com enfoque numa relação entre elementos que, neste caso, teve uma dimensão afetiva forte. Como Paulo Freire refere não há relação educativa que não se prenda num lado relacional humano e esse é decisivo nas experiências⁹⁷.

Gostaria, por agora, de me focar no segundo momento da proposta. Um momento focado na produção de desenho com dimensões concetuais específicas e na resolução rápida de problemas de domínio expressivo e concetual. Este segundo momento distinguiu-se do primeiro, sobretudo em dois sentidos distintos. O primeiro concentrado em questões do Saber, o segundo na relação afetiva estabelecida. No Saber, os alunos demonstraram maior empenho e penso que o principal motivo teve que ver com a responsabilidade que lhes foi passada no processo de criação, uma vez que foram convidados a aplicar conceitos e a trabalharem diretamente com dimensões estéticas que envolviam um maior conhecimento e envolvimento com uma linguagem. Ao serem confrontados com um salto concetual e técnico dentro das suas próprias capacidades aconteceu um processo que estranharam ao início mas rapidamente aceitaram. Do mesmo modo que não se sentiam anteriormente à vontade para lhes ser pedido para “pensar pela própria cabeça” aceitaram esse poder, um poder que fascinou. Penso que o tenha feito porque os seus efeitos lhes eram desconhecidos até então, pelo menos na prática do desenho. Outra coisa que correu muito melhor do que esperava, foi a forma como perceberam o seguimento em relação ao primeiro momento da proposta. Entenderam que havia um sentido de busca entre o que se havia passado e o que se passava nesse momento. O facto é que o universo concetual destes alunos demonstrou um alargamento, para exemplificar, eis alguns excertos das auto-avaliações:

“[aprendi] que a expressividade do desenho depende muito do material utilizado e que o próprio gesto também influencia o sentido do desenho.”

“[gostava de] explorar os desenho rápidos já que são um aspeto importante no desenho [...]”

“[aprendi a] desenhar como forma de pensar; (...) diferentes traços/velocidades alteram o modo como desenhamos um objeto; [gostei] de observar as diferentes interpretações dos mesmos conceitos por parte dos meus colegas.”

95 WITTGENSTEIN, Ludwig – Lectures & Conversations on Aesthetics, Psychology and Religions Belief, Oxford, Basil Blackwell, 1966

96 Ibid

97 FREIRE, Paulo - uma educação para a liberdade, Porto, Textos Marginais, 1974

“além de ter ganho uma melhor percepção da minha atual maneira de desenhar (...) pude também desenvolver as minhas capacidades de observação da realidade [...]”

“(...)aprendi que por mais difícil que seja representar/desenhar algo em pouco tempo, é mais interessante do que pensava”

“(...) superei algumas das minhas capacidades [...]

Penso que se nota aqui a consciência de uma aprendizagem sobre o desenho, identificando nele uma certa complexidade compreendida e, mais ainda, focada no pensamento através do desenho e não pela palavra. O conflito patente entre o que se fez e falar sobre isso demonstra a complexidade de cruzamentos e sedimentação de camadas envolvidas no pensamento pessoal e no aumento do atlas de seus conhecimentos.

No domínio afetivo, a boa relação estabelecida no primeiro período tornou o trabalho de desenvolvimento da proposta muito mais produtivo no sentido do Saber sobre o desenho. O facto de me conhecerem e sentirem confiança fez com que a proposta fosse recebida sem constrangimentos, o que se reforçou nesta segunda parte da mesma. Estes dois momentos da proposta pediam um grande volume de trabalho, uma série de desenhos feitos em cada aula e o pedido de diversas expressividades, e isso não foi para eles um problema. Os tempos impostos, a constante mudança de materiais ou o constante pedido de mais trabalhos não causaram nenhum tipo de mal estar, recusa ou reevindicação. Os alunos reconheceram nos dois momentos uma grande intensidade de trabalho mas também a validade dessa intensidade por sentirem que aprendiam algo novo sobre o desenho. Tinha do meu lado a possibilidade de lhes fazer esse tipo de exigências graças à relação afetiva que havia sido estabelecida.

Faço no entanto notar que esta questão dos afetos não implica necessariamente a aquisição de emancipação. Ainda que com as melhores intenções, uma relação humana pode prejudicar a sua existência, porque ela simplesmente não é previsível, não sabemos onde reside a passagem para a emancipação. No contexto do estágio a existência ou não de emancipação vive no domínio de um mistério que apenas o tempo resolve ou problematiza. Como conceito, a emancipação é fugidia e, por isso, também o afeto pode ser apenas um potenciador mas nunca uma chave, um potenciador do que pode ser como também do que pode não-ser⁹⁸. No meu caso esses afetos revelaram-se como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, mas ressalvo que mais do que as aprendizagens dos alunos este suposto afeto tem algo a dizer sobre a minha própria aprendizagem. Podemos ver no afeto essa possibilidade mas devemos agir com cuidado, pois ele pode até ser potenciador da não emancipação, pois também de forma mais doce se pode exercer a repressão.

Ainda assim, essa relação interpessoal teve a sua própria história dentro desta história. Já no primeiro período pude experimentar com os alunos um exercício de esquiço e esboço, propus-lhes desenhos de um a cinco minutos com recurso a formas naturais com as quais trabalhavam nessa fase do ano letivo. As reações foram bastante diferentes do que se registaria por exemplo em fevereiro, demonstraram uma resistência muito maior a este tipo de desenho e repulsa para com os resultados obtidos. No seguimento deste pequeno exercício, tive conversas individuais com eles, foram decisivas para a aproximação que se registou na proposta. No entanto acabou por ser também decisivo para o futuro esse confronto com a turma, tanto de um ponto de vista de conhecimentos a explorar, como de experimentação do meu lugar de autoridade, nesse momento os alunos não sabiam nada do que esperar de mim enquanto professor

98 AGAMBEN, Giorgio (2007) - *Bartleby Escrita da Potência*, Lisboa Assírio & Alvim 2008

estagiário. Se consegui uma aproximação que foi fulcral, aproximação essa que funcionou com recurso a um exercício de conflito entre os alunos e o desenho, para o decorrer da proposta isso funcionou muito graças a essa situação de apresentação honesta das “dificuldades do desenho”.

Sendo essas conversas uma possibilidade dada pela minha posição de estagiário, levaram também uma problemática que se manteria até ao fim do ano letivo. Sem que soubesse como seria daí para a frente, escrevi nessa altura o seguinte texto:

25 de novembro

Ando a sentir-me como um desbloqueador. Não deveria ser assim, mas sinto como que demasiadamente levado a sério e a minha palavra eminentemente verdadeira, em várias ocasiões tenho até necessidade de lhes perguntar [aos alunos] se concordam comigo. Parece que eu é que tenho medo de ser uma força condicionadora das suas opiniões e deles próprios. Mas se calhar eles querem de facto quem lhe dê determinadas luzes, talvez eles se sintam mais perdidos nesta escola do que a minha percepção me permite ver. Eles escolheram esta escola, mas ela não deixa de ser para eles isso mesmo, uma escola.

(do diário)

Lido com outros olhos, notei alguma reticência no uso do poder que me era atribuído que não deveria ser levado com tanto medo. Ainda no texto acima transcrito, falo da sede de conhecimento dos alunos que os leva às vezes a beber do Saber do professor de forma acrítica. Quando isso acontece, a responsabilidade do professor acaba por ser ainda maior, quando alguém se predispõe a aprender de outro alguém, sem questionamento, o que ensina podem criar-se situações que se podem revelar catastróficas para o conhecimento. A questão é que, mesmo que se faça força pelo contrário, a instituição escolar está profundamente enraizada nas mentes dos que a habitam e faz parte do papel social dos alunos, seja pelo exercer de um ofício⁹⁹ ou pela natureza do seu capital cultural¹⁰⁰. Por outro lado não fará sentido negar pedidos de ajuda, no sentido de conferir autoridade no processo de ensino-aprendizagem, importa o assumir da autoridade como responsabilização.

Outra coisa realmente importante nestas conversas foi o que revelaram sobre o quanto a predisposição ajuda a relação de ensino/aprendizagem. Do lado dos alunos, a tal sede de Saber foi o principal elemento para a aprendizagem consciente no desenho, a vontade de encarar novos desafios. Nestas conversas havia, de maneira geral, um sincero interesse pelo que eu tinha a dizer sobre os desenhos. Da minha parte foi a predisposição à aprendizagem sobre a posição de ensinar que me fez desenvolver aulas fora da proposta, fosse antes ou depois dela, fossem elas executadas em apresentação de imagens ou na execução de esboços e desenho rápidos. Limitar-me-ia a cumprir o estritamente necessário e a envolver-me o mínimo possível na teia de uma instituição da qual já conhecia, até certo ponto, os perigos. No sentido da criação de uma comunidade pude fazer o que é muitas vezes privado a um professor, por uma questão de controlo dos tempos letivos, conheci cada um deles um a um. Desta forma pude entender mais sobre como me relacionar com os alunos enquanto professor, mas também como melhor lhes responder a motivações individuais. Um responder a necessidades e vontades em consonância com os meus objetivos que não seriam plenamente cumpridos sem um jogo de adaptação a pequenos aspetos da pluralidade no contexto da aula.

99 PERRENOUD, Philippe (1994) – O Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar, Porto, Porto Editora, 1995

100 BOURDIEU, Piérre (1986). “The forms of capital” In J. Richardson, ed. _Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education_. New York: Greenwood.

Esse conhecimento desenvolvido entre nós teve como um dos efeitos particulares o desenvolvimento mais concreto do “olho curioso”. Numa disciplina relacionada com a visualidade como é o desenho esse olho é um ótimo motivador para alguém que cria na possibilidade da ideia, a ideia que é uma festa¹⁰¹.

101 DELEUZE, Gilles – O ato de Criação (1987), São Paulo, Folha de São Paulo, 1999

3.2 - Relação de humanidade e a hipótese da comunidade

Claro que nada melhor para destruir uma festa como uma má companhia. Poderemos encontrar numa má relação humana a falência do propósito de uma experiência pedagógica. A educação é feita por pessoas, daí que não nos devemos esquecer que uma escola é um lugar de relações humanas e, por isso, a dimensão da *amizade* é fulcral no seu funcionamento. Também neste sentido importa a emancipação, nela reside o motor da possível mudança na relação com o Saber. Deste modo, a emancipação poderá ser fomentada num registo coletivo no sentido de se manifestar através de uma comunidade formada no contexto da instituição escolar.

Como disse, os afetos na sala de aula foram determinantes para as aprendizagens (dos alunos e minhas) e teriam tido uma história diferente, se desenvolvidas numa relação pautada por um grande afastamento entre nós. Entre a chegada à EASR e a decisão de trabalhar com os dois décimos anos na disciplina de desenho passou algum tempo, penso nele como um tempo de ambientação à escola e sua vida. Esse tempo não foi, no entanto, tão longo quanto o leitor possa crer, a decisão foi até bastante rápida. No momento da chegada à escola tive contacto com duas turmas do décimo ano em desenho sim, mas também com uma turma do décimo segundo ano, também em desenho, e ainda uma turma do décimo segundo ano no contexto de projeto. A escolha foi quase automática, aproximei-me do que foi para mim natural, um trabalho na disciplina em que mais espaço via, com as turmas em que mais à vontade me senti para a exploração do que queria levar a cabo. Se por um lado poderia interferir na criação artística, estava ainda liberto de uma série de metodologias associadas à disciplina de projeto, disciplina nuclear desta escola. Se também nestas áreas técnicas se aplica muito do que digo aqui, simplesmente o sucesso da minha intromissão nos destinos dos alunos seria mais condicionado.

Em nenhum momento me passou pela cabeça querer fazer um trabalho de mera observação e análise da instituição identificando problemas. A observação e interpretação de diferentes problemas foram atos construídos ao longo da minha interação com as turmas, os alunos, a escola e restantes contextos de vida daquela comunidade. Estes atos, de resto, surgem plasmados no modo pelo qual procuro desenvolver esta reflexão. Nessa medida, o registo num diário de bordo da experiência constituiu-se num complexo processo de aproximação e distanciamento face à realidade, tornando-se num instrumento que me permitiu ir interrogando o seu significado e os seus ecos formativos. Para mim a decisão de embarcar numa experiência que incluía um estágio teria sobretudo o propósito de desenvolver capacidades enquanto professor e poder contribuir ativamente para o futuro de alunos que se me deparassem nesse caminho. Talvez esta referência devesse ter sido feita no início do relatório, mas pareceu-me encontrar neste ponto uma contextualização mais pertinente.

Mais uma vez, o estatuto de estagiário foi uma posição de vantagem, não me foi imposto um horário por parte da instituição, nenhum contrato com a EASR foi assinado, nem me foram atribuídas turmas que fossem resistentes à minha presença. Ainda que isso com certeza me venha a acontecer no futuro, eu neste caso usei a possibilidade da escolha a meu favor. Esta escolha pode, no entanto, ser vista como uma decisão egocêntrica em que olhei os alunos como uma tábua rasa que trabalharia a meu gosto, como se fossem o espelho do meu próprio trabalho artístico. Ainda assim, e mantendo essa possibilidade, é inegável a importância da *amizade* já que nela se baseou a decisão na escolha que me foi possibilitada, foi mais um caminho que segui e que poderia não ter seguido. Não que um professor deva apenas trabalhar com aqueles que quer, isso não é possível e desdiz o contrato social e político que a posição de professor envolve, mas a escolha tomada viu aqui um motivo.

Ainda que mais extenso do que a relação de proximidade entre alunos e professor, podemos no conceito de *amizade* identificar o Saber como um indivíduo. Importa a amizade entre indivíduos e a amizade com o Saber, uma *amizade* sem motivo fundador que não seja o apenas o seu existir. Se refiro atrás a maior facilidade com que certas aprendizagens são retidas em tempo de lazer se em comparação com as aulas é porque numa relação de *amizade* há, de facto, uma maior apreensão das experiências. Mesmo que sejam dolorosas há uma ligação afetiva que faz delas importantes para o indivíduo que as experiencia, resiste na força de um contrato não assinado, a força exercida por um sentimento que não precisa de provas para se cumprir. Sai assim reforçada a ideia da envolvência política numa posição onde *o poder, a lei e o conhecimento se encontram expostos a um indeterminação radical* (Mouffe, 1993 :24). Uma indeterminação que baseia o lado experiencial da aprendizagem como um processo e experiencia-se no desenho enquanto campo do *inesgotável*¹⁰².

Na intensão de encontrar e identificar essa indeterminação e a individualidade da experiência, pedi aos alunos, no fim da proposta, em abril, uma reflexão escrita. Disse simplesmente para escreverem o que achavam mais importantes ser dito sobre a experiência. O conjunto consiste num grupo de folhas de vários tamanhos com textos de diversos tamanhos, a escrita tinha diversos sentidos focando, em alguns casos a descrição cronológica da proposta, noutros uma descrição geral das aprendizagens. Na tentativa de ilustrar este corpo transcrevo, de seguida, alguns pequenos trechos de alguns desses textos como forma de demonstrar a sua pluralidade.

- *Aprendi também que devemos ter em mente algo antes de desenhar nem que seja um conceito ou uma ideia, a partir daí, à medida que avançamos no desenho surgem novas ideias.*

- *(...) pois tudo o que me define e o que se presencia na minha mente é extremamente vasto, relativo, indescritível, variável mas conjunto.*

- *(...) podemos evoluir no desenho em muitos aspetos tais como a autoconfiança e perder medo de desenhar a esboçar e a arriscar mais.*

- *Foram aulas relaxadas, mas preenchidas, que me deixaram curiosa sobre como é que eu iria resolver os problemas apresentados (...), resumidamente, foram aulas que puxaram mas motivaram.*

102 DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

- *Foram propostas interessantes que me tiraram da zona de conforto*
- *A 1ª [fase da] proposta foi a mais desafiante e a que menos gostei, no entanto foi uma boa experiência, uma vez que [ganhei] um gosto especial pelos pastéis de óleo.*
- *(...) ajudaram a ultrapassar alguns medos que tinha como falta de confiança que tinha para me exprimir*
- *Aprendi que a minha imaginação e o meu desenho devem dispersar mais (mas no bom sentido), e não focar tanto nos maus gostos. Aprendi que sem experiência não há solução (...)*
- *(...) contribuiu para me alargar os horizontes em relação ao desenho e perceber os meus erros e em como melhorá-los.*
- *(...) ouvir os comentários do professor sobre o nosso método de trabalho [e] estilo de desenho (...) foi muito interessante.*
- *Aprendi também a ser menos “tímida” a desenhar e a ter um pouco mais de confiança naquilo que faço e a encarar novos desafios com menos medo.*
- *(...) os exercícios que fizemos não eram cansativos ou repetitivos, havia sempre algo novo, algo a aprender.*
- *(...) demonstrei medo em entregar-me aos desenhos (...)*

Ainda que uma muito pequena seleção que não ilustra todos os pensamentos sobre a proposta e o desenho, penso que se nota nela a pluralidade das experiências. Os textos são distintos uns dos outros por vários motivos. Por um lado reparei na própria escrita e organização das ideias algumas relações com o desenho dos alunos em questão. Além disso, houve uma diferenciação na seleção do que dizer num pequeno texto descritivo de uma experiência de um total de três semanas. Em cada texto uma ordem de discurso específica, uma organização, uma seleção e omissões diferentes. Tal como no desenho cada texto demonstrou uma relação com o Saber diferente e mais uma manifestação de pluralidade de relações estabelecidas no ato de aprender e ensinar. Cada um dos alunos fez uma associação diferente entre gesto e visão como modo de manifestar preocupações concetuais, pensaram com poderiam através desta linguagem que lhes revelava vários mistérios, manifestar o seu posicionamento no mundo. Não lhes foi alheio o facto de no desenho manifestarem uma expressividade e posição individuais, por isso pensaram na experiência no motivo de nela encontrarem pontos essenciais de desenvolvimento pessoal.

É por isso essencial que os indivíduos envolvidos neste processo se conheçam e entrecruzem estas leituras como modo de comparação de pontos de vista para com uma mesma experiência. As relações podem ser desenvolvidas de várias formas, estabelecendo *dissenso* num espaço comum, mas seja para o trabalho individual ou para a troca de experiências, o reforço do grupo é crucial. Olhando a educação como um *quefazer humano*¹⁰³ faz parte do meu trabalho no estágio, e na minha futura atividade docente, o reforço ao máximo do grupo numa dimensão de humanidade onde nos conhecemos uns aos outros com alguma profundidade. No contexto

103 FREIRE, Paulo - uma educação para a liberdade, Porto, Textos Marginais, 1974

desta relação podemos contribuir para o aumento do mundo concetual de todos os envolvidos percebendo posições no mundo, nomeadamente a nossa.

Ao longo dos anos que passei na escola e fora dela o que aprendi não dependeu apenas de bem estar, em abono da verdade, também é nos momentos de mal estar que se aprende e se fazem viragens concetuais. Apesar de uma relação de proximidade, esta não se foca em nenhuma busca de felicidade no ato de criação artística. A dimensão comunitária da relação pedagógica procura mais o Saber para com ele se relacionar do que o bem estar, que apenas promove um consenso estabilizador. Essa consciência é essencial no assumir de uma posição, um contrato de responsabilização que promove um conflito com a aprendizagem, aliás:

Das reflexões. No final de março

É comum alguns professores bem intencionados (seja isso o que for) tentarem promover na sua profissão uma atitude facilitadora das aprendizagens. Ser um ator que esconde os buracos do caminho da aprendizagem.

Porquê segredar os buracos neste processo, é a questão que lanço. O melhor será até fazer mais buracos para a criação de armadilhas. Não vejo mal nenhum em provocar situações de conflito no caminho da aprendizagem, um certo constrangimento que reforça a nossa própria sobrevivência. Nós próprios caímos já em armadilhas dessas e muitas vezes consideramos a sua importância para a nossa formação, aprender a sobreviver é aprender a viver.

A aprendizagem existe no problema e na dificuldade que este provoca. A pior coisa que eu poderia fazer com os alunos seria vender receitas sobre o caminho a percorrer. Preparar armadilhas parece-me muito mais adequado no sentido de os tornar mais fortes, não diria magoá-los na humilhação, mas criar situações premeditadas de conflito concetual. Quando falamos em emancipação está implicada a resposta a uma situação de determinado constrangimento, há a resposta a uma dificuldade.

Promover uma boa relação entre alunos e professor não passa simplesmente pelo bom relacionamento entre pessoas, há também conflito e criação de armadilhas. Se o aluno cai, passa a saber como não cair, se não cair, mostra ao professor quem venceu o desafio, caiu na armadilha aquele que a preparou.

(do diário)

Há assim que pensar a relação pedagógica no contexto de uma abordagem que encara o conflito na sua dimensão dissensual, resistente, desviante justamente de toda a estratégia posta em curso para o seu apagamento.

Durante os anos 60, Lygia Clark e Hélio Oiticica, dois artistas plásticos brasileiros de grande relevância na arte contemporânea, corresponderam-se quando Lygia Clark estava em Paris¹⁰⁴. As cartas são extensas e refletem uma amizade profunda entre eles e a necessidade de saberem um do outro.

Mas mais do que um mero reconhecimento do estado um do outro, os dois artistas confrontam-se um com o outro sem medo da criação de constrangimentos. Os dois artistas apontam o que entendem como falácias na visão um do outro e exigem a noção do peso dessa opinião. Reconhece-se na correspondência entre Lygia Clark e Hélio Oiticica a com-divisão de que fala Agamben, a amizade não dá lugar a uma relação de pura aceitação do que o outro diz

104 CLARK, Lygia / OITICICA, Hélio (1964-1974), Cartas, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1996

ou faz, mas antes o dar a conhecer ao amigo a sua opinião. Na tal amizade o Saber será assim partilhado em comparação como forma não de criar uma validade mas antes como hipótese de construção pela parte de cada um. A amizade será então entendida como um terreno fértil para o pensamento.

Não nos é nada estranho que a conversa com um amigo no café seja mais atrativa do que uma tarde passada no silêncio de uma biblioteca rodeado de livros, e que essa conversa tenha sido também um possibilitar do conhecimento na mesma medida da tarde passada na biblioteca. A escrita deste relatório foi também influenciada por esse tipo de conversas. Em dezembro, por exemplo, tive uma dessas conversas, provocou em mim um efeito que me fez chegar a casa e escrever o seguinte texto:

A mancha, sem data

Em conversa sobre uma série de coisas, Saber incluído, um amigo meu, mais velho, disse-me não ser capaz de fazer uma citação e sentir falta de capacidade (e vontade) para ter prosseguido uma carreira académica. Falou-me do seu conhecimento pessoal como uma mancha, uma mancha que cresce consoante o que lê, vê e aprende, sendo, dentro dessa mancha, capaz de tirar as suas ilações sobre vários assuntos. O indivíduo em questão não é minimamente incapaz e em nada deve a muitos que frequentam ou frequentaram a escola durante muitos anos. Alguém que prova que quando trabalhamos o nosso crescimento do Saber se mantém as possibilidades. Estas possibilidades exercem influência da mesma forma que são influenciadas, de modo a que o Saber encontre o seu lugar de ação.

É verdade, em muitas ocasiões o que sabemos tem uma origem que para nós é desconhecida. Muitas das nossas aprendizagens, são conclusões tiradas dos mais estranhos lugares, muitos deles não relacionados com o que eu poderia aqui chamar ambientes de produção de Saber. O Saber está constantemente em ação e crescimento e, portanto, não há lugares para ele, ele acontece inesperadamente e de forma constante. Se o Saber pode ser uma mancha indefinida e informe, como nos poderemos considerar mais ou menos inteligentes do que quem quer que seja que nos rodeiam?

(do diário)

A referência ao Saber como uma mancha informe teve em mim o efeito de uma epifania. Ainda mais, esta conversa durou cerca de quatro horas, durante uma tarde que estava destinada a trabalho académico. Dia perdido, poderia dizer, assumindo a culpa a de um não acontecimento. Mas esta experiência com a qual não contava fez desse dia um dia ganho, pela existência de um acontecimento que não esperava de todo. Este foi um acontecer que se baseou num não acontecer, foi potenciado por um não-fazer. Assim a experiência do conhecimento é também pautada por acontecimentos imprevistos que influenciam a forma como olhamos o mundo. Esta imprevisibilidade existe dentro e fora das aulas, deve ser tida em conta pelo docente, não como um perigo mas como potência de um ser ou não-ser. Como fazer dela parte de aulas com um determinado currículo é uma questão que me interessa e merece exploração futura. Trata-se de juntar numa ação o lado previsível do ser professor e o que pode surgir nesse processo, pensar currículo e acontecimento em simultâneo. Neste sentido cada turma evidencia-se como uma comunidade distinta de outras, na imprevisibilidade das aprendizagens adquiridas (por alunos e professores), há um património e matéria próprios do grupo.

Pedi, na proposta, a execução de desenhos onde existisse algo que lhes viesse das entranhas, algo onde viesse identificada parte da sua personalidade. Evidencie, num momento de avaliação, aspetos sobre os desenhos que julguei importantes referir, dando uma opinião e chamando-lhes a atenção para a validade ou não que pudesse ter determinada opção estética associada a uma intenção. Desta experiência veio a possibilidade de criar o conflito, sem que fosse preciso criar problemas ou relações de mal-estar, o conflito existe na relação humana quase como uma necessidade e nem sempre tem de se evidenciar como uma má experiência. Tal crença, segundo a qual o conflito é negativo, é-nos passada pela instituição escolar. E todavia, como poderia ser ela um lugar de questionamento sem esse conflito, esse dissenso tão necessário à prática democrática¹⁰⁵.

105 MOUFFE, Chantall (1993) – O Regresso do Político, Lisboa, Gradiva, 2011

3.3 - O acontecimento do Saber na aprendizagem

Uma das questões cruciais que está em jogo é a criação de uma identidade colectiva, um “nós”. Na pergunta “o que devemos nós fazer?” o “nós” não é um dado mas antes um problema. Uma vez que no discurso político há sempre desacordo relativamente aos possíveis cursos de acção, a identidade do “nós” que vai ser criada através de uma forma específica de acção colectiva pode, realmente, ser encarada como a questão fundamental (...) “o discurso moral é um diálogo pessoal; o discurso político diz respeito a um público, a uma comunidade, e processa-se entre os membros em geral. Assim, exige pluralidade de pontos de vista a partir dos quais começar e a interacção destas diversas perspectivas a sua conciliação numa única política pública, embora tal reconciliação seja sempre necessariamente temporária, parcial e provisória. (Mouffe, 1993 :71)

Temos portanto Saber que é posicionamento coletivo e por isso raiz de um discurso político. A hipótese que gostaria de desenvolver antes de avançar para o capítulo 4 tem a ver com o olhar a aprendizagem como um evento. Como um evento a aprendizagem tem muito mais que ver com um ato em comunidade, um ato do “nós”.

A relação com o Saber pode viver de vários tipos de ações e a aprendizagem de determinado conhecimento terá então que ver com a pertinência que tem o Saber para aquele que o aprende, posso considerar que a aprendizagem de qualquer coisa é em si um evento do conhecimento. O indivíduo é modificado pela aprendizagem e essa mudança consiste no evento, mas se a aprendizagem é evento, a profissão de professor tem também o seu quê de performativo. Podemos facilmente considerar que uma aula é uma performance na qual o professor pisa o palco perante a plateia de alunos. Essa noção de plateia e palco é essencial para a formulação de um evento de aprendizagem no qual o espectador seja emancipado¹⁰⁶. Há na visão tradicional a associação a uma prática em que o palco se afasta da plateia como dois espaços distintos. Assim como uma visão que mistura plateia e palco num mesmo espaço fazendo do espectador, que neste caso será o aluno, parte integrante da ação. Aliás este espectador é em si parte ativa da criação dentro desse mesmo palco, assim podemos dizer que o alunos, de facto, age.

106 RANCIÈRE, Jacques (2008)- O Espectador Emancipado, Lisboa, Orfeu Negro, 2010

Liberdade. Como usá-la quando agimos de forma emancipada? (o terceiro momento da proposta)

Ao ser dada aos alunos, na terceira parte da proposta, a liberdade para a execução criativa de uma ilustração com recurso às aprendizagens anteriores instalou-se, nas duas turmas um silêncio sepulcral antes que se começasse a desenhar. Muitos tiveram dúvidas e hesitaram começar o que quer que fosse, desconfiaram da liberdade quer lhes fora dada. Como seria ela possível? Na escola? A liberdade não é fácil e fiquei especialmente contente por ouvir essa conclusão na voz de alguns deles, a tomada de consciência destes valores foi para mim demonstração de crescimento dos alunos e talvez até uma história que a instituição não previa. Além disso confesso que, durante esse silêncio, tive medo de não ser claro nos meus propósitos e fa-lhar completamente nos meus objetivos. Ainda que não tenha sido uma relação fácil de se estabelecer com a inaudita liberdade foi dela entendida importância e a dificuldade de seu uso. Esse acontecimento não foi para os alunos um episódio fácil, da dificuldade que houve retiraram satisfação à posteriori, foi também ele uma armadilha preparada que possibilitou uma aprendizagem consciente. Onde estava assim a liberdade na proposta? Onde é que ela existe para mim? A liberdade pode-se dar ou não, principalmente, quando se tem uma posição de poder como a do professor. Já emancipação é um conceito fugidio que facilmente se perde de tão nebuloso que é.

Percebo que podemos ter um discurso incendiário de libertação mas isso não interessa quando na nossa ação educativa não há consciência do que é essa liberdade e o uso que dela se pode fazer. Pude propiciar na proposta uma crescente liberdade, mas isso tem que ver com um formato pré-estabelecido por uma posição de poder que entendeu determinadas doses de liberdade consoante uma ideia minha, cabia-lhes a eles o uso da mesma e quanto a isso eu já não poderia prever nada. Mesmo com essa preocupação, em nenhum momento deixaram de pedir opinião sobre o desenho que estava a ser feito e isso faz parte do uso que decidiram dar à liberdade. Não houve nenhuma ação isolada de criação, a liberdade dada fez sentido num contacto entre todos os envolvidos.

Como nos refere Joseph Beuys, também a educação artística não se esgota na mera ideia da aula de arte¹⁰⁷. A educação artística tem que ver mais com a ideia de que a arte deve penetrar na escola como parte integrante do ato de ensinar e do ato de aprender, existe como que uma arte da produção de conhecimento que se pode traduzir numa aventura intelectual. Trata-se de pensar o artístico para além da arte e pensá-lo numa dimensão contemporânea e abrangente, relacionando-o com a performatividade do acontecimento. Essa é uma lição que a liberdade nos dá sobre este processo, não a noção de uma escola em que “se faz o que se quer”, ela quer-se antes como parte de um contrato não assinado. É-nos, no entanto, difícil entender liberdade e performatividade numa prática educativa arregaçada a conceitos fundamentalmente restritos como propõe o universalismo moderno. A performatividade do ato de conhecer a produção de ideias passa pelo distanciamento e aproximação e foca a atenção nos pequenos relatos que se encontram no desdobrar de diferentes perspetivas.

107 BEUYS, Joseph, Cada Homem Um Artista, Porto, 7 Nós.

O desenho foi assim não só o objeto da experiência e a materialização do acontecimento, assim com um elemento ativo. Importou em várias ocasiões, fosse dentro ou fora da proposta, a noção de uma aprendizagem em construção da qual o desenho seria uma peça de exploração do Saber individual e coletivo. As aulas mais do que momentos de transmissão de conteúdos, foram acontecimentos de pensamento sobre o desenho que não se esgotava em si, já que a cada aluno correspondia um desejo individual e uma aventura intelectual irreplicável.

Também no meu caso esses processos tiveram o seu efeito, fazendo eu parte de uma mesma relação com contornos específicos. Não por acaso foram para mim difíceis as situações em que me foi pedido um lugar “à sombra” fora do contexto da minha proposta. Em várias ocasiões vesti o papel de professor de desenho das duas turmas, fosse isso por vontade própria, por sugestão da professora cooperante ou solicitação dos alunos. Já a minha atividade acadêmica se concentrava sobretudo na escrita destas linhas, num suposto distanciamento da EASR, e sentia ainda a necessidade de acompanhar aulas, não para observação mas para tomar um papel ativo. Acima de tudo estava a mim a sensação de deixar um acontecimento a meio, um evento que quis acompanhar até ao fim porque não fazia sentido às partes, mas sim num todo.

Ao considerar a aprendizagem como um acontecimento no contexto do ensino das artes visuais aproximo-me mais uma vez a Ranciére quando evoca a “autonomia da arte” como uma autonomia da experiência e não uma autonomia do objeto¹⁰⁸. Nessa autonomia existe uma sensibilidade ativada pelo trabalho artístico mas que é olhada como acontecimento e ação, é sobretudo experiencial. A ação educativa, segundo este olhar, faz-se numa prática em constante mutação, o artístico manifesta-se numa ação comunitária por ser uma troca de experiências que constituem o património de saberes e criações artísticas de um determinado grupo. As classificações finais podem existir, mas o que interessa, num sentido mais profundo e para o futuro, é o conhecimento adquirido pelo indivíduo e o que vai “fazer” com ele.

Uma das ocasiões mais referenciadas pelos alunos ao longo do ano teve precisamente a ver com a criação de um evento cujos sentidos pertencem a uma ordem de discurso fora dos preceitos institucionais. Durante a segunda semana do segundo período a EASR celebra todos os anos o seu aniversário com uma série de conferências e atividades. Nós, os três estagiários do MEAV, tivemos a oportunidade de realizar uma atividade de seu nome *Visão e Gesto*. Consistia, muito resumidamente, numa separação dos alunos em dois grupos. O grupo da visão, descrevendo por telemóvel de uma varanda uma forma a desenhar, e o grupo do gesto, executando as instruções da “visão” com giz no chão e de olhos vendados. Esta atividade foi desenhada com o intuito de experimentar papéis de poder e obediência através do desenho, fazendo o grupo pensar na morfologia desses papéis e de como cada um se sentia nos dois tipos de ação. Durante esta manhã em que se realizou *Visão e Gesto*, o átrio de entrada da EASR conheceu uma lógica diferente do mero lugar de passagem, entrada e saída. As duas turmas do décimo e a do décimo segundo em desenho sucederam-se durante essa manhã chamando a atenção dos que circulavam por esse espaço. Várias pessoas da comunidade escolar (sobretudo nos intervalos) paravam para ver e fotografavam o que estava a acontecer. Criou-se uma assistência que se juntou pela curiosidade que aquele ato proporcionava. Para além de não ser normal na vida escolar, era também um evento que mostrava algo novo, mas perfeitamente inserido nesta escola. Para os alunos o único defeito desta experiência foi ter durado apenas uma manhã e não voltar repetir-se durante o ano letivo. Não seria replicável na sua exatidão, pelo contrário produziria efeitos diferentes pelo peso da experiência adquirida, mas essa aprendizagem vive no não acontecimento.

Não foi pedida aos alunos qualquer tipo de reflexão materializada num documento sobre as aprendizagens adquiridas nesta atividade. Nos alunos ficou sobretudo a memória de

108 RANCIÈRE, Jacques - *Dissensus: on politics and aesthetics*, Londres, Continuum International Publishing Group, 2010

uma manhã diferente na qual se aprendeu algo dentro da linguagem do desenho num registro diferente do “normal”. A atividade foi inicialmente conduzida pelos estagiários sendo progressivamente controlada pelos alunos que “pegaram no leme” do acontecimento. Se num momento inicial se notou algum contrangimento, rapidamente os alunos se propuseram a desconstruções da atividade. Os professores tornaram-se assim mais espetadores que eles e, mais importante, é que também nós fomos surpreendidos pelas soluções adotadas, sendo para nós uma aprendizagem que não sabíamos como se manifestaria. Ficou marcada a especificidade e o dinamismo da aprendizagem ativa e do seu potencial nos modos de produção de Saber e do desenho como exploração da possibilidade de exploração da *cisão do ver*¹⁰⁹ que existe no desenho. O lado experiencial deste evento deixou uma marca forte precisamente por se tratar de um acontecimento focado na ação da aprendizagem e não na sua prova, algo com resultados imprevisíveis que foram apagados, restando assim a memória deles. Foram abertas portas que não se sabe a que caminhos darão. Eventualmente será executada em outros contextos pelas mãos de alguns alunos, pelo que na volatilidade desta comunidade as suas experiências podem ser transportadas para outros contextos, criando assim mais um caminho no enorme mapa que é o conhecimento humano.

Ficam da experiência duas ideias essenciais. A aprendizagem enquanto evento tem potencial no sentido da aquisição de saberes e a instituição não prevê o seu lugar. Estas duas ideias não se excluem uma à outra, em primeiro lugar, a instituição não é esse lugar tão negro onde nada é possível e, mais importante que isso, será na própria pluralidade de opiniões que também a instituição encontra um Saber que não esperava. Se não esperamos da instituição respostas às nossas inquietações concetuais, então estaremos prontos a fazer valer a nossa posição através dos corredores de liberdade que encontrarmos, mesmo que ela possa abraçar essa mesma experiência. Aprender algo mais não precisa de ser uma experiência violenta (podendo sê-lo), precisa apenas de viver no confronto de ideias¹¹⁰. Neste conflito entre eventos e aprendizagens reforço uma ideia que fará parte das conclusões deste relatório. Enquanto evento, *Visão e Gesto* foi um ato de criação e, também pela sua difícil inclusão institucional, acaba por ser um ato de resistência¹¹¹. Quero que o leitor retenha esta ideia de criação e resistência para daqui a algumas páginas.

Há portanto, neste sentido comunitário das aprendizagens, um espaço de exploração do *poder do sensível heterogénio*¹¹² levado à ação através do pensamento e da prática. Falo de comunidades do artístico dentro do contexto das aulas e no uso das liberdades encontradas na instituição que nos permitem caminhos de abertura para a emancipação. Se a posição mais comum no aluno é a de espetador, cabe ao professor não monopolizar o papel ativo querendo ele próprio ser o ator principal que monopoliza as atenções debaixo do foco do palco. Esse papel ainda que se possa registar inicialmente pode ser partilhado por todos os intervenientes da ação educativa. A arte contemporânea mostra neste sentido uma série de exemplos de descentralização do autor, disseminando o artístico para a dimensão do pluralismo, ao espetador:

Mostrar-se-lhe-à, portanto um espectáculo estranho, inusual, um enigma cujo sentido ele deverá procurar. Deste modo forçá-lo-emos a trocar a posição de espectador passivo pela de alguém que conduz uma investigação ou uma experiência científica, alguém que observa os fenómenos e identifica as respectivas causas. (Rancière, 2007 :11)

109 DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

110 RANCIÈRE, Jacques (1987)- O Mestre Ignorante – Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2002

111 DELEUZE, Gilles – O ato de Criação (1987), São Paulo, Folha de São Paulo, 1999

112 RANCIÈRE, Jacques (2008)- O Espectador Emancipado, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

Quando conheci o conceito de espetador emancipado, no tempo em que estudava escultura, percebi que mesmo que através de uma imagem estática, o artista verdadeiramente contemporâneo é o que provoca um diálogo dissensual entre obra e espetador. Como disse no primeiro capítulo a minha atividade docente vive das ideias e inquietações desse tempo, daí a minha preocupação com a disseminação desta ideia que baseia a minha atividade e a proposta que desenvolvi. Fazer desenhos rápidos ao mesmo tempo que se lhes aplicam conceitos e materiais, dando-lhes liberdade de ação e escolha são atividades com origem numa aprendizagem minha com a qual me defrontei durante a minha vida escolar e artística. Se fiz parte de uma comunidade e nela tive uma posição com relevo, essa refletiu muito dessa experiência e contribuiu para a definição de uma posição que não se encontra separada em universos artístico e educativo. Creio até que, se esteve do meu lado um poder vincado, ele teve também que ver com uma posição desenvolvida por uma maior longevidade de relação com a linguagem do desenho.

Nos dois momentos de formulação de mapas de imagens que finalizaram o primeiro e o segundo momento da proposta essa experiência foi também evocada no sentido de fazer um evento baseado nas suas aprendizagens. A importância desses dois momentos teve, para além dos aspetos referidos atrás, a dimensão do acontecimento do desenho sem que se desenhasse no sentido comum do termo. Os desenhos haviam já sido executados e poderiam ser pensados como uma aprendizagem já passada. Tratava-se agora de perceber como funcionavam em grupo num evento que manifestou a discursividade específica da arte pensando sobre a prática de Aby Warburg e na formulação de várias hipóteses de atlas com os desenhos produzidos no contexto da proposta. Eram como que atlas de uma cultura específica como o é a comunidade que a turma forma, era uma *operação que obedece a uma técnica de visualização que por si mesmo não é nem narrativa nem explicativa, nem contemplativa, nem muda* (Didi-huberman, 2013 : 238). O mais expressivo nesse processo não foi tanto a minha orientação mas antes as decisões tomadas pelos alunos e de como elas constituíram, para eles, uma ação. Uma ação dinâmica onde conversas e exposição se alternavam num ambiente onde os alunos eram ativos na formulação desses atlas e conversas laterais sobre o processo que decorria. Neste processo, para além da sua história ser imprevisível, também a multiplicidade de relações é infinita, conferindo à aula não só imprevisibilidade mas também intangibilidade. Ainda que muitos destes processos sejam difíceis de quantificar numa avaliação (como eu pude constatar), as aprendizagens encontram possibilidade quando a lógica de uma aula se desenvolve como um evento.

Posições

Toda a proposta didática foi desenhada em torno dessa ideia do que o desenho seria uma (e apenas uma) ferramenta de trabalho para a definição do lugar de cada aluno. Não foi por acaso que recorri a pequenos momentos de contemplação para a formação de discursos e construção de narrativas onde se formulasse um confronto de opiniões entre alunos. Não partiria de mim a missão de definir posições, partindo antes, um juízo feito de uma posição de poder dentro dessa proposta. Dessa posição de poder fiz de facto o juízo e classificação do que vi em conversas de grupo com os desenhos da proposta.

Ao finalizar a proposta tive a ideia de lhes pedir a tal reflexão final. Por um lado, notou-se nessas reflexões algum medo de eventualmente poderem prejudicar o âmbito da minha presença ali durante o ano letivo, ou até mesmo magoar-me enquanto professor estagiário. Por outro, até que ponto parte do discurso ali visível teria sido uma estratégia para obterem melhor classificação? Mas o primeiro aspeto que referi evidencia uma característica do Saber enquanto objeto e que me dá um ponto de reflexão importante. Ao lhes ser pedida uma reflexão sobre uma proposta no campo do desenho que abordou questões como expressividade, linguagem, valor estético e potencial criou-se nas turmas uma confusão sobre como produzir uma reflexão escrita sobre isso.

O que me diz isto sobre o Saber? As artes propõem um universo ambíguo que muitas vezes não é descritível em palavras. Quero dizer que não é de todo prova de falta de capacidades em expressar num pequeno texto aquilo que se aprendeu, muito do que se produziu na proposta foi aprendido num limite muito mais alargado do que isso. Muitos dos valores que foram postos a nu neste processo fazem parte de uma linguagem “muda” como é o desenho, a provar alguma coisa, a dificuldade em descrever as aprendizagens nestes contexto mostra-nos que o Saber não vive de uma evolução mas antes de um processo de múltiplas influências que resulta de um crescimento orgânico.

A partir do momento em que me predispus a falar neste texto sobre o Saber, sabia já à partida que iria falar de um sujeito que ainda que enorme como um elefante, é também nebuloso como vapor. O que me leva à segunda conclusão sobre os textos produzidos pelos alunos e que tem a ver com um dos pontos centrais deste relatório, é que podemos tentar definir o Saber mas nunca sabemos o que ele é em nós, em nós a única coisa que podemos identificar é a natureza da relação que se estabelece¹¹³.

Se pensarmos na lição dada por Deleuze acerca da criação, estabeleço um paralelo com a (minha) identificação nas aulas da “comunidade” formada como um foco de resistência. Da minha própria resistência, para ser honesto, mas também uma vontade de comprometimento, partilha de saberes e interesse pelo trabalho dos alunos. Através dessa comunidade percebemos uma *maneira de ocupar um lugar e um tempo, como o corpo em acto oposto ao simples aparelho das leis, como um conjunto de percepções, de gestos e de atitudes que precede e pré-configura as leis e as instituições políticas* (Rancière, 2007 :13).

Se as aulas foram lugares de criação, não foi pelo replicar de conhecimentos mas antes o desenvolver de mundos concetuais através de ideias. As ideias não são descritíveis por mim, porque não me pertencem, as ideias são de cada um e mesmo as minhas próprias dar-me-iam bastante trabalho a descrever. Uma ideia, como refere Deleuze não tem que ver com a criação de algo novo¹¹⁴, as ideias vêm do indivíduo, assim como a criação e a emancipação. Como pensantes, todos nós tivemos ideias que nos modificaram pessoalmente e que tiveram sequelas nos outros, nesse sistema de influências de que falei há algumas páginas atrás.

Podemos deste modo dizer que, ainda que a comunidade existente tenha sido determinante para os saberes apreendidos, há lugares e posições conquistadas por cada indivíduo. Nada neste processo será inocente havendo um jogo de poderes envolvido mesmo dentro da sala de aula. A comunidade pensante vê a potência na capacidade de produzir discursos dissensuais. Neste jogo de relações entre individual e coletivo impõe-se o Saber como força motriz da emancipação, neste caso desenvolvida no contexto da criação artística. A sala de aula pode ser assim

113 CHARLOT, Bernard - Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização, Porto Alegre, Artmed, 200

114 DELEUZE, Gilles - O ato de Criação (1987), São Paulo, Folha de São Paulo, 1999

um teatro, teatro *como forma comunitária exemplar* [que i]ntroduz uma ideia de comunidade como *autopresença, por oposição à distância da representação*. (Ranciére, 2007 :13)

A ação é assim uma resposta ao próprio currículo. Se, no contexto escolar sentimos o seu peso e o poder da sua linguagem, resta-nos criar mecanismos de resposta a esse discurso de saber-poder-verdade do currículo¹¹⁵. Sabendo que não há lugar para uma luta aberta contra os propósitos ideológicos e práticos da instituição, esta dimensão comunitária é pensada como um espaço de criação de lugares e posições. O Saber não é, nessa possibilidade, uma classificação, mas antes o lugar do indivíduo que se reflete num pluralismo dissensual onde cada um toma a decisão de se emancipar ou não.

115 CORAZZA, Sandra – Que Quer um Currículo? Pesquisas Pós-Críticas em Educação, Petrópolis, Editora Vozes, 2001

4 - Saber em tempo real.

O lugar conquistado através do Saber

Ao ser que pensa corresponde um lugar. Desse modo, quanto mais pensa e sabe, mais terá consciência do seu lugar e, conseqüentemente, consciência do que está nele envolvido já que o vê identificado com bastante nitidez maior nitidez. Cada um é um universo de possibilidades e no contacto com cada outro encontra a multiplicação dessas mesmas possibilidades. O ser humano muito teve aprendido para chegar ao que chegou e não sabe se chegou a algum lado, mas é inegável que procedeu a uma multiplicação de possibilidades ao longo deste processo. A essa entidade coletiva que é o ser humano corresponde um Saber (enorme), um Saber que terá sido construído com assento num desejo e numa aventura intelectual, estes dois conceitos possibilitaram a hipótese da emancipação, que se manifestou de diversas maneiras e ao longo dos tempos.

A minha mensagem neste relatório está relacionada com a potência que cada um tem no seu próprio lugar e de como ele é importante para si e para o seu desenvolvimento intelectual. A educação é por mim vista como um lugar para a construção de posições e por isso faço apologia da emancipação, ela é sobretudo uma ferramenta de conhecimento sobre nós próprios pela ajuda na definição dessa posição. Durante a experiência de estágio houve busca de posição e um lugar conquistado, conquistado por via do Saber e de uma experiência que pôs à prova conceitos e preconceitos. O modo como olhei para o estágio refletiu uma relação pessoal que posso descrever como a busca de um propósito dentro de uma relação educativa. Certo que aprendi, e se o fiz foi porque conquistei mais um lugar para o meu próprio Saber, essa foi a minha experiência.

Lembro que a experiência educativa é plural e que suas práticas e resultados vão depender de lugar, tempo e pessoas envolvidas, portanto esta experiência não é exemplo mas antes uma possibilidade. Desta experiência regista-se no texto um olhar de alguém cujas inquietações, ideais e posições têm a sua própria história, como já disse, não há contextos perfeitos e ainda bem que assim o é. Não quero de maneira nenhuma que o título deste capítulo sugira que a experiência do estágio tenha sido determinante para os 49 alunos de que falo. Tê-lo-á sido na medida em que cada um tirou as suas próprias conclusões. Estes alunos de que falo terão o seu próprio lugar de Saber e poderão nele incluir maior ou menor dose de emancipação. Se a minha intervenção mudou alguma coisa é porque o aluno decidiu que assim o fosse. O lugar conquistado é profundamente heterogénio e mais complexo do que apenas um depósito de saberes.

4.1 - Criação e resistência

Há algumas páginas atrás evoquei o testemunho de Joseph Beuys. O interesse dessa referência vive numa hipótese sobre o ato de criação. Tendo conhecido de perto a destruição e até a sua própria (Beuys combateu na força aérea alemã na segunda guerra mundial), o artista desenvolveu uma posição concreta sobre o ato da criação. Não por acaso o seu trabalho assumiu uma posição marcadamente política, uma das suas principais lições tem que ver precisamente com o firmar de uma posição e o assumir dos efeitos que possa ter no contexto do trabalho artístico. Ainda que também ele tenha feito parte de um sistema das artes, com os seus valores de mercado e estatutos de génio¹¹⁶ que sobrevivem até hoje, Beuys foi um caso exemplar de uso de corredores de liberdade dentro de uma instituição (a das artes, neste caso). Tendo também lecionado na escola superior de Dusseldorf, o autor terá tido desavenças com a instituição que resultaram na sua expulsão, mas nem por isso deixou de advogar um trabalho comunitário e de arte de ação, que tinha em si também um forte pendor educativo, não fosse ele também um despertar de consciências. Até ao fim de sua vida interessou-se pela arte como um elemento educativo, como artista não deixou de ser pedagogo e ensinou sempre que *a cada homem corresponde um artista*¹¹⁷, interessa simplesmente que este crie, sempre.

Um processo educativo de ação existe portanto dentro do ato da criação. Nela vive um ato de resistência¹¹⁸, resistência do ser individual ao mundo em redor e, sobretudo à própria morte¹¹⁹. Essa lição pode ser entendida no sentido da emancipação, já que a criação é, em si, uma ação. O leitor terá já reparado em algumas referências ao conceito de criação ao longo do texto, simplesmente gostaria de o esmiuçar como modo de pensar estas aulas como sendo elas mesmas desenvolvidas no contexto da criação artística. O que foi desenvolvido no estágio pode assim ser visto como um trabalho, mas um trabalho em torno da criação artística inserida no contexto escolar.

Essa resistência nasce do ato criativo mas não surge de forma espontânea, ele existe localizado num contexto de relações. Deleuze identifica o desenvolvimento do ato de criação no registo de uma familiaridade. O que cria, encontra no ato criativo de outro ser humano motivos para o seu próprio, essa familiaridade está arreigada a todo o desenvolvimento do Saber por pontes de proximidade concetual. Essa proximidade tem que ver com ligações que o indivíduo faz, Deleuze dá o exemplo da familiaridade que Akira Kurosawa identifica em Shakespeare ou Dostoiévsky para a criação de sua própria obra. Como sabemos o realizador japonês foi um olho cinematográfico de maior influência na história do cinema, mas como qualquer outro encontrou nas criações de outros, os seus motivos para criar. Sem que o soubessem Shakespeare e Dostoiévky influenciaram diretamente a existência do cinema de Kurosawa. Havia nas suas obras uma potência que desconheciam.

116 KANT, Immanuel (1790) – Critique of Judgement, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1987

117 BEUYS, Joseph, Cada Homem Um Artista, Porto, 7 Nós.

118 DELEUZE, Gilles – O ato de Criação (1987), São Paulo, Folha de São Paulo, 1999

119 Ibid

Se o Saber acontece porque existe quem o pratique, podemos assumir que ele se reforça pelo em paralelo com essa familiaridade identificada nos outros saberes, esse Saber será sobretudo um conjunto de leituras distintas executadas através de referências escolhidas por aquele que cria. Esse processo acontece dentro da familiaridade, essa familiaridade dá como que um porto de abrigo onde se encontra um conforto para a construção de uma resistência.

4.2 - O Saber que se produz sempre e em qualquer lugar

No momento que começou o estágio havia uma intenção, falei por isso de política, da importância de assumir uma posição e de como isso é determinante na escola. Este capítulo fala de como olhei para os desenhos e como o grupo de trabalho composto por mim, pelos, alunos, professora cooperante e colegas de estágio que se manifestou como uma produção de Saber específico. Uma especificidade construída sob o conceito de *comunidade de iguais* que funciona, também ela, em resistência à hierarquia e à competição que existem na estrutura escolar e nos poderes que manifesta. A especificidade do que foi criado neste ambiente foi assim um ato de resistência pela quantidade de conhecimentos consequentes de uma história que se manifestou através de decisões e também acasos.

Mais atrás, no texto, referi a possibilidade do acaso enquanto conteúdo do desenho, gostaria de o abordar de novo dentro da ideia da criação como ato de resistência. Esse acaso de que falei, vive na produção do Saber e não apenas no contexto do desenho. Se pensarmos que o Saber existe onde existe o ser humano (pelo menos na nossa concepção de Saber), então a escola é inegavelmente um lugar de produção de Saber. Mas fica a questão de sempre sobre que tipo de Saber e como pode essa instituição assimilar o que vem de fora e foi produzido em contextos distintos do seu. Não sendo de maneira nenhuma possível a construção de um mecanismo de afunilamento de saberes que engloba o tudo num corpo comum, acaba por ser incontornável a existência de uma comunidade de produção de saberes específicos numa escola. Quantas vezes, falando de seus percursos escolares, alunos ou ex-alunos referem professores que os marcaram positiva ou negativamente. Essa marca foi possível num contexto específico de uma escola e pessoas concretas num tempo concreto. Há pois um peso do triângulo relacional entre aluno, professor e Saber que traz marcas positivas e negativas na vida dos que integram a escola no seu percurso. Se é verdade o que refiro sobre os indivíduos se influenciarem uns aos outros na construção de rizomas então em nenhum local de convivência humana se produz “não-Saber”. A existência de uma maior ou menor adversidade nunca abstém uma escola da possibilidade da criação, ainda que muitas vezes em resistência a esta. O leitor encontrará na descrição da experiência do estágio algumas respostas dadas que são atos de resistência. Muitos falam da progressão do seu próprio mundo de referências como forma de ultrapassarem os seus conceitos estético e éticos.

O acaso será assim uma dimensão que escapa à previsão institucional, traz consigo muitas aprendizagens produzidas dentro da própria escola, podendo fomentar os conteúdos por ela pensados, mas também, e é isto o seu lado mais interessante, outros conhecimentos que não seriam espectáveis. O percurso de cada um acaba por ser um conjunto de acasos que vão contribuir para o seu crescimento concetual, através de caminhos imprevisíveis e irreplicáveis.

O acaso fomenta a criação de um *seu* ao invés de um *original*. Por muito que o Saber pessoal seja original, ele não o é na busca de um novo constante, é antes pensado na desconstrução e reconstrução sem que por isso se queira uma ideia nova para a humanidade, a ideia terá também o seu espaço de acaso e uma originalidade, também ela potenciada pelo pluralismo. Resumidamente, quanto maior for o conjunto de conhecimentos que componham o Saber de uma determinada pessoa ou comunidade, maior a hipótese desse *original*, mas ele pode nunca acontecer. Em todo o estágio nunca procurei esse tipo de originalidade, minha ou dos alunos. Falando de mim enquanto docente, não se tomou nenhuma decisão afastada do que havia experienciado, e o mesmo sucedeu-se com os alunos. Tudo o que fiz teve raiz numa experiência enquanto aluno e estudioso do desenho e nenhuma decisão se prendeu com a vontade de criação de uma proposta totalmente nova. A originalidade da proposta teve que ver com a minha presença e forma de agir ou não com a proposta em si. Da parte dos alunos nunca procurei ou pedi soluções estéticas que rompessem com esse mesmo conhecimento, esperei sim resultados inseridos num contexto cultural dentro do qual houvesse algum movimento de busca concetual pessoal. Observando, nos anexos, os desenhos o leitor não encontrará propostas estéticas onde não veja identificada uma série de referentes da cultura nossa contemporânea e da própria cultura escolar de desenho. A originalidade destes desenhos é relativa e está inserida numa realidade concetual conhecida e não uma de rompimento com uma tradição e contexto. Ainda assim a dimensão da criação e o seu potencial como resistência não se encontra excluído. O que foi feito não é excepcional no contexto da criação mas antes possibilidades suas inseridas num mundo de referenciais e conceitos.

Deleuze define ainda a resistência no ato de criação pela oposição a uma informação. A informação, segundo autor, implica um conjunto *de palavras de ordem* (Deleuze, 1987 :12), é uma mensagem com um único sentido que não existe para ser devolvida mas simplesmente assimilada. A informação é uma manifestação do poder através de algo que nos querem fazer crer e, por isso, uma manipulação. O criador é o que responde a essa informação e constrói dela uma nova morfologia que existe num mundo que há de vir¹²⁰. A criação, por isso é sempre um ato de resistência por não se tratar de um simples assimilar de uma informação nem a produção de uma contra-informação, mas antes o marcar de uma posição dentro de uma sociedade de vigilância¹²¹.

Como foi apontado no capítulo 3, existiu, no estágio, definição de posições de um conjunto de pessoas, que por desconstruir uma linguagem como o desenho, se permitiu a uma resistência. Essa resistência existiu, no entanto, dentro de uma instituição produtora de informações e dispositivos de poder. A instituição e os currículos vão exercer sempre esse poder do qual há que ter consciência, fazendo existir o ato criativo ao máximo, conhecendo os dispositivos que nos regem na perspectiva de contrariar hegemonias e conformismos. A resistência é assim uma consequência natural da criação. Emancipação que não é necessariamente um levantar de armas contra um inimigo mas antes o pensar por si próprio dentro de um determinado regime. Este será o espírito da criação no ato de Saber, a busca da emancipação e a disseminação de ideias que sejam em si originais.

120 AGAMBEN, Giorgio (1990) – A Comunidade Que Vem, Lisboa, Editorial Presença 1998

121 FOUCAULT, Michel (1975) – Discipline and Punish – the birth of the prison, London, Penguin Books 1991

4.3 -Saber produzido por nós e a lição de Deleuze

Poderíamos dizer então (...), do ponto de vista que nos interessa, que a arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resiste. Daí a relação tão estreita entre o ato de resistência e a obra de arte. Todo o ato de resistência não é uma obra de arte, embora de uma certa maneira ela faça parte dele. Toda a obra de arte não é um ato de resistência, e no entanto, de uma certa maneira, ela acaba sendo. (Deleuze, 1987 :13)

O ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens. (Deleuze, 1987 :14)

Deleuze aproxima a resistência à própria obra de arte. Poderei neste sentido dizer que essa resistência foi um resultado pretendido no ato educativo que consistiu a minha proposta didática e a minha ação enquanto professor. Não sendo a resistência a mesma coisa que emancipação, ela por sua vez, pode ser fomentada neste contexto, já que a emancipação pode então ser uma consequência possível de um ato educativo desta natureza. Faz sentido em consonância com a posição mas não é fácil perceber em que medida a experiência docente reflete a emancipação e como faz o desenho parte de uma resistência. Não me cabe criar respostas para essa questão, mas em vários momentos poderia ser implicado num processo resistência por ter dirigido uma aula que foi um ato artístico, já que nele se desenhou uma topografia do possível¹²². Se o desenho é uma linguagem resta perceber como se pode abrir no seu domínio espaço para a ironia do artístico no desativar de propriedades linguísticas¹²³. Essa topografia do possível pode existir apenas através do alargamento do campo do Saber já que é nele vive a consciência do que nos rodeia. Por isso, esta resistência existe também na contingência do que pode ou não acontecer.

Assim, a cada um compete a decisão dentro dessa contingência, sendo ela encontrada no centro de uma familiaridade, uma familiaridade com o Saber e que se identifica no outro. Esse outro pode ou não conter parte do lugar de criação individual, um lugar que é também de resistência e por isso de emancipação.

Mais uma vez, sobre a originalidade ou não dos desenhos executados pelos alunos, houve também essa familiaridade com uma série de referências familiares. Quando pedi aos alunos desenhos de ilustração e transfiguração da realidade como a viam, esperava já essa familiaridade. Neles existe um mundo de referências que no caso são bastante vincadas, precisamente por encontrarem nelas uma familiaridade e pela experiência pouco desenvolvida no campo do

122 DIDI-HUBERMAN, Georges (2010), De Semelhança a Semelhança, Rio de Janeiro, Alea vol. 13 no. 1, 2011

123 DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013

desenho. Podemos dizer que não estão tão capacitados para se distanciarem dessas referências por essa distância se revelar num território muito mais inóspito. Os desenhos exucutados devem funcionar para os aluno como auto-referências para o futuro, olhando para eles num período mais avançado da sua vida, encontrarão também a familiaridade típica que sentimos com as recordações da nossa infância. Olhando para esses trabalhos antigos fazemos ligações que não havíamos feito na altura da sua execução, contribuindo mesmo no futuro para o alargamento do mundo concetual. Facilmente nos lembramos, a olhar para trabalhos antigos, da morfologia de um mundo de referências que nos havíamos esquecido, num jogo em que nos identificamos e distanciamos ao mesmo tempo, um olhar para si próprio vendo um outro.

Como ato criativo, numa outra linguagem, há também na escrita uma originalidade de pensamento individual e o estabelecimento de uma familiaridade que junta experiência e expressão. Ainda que as linguagens sejam distintas uma da outra, facilmente encontraremos uma lógica entre texto e desenho e essa é resultado de uma relação pessoal. Podemos identificar nessa ponte criada uma manifestação de originalidade em estabelecer articulações de familiaridade.

O corpo de desenhos que se criou foi único pelas ligações de pensamento e expressividades que compunham uma comunidade junta em torno, não só do desenho, mas também de um momento escolar de aprendizagem. Dos trabalhos dos alunos terá sido retirada uma experiência que, se foi marcante, tê-lo-à sido pelos aspetos referidos atrás, na relação com o Saber e na potenciação do desejo e da aventura no processo. Criou-se um corpo de trabalhos que apenas aos indivíduos envolvidos e ao tempo em questão dizem respeito, será, por isso, uma experiência irreplicável. Irreplicável porque vive na especificidade que há em cada ato educativo.

Este ato educativo foi inegavelmente um ato de criação e por isso resistência. Essa foi uma das maiores aquisições desta experiência de estágio.

5 - O que não fica por aqui

Todo este texto é espelho de uma experiência. Uma experiência de um estágio acadêmico de um aluno de mestrado de vinte e nove anos, realizado numa escola artística durante o letivo 2015-2016. Esta experiência foi *com-dividida* com duas turmas do décimo ano de escolaridade, uma das turmas tem vinte e quatro alunos, desanove raparigas e cinco rapazes, a outra vinte e cinco, vinte e uma raparigas e quatro rapazes. A idade dos alunos varia entre os quinze e os desassete anos e proveniências sociais várias.

Tudo o que está aqui escrito é fruto do pensamento, o meu pensamento. Seria diferente se escrito por outra pessoa ou por mim num outro tempo ou lugar. Reflete experiências e modos de lidar com o mundo e é original por ser um documento único de reflexão de um jovem professor. Original talvez, mas não na sua totalidade, é resultado de contactos estabelecidos com outros seres humanos que contribuíram e contribuem para este texto. Nunca teria este corpo sem a escrita a várias mãos que é toda a escrita humana por mais íntima que seja. O Saber é do indivíduo mas à humanidade pertence porque nela se construiu.

Este relatório é uma conclusão, mas não um fim, este estágio não fica por aqui e, enquanto acontecimento de produção de Saber, deixa a sua marca. Deixa a sua marca em mim que o experienciei em primeira mão, conheci pessoas e lugares, pensei sobre as minhas inquietações e formei-me enquanto professor. Deixa a sua marca nos alunos, pois conheceram essa figura pouco comum que ora estava presente ora estava ausente que é um professor estagiário, uma proposta e aulas que não teriam à partida, assim como uma série de conhecimentos partilhados. Deixa a sua marca na professora cooperante que viu um colega de outra geração em ação e todos os defeitos e qualidades que possam ter existido nessa ação.

5.1 - Viver no paradoxo, uma conclusão.

Os bons professores podem existir, e existem, mas nunca saberemos traçar-lhe um retrato realista.

Em todo este relato houve a vontade de existir, mas como pensante eu nunca saberei o que é o Saber, muito menos o Saber dos alunos. Em todo o processo posso perceber mais ou menos o lugar da minha emancipação, mas dificilmente serei eu capaz de perceber onde reside a emancipação do outro. Houve intensões durante o estágio mas em certa medida posso sempre ter fomentado o contrário do que tentei. Neste texto falei várias vezes de alguns conceitos, o Saber, a emancipação, o desejo, a aventura intelectual, a amizade e a criação foram alguns deles. A favor ou contra eles posso ter agido, pois na apologia de um ensino focado no Saber para a emancipação esteve sempre uma série de condicionantes e contrasenços e, em muitos casos, não terei agido de acordo com o que advogo.

O poder pode ser apontado como uma espécie de mau da fita de toda esta história. Não por isso, em muitas ocasiões fiz parte desse poder. O poder da instituição não foi em nenhum momento posto em causa pela minha ação nem pela ação dos alunos. E o meu próprio poder esteve presente em todo este ato criativo, ele foi criativo dentro do meu próprio uso do poder e poderia até tê-lo sido sem a minha presença. Se fui agente de disseminação de uma mensagem de contrapoder, fui também um agente do mesmo, não lhe escapando fazendo parte dele, por vezes até deliberadamente.

Estive integrado numa instituição e estarei sempre, mesmo que esta seja apologista da emancipação. Mesmo numa escola na qual seria o único professor estaria sempre numa instituição com mecanismos de poder concretos. por isso, lembremo-nos sempre que não somos inocentes neste processo e que vamos permitir os nossos alunos de se expressarem livremente. Ainda que potenciador das aprendizagens, um professor pode sempre cortar pela raiz uma árvore que daria os seus frutos. Não só no desenho mas em todas as linguagens do Saber o erro pode ter esta dimensão, é uma das lições da nossa história que por vezes do “erro” se cria algo novo que passa a ser Saber. Mas enquanto professores nós não sabemos onde vive o potencial e muito facilmente incorremos na sua censura, pois nele vimos apenas isso, um erro.

Por isso, encontramos-nos num impasse entre a consciência de que o aluno não encontra apenas na sua expressão livre o Saber e a consciência do condicionamento a que sujeitamos o aluno quando na posição de quem ensina. O que ensina vive num paradoxo por todo o relativismo e pluralismo que contém a relação com o Saber e a reflexão sobre as experiências. Facilmente as reações podem manifestar efeitos contrários aos pretendidos e teremos assim medo de errar nos nossos propósitos. Não há então que ter medo desse paradoxo e simplesmente aceitá-lo não como uma fatalidade mas como contexto de ação.

Num outro ponto de vista o estágio foi um acontecimento efêmero que, à semelhança de um happening, se tornou algo para reflexão posterior. De um ponto de vista pessoal o que mais me importou nesta experiência foi a confluência de pensamento concetual pessoal com uma experiência, o facto de ter influenciado e ser influenciado por outros e ter participado num processo de criação de Saber.

Em nenhum momento as minhas inquietações se dissolveram, bem pelo contrário, penso que se reforçaram. Em nenhum momento se pensou no conforto ou no bem estar em aprender. Que não se pense, no entanto, que a minha visão sobre o desenho não se modificou. Ainda que o estágio se tenha focado no ensino do desenho e não tanto em praticar o meu próprio desenho, posso afirmar que a minha opinião e visão sobre o desenho foram profundamente modificadas dentro de uma mesma realidade de inquietações. Ao ter de avaliar, ver, tecer opiniões e exercer um discurso sobre o que via, o meu ponto de vista saiu profundamente transformado desta experiência.

Esta foi apenas uma pequena história passada num paradoxo de onde cada um tira as suas próprias ilações. Nada disto se pôde prever. Tudo o que aconteceu neste processo poderia nem sequer ter acontecido.

Essa é a contingência de um acontecimento.

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, Giorgio (1990) – A Comunidade Que Vem, Lisboa, Editorial Presença 1998
- AGAMBEN, Giorgio (2005) - O Que É O Contemporâneo? e outros ensaios, Chapecó, SP Argos, 2009
- AGAMBEN, Giorgio (2007) - Bartleby Escrita da Potência, Lisboa Assírio & Alvim 2008
- ARNHEIM, Rudolf (1966) - Para uma psicologia da arte & Arte e entropia, Lisboa, Dinalivro, 1997
- ATKINSON, Dennis (1998), The production of the pupil as a subject within the art curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, vol 30 no 1, pag. 27-42
- ATKINSON, Dennis (1998), The cultural production of ability to drawing, *International Journal of Inclusive Education*, 2:1, pag 45-54
- ATKINSON, Dennis - Art in Education, Identity and Practice, New York, Kluwer Academic Publishers, 2002
- ATKINSON, Dennis – Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State, New York, Sense Publishers, 2011
- AUGÉ, Marc (1995) – Não-lugares, Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade, Lisboa, Editora 90º, 2007
- BARREIRA, Sofia (1998), Sobre o “erro” no desenho: (...) “Eu tenho algumas coisas para dizer” in *Estúdio Um, Encontros*, #11 Erro Pags. 15-23
- BARTHES, Roland (1980) – A Câmara Clara, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1984
- BEUYS, Joseph, Cada Homem Um Artista, Porto, 7 Nós.
- BOURDIEU, Piérre (1986). “The forms of capital” In J. Richardson, ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- BOURDIEU, Pierre – O Poder Simbólico, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1989
- CHARLOT, Bernard - Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização, Porto Alegre, Artmed, 2005
- CLARK, Lygia / OITICICA, Hélio (1964-1974), Cartas, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1996
- CORAZZA, Sandra – Que Quer um Currículo? Pesquisas Pós-Críticas em Educação, Petrópolis, Editora Vozes, 2001
- DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Félix (1980) - Mil Platôs, Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles – O ato de Criação (1987), São Paulo, Folha de São Paulo, 1999
- DELEUZE, Gilles / GUATARI, Félix (1991) - O Que É A Filosofia?, Lisboa, Editorial Presença, 1992
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2010), De Semelhança a Semelhança, Rio de Janeiro, Alea vol. 13 no. 1, 2011
- DIDI-HUBERMAN, Georges – atlas ou a gaia ciência inquieta, Lisboa, KKYM + EAUM 2013
- EISNER, Elliot E. (2008) Currículo sem Fronteiras, California, Stanford University.
- FOUCAULT, Michel (1969) – O que é um autor?, Lisboa, Nova Vega, 2009
- FOUCAULT, Michel (1971) - A Ordem do Discurso, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1997
- FOUCAULT, Michel (1975) – Discipline and Punish – the birth of the prison, London, Penguin Books 1991
- FREIRE, Paulo - uma educação para a liberdade, Porto, Textos Marginais, 1974
- FREIRE, Paulo (1996)– Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa, São Paulo, Paz e Terra, 2007
- GUINOTE, Paulo – Educação e Liberdade de Escolha, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014

- HERNÁNDEZ, Fernando – Espigador@s da Cultura Visual – Outra narrativa para la educación de las artes visuales, Barcelona, Octaedro, 2007
- KALIN, Nadine (2007) - Drawn Toward Transformation, Roterdão, Sense Publishers, 2009
- KANT, Immanuel (1790) – Critique of Judgement, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1987
- KANT, Immanuel (1797) – The Metaphysics of Morals, Cambridge, Cambridge University Press, 1996
- LIMA, Licínio C. – A escola como organização educativa, , São Paulo, Cortez Editora, 2001
- MALRAUX, André (1957)- O Museu Imaginário, Lisboa, Edições 70.
- MOUFFE, Chantall (1993 – O Regresso do Político, Lisboa, Gradiva, 2011
- NIETZSCHE, Friedrich (1887) – A Genealogia da Moral, Viseu, Guimarães Editores, 1992
- NIETZSCHE, Friedrich (1901) – A Vontade de Poder, Porto, Rés- Editora, 2004
- PERRENOUD, Philippe (1994) – O Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar, Porto, Porto Editora, 1995
- RAMOS, QUEIRÓS, BARROS E REIS, Artur, João Paulo, Sofia Namora e Vítor, 2001. Programa Oficial de Desenho A, Lisboa, Ministério da Educação
- RANCIÈRE, Jacques (1987)- O Mestre Ignorante – Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2002
- RANCIÈRE, Jacques (2008)- O Espectador Emancipado, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques - Dissensus: on politics and aesthetics, Londres, Continuum International Publishing Group, 2010
- RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira – o que é Desenho, Lisboa, Quimera-Editores, 2003
- SCHMID, Jakob Robert (1936) - O Mestre-Camarada e a Pedagogia Libertária, Lisboa, Básica Editora, 1975
- SILVA, Agostinho da – Textos Vários. Dispersos, Lisboa, âncora Editora, 2003
- TAVARES, Gonçalo M. – Atlas do Corpo e da Imaginação, Alfragide, Editorial Caminho, 2013
- TRINDADE, Rui / COSME, Ariana – Educar e Aprender na Escola, Questões, desafios e respostas pedagógicas, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2010
- VIEIRA, Joaquim Pinto (1998), Sobre o “erro” no desenho: OErro no Desenho in Estúdio Um, Encontros, #11 Erro Pags. 5-14
- WITTGENSTEIN, Ludwig – Lectures & Conversations on Aesthetics, Psychology and Religions Belief, Oxford, Basil Blackwell, 1966
- ZIZEK, Slavoj (2004) – Elogio da Intolerância, Lisboa, Relógio d'Água Editores, 2006
- ZIZEK, Slavoj (2008) – Violência – Seis Notas à Margem, Lisboa, Relógio D'Água, 2009

