



# **Currículo, Subjetividade e Trajetória Profissional na Educação das Artes Visuais**

**Intérpretes da educação artística em Portugal**

Maria da Graça Lopes Ferreira Martins



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

# Currículo, Subjetividade E Trajetória Profissional na Educação das Artes Visuais

---

INTÉRPRETES DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL

Tese doutoral apresentada por:

Maria da Graça Lopes Ferreira Martins

Orientador e Tutor: Fernando Hernández-Hernández

Co-Orientador: Domingos Fernandes

Programa de doctorado “Artes y Educación”

Faculdade de Belas Artes

Universidade de Barcelona

---



---

Currículo,  
Subjetividade  
E Trajetória Profissional na Educação das Artes Visuais  
INTÉRPRETES DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL

---

Programa de doctorado “Artes y Educación”  
Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona

Orientador e Tutor: Fernando Hernández-Hernández  
Co-Orientador: Domingos Fernandes

---



# INDICE

---

AGRADECIMENTOS .....	VIII
ABSTRACTO .....	XII
ABSTRACT .....	XV
RESUMO .....	XVIII
INTRODUCCIÓN .....	1
1. MOVIMIENTO UNO – INÍCIO DE PARTIDA .....	1
1.1. <i>El pensamiento parte de una ignorancia</i> .....	4
1.2. <i>Los dos eran raros.</i> .....	9
1.3. <i>Lo que los oídos captan, la lengua lo distingue</i> .....	10
2. UNA CUESTIÓN DE TIEMPO – OPCIONES DE ESCRITURA .....	12
3. CUESTIONES QUE ADIVINAN CAMINOS .....	18
3.1. <i>Deseos de la investigación</i> .....	22
INTRODUÇÃO .....	27
1. MOVIMENTO UM-PRIMEIRO PARTO .....	27
1.1. <i>O pensamento parte de uma ignorância</i> .....	30
1.2. <i>Os dois eram raros</i> .....	34
1.3. <i>O que os ouvidos captam a língua distingue</i> .....	35
2. UMA QUESTÃO DE TEMPO – OPÇÕES DE ESCRITA .....	36
3. QUESTÕES QUE ADIVINHAM CAMINHOS .....	43
3.1. <i>Desejos da Investigação</i> .....	47
PARTE I .....	52
CAPITULO I .....	52
4. DESDE MIM .....	52
4.1. <i>Apresentação do 1º capítulo:</i> .....	52
4.2. <i>“Falar desde mim” – Uma vontade que se estranha</i> .....	53
4.2.1. <i>In-Suporte - O texto zangado</i> .....	53
4.3. <i>Relação com a Investigação e com a professora que me oferece a sua história</i> .....	76

4.3.1. Hesitações.....	88
5. REDEFINIÇÕES .....	94
5.1. <i>Como transitar por uma História de Vida me possibilitou realizar uma indagação autobiográfica</i> .....	94
5.2. <i>Tempo esquivo:</i> .....	97
5.3. <i>Justificações e questões éticas</i> .....	102
6. PALIMPSESTO – MISTURA FINA – UM MÉTODO – ESTRATÉGIA - METÁFORA.....	108
CAPÍTULO II.....	122
7. A LOCALIZAÇÃO DA FALA: “QUANDO ESTIVESSES CANSADA TINHAS DE SAIR!” .....	122
7.1. <i>Uma só professora – uma só observação</i> .....	123
7.2. <i>Cruzamentos / Loop</i> .....	131
8. MUDANÇAS IMPROVÁVEIS.....	133
8.1. <i>“Soy el criador de mí mismo”</i> .....	135
8.2. <i>“Es el estudio en el que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin)</i> .....	136
9. DISFARCES E EXPOSIÇÕES – EDUCAÇÃO, COLABORAÇÃO OU PARTILHA? .....	138
9.1. <i>Que nos diz a Elvira</i> .....	142
CAPÍTULO III .....	148
10. COM - TEXTOS.....	148
10.1. <i>Educação Artística e Currículo</i> .....	148
11. COLANDO A HISTÓRIA QUE CONTA .....	149
11.1. <i>Educação Artística – Educação – Sociedade – Culturas - Políticas</i> .....	158
11.2. <i>Cultura Visual</i> .....	161
12. ADN –ARTES.....	169
PARTE II.....	175
CAPÍTULO IV .....	175
13. EXPERIÊNCIA.....	175
13.1. <i>“Mesmo logo à tarde é muito tarde”</i> .....	180

14. DE (QUE) FORMAÇÕES? .....	181
14.1. <i>Novos métodos, para fazer coisas velhas</i> .....	189
15. EDUCAR COM ESFORÇO: EXEMPLO DE SUBMISSÃO .....	197
CAPÍTULO V.....	202
16. PROTAGONISTAS.....	202
16.1. <i>A vocação da palavra Artística, leva a transformação à palavra Educação</i> .....	202
16.2. <i>“Langue d'Amour”</i> .....	208
17. PROFESSOR COMO CRIADOR.....	208
17.1. <i>Processos de formação</i> .....	209
18. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – AUTO-BIOGRAFIA – HISTÓRIA DE VIDA.....	212
CAPÍTULO VI .....	218
19. NARRATIVA .....	218
19.1. <i>Importa quem conta</i> .....	225
19.2. <i>A Escola criada pela Elvira</i> .....	230
19.3. <i>Um certo plural temático</i> .....	231
19.3.1. <i>Diferenças</i> .....	232
20. NOVAS SITUAÇÕES-REALIDADE.....	234
20.1. <i>Arte e imaginação- espaços de liberdade</i> .....	238
20.2. <i>Cria a pergunta que te descobre</i> .....	249
21. ALÉM DA MOLDURA: “QUANDO ESCREVO VISITO-ME SOLENEMENTE” .....	251
21.1. <i>Espremedores de limões - armas de construção maciça?</i> .....	254
21.2. <i>“O infinitamente pequeno”</i> .....	264
21.3. <i>O professor nos processos de mediação</i> .....	267
PARTE III.....	278
CAPÍTULO VII.....	278
22. OS TEMAS DA INVESTIGAÇÃO: .....	278
22.1. <i>Localizações dos temas: Lentes de observação</i> .....	278
22.2. <i>O leitor</i> .....	280
23. CONFLITOS E DETALHES .....	286
CAPÍTULO VIII .....	303

24. A HISTÓRIA DA ELVIRA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ARTÍSTICA) EM PORTUGAL.....	303
24.1. <i>Localizações e azimute: “corpos disciplinados”</i> .....	304
24.2. <i>Profissão Professora: “Llaisse penser les sens”</i> .....	308
25. PARA QUE NOS SERVEM AS HISTÓRIAS? .....	310
25.1. <i>De que modo uma história contada, permite compreender aspetos essenciais dos trajetos profissionais dos professores portugueses?</i> .....	310
CAPÍTULO IX.....	313
26. A EXPERIÊNCIA DE NARRAR DÁ SENTIDO À EXPERIÊNCIA.....	313
26.1. <i>Que questões de trânsito, contextos e desenvolvimentos se colocam face à educação artística em Portugal?</i> .....	313
26.2. <i>Criamos relações, misturamos o distante com o próximo</i> .....	314
27. A INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	315
27.1. <i>Metodologias que servem a experiência</i> .....	321
CONCLUSÕES.....	327
1. SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL.....	327
1.1 QUE QUESTÕES DE TRÂNSITO, CONTEXTO E DESENVOLVIMENTOS SE COLOCAM FACE À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL? .....	327
2. IMPACTOS DO PROCESSO DE INVESTIGAR .....	330
2.1 DE QUE MODO, O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO COM ELVIRA LEITE, SE CONSTITUÍ COM ESPELHO E RESSONÂNCIA, QUE PERMITE INTERPRETAR-ME COMO MULHER, EDUCADORA E INVESTIGADORA? .....	330
3. IMPRESSÕES: TRAJETÓRIA DA TESE.....	334
3.1 REFLEXÕES FINAIS.....	334
CONCLUSIONES.....	349
1. SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PORTUGAL.....	349
1.1 ¿QUÉ CUESTIONES DE TRANSITO, CONTEXTO Y DESARROLLOS SE PRESENTAN ANTE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PORTUGAL? .....	349
2. IMPACTOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	352
2.1 ¿DE QUÉ MODO, EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN CON ELVIRA LEITE ME CONSTITUYE COMO ESPEJO Y RESONANCIA, QUE PERMITE INTERPRETARME COMO MUJER, EDUCADORA E INVESTIGADORA? .....	352
3. IMPRESIONES: TRAYECTORIA DE LA TESIS.....	356
3.1 REFLEXIONES FINALES.....	356
BIBLIOGRAFIA.....	371

ANEXOS .....	396
ANEXO I.....	397
1. BIBLIOGRAFIA DE ELVIRA LEITE: .....	397
ANEXO II .....	399
1. ENTREVISTAS: O RELATO DA ELVIRA.....	399
1.1. 04 de Junho 2004.....	400
1.2. 27 de Julho de 2004 (1ª cassete).....	417
1.3. 27 Julho 2004 (2ª cassete).....	435
1.4. 27 Julho 2004 (3ª cassete).....	451
1.5. 27 Julho 2004 (4ª cassete).....	477
1.6. 03 de Agosto de 2004.....	503
ANEXO III.....	523
1. TEXTOS ELVIRA LEITE AO ENCONTRO DA INVESTIGAÇÃO:.....	523
2. <i>Alguns pensamentos com os quais me identifico (ELVIRA)</i> .....	527

# INDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: PALIMPSESTO HUMANO .....	XI
ILUSTRACIÓN 2: LOS MARCOS REFLEXIVOS EN EL QUE TRANSITA LA INVESTIGACIÓN DE TESE (UN ENSAYO SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA; UN RELATO AUTO-REFLEXIVO Y UNA NARRATIVA DE CARÁCTER AUTO-BIOGRÁFICO)....	14
ILUSTRACIÓN 3: PENTAGRAMA - ESTRUCTURACIÓN DEL TEXTO .....	20
ILUSTRACIÓN 4: POSIBILIDADES, A PARTIR DE LAS CUALES, SE PROYECTA LA INVESTIGACIÓN .....	26
ILUSTRAÇÃO 5: OS MARCOS REFLEXIVOS EM QUE TRANSITA A INVESTIGAÇÃO DE TESE .....	39
ILUSTRAÇÃO 6: PENTAGRAMA - ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO .....	45
ILUSTRAÇÃO 7: POSSIBILIDADES, A PARTIR DAS QUAIS, SE PROJETA A INVESTIGAÇÃO.....	51
ILUSTRAÇÃO 8: FONTES DE CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DE SABER DA TESE .....	90
ILUSTRAÇÃO 9: AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO (A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PROFSSIONAL).....	176
ILUSTRAÇÃO 10: INSTRUMENTOS DE PACIFICAÇÃO COGNITIVA - REPRESENTAÇÃO MIMÉTICA E EXERCÍCIO DE RÉPLICA .....	254
ILUSTRAÇÃO 11: EXEMPLOS DE PRÁTICAS DO TRAÇO INESPERADO .....	256
ILUSTRAÇÃO 12: EXEMPLOS DE PRÁTICAS DO TRAÇO INESPERADO .....	256
ILUSTRAÇÃO 13: ELVIRA LEITE E O ESPAÇO DA ENTREVISTA.....	399

# AGRADECIMENTOS

---

A investigação que apresento, acompanhou-me ao longo de vários anos. Iniciei com a convicção que me seria simples. Sentia a “novidade” vibrante dos estudos “recolhidos” no núcleo de doutoramento do Departamento de Desenho da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, o contato internacional com estudantes e professores de outras paragens latinas (e não só), as discussões teóricas e a experiência expositiva das ideias, o acesso à perplexidade que as aulas, seminários e congressos me trouxeram, assim como o apoio afetuoso que sempre encontrei. Com todos estes encontros me sinto agradecida.

Então, o início não foi complicado.

Descobrir a Elvira Leite foi um “encontro”. Era mesmo o que desejava. A ela agradeço todas as horas (e não foram poucas) de história “ao desafio”, ausente de sintomas de cansaço. Sem essa história e essa disponibilidade, esta investigação não teria percorrido os caminhos inesperados que traçou.

Mas várias foram as interferências e mais abrangentes os desafios, obedecendo ao confronto com um mundo contraditório que se faz surreal.

Houve depois um tempo esquisito de bloqueios e enigmas, que me paralisaram a escrita e a compreensão. As peças não encaixavam, as leis mudaram delimitando possibilidades. A vida perdeu sentido, a escola era um espaço zangado, conflituante, despeitado...Senti-lhe os perigos e a incapacidade. Foi o tempo da falência das minhas expectativas, mas também das concepções sobre o que eu pensava ser o limite dos comportamentos e das vivências. Foi o tempo para treinar a superação, repensar o pensamento, dar oportunidade à memória para se perder e encontrar a fala esquiva que desconhecia que conhecia. Um dos propósitos, como investigadores, que fazem da

narrativa, uma necessária janela para dentro, é aceder a essa língua, que faz de cada um de nós, contadores de histórias e cantautores do mundo.

Assim, por uma série de razões, a investigação que eu precisava de escrever era, exatamente esta investigação – um texto biográfico para fazer as pazes com essa complexa instituição que é a escola e com os meus pré-conceitos de lógica. Portanto, comecei tudo de novo, uma e outra vez, até silenciar os desacertos e re-aprender a inventar-me.

Durante anos, fui criando espaço para integrar, na minha vida pessoal e profissional, os contributos que colecionava. As circunstâncias impuseram os seus limites exigindo escolhas sem, todavia, me derrubar a vontade, até que um dia, a Fundação para a Ciência e Tecnologia considerou finalmente, o meu projeto e o meu trajeto, permitindo-me aceder a uma licença de “equiparação a bolseiro”. Podia agora reforçar o que tinha iniciado uma década antes. O apoio institucional foi determinante, num fundamental incentivo à concretização do estudo, pelo que, este espaço de gratidão, cabe à FCT e ao Ministério da Educação.

Também à minha (nova) Escola (Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo), no cuidado da então Diretora, Isabel Rodrigues, na análise e elaboração de pareceres e da Olinda Martinho que, a partir da secretaria, cuidou de toda a burocracia inerente aos meus processos de candidatura, oferecendo sempre uma simpatia desarmante. Também aos meus colegas, que sempre me mostraram outras formas de entender este “estar” na profissão.

Aos meus alunos e alunas, que fizeram de mim a professora que sou e me convidam continuamente, a estar na profissão com sentido de pertinência, com determinação afetuosa e acesso ao humor, face às nossa múltipla produção de diversidade. À Helena Cabeleira, cujo compromisso como aluna, investigadora e amiga, me trouxeram profundos momentos de reflexão partilhada.

Aos amigos, Feliciano Pipa, Margarida Teodoro, Graça Rodrigues, Carlos Messias entre outros que, em situações específicas, tiveram o cuidado de ocupar o seu tempo, com leitura e correção de partes de texto, fundamental para re-situar a escrita, contribuindo assim, de forma preciosa, para questionar e fundamentar, algumas margens de reflexão. À Sónia que se disponibilizou para ser o pretexto de início de narrativa.

À Paula Vidal Luengo que me transportou as palavras para o castelhano e à Liliana Mineiro na tradução da língua inglesa. Como sou, tantas vezes, pouco hábil, com as questões técnicas que constroem o documento, agradeço a ajuda preciosa do Nelson e do Luís Lopes, que me “salvaram” de forma providencial.

À Teresa Eça, com quem iniciei esta minha aventura por uma Educação Artística promissora e possibilitadora. À Monste Rifá e Carla Padró, que sempre me apresentaram os meus ângulos cegos. São daquelas pessoas raras que praticam uma espécie de magia: escassos minutos de conversa e somos obrigados a rever toda a nossa compreensão das coisas e a reverter os dados.

Ao Ricardo Reis, que me acompanhou nas conquistas oportunas, nas reflexões partilhadas de viagem paralela, na discussão dos temas, no confronto das ideias e descobertas, parceiro no compromisso por uma Educação Artística interveniente, pertinente, assertiva, visionária.

À Marta Ornelas com admiração profunda, agradeço o auxílio desarmante que me disponibilizou.

Aos meus pais que, mesmo na estranheza destas minhas opções, me presentearam com o apoio incondicional, quer na sustentabilidade delicada, quer na leitura e correção final do texto, que sofreu o escurtínio meticuloso da minha mãe.

Ao Jorge do Ó que, de uma forma ou outra, foi estando presente e cujo apoio e presença, se tornou fundamental para a concretização desta investigação. Ele sabe.

Ao Domingos Fernandes que me acompanhou, impulsionou, entregando sempre uma palavra impulsionadora, afetuosa e amiga.

Este texto, nunca poderia ter existido sem a partilha dialogante e o contributo destas e outras pessoas que me acompanharam, nem sem a paciente e desafiante inspiração do meu orientador Fernando Hernández que, não só me acompanhou por todas as ruelas desta investigação, fazendo reparos oportunos, rigorosos e preciosos, explorando vias que eu nem sonhava, mas também, acompanhando as resistências e superações, com sabedorias improváveis e sentido de humor, por essa história paralela, que o envolvimento na educação nos incita a percorrer. A ele, deixo o meu agradecimento mais sentido, consciente de que as palavras mostram os seus limites para expressar esta gratidão.

É um privilégio ser contemporânea destas pessoas.

À Sara com amor.



Ilustração 1: Palimpsesto humano

# ABSTRACTO

---

*“Una vida sin habla y sin acción, está literalmente muerta para el mundo”  
(Hannah Arendt, “The human condition”, 1958, in Richard Sennet, 2009, pp.16).*

*“la preocupación con «el cantante y no con la canción» precisa ser, rigurosamente,  
evaluada en nuestros estudios curriculares y escolares”*

*(Goodson, 1995, pp. 67).*

Los cambios sociales, políticos y culturales que marcaban los años 60, con el acceso a los medios de comunicación de masas, profundizando en los sistemas de producción y propaganda, originaron reconversiones significativas en la comunidad científica, principalmente, de las ciencias sociales, en el abordaje de las cuestiones más sensibles a las condiciones de diferenciación (genero, razas, etnias, etc.). Tales contribuciones, permitirán pensar las sociedades y las realidades, a partir de nuevos enfoques epistemológicos, que declararan incontables en los años de 1980-90 (teorías críticas, pos-criticas, feministas, constructivas, pos estructuralista, estudios culturales). Hubo un reclamo hacia las nuevas formas de interacción social, se pulverizaron las totalizaciones y se lanzaron incontables invitaciones para que se exploraran nuevas referencias, redefinir perspectivas y formas de actuar, propongo cambios significativos en la organización de los saberes, en la representación simbólica, en las formas de trabajo, en los modelos de organizar el pensamiento.

Así, a partir de los años 70, la posibilidad reflexiva de pensar lo social, enfatizando el enfoque sobre la construcción de las identidades, es ampliado con la contribución de las Historias de Vida (Nóvoa 1992, Goodson 1995, Hernández (coord.), 2011, Sancho (coord.) 2013), confirmándose en los años 80 en Portugal, el método autobiográfico protagonizado por António Nóvoa (1992).

Tangente a este paisaje, la investigación que aquí presento, sigue una metodología narrativa (Clandinin y Connelly 1990, Bolivar 2001, Bruner 1997).

Una metodología que, más que un territorio de reflexión, se transforma en una provocadora forma de reconfiguración: al ir más allá de la necesidad de situar el relato de la colaboradora de la investigación - Elvira Leite - en contexto (Historia de Vida), se transforma en un proceso auto reflexivo, rescatando lo ausente para el presente que invita el ejercicio autobiográfico.

Accionada por el impacto de la historia con la vida, con el trayecto profesional y con las finalidades que se proponía la investigación, alude un *romper* de la historia, una oportunidad y un acontecimiento, con necesidades de crear uniones transversales y encontrar formas de escritura, que posibiliten incorporar las experiencias alternativas que configuran los universos educacionales. Y puede ocurrir, a partir en el momento que otro percibe y siente, que está envuelto con lo que ocurre con otra persona: *“Hay algo curioso en la autobiografía. Es un relato efectuado por un narrador en aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador”* (Bruner, 1990, pp.119).

Probando el espacio teórico y envolviéndome en las posibilidades que la metodología narrativa promueve, inicie la investigación, con una entrevista abierta e informal (aunque con un guion mas provocativo que categórico) concebida para favorecer la creación de significados, donde todas las inconstancias se confirmarían. Las historias que se cuentan, conspiran para la construcción del sentido de la propia investigadora. Entonces, es el tiempo de nuestra contemporaneidad, que hace emergentes estas experiencias alternativas, laterales, huidizas de nosotros, que nos acercamos como intérpretes y protagonistas de la educación que anhelamos.

Con el desarrollo de las culturas de la impotencia en las escuelas, los ejemplos profesionales, permiten proyectar formas de vivir la profesión, de forma sostenible, indagadora y estimulante. Se actúa contra la amnesia y contra una estructura de pensamiento que excluí, como frágil y creíble, experiencias

significativas, desacredita alternativas y se nutre de la confirmación de lo ya conocido. Como “lo que no puedo construir no lo puedo comprender” (Richard Feynman en Damásio 2010, sp.), recuperar el profesor como intérprete y traductor, que se convierte en protagonista de su acción educadora, promueve una reconfiguración necesaria y fortalecimiento educacional, que hace ejemplo, como se refirió Hernández (2006, pp.118-119): *“(...) considerar a la experiencia de vida del profesorado como fuente de conocimiento y saber supone una autorización del profesor, un colocarlo como centro de la actuación educadora. Y esto, no me cabe duda, no solo es un acto político, sino que tiene consecuencias políticas, en la medida en que hace que el profesor deje de ser un consumidor-ejecutor y pase a ser actor.*

La Educación Artística surge como espacio de oportunidad, provocación y estímulo, obligando a redefinir fronteras de saber, consecuentes con los desafíos que la imagen contemporánea nos devuelve, proporcionando escenarios referenciales para la comprensión de los procesos de significación social, construcción de la identidad y comprensión de las subjetividades individuales. Una invitación al profesor transformador, que nos permite convocar la autoría de nuestro propio proceso creativo del ser.

Dar consciencia a la memoria (Damásio, 2010, pp. 263), explorar sistemas de producción de conocimiento y recapacitar las educaciones de hoy, a partir de como la cuentan sus intérpretes, crea espacios de significados personales, se contribuye para la ampliación de la comprensión de las realidades y consecuente actuación en el mundo. Nacen protagonistas envueltos en sus propios procesos de significación, se construyen zonas mezcladas, palimpsestos humanos, de experiencias que merecen ser contadas.

Palabras clave: investigación autobiográfica- tránsitos de la Educación Artística - cuestionamientos - experiencias - desafíos (estrategias de adaptación, resistencia y creación de un relato).

# ABSTRACT

---

*“Una vida sin habla y sin acción, está literalmente muerta para el mundo”*  
(Hannah Arendt, *“The human condition”*, 1958, in Richard Sennet, 2009, pp.16).

*“A preocupação com «o cantor e não com a canção» precisa ser, rigorosamente,  
avaliada nos nossos estudos curriculares e escolares”*

*(Goodson, 1995, pp. 67).*

*“Una vida sin habla y sin acción, está literalmente muerta para el mundo”*  
(Hannah Arendt, *“The human condition”*, 1958, in Richard Sennet, 2009, pp.16).

*“A preocupação com «o cantor e não com a canção» precisa ser, rigorosamente,  
avaliada nos nossos estudos curriculares e escolares”*

*(Goodson, 1995, pp. 67).*

The social, political and cultural transformations that marked the 60's, with access to the means of mass communication, and increased production and advertising systems, led to significant changes in the scientific community, including the social sciences, in the approach to sensitive issues of differentiation conditions (gender, race, ethnicity, etc.). These changes enabled thinking societies and reality from new epistemological perspectives which asserted themselves as unavoidable in the years 1980-90 (criticism, post-criticism, feminism, constructivism, post-structuralism, cultural studies). There was an appeal to new forms of social interaction, totalities were questioned and a spread of compelling invitations emerged to explore new references, perspectives and ways of acting, proposing significant changes in the organization of knowledge, in symbolic representation, methods of work, and in rationalization models.

In fact, from the 70's onwards, the cognitive possibility to think the social, focusing on the construction of identities, has been amplified, with the contribution

of Histórias de Vidas (Life Stories), (Nóvoa 1992, Goodson 1995, Hernández (coord) 2011, Sancho (coord.) 2013), thus bringing about a boost in the auto-biographical method endorsed by Antonio Nóvoa (1992) that set in the 1980's , in Portugal. Tangent to this landscape, the research presented, herein, follows a narrative methodology (Clandinin y Connelly 1990, Bolivar 2001, Bruner 1997). This methodology, more than a ground for reflection, becomes a provocative way of reconfiguration: going beyond the need to situate the account of the collaborator in the research - Elvira Leite - in context (Life History), it becomes a self-reflective exercise, recovering the absent to the present, as the autobiographical exercise summons.

Triggered by the collision of the story with life, with the professional career and the purposes of the research, the story emerges, an opportunity and an event, with the need to create transversal connections and find writing forms that allow the integration of the diverse experiences that characterize the educational universe. And, it may be an event, from the moment the other perceives and feels that he is involved with what happens to the other and to self: *“Hay algo curioso en la autobiografía. Es un relato efectuado por un narrador en aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador”* (Bruner, 1990, pp.119).

Experiencing the theoretical ground and involving myself in the possibilities that the narrative methodology promotes, my research started with an open and informal (though with a script more provocative than categorical) interview designed to favor the creation of significance, where all the inconsistencies were confirmed. The stories told, conspire to the construction of meaning of the researcher herself. Then, it is the time of our contemporaneity from which these diverse, lateral, fleeting experiences emerge, to drive us, as interpreters and protagonists, closer to the education we strongly desire to achieve.

With the development of the cultures of powerlessness in Schools, professional examples allow to design ways to live the profession, in a sustainably

inquiring and stimulating way. One acts against amnesia and a structure of thought which excludes, as fragile and unreliable, meaningful experiences, discredits alternatives and finds comfort in the confirmation of what is already known. As "*what I cannot build I cannot understand*" (Richard Feynman on Damásio 2010, sp.), recovering the teacher as an interpreter and translator, who becomes the protagonist of its educative action, promotes the necessary reconfiguration and educational strengthening, as referred to by Hernández (2006, pp.118 -119): "*(...) considerar a la experiencia de vida del profesorado como fuente de conocimiento y saber supone una autorización del profesor, un colocarlo como centro de la actuación educadora. Y esto, no me cabe duda, no solo es un acto político, sino que tiene consecuencias políticas, en la medida en que hace que el profesor deje de ser un consumidor-ejecutor y pase a ser actor*".

The Artistic Education emerges as a ground of opportunity, incitement and stimulus, forcing to redefine the frontiers of knowledge, consequent with the challenges that the contemporary image returns to us, providing reference settings for understanding the processes of social significance, identity construction and understanding of individual subjectivities. It is an invitation to the transformational teacher that enables us to invoke the authorship of our own creative process of living and being.

To bring memory to consciousness (Damásio, 2010, pp. 263), explore knowledge production systems and rethink today's education, based on the accounts of their interpreters, create spaces of personal significance and contribute to the expansion of reality understanding and its consequent action in the world. Protagonists get involved in their own processes of signification, integration areas, human palimpsests of experiences that deserve to be told, are constructed.

Keywords: Autobiographical Research - Transits of Artistic Education - Queries - Experiences - Challenges (adaptation strategies, resistance and creation of an account).

# RESUMO

---

*“Una vida sin habla y sin acción, está literalmente muerta para el mundo”*

(Hannah Arendt, “The human condition”, 1958, in Richard Sennet, 2009, pp.16).

*“A preocupação com «o cantor e não com a canção» precisa ser, rigorosamente, avaliada nos nossos estudos curriculares e escolares”*

(Goodson, 1995, pp. 67).

As transformações sociais, políticas e culturais que marcaram os anos 60, com o acesso aos meios de comunicação de massas, aumento dos sistemas de produção e propaganda, originaram reconversões significativas na comunidade científica, nomeadamente das ciências sociais, na abordagem a questões mais sensíveis às condições de diferenciação (género, raças, etnias, etc.). Tais contributos, permitiram pensar as sociedades e as realidades, a partir de novos enfoques epistemológicos, que se afirmaram incontornáveis nos anos de 1980-90 (teorias críticas, pós-críticas, feministas, construtivistas, pós-estruturalistas, estudos culturais). Houve um apelo para novas formas de interação social, pulverizaram-se as totalidades e lançaram-se incontornáveis convites para a exploração de novas referências, perspetivas e formas de atuar, propondo mudanças significativas na organização dos saberes, na representação simbólica, nas formas de trabalho, nos modelos de organizar o pensamento.

Assim, a partir dos anos 70, a possibilidade reflexiva de pensar o social, enfatizando o enfoque sobre a construção das identidades, é ampliado com o contributo das Histórias de Vida (Nóvoa 1992, Goodson 1995, Hernández (coord), 2011, Sancho (coord.) 2013), confirmando-se nos anos 80 em Portugal, o método auto-biográfico protagonizado por António Nóvoa (1992).

Tangente a esta paisagem, a investigação que aqui apresento, segue uma metodologia narrativa (Clandinin y Connelly 1990, Bolivar 2001, Bruner 1997). Uma metodologia que, mais que um território de reflexão, se torna uma provocatória forma de reconfiguração: ao ir além da necessidade de situar o

relato da colaboradora da investigação - Elvira Leite - em contexto (História de Vida), torna-se um exercício auto-reflexivo, resgatando o ausente para o presente que convoca o exercício auto-biográfico.

Despoletada pelo impacto da história com a vida, com o percurso profissional e com as finalidades a que se propunha a investigação, ocorre um *romper* da história, uma oportunidade e um acontecimento, com necessidades de criar ligações transversais e encontrar formas de escrita, que possibilitassem incorporar as experiências alternativas que configuram os universos educacionais. E, pode ser acontecimento, a partir do momento que o outro percebe e sente, que está envolvido com o que ocorre com outra pessoa e consigo próprio: *“Hay algo curioso en la autobiografía. Es un relato efectuado por un narrador en aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador”* (Bruner, 1990, pp.119).

Experimentando o espaço teórico e envolvendo-me nas possibilidades que a metodologia narrativa promove, iniciei a investigação, com uma entrevista aberta e informal (embora com um guião mais provocativo que categórico) concebida para favorecer a criação de significados, onde todas as inconstâncias se confirmaram. As histórias que se contam, conspiram para a construção de sentido da própria investigadora. Então, é o tempo da nossa contemporaneidade, que faz emergentes estas experiências alternativas, laterais, fugidias, de nos acercarmos como intérpretes e protagonistas, da educação que almejamos.

Com o desenvolvimento das culturas da impotência nas Escolas, os exemplos profissionais, permitem projetar formas de se viver a profissão, de forma

sustentavelmente indagadora e estimulante. Atua-se contra a amnésia e contra uma estrutura de pensamento que exclui, como frágil e pouco credível, experiências significativas, desacredita alternativas e se nutre da confirmação do já

conhecido. Como “*o que não consigo construir não consigo compreender*” (Richard Feynman em Damásio 20010, sp.), recuperar o professor como intérprete e tradutor, que se torna protagonista da sua ação educadora, promove uma necessária reconfiguração e fortalecimento educacional, que se faz exemplo, como aliás refere Hernández (2006, pp.118-119): “*(...) considerar a la experiencia de vida del profesorado como fuente de conocimiento y saber supone una autorización del profesor, un colocarlo como centro da la actuación educadora. Y esto, no me cabe duda, no solo es un acto político, sino que tiene consecuencias políticas, en la medida en que hace que el profesor deje de ser un consumidor-ejecutor y pase a ser actor*”.

A Educação Artística surge como espaço de oportunidade, provocação e estímulo, obrigando a redefinir fronteiras de saber, consequentes com os desafios que a imagem contemporânea nos devolve, proporcionando palcos referenciais para a compreensão dos processos de significação social, construção identitária e compreensão das subjetividades individuais. Um convite ao professor transformador, que nos permite convocar a autoria do nosso próprio processo criativo de ser e estar.

Dar consciência à memória (Damásio, 2010, pp. 263), explorar sistemas de produção de conhecimento e repensar as educações de hoje, a partir de como a contam os seus intérpretes, cria espaços de significação pessoais, contribui-se para a ampliação da compreensão das realidades e consequente atuação no mundo. Nascem protagonistas envolvidos nos seus próprios processos de significação, constróem-se zonas mescladas, palimpsestos humanos, de experiências que merecem ser contadas.

Se os professores se ouvirem entre si, toda a escola sairá ganhando.

Palavras-Chave: Investigação auto-biográfica – Trânsitos da Educação Artística – Questionamentos – Experiências - Desafios (estratégias de adaptação, resistência e criação de um relato).

# INTRODUCCIÓN

---

## 1. Movimiento uno – inicio de partida

*“Toda la literatura es autobiográfica...*

*Todo es poético en cuanto*

*Nos confiesa un destino.”*

(Jorge Luís Borges, 2010, pp. 83)<sup>1</sup>

(in) Constâncias:

Conducía.

La noche ya cubría el horizonte. El cielo estaba cargado de grafito. El primer día de lluvia densa que se encontraba en el hilo de la carretera, en río. Otro otoño. Atravesamos el día 9 de noviembre de 2011.

Regresaba de la Vila Poema y de Camões, que es la Vila de Constância donde el Tejo se enlaza con Zêzere, despues de estar con Sónia, para colaborar en la planificación del “Encuentro de Educación Artística” de la Asociación de Profesores de Expresión e Comunicación Visual – APECV (que se llevó a cabo aquí, en Portugal, en Mayo de 2012 y al que llamamos “In-constâncias”).

En cuanto rompía a cortina de agua, volvía a comenzar la pequeña charla, la primera entre nosotras (aunque nos parecía que ya nos conocíamos desde hace tiempo). Se reflejaba en el “modo” en el que se fueron desarrollando los temas: hablamos del formato del congreso, las preocupaciones relevantes, los locales, el

---

<sup>1</sup> (in “*La aurora y el poniente - Borges 1889-1999*”. Ed. Fuentes y Tovar).

acogimiento y como queríamos “diseñar” ese momento y el modo como deseábamos que fuese vivido por los participantes<sup>2</sup>.

En un par de horas, dos profesoras, aparentemente vulgares, de educación artística, hicieron surgir las pequeñas dudas, convicciones y experiencias, con que la profesión nos desafiaba. Sónia trajo el mapa que había trazado en los últimos días, los protocolos con el ayuntamiento de Constância y las disponibilidades locales para hacer posible el encuentro, la logística necesaria, las disponibilidades locales y la generosidad de quien se siente inquieto, cómodo y tranquilo, con la colaboración activa de su profesión.

Trajo también fotografías de los trabajos de sus alumnos, compartiendo, sin disimular el orgullo y el afecto, por el que hizo aparecer esta realidad del mundo. Observe su voluntad y sus gestos y me gusto sentirme bien, en tranquila compañía con una amiga así, aunque la aproximación de la noche tornaba el café de la provincia, nada caliente, ni siquiera, muy reconfortante.

Temblaba de frío.

La noche y la lluvia continuarón cayendo frente a mi, exigiendo atención. Conocía de memoria el camino a Torres Novas y mi cabeza me llevaba de forma autónoma.

Había una preocupación profunda por gestionar y anticiparme a las “pontas soltas”<sup>3</sup> que pudiesen surgir durante el desarrollo del Encuentro de la APECV.

---

<sup>2</sup> En la opción de escribir y deseando el respeto de las identidades de género descrita en Paulo Freire (1993, sp.), he utilizado inicialmente (cómo Fernando Hernández 2007, en el libro "Espigador @ s de la Cultura Visual - Otra narrativa para La Educación De Las artes visuales"), el símbolo @. Incluso ensayaba la inclusión de dupla representación: los estudiantes masculinos y femeninos (por ejemplo). Sin embargo, decidí volver al lenguaje corriente en mi país, en la que el "masculino" abarca todos los géneros, deseando que la representación del sujeto, es posible más allá de los límites del lenguaje.

<sup>3</sup> Notas de traductor: imprevistos.

La construcción del pensamiento organizado refleja, claramente, la necesidad, vestida de responsabilidad, de controlar las variables. Estar disponible para las situaciones que no se “anticipan” por cálculo previo, parece una tendencia hacia la, “irresponsabilidad”. Más que una capacidad de guiar imprevistos, que requiere una actuación basada en un conocimiento tentacular, dinámico y activo, esta tendencia está profundamente marcada en los formatos colectivos de estar y pensar la actividad docente, siendo profundamente difícil de destruir para reconsiderar, en términos de potencialidad, actuando como aniquilamiento previo de estrategias creativas de “pensar” la actividad humana.

Escuché atentamente lo que me destacó Sônia, para enterarme de las posibilidades, de los formatos<sup>4</sup> y presentaciones y visiones y concesiones y mediaciones educativas y... la asusté. Al menos, me quede con esa sensación y...no era la primera vez que me ocurría. Me asaltaban preguntas simples como: *¿Cómo quieres (que este congreso) sea sentido por las personas? Mejor: ¿Cómo te quieres sentir tu con esta programación y planificación? ¿Cómo quieras salir de aquí como profesora de educación artística? ¿Que te gustaría que este espacio y este momento te trajesen?...*

La conversación cesó.

Hablamos de la experiencia como profesoras, recuerdos que nos marcaron, ejemplos de ruptura y autorización...el tiempo se paró y nos quedamos un tiempo disfrutando de los “colores y sentidos”...impresiones que nos caracterizan las conversaciones que no obedecen a programas agenciados.

---

<sup>4</sup>Propongo que busquemos una aproximación a un formato de congreso que fuera pensado para los participantes, por los participantes, con los participantes, a partir de un soporte “abierto” a cuestiones presentadas en el momento, necesarias para la reflexión.

Al fin, la despedida, me dijo con una suavidad desarmante: *“¡Ahora estoy preocupada! Me siento sin red...”*

Respondi aturdida: *“Parece que siempre desprendo inquietudes cuanto más procuro encontrar la calma...”*.

Veo la placa que anuncia la llegada a Torres Novas...me vi perpleja con mi capacidad de “asustar” a la más dulce y voluntariosa criatura que había conocido en los últimos días. ¿Por que no dejaba que los acontecimientos ocurrieran como ocurren aquí?

### 1.1. El pensamiento parte de una ignorancia

El pensamiento parte de una ignorancia<sup>5</sup>

Pero la pregunta se determinó: ¿Que agenda para una educación artística has sentido en los días de hoy?<sup>6</sup> La única respuesta que obtuve fue: Hay momentos en los que nos despertamos y nos sobresaltamos. Es cuando las cosas pasan y nos encontramos sensibles, nos impresionan y nos hacen volver a configurar opciones y formatos. Tenemos que retener los momentos con uñas y dientes. La Educación Artística se compone de estos *insights*. Algunos previsible, otros insólitos. En

---

<sup>5</sup> En la redacción del texto entendí que era necesario crear “llamadas de atención” como un sonido de percusión que establece el “ritmo” de la narración. Así surgen como títulos secundarios, no enumerados, que puntúan los entre-textos. Una especie de *glosario* que posibilita acompañar la narrativa, en cuanto se respira.

<sup>6</sup> *“De poco sirve animar al profesorado a ser más flexible y centrarse más en el aprendizaje y la actitud ante la enseñanza si luego se le obliga a trabajar dentro de sistemas de evaluación tradicionales, conclusivos, y centrados en hechos Resulta inútil pedir al profesorado que sea más experimental, que asuma riesgos en su forma de enseñar, si luego debe moverse en los estrechos márgenes de guías curriculares claramente definidos y en los que prima el tratamiento de contenidos. Tampoco sirve de mucho alertarlos a asumir más responsabilidades en el desarrollo personal y social de sus estudiantes, al menos en las responsabilidades que deriven de lo que actualmente conocemos como “orientación” sean distribuidas y asumidas por todo el conjunto de la escuela de forma equitativa” (Levi y Ziegler, 1991; Hargreaves e tal, 1988; Lang, 1985, in Hargreaves at al, 1998, pp.19).*

ambas situaciones, la Educación Artística se constituye como una herramienta de navegación fundamental para viajar en tiempos intranquilos e inciertos

Crear una agenda para la educación Artística es potenciar ese astrolábio para horizontes cada vez más diversos, al mismo tiempo que nos lleva a acceder a revelaciones personales y de identidad, necesarias para comprender la forma en la que protagonizamos nuestra actuación en el mundo.

Una de las cuestiones, que estando inmersa en los estudios de Educación Artística y en el proceso de investigación me trajo, foi:

“¿Si esto<sup>7</sup> da sentido a la palabra?¿Qué códigos de comunicación seran necesarios para permitir la creación de posibilidades de confrontación en la escuela?”

No lo digo en el sentido de la induccion a comprensiones teoricas que, a mi, me trajo sentido, pero provocando por lo menos, la posibilidad, talvez incomoda, de sugerir que es posible ser el propio autor y, por eso - a mi parecer - “feliz”, (así como motivado) en esta profesión.

Aqui, lo admito, tengo ese deseo secreto de que me seduce el desafio y, confieso sin falsa modestia que me va bien con los estudiantes y graduados. Es ese *feedback* que entiendo, incluso después de ser su profesora. Pero, ¿como encontrar las “palabras” que provocan esa posibilidad irresistible de encontrar esa autoría con los colegas de profesión?

Una cosa es cierta: hoy es el momento en el que conocimiento se ha convertido en global; Sin embargo, es también el tiempo cuando se hace necesario saber optar, realizar selecciones, entender cómo nos afecta este conocimiento y

---

<sup>7</sup>Los estudios de Cultura Visual; Las historias de vida; Metodologías biográficas; Escritura narrativa; Estudios de Educación Artística (que “alimentan” esta narrativa).

permite descubrir nuestros propios mecanismos de ver, sentir, comprender y actuar en el mundo.

Antes de las medidas que impactan las Escuelas, desde la evaluación del desempeño docente a la diferenciación en la carrera, a la limitación del acceso a cursos de actualización, a la disminución de componente lectivo (para la educación artística), a la reducción de profesores, se crearon sentimientos de competición y desconfianza (sobre el conocimiento) del otro. No sólo entre los alumnos, o entre alumnos y profesores<sup>8</sup>, pero entre pares, una creciente adaptación a las normas propuestas por las últimas reformas y que se traduce por el "malestar", pero se manifiestan entre la población docente, en una actitud de "aparecer para trabajar y hacer lo que esperan que hagas", Ivor Goodson (2007, s.p.).

Ivor Goodson (2007) en un artículo publicado en su página "Cuestionando las reformas educativas - la contribución de los modelos Biográficos en la educación" explora el tema de la desmotivación de los profesores empeñados que están siendo sustituidos por profesionales de enseñanza "*competentes*", resultando en la alineación de lo anteriormente considerado "*sentimiento de misión*" elevada: "*Profesores excelentes acostumbra a tener un gran sentimiento de misión y como percibimos anteriormente, Levinson, Sheehy y muchos otros dicen que la mayoría de las personas desenvuelve un sueño central en sus vidas - una línea histórica soberana, que transforma su pasión y sus propósitos en un proyecto o misión, entorno al cual ellas organizan sus vidas. Ellas juzgan sus sucesos y sus fracasos*

---

<sup>8</sup> "Sobre todo cuando los educadores son «emigrantes» ante muchos de los saberes y experiencias emergentes – especialmente los relacionados con la cultura visual digital – mientras que los estudiantes son «nativos» (Prensky, 2001, sp.). Por tanto se abre la posibilidad de aprender juntos como desafío e incentivo, al tiempo que como nuevo espacio de relaciones para compartir experiencias de aprendizaje." (Hernández, 2007, pp. 87).

*basados en el resultado de este sueño o esta misión central.”*

El “sentimiento de misión” al que el autor se refiere creaba posibilidades y deseos de compartir experiencias de trabajo en equipo y satisfacción por los resultados conseguidos en la mejora de la concreta figura, que es tan importante en las vidas de las personas involucradas. Goodson (2007, s.p.) dictó:

*“Reformas que niegan, ignoran o, incluso, desvalorizan el sentimiento de misión de profesores excelentes son, por tanto, contraproductivas. No solo por el hecho de que los profesores excelentes queden desmotivados, sino también porque los modelos ejemplares de papel profesional son demolidos y buenos mentores menospreciados. El contagio de la desilusión se propaga; la idea de que la enseñanza es una vocación de alto compromiso, en el cual los profesionales concentran sus mundos, es destruida.*

*Cuando la misión y el significado de ello se pierden, el trabajo se convierte en un compromiso menor- las personas comienzan a sólo aparecer para trabajar y hacer lo que esperan que hagan. Como un profesor recién contratado dice: «apenas es un empleo, -mi empleo en el que me dicen lo que hacer, yo lo hago, y después me voy a mi casa lo más rápido posible». Es lo que ocurre cuando se ignoran los corazones y mentes de excelentes profesores, y esto no lleva a altos patrones, sino de una manera general a patrones decadentes. Si fuese al menos una cuestión de patrones, aun podría ser manejable, pero lo que viene detrás de esto, es una queda abrupta de propósitos sociales y una destrucción de prácticas públicas sociales más exclusivas”. (Goodson, 2007).*

En las consecuencias de las últimas reformas y de la cultura que las sustenta, resultan profesores menos comprometidos y sin pasión por su trabajo, principalmente porque realizan diferenciaciones y exclusiones, ya sea de grupos,

de conocimientos y experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje, además de que, al inferir en las formas como se está en el aula, también como actura, no en tanto “en lo que” los estudiantes aprenden, sino “*como*” aprenden y se relacionan con la Escuela, con los otros alumnos y consigo mismos. Goodson (2007, s.p.) analiza en este artículo que:

*“Una explicación común dada por los reformadores es que la desmotivación que se da entre los profesores más experimentados forma apenas parte del envejecimiento.*

*Esto no se puede aplicar a los profesores que realizan un trabajo eminente a lo largo de su carrera, cuando son valorizados sus propósitos y misiones que están de acuerdo con la visión social general de educación. La calidad, la motivación de Berry parece ser de una orden diferente, ya que sus sentimientos de propósito y de comportamiento son palpables, evidentes, cuando hablamos con él. Él es un hombre de pasión y propósito. Sin embargo sus propósitos son conflictivos con la nueva visión. Las comunidades escolares socialmente inclusivas y políticamente iguales, que ahora forman parte de su memoria, son deliberadamente contestadas por las nuevas reformas, que celebran estudiantes bien avenidos en los barrios residenciales y estigmatizan la mayoría de los estudiantes del centro de la ciudad. Para estos últimos grupos, la normalización sistematiza, organiza y perfila la exclusión.”*

Caminamos por un episodio de tiempo complejo, donde las innovaciones (externas) se mezclan con las inercias establecidas (internas).

Hay una contaminación cuando se sale del círculo que habitamos<sup>9</sup>. Nos volvemos diferentes y esa transformación se expresa cuando los “lugares” (contextos y personas) de antes, nos extrañan. Se crean tensiones inesperadas y defensivas, pero también una imposibilización para redefinir caminos y comprensiones.

### 1.2. Los dos eran raros.

No hay vuelta atrás. Es necesario comprender las consecuencias del viaje para nutrir-se y crear determinación.

*"El aire tenía un gusto a sábado. Y de primeras los dos eran raros, la rareza del aire. Ellos se sentían raros, no formaban parte de las mil personas que andaban por las calles. Los dos a veces eran mañosos, tenían una vida secreta porque nadie los comprendería. Y también porque los raros son perseguidos por el pueblo que no tolera la insultante ofensa de los que se diferencian."*

(Clarice Lispector, "A Partida do Trem", 1974, pp. 228)

Una perspectiva que recorre a las autobiografías, o historias de la vida, nos permite dar pertenencia, colaboración y sentido, reforzando posibilidades de análisis, entendimiento y actitud sobre las realidades que vamos a experimentar.

Sin esa visión “*desde dentro*”, difícilmente el ambiente de sospecha es levantado y el acceso a perspectivas (como la de la Cultura Visual, abordando un campo de estudios que nombra lugares de saber y de aprendizaje), que cuestionen

---

<sup>9</sup> Consecuencias directas y simples, como ocurre cuando el azul da un abrazo al amarillo, en la historia de Leo Leoni (2005): ([http://www.youtube.com/watch?v=CzPoB\\_NTG6I#t=28](http://www.youtube.com/watch?v=CzPoB_NTG6I#t=28)).

cualquier transcurso por zonas turbulentas e inseguras, será siempre literalmente, sustituida por el sentido de la tarea a realizar, tácito e acriticamente, las normativas institucionalizadas incluso, cuando estas, permiten interpretaciones donde las autonomias se puedan expresar.

*"Si yo quisiera, en lo queceria. Conozco una cantidad de historias terribles. Vi muchas cosas, me contaron cosas extraordinarias, yo mismo...en fin, a veces ya no consigo arreglar todo es.¿sabe por qué? Se despierto a las cuatro de la mañana en un cuarto vacio, encenderse un cigarro.. ¿Ves? La pequeña luz del fosforo hacia desaparecer de repente el grosor de las sombras,la camisa apoyada sobre la silla granaba un volumen imposible, nuestra vida... ¿comprendes?...nuestra vida...la vida entera, esa ahi como...como un acontecimiento excesivo...debe prepararse rapido. Felizmente hay un estilo. ¿no tienes ni idea de lo que es? Veamos: el estilo es un modo sutil de felizmente transferir la confusión y la violencia de la vida para el plano mental de una unidad de significación. ¿me entiendes?¿no? bien, no soportamos el desorden de esta vida tan perra. Y entonces , lo redujimos todo a dos o tres topicos que se equiparan..."*

(Herberto Helder, 2006, "Os Passos em volta", pp. 9-11).

Naturalmente Sónia, no tendria nada que ver con esta historia si no la hubiese conocido en aquel momento, es por eso que para mi es importante...

Doce años antes, el mismo día de otoño, aproximadamente, me vi en la entrada de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. Antes de la defensa de mi tesis de maestría sobre evaluación educativa en la Universidad Católica Portuguesa. Despues de mil kilometros de carretera con mi entonces colega Leonardo Charréu, para ir a un seminario realizado por Handy Hargreaves en la FBA de la UB. ¡En inglés!

### 1.3. Lo que los oídos captan, la lengua lo distingue

No me atrevia a articular palabra en esa lengua que entraba en mi cabeza,

pero ¡comprendí todo! Después volví a comprender todo, cuando, ahora Joana Sancho, ahora Fernando Hernández, traducían al español<sup>10</sup>, para los alumnos del curso 1999/2001, después comprendí de nuevo, cuando traducido por mí. Tuve acceso a tres lecturas escuchadas, multilingüísticas, de la presentación de Andy Hargreaves (en noviembre de 1999). Era el momento de sentirme asustada y encantada al mismo tiempo...no tanto por el tambaleante y bailarín cambio de idiomas, fue más por el “modo” como los “temas” eran abordados y de como me sentía.

Entonces me di cuenta que las palabras transportan contextos y que algunas palabras necesitan tiempo para acomodarse a nuestra propia identidad, sino, serían totalmente sordas y, simplemente, no les atribuiríamos el sentido que tienen.

Aun no tenía el título académico de maestría y...se me abrió un enorme paisaje de nuevos significados, iniciando un camino que percibí como delicado y arduo al mismo tiempo. Pero ya no había cómo y por qué rechazar esta invitación al viaje. Por el contrario, era la primera vez que sentía que comenzaba a tener sentido: ya no tenía que hacer el mismo esfuerzo para adaptarme a los formatos que la Escuela me imponía, eran mis sensaciones, por primera vez me sentía autorizada académicamente y ahora podría revelarse.

Comencé muy motivada mi trabajo de investigación, buscaba significados e intentaba aplicarlos en las experiencias profesionales y en las experiencias de investigación, pero estaba aprendiendo y debía tener paciencia...el tiempo del resto del mundo y nuestras circunstancias, no estábamos solo nosotros.

---

<sup>10</sup> Un extremo cuidado que extrañe, ya que desde la licenciatura nos acostumbramos a leer en diversas lenguas los textos que nos sugieren, dominásemos o no los idiomas. Pero fue una preocupación muy sensible por parte de los profesores en hacerlo accesible la comunicación.

## 2. Una cuestión de tiempo – opciones de escritura

Intentar presentar todos los relatos en un solo periodo de tiempo es algo curioso, no solo porque me diera cuenta de que construimos, tradicionalmente, el tiempo en suya horizontalidad, con un pasado, un presente y un futuro.

Una vez que, tomo nota, pasaran doce años (desde que inicie el doctorado en Barcelona), me permitieron condensar todos los momentos, descubrimientos y cambios de vida, como un episodio de doce años. En ese mismo tiempo, tal como yo lo percibí, dejó de existir. Mi “velocidad”, ritmo, entendimiento de las circunstancias, se mostraba desarticulada con el resto de mi entorno social, cultural y profesional. Ese tiempo no se desarrollo, sino que me desarrollo yo.

En realidad, estaba esperando a que el reloj comience a contar los minutos hacia delante ya que, entonces me di cuenta de que existen tres tipicos momentos correspondientes al antes, al durante y a lo que espero deespues de la realización de este doctorado. Pero quiero pensar en el tiempo de forma vertical y superpuesta, para hacer posible para aparicion de texturas, unir y desgarrar momentos del mismo, dejando espuesta una tesitura de Palimpsesto<sup>11</sup>.

Permitanme decir que mi intencion es que el texto se observe no como una lógia cronológica, de atrás hacia adellante, sino más como una superposición de revelaciones y cosas más profundas, ocultas, deseando convocar un language tridimensional, como un estereograma.

Montserrat Rifá (2011) crea espacio para esta selección de articular el texto de la escritura refiriendose a la relación del tiempo con la escritura que invita al lector como un pensador, reforzada, a su vez, por dos autores más: Patty Lather

---

<sup>11</sup> Explico cómo y porque entiendo que esta técnica expresiva, permite comprender el desarrollo de su investigación, su configuración visual y descriptiva en el punto, 2.3 del capítulo II de la Parte III. Esa explicación no es inicial ya que recorrió *por causa* del proceso de investigar, sin ser prevista à-priori.

y Cris Smithies (1997):

*“Desde una perspectiva feminista, es posible articular modos de escritura alternativos, que subviertan los códigos tradicionales de la narración, que no conviertan el texto en un todo, sino que permitan al lector transitar por el texto, colocarse en distintos lugares y percibir la complejidad de los procesos de formación inicial. Algo que Patty Lather e Cris Smithies (1997) consiguen al narrar la historia de diversas mujeres que viven con el HIV/SIDA. Desde su perspectiva: Al movernos desde dentro hacia afuera, atravesando diferentes niveles y una multiplicidad y complejidad de capas que despliegan un acontecimiento que excede nuestros marcos de referència, esperamos crear un libro que haga justicia a las vidas de estas mujeres, un libro que exceda nuestras propias comprensiones, algún espacio ampliado para hablar más allá de nuestros sentidos. Por vía de un formato que implique a la vez, hacia atrás y hacia delante, el libro se mueve hacia un método para entretejer la política de la interpretación, los datos, el análisis, - todo incorporado en el relato - Desafiando cualquier lectura fácil através de estilos cambiantes, el libro posiciona al lector como pensador, deseando problematizar la comprensión facilona y lo dado por supuesto. (Lather y Smithies, 1997: xvi-xvii)”. (in Valls, 2011, pp. 62-63).*

Talvez exija, a veces, desenfocando la mirada, apuntar al punto de fuga más allá (con las distancias) de la línea del horizonte, o por el contrario, aproximar la mirada, hasta la propia respiración de los personajes, para reconfigurar la imagen y

permitir surgir una realidad diferente que, de otro modo, se esconde<sup>12</sup> por su naturaleza auto-biográfica.

Esta pretensión me permite comprender también, las dinámicas en que el texto se fue revelando, escrita en tres géneros:

- a) Una narrativa de carácter biográfico (que, por la adquisición de las referencias teóricas, se desenvuelve a través de un proceso de narración orgánica sujeto a la transfiguración - al pasar por una Historia de Vida, gracias a un “descubrimiento” auto biográfico);
- b) Un ensayo sobre la Educación Artística (que se desenvuelve más allá de los movimientos que afectan a la Educación en Portugal);
- c) Un relato auto-reflexivo (que impregna toda la investigación en que se revelan los hechos de las circunstancias externas y el modo en el que afectan los mecanismos internos de confrontación, contraste, resistencia, entendimiento y superación).



Ilustración 2: Los marcos reflexivos en el que transita la investigación de tesis (Un ensayo sobre la educación artística; un relato auto-reflexivo y una narrativa de carácter auto-biográfico)

---

Otras opciones de escritura y organización del texto necesarias:

Intenté todavía crear ritmos de lectura en la introducción de “cajas intermediarias” de texto correspondientes a la lectura auto-biográfica paralela, que

---

<sup>12</sup>Imágenes, fotografías o tablas, aparecen ocasionalmente en el texto para ilustrar las ideas.

acompaña la reflexión del cuerpo de la escritura. Hay latente una noción de un texto que he diseñado. Un texto como imagen, que sugiere lecturas visuales correspondientes a ritmos, tensiones direccionales, enfoques y desenfoques, sueños de otras voces empeñadas en ganar presencia cuando seguimos un pensamiento. Donde experiencia y conocimiento se fusionan, no solamente para ser testigo de la memoria profesional e identitaria, sino porque, al contarnos historias sobre lo que nos pone en marcha los sentidos y las determinaciones, nos manifestamos a partir de lo que sentimos.

Así, coloco en segundo plano, el texto que corresponde a una segunda voz que emerge de las subjetividades que se determinan y se emulsionan en las formas en que la construcción de la identidad se revela, considerando que absorbemos, de los estímulos que nos ofrecen las circunstancias exteriores, cosas a las que somos “sensibles”, permeables o “naturalmente” impresionables, descartando otros por selección subjetiva de lo que “somos”.

Opté todavía, por respetar el idioma de las citas bibliográficas, por sentir la pertenencia de las mezclas, la acentuación y el carácter polifónico de la narración, asumiendo la condición pluridimensional del conocimiento y de la experiencia.

Todavía hay justificación de la organización del índice, realiza el “peso” que ocupan las tres partes, no solo porque sufriera reparo por parte de un orientador atento, sino porque esta organización se me impuso, de forma curiosa, cuando se procura tener éxito en relación a lo que supuestamente se quiere “equilibrar”.  
Veamos:

- 1) La primera parte se entrelaza mediante los “ambientes” que recorri durante el proceso de investigación. Me presenta, me expone, me caracteriza cómo mujer, profesora, pintora, ciudadana sensible a los efectos profesionales, sociales, políticos, culturales, emocionales, causando reconfiguración e reposicionamiento. Es una parte más densa, más compleja, que parte de dudas estimulantes, pero también desconfortantes.

En el que la responsabilidad de investigar crea un intento de profundizar la “coherencia” de la acción, que no siempre es tranquila, porque también es inquisitiva y proactiva cuando se enfrenta con el anatema de los contextos con los que se envuelve, a la par de un deseo latente y expectante de promover cambios . Una investigadora, no sólo como alguien que busca datos desconocidos y curiosos, que puedan acrecentar el conocimiento de las realidades observadas, sino que transporta en si, un deseo de protagonizar reacciones. Es un deseo legítimo e impulsador, pero que invita aspectos de la construcción identitaria personal y social, desde la humildad, el orgullo, la ambición, la pretensión, a lo que se acredita...Una expectativa que también se coloca en cuestión durante el proceso de escritura. Ahora la metodología seleccionada es permeable a estas dinámicas, que son colocadas en evidencia en los hechos colaterales de una exposición. Así, esta primera parte, traduce esas complejidades, esas atmósferas y reproduce las ambigüedades que suscitan, exigiendo explicaciones que me parecieran necesarias para la comprensión de unas “lentes” que me ayudan a observar este mundo. Además, la primera cuestión que envuelve esta primera parte (“¿De que modo una historia contada permite comprender aspectos esenciales de los profesores portugueses?”), fue la que más me motivó a encontrar respuestas, que apenas se encuentran en circunstancias profesionales, pero son tangentes a los universos personales desde donde transitan los protagonistas de las historias.

- 2) La segunda parte, más leve en cuanto a enredos personales, pero aproximándose a los contextos que circunscriben el estudio, promueve una relación con la escritura más concreta, procurando encuadrar los procesos por que transita la Educación Artística en Portugal y de que forma es, o puede ser, afectada por las potencialidades narrativas que afectan a la experiencia que, esta investigación, también pretende profundizar.
- 3) En la tercera parte, ocurre una circunstancia curiosa, que surge contrariando mis expectativas personales. Si en la primera parte, hay necesidad de explicar e informar y justificar, trae en todo el texto, "enlaces" que han

surgido como participantes en las relaciones entre el relato de la experiencia (de la profesora investigada y de una investigadora), con el conocimiento adquirido y las subjetividades implicadas en la interpretación, en la segunda parte aun esta presente esa necesidad, buscando la justificación teorica inherente a una práctica investigadora mas tradicional. Pero en la tercera parte, se desarrolla una “liberación” de las tensiones que promueven las cuestiones citadas, además de las expectativas iniciales que alimentaban deseos para una toma de conciencia de una nueva convicción. No es aena al proceso de la escritura narrativa que, a pesar del espacio temporal, se presentan más complejos (agravado por la crisis economica y la inseguridad profesional) encuentra ahora, una investigadora más serena en cuanto a las expectativas profesionales y personales. Es donde veo la plasticidad de la narración que construyó un palimpsesto de asociación metafórica, tratando de hacer mi voz más independiente de las construcciones identitarias que me constituyen.

Así, a pesar de mis esfuerzos para intentar reconfigurar los indices, acostumbrada a la espera, espero que esta explicación prévia, pueda legitimar la opción de division de densidades y pesos del texto en una subdivisión, cuyo diseño tambien me provocó reflexionar y promover la lectura necesaria a la comprensión de los procesos provocados por la investigación.

La investigación estaba acompañada de registros diarios que, oportunamente, han sido incluidos en el texto, revelando esa reflexión paralela, destacando la experiencia de vida, la subjetividad inherente, los detalles más intimistas y las perspectivas personales, cuestionando las normas de reflexión tradicionales (Hernández, 2011, pp.9).

### 3. Cuestiones que adivinan caminos

También en tres momentos se va a desafiar al texto, procurando responder a las siguientes cuestiones<sup>13</sup>:

- a) ¿De qué modo una historia contada, permite comprender aspectos esenciales de los trayectos profesionales de los profesores portugueses? (Parte I);
- b) ¿Que cuestiones de tránsito, contextos y desarrollos se colocan frente a la educación artística en Portugal? (Parte II);
- c) ¿De qué modo el trabajo de investigación con la profesora correspondiente se constituye como espejo de resonancia, que permite interpretarme como mujer, educadora, e investigadora? (Parte III).

Entretanto y porque el proceso de investigación provocó una experiencia de confrontación, con los temas, con los conceptos de partida, con las circunstancias de la vida profesional, que exigieran los reposicionamientos personales surge, entre otras, una cuestión fundamental que se sostiene con esa misma reconfiguración:

¿Como la experiencia de la investigación, según una metodología de la historia de vida, obligados a repensar principios y reposicionar los propósitos de la investigación, alegando un posicionamiento de carácter auto-Biográfico?

---

<sup>13</sup>Al sufrir los impactos de los acontecimientos que se impusieron, tanto en mi vida como él en el camino por los temas planteados (por la FBAUB) que, por una vez, motivaran, interferirán y se proyectaran en mi posicionamiento como mujer ciudadana, en los lugares que fui habitando, las cuestiones iniciales tangentes a la escritura, fueran suscitando otras cuestiones que van surgiendo en el cuerpo del texto. También la adaptación a la escritura narrativa, impuso una serie de cambios en mi identidad, obligándome a “pensarme” de nuevo, enfrentándome a las inseguridades de una escritura menos simulada, menos “defendida” por las estructuras de la escritura académica, anteriormente aprendida, pero todavía “sensibilizada” por esa influencia, transformando un texto más tímido, menos seguro, más experimental..

Se considera que este trabajo se dirige más sobre '*quién* son' los protagonistas de la Educación artística, que habitan en determinados paisajes que constituyen el panorama educacional, del que sobre '*el que*' hacen, colocandose en experimentación, la práctica el *giro* narrativo, propuesto por una metodología que se hace auto-biográfica.

Procurando provocar una estructuración próxima a la proyección tridimensional, este texto fue dividido en cinco partes, un pentagrama "*Da Vinci*". La primera que ya se inició, me presenta para esta tarea. La segunda, tercera y cuarta, en un total de tres partes se refieren a los lugares en los que el estudio se fue drenando:

- a) Una primera más intimista, reveladora de mi marco de identidad (Judith Butler, 1990), contextualizando las relaciones que la experiencia profesional y la experiencia como escritora me trajeron.
- b) Una segunda localizando los temas, pero procurando encontrar las respuestas para las preguntas que la investigación provocó, en las variaciones que emigran por la experiencia de escribir el estudio;
- c) Una tercera, más próxima a mi lenguaje personal, caracterizada por la impresión menos protegida. Una escritura donde busque el no lucir "defensas" para validar y certificar, pero buscando una expresión más directa de la lengua que la experiencia me ha dado (es mi parte más vulnerable, al descubierto, tal vez por eso más valiente).

Por fin, una quinta y última parte, busca la conclusión, presentándose de nuevo, en una imagen global cerrando el círculo que circunscribe el pentágono, pero

solicitando/desafiando para la búsqueda del sentido<sup>14</sup>:

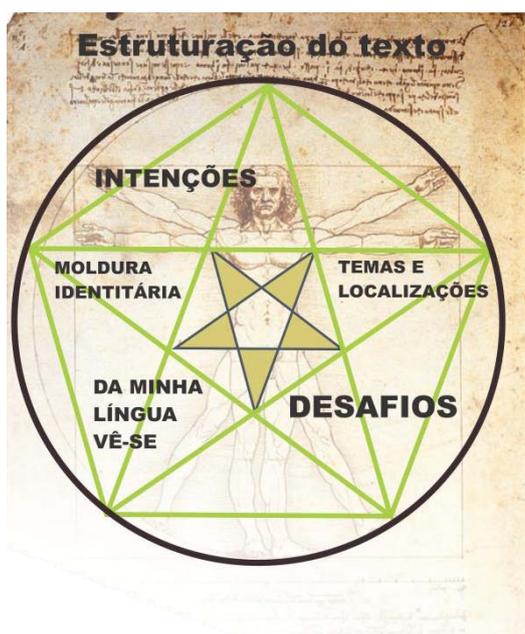


Ilustración 3: Pentagrama - Estructuración del texto

(1. Estructura del texto; 2. Intenciones; 3. Marco de identidad; 4. Temas y localizaciones; 5. Mi lengua; 6. Desafíos).

Antes de terminar esta primera parte de la presentación, advierto para dos cuestiones que en la primera parte que han dado forma a como fueron construidos esta narrativa y este estudio. Datos circunstanciales que incidieren en el modo como, la interpretación inicial, sobre las preguntas planteadas, se fue transformando en el ejercicio de un proceso de escritura narrativa dinámica y permeable a las vivencias profesionales y personales:

---

<sup>14</sup>Hablar con sentido, es buscar el lugar de la exaltación del encuentro con nosotros. La promesa de una trama que nos incluye como intérpretes, pero también como protagonistas. El sentido nos lleva más allá de los significados necesarios (un viaje cuyo billete solo pertenece a la ira y al amor).

Nos presenta una carga poética irresistible porque late la exaltación de la voluntad. Encontrar sentido a lo que hacemos, es un poderoso instrumento político para transformar el mundo.

- 1- La verdad es que yo fantaseo mucho. Me recuerdo de pequeña, en las reuniones de las asociaciones partidarias, religiosas o sociales a las que pertenecían mis padres, hablaban del *“nuevo mundo”*, ¡en un que sería mañana! ¡ya no mas! ¡mañana era el día del nuevo mundo! Sabía que el tiempo de ese *“nuevo mundo”* eran todas las personas, mujeres, hombres, ancianos, jóvenes, personas especiales (portadoras de una deficiencia), blancos, negros, azules, capaces de cuidarse unos a otros, aprender todos juntos a estar en el mundo y disfrutar de estar juntos en esta existencia. Esa dimensión me ha acompañado y, si en tiempos creí en ella por mi impetud de juventud que era posible pensarlo en ese lugar y en ese tiempo, ahora sé que el mañana que ayer tenía en la línea cronológica, es hoy y, ese instante de *“nuevo mundo”*<sup>15</sup> era el día de hoy cuando se cumplía.
- 2- Tengo dificultad en hacer referencia a las tradicionales citas académicas de los autores que me ayudaran a realizar esta investigación. Principalmente, soy reacia a hablar de las diferentes teorías. Por el contrario, siento que ellas me dan posibilidades. Después, me sirven de guía para hacerlas mías, me aventuro a aplicarlas, personalizarlas y mezclarlas en mis tareas de profesora y ciudadana<sup>16</sup>. Por encima de todo, no soy teórica, pero no me sirve de disculpa, soy sensible, lo que permite mostrar en que medida somos humanos y en que medida es necesario presentar ese deseo, que todos los autores que leí y que, de algún modo,

---

<sup>15</sup>Lo que caracterizó a la generación de mis padres y que los hizo desear el 25 de Abril de 1974, estaba después de eso, siempre en “modo” de espera.

<sup>16</sup>Como los cantantes brasileños que están siempre cantando música de otros, de esta forma les rinden un verdadero homenaje.

llegaron hasta mi, compartían (a mi parecer)... trazo aquí una especie de homenaje a toda esta gente. Era más simple evocar los poetas y las poetisas, narradores de otras historias menos académicas, pero habíamos previsto (en mi opinión de las cosas) claramente, las cuestiones que nos conmueven como seres humanos..

### 3.1. Deseos de la investigación

*"El mundo es hecho de historias, no de átomos"*

Muriel Rukeyser (e Eduardo Galeano)<sup>17</sup>

Inicialmente, la investigación se circunscribe a comprender como una relato de una historia de vida permita (y permite) recuperar situaciones, momentos y lugares de subjetividad, propicios para el cambio de concesiones, de posicionamientos educativos de los que intervienen, sugiriendo que las historias contadas determinen el modo en el que comprendemos y modificamos las realidades en las que vivimos, a partir del modo en que nos relatamos.

Comparto todavía la determinación de que las historias merecen ser contadas y escuchadas (Goodson, 2007; Hergreaves, 1998; Hernández, 2007) y que, al relatarlas, hagamos posible:

- i) Detectar los momentos clave que determinan los reposicionamientos;
- ii) Dar sentido a la experiencia;

---

<sup>17</sup> "Existe una poetisa norte-americana, una mujer, que murió hace algunos años, y se llamaba Muriel Rukeyser. Ella decía una frase que, para mí, siempre me pareció espléndida. Dice así: "esta, está bien, eso de que el mundo está hecho de átomos... el mundo no está hecho de átomos, el mundo está hecho de historias" dijo Ella. Disponible en: [http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc\\_xKc](http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc_xKc)

- iii) Traer al campo de análisis la información privilegiada, dada por quien vive la experiencia<sup>18</sup> educativa;

---

<sup>18</sup> Jorge Bondía (2002, p.25) alude, en relación a la experiencia que:

*“Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es la posición (nuestra forma de ponernos), ni la “oposición” (nuestra forma de oponernos), ni la “imposición” (nuestra forma de imponernos), ni la “proposición” (nuestra manera de proponernos, sino nuestra exposición, nuestra manera de “exponernos”, con todo lo que conlleva en cuanto a vulnerabilidad y riesgo. por eso es incapaz por experiencia, aquel que se opone, o que se impone, o que se propone, sino que se “expone”. Es incapaz por experiencia, aquel al que nada le pasa, al que nada le ocurre, al que nada le sucede, al que nada le toca, al que nada le llega, nada le afecta, al que nada lo amenaza, al que nada le ocurre”.*

Requiriéndose así siempre, la condición de posibilidad y narración, para expresar lo que ocurre. Ósea, la experiencia no ocurre sin la narrativa. Fernando Hernández (2007) va más lejos: la experiencia posibilita aprender cosas significativas, a partir de experiencias de subjetivación, comprendemos mejor lo que los objetos visuales y las situaciones que vivimos dicen de nosotros.

Para Lorrain (2010), poniendo en relación a la narrativa con la experiencia, siendo que mientras que la narrativa es "una manera de caracterizar la experiencia humana" (Conelly y Claninni (1995, pp. 11), la experiencia es la forma de los seres humanos experimenta el mundo: *“Una experiencia no es solo lo vivido –algo intransferible e individual- sino la vivencia de lo vivido, como dijo Einstein, no sólo lo que nos pasa, sino lo que hacemos con ello.”*, (Lorrain 2010, p.4). Entendiendo la experiencia, en cuanto a discurso y no como experiencia personal.

En Clandinin y Rosiek (2006):

*“Existen muchos tratamientos filosóficos de la experiencia de la palabra, de la metafísica dualista de Aristóteles, en cuyo conocimiento de detalles y universales, eran considerados por separado, a primeros conceptos atomística empírico de la experiencia, los conceptos marxistas de experiencia distorsionada por la ideología, las nociones de conductista de estímulo y la respuesta, y afirmación es posestructuralista que nuestra experiencia del estado es el producto de prácticas discursivas. La vista de la experiencia a que se refieren Clandinin y Connolly, recuperados servirá como la piedra angular de nuestro análisis, tiene sus raíces en la filosofía pragmática (1938) de John Dewey.”* (Clandinin and Rosiek 2006, pp. 38).

- iv) El acceso a la voz de los protagonistas de la Educación (y no “dar voz” una vez que el verbo de a suponer un posicionamiento político acuse un lugar de poder)<sup>19</sup>;
- v) Comprender también como un proceso de investigación permite algo más que acceder a teorías de análisis y reflexión, contactar con otras culturas, miradas, experiencias y así, ir al encuentro de lo que altera la vida de quien investiga.
- vi) Además, entender como “*una historia de vida puede dilucidar respuestas de aprendizaje*” (Goodson 2007) y elegir un futuro diferente. Todo aquel que escucha o lee, reconoce aspectos esenciales de su propia trayectoria, o confirma posicionamientos y convicciones. Abrirse siempre a posibilidades de un enfrentamiento de ideas que dialogan y se reafirman, originando redefiniciones de actuación.

Por eso, y porque después de doce años tratando de implementar en mis hábitos profesionales, una idea aproximada a un pensamiento de la "Escuela", no de formación, sino de relaciones construidas en el saber y en la conciencia, verifique que el sistema actual de enseñanza se aleja cada vez más de la posibilidad de relacionar aprendizajes, experiencias y oportunidades, insistiendo en la precisión implícita, o en la ejecución de proyectos inconsecuentes, en demostraciones de competencias y conocimientos exteriores a las vivencias de los ejecutores.

---

<sup>19</sup> Para comprender la diferencia entre “lo que ocurre” de lo “que me ocurre” (lo que distingue *el YO de MI SER – I de myself*), Fernando Hernández añade:

“No hablar de lo que «se ve» en la verdad de la representación, sino para promover cómo cada uno «se ve» y es colocado en prácticas de discurso, como estrategia para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos”. (Hernández, 2007, pp.14).

Hay todavía todo un territorio para estimular la creación de espacios de sentido, tanto para profesores, como para estudiantes y, aprobando la invitación de Elvira y los autores que colaboran en este debate, así como el desafío que lanza la “Carta de las Ciudades Educadoras” (2004)<sup>20</sup>, pregunto:

No como construir una hipótesis, sino ¿la hipótesis, para sembrar una “escuela de imaginación” (de imagen y de acción) en estos tiempos de desafío en Portugal?

*“En el nuevo futuro social debemos esperar que el currículo se comprometa con las misiones, pasiones y propósitos que las personas articulan en sus vidas. Entonces sí, sería verdaderamente un currículo de empoderamiento. Pasar del aprendizaje prescriptivo autoritario y primario a un aprendizaje narrativo y terciario, podría transformar nuestras instituciones educativas y hacerlas cumplir su antigua promesa de ayudar a cambiar el futuro social de sus alumnos.”* (Goodson, 2007, p. 251).

De este modo, la investigación de modificara, en formato de segunda piel que se “pega” a la investigadora, un dispositivo para imaginar el presente, provocando la necesidad de comprender la implicación autobiográfica que emerge en la interpretación de la entrevista y sobresale del conocimiento resultante de los procesos y experiencias de búsqueda. Una investigación que no se escapa en el análisis, sino que se convierte en un mecanismo activo de participación, colaboración y comprensión de los diversos formatos implicados en una profesión que, más que educadora, protagoniza transformaciones, emancipaciones y

---

<sup>20</sup> “Vivimos en un mundo de incierto privilegio que busca la seguridad, que se exprime muchas veces con negación y desconfianza mutua. La ciudad educadora, consciente de este hecho, no busca soluciones unilaterales simples, acepta la contradicción y propone procesos de conocimiento, diálogo y participación como el camino adecuado a la coexistencia y con la falta de certeza.” Carta de las Ciudades Educadoras, (2004).

trascendencias sociales y personales, necesarias para dar sentido a la experiencia personal y humanizar los entornos sociales.

Se destacan así tres formas de ver la realidad que se relata: a través de la condición de mujer, que me condiciona mi punto de vista y me sensibiliza hacia aspectos de la realidad y del conocimiento que me acompaña. Transversal en cuanto a toda la observación, esta condición se emulsiona en la experiencia como educadora no conformista y que va a servir de palanca para un aprendizaje en torno a la Educación Artística. Aquí surge todo un campo de intervención que me lleva a profundizar en relaciones, administrar cuestionamientos, buscar buenos territorios de aprendizaje y saber que, en su momento, interfieren y contaminan todo mi conjunto personal y profesional.

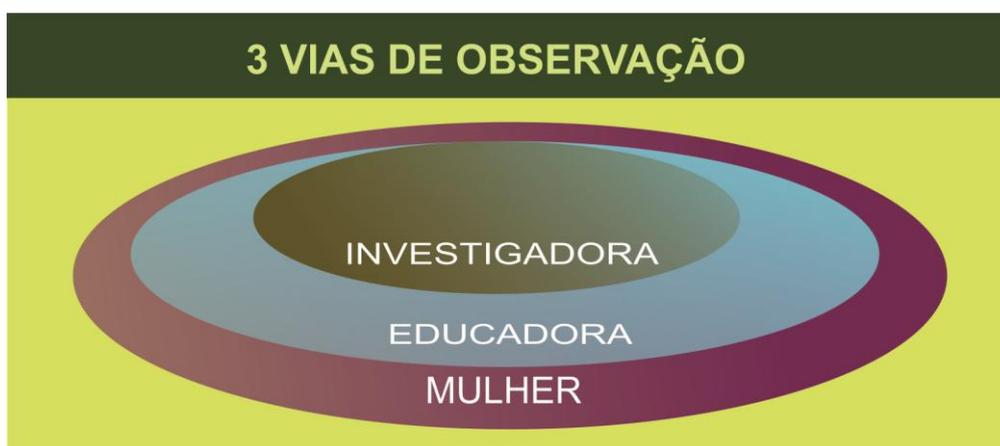


Ilustración 4: Posibilidades, a partir de las cuales, se proyecta la investigación

# INTRODUÇÃO

---

## 1. Movimento um-Primeiro parto

*“Toda a literatura es autobiográfica...*

*Todo es poético en cuanto*

*Nos confiesa un destino.”*

(Jorge Luís Borges, 2010, pp. 83)<sup>21</sup>

(in) Constâncias:

Conduzia.

Já a noite cobria horizontes. Céu carregado a grafite. Primeiro dia de chuva densa que se entornava no fio de estrada, em rio. Outro outono. Atravessávamos o dia 9 novembro de 2011.

Regressava da Vila Poema e de Camões, que é a Vila de Constância onde o Tejo casa com o Zêzere, depois de estar com a Sónia, para colaborar na planificação do “Encontro de Educação Artística” da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV (que decorreu aqui, em Portugal, em Maio de 2012 e a que chamámos “In-constâncias”).

---

<sup>21</sup> (in “*La aurora y el poniente - Borges 1889-1999*”. Ed. Fuentes y Tovar).

Enquanto rompia a cortina de água, reconstituía a conversa fiada, a primeira entre nós (embora nos tenha parecido que já nos conhecíamos de outro lugar mais antigo). Refletia no “modo” como se foram desenrolando os temas: Falámos do formato do congresso, as preocupações relevantes, os locais, o acolhimento e como queríamos “desenhar” esse momento e o modo como desejávamos que fosse vivido pelos<sup>22</sup> participantes.

Num par de horas, duas professoras, aparentemente normais de educação artística, fizeram emergir as principais dúvidas, convicções e experiências com que a profissão nos interpela. A Sónia trazia o plano que tinha traçado nos últimos dias, os protocolos com a Câmara Municipal de Constância e as disponibilidades locais para tornar possível o encontro, a logística necessária, as disponibilidades locais e a generosidade de quem se sente irrequitamente cómoda e tranquila, na colaboração ativa da sua profissão.

Trazia também fotografias dos trabalhos dos seus alunos, que partilhava, não dissimulando o orgulho e o sentido do afeto pelo que tinha conseguido fazer aparecer para esta realidade do mundo. Observei-lhe a vontade e os gestos e tive de gostar de me sentir bem naquela companhia tranquila de uma colega assim, embora a aproximação da noite, arrefecesse o café de província, mal apetrechado de confortos.

Arrepio-me com o frio.

A noite e a chuva continuavam a cair à minha frente exigindo atenção redobrada. Conhecia de cor o caminho para Torres Novas e o pensamento seguia caminho autónomo...

---

<sup>22</sup> Por opção de escrita e desejando respeitar as identidades de género descrita por Paulo Freire (1993, sp.), utilizei inicialmente, (à semelhança de Fernando Hernández 2007, no livro *“Espigador@s da Cultura Visual - Outra narrativa para la educación de las artes visuales”*), o símbolo @. Ensaiei ainda a inclusão de dupla representação: alunos e alunas (por exemplo). No entanto, optei por retomar a linguagem comum no meu país, em que o “masculino” engloba todos os géneros, desejando que a representação dos sujeitos, seja possível para além da limitação da linguagem.

Havia uma preocupação profunda em gerir e antecipar as “pontas soltas” que pudessem surgir no desenvolvimento do Encontro da APECV.

A construção do pensamento organizacional reflete claramente, a necessidade, vestida de responsabilidade, de controlar as variáveis. Estar disponível para as situações que não se “antecipam” por cálculo prévio, parece uma tendência para a, “irresponsabilidade”. Mais que uma capacidade de gerir imprevistos, que requerem uma atuação assente num conhecimento tentacular, dinâmico e ativo, esta tendência está profundamente marcada nos formatos coletivos de estar e pensar a atividade docente, sendo profundamente difícil de desconstruir para reconsiderar, em termos de potencialidade, atuando como aniquilamento prévio de estratégias criativas de “pensar” a atividade humana.

Escutei atentamente o que me trazia a Sónia, para me inteirar das possibilidades, dos formatos<sup>23</sup> e apresentações e visões e conceções e mediações educacionais e...Assustei-a. Pelo menos, fiquei com essa sensação e...não era a primeira vez que isso me acontecia. Saltavam-me perguntas simples como: *Como queres que isto, se possa fazer sentir, nas vidas das pessoas que vierem? Melhor: Como te queres sentir tu com esta programação e planificação? Que queres retirar daqui como professora de educação artística? O que gostarias que este espaço e este momento te trouxessem?...*

A conversa mudou.

Falámos da experiência como professoras, memórias que nos marcaram, exemplos de rutura e autorização...o tempo parou e deixámo-nos ficar mais um

---

<sup>23</sup> Propunha eu que procurássemos uma aproximação a um formato de congresso que pudesse ser pensado para os participantes, pelos participantes, com os participantes, a partir de um suporte “aberto” a sugestões apresentadas no momento, como necessárias para reflexão.

pedacinho em trocas de “cores e sentidos”...impressões que nos moldam as conversas que não obedecem a programas agenciados.

No fim, à despedida, diz-me com uma suavidade desarmante: *“Agora estou preocupada! Sinto-me sem rede...”*.

Respondi atordoada: *“Parece que sempre despoleta inquietações...eu que cada vez mais procuro a calma...”*.

Vejo a placa que anuncia a chegada a Torres Novas...vinha perplexa com a minha capacidade de “assustar” a mais doce e voluntariosa criatura que tinha conhecido nos últimos dias. Por que não deixava apenas acontecer, como sempre as coisas acontecem por aqui?

### 3.2. O pensamento parte de uma ignorância

*“A indagação começa com uma dificuldade sentida”*<sup>24</sup>

Mas a pergunta teimava: Que agenda para uma educação artística faz sentido nos dias de hoje?<sup>25</sup> A única resposta que obtive foi: Há momentos que nos acordam e abanam. É quando as coisas acontecem e nos encontram sensíveis, nos

---

<sup>24</sup> *“Dewey decía que el proceso de indagación empezaba con «una dificultad sentida», es decir, un desafío que provoca un nivel de conflicto cognitivo de tal modo que el investigador se siente obligado a desarrollar esquemas con mayor capacidad para acomodar-se a su experiencia”* (Hernández, 1997, pp. 94).

<sup>25</sup> *“De poco sirve animar al profesorado a ser más flexible y centrarse más en el aprendizaje, en su actitud ante la enseñanza, si luego se le obliga a trabajar dentro de sistemas de evaluación tradicionales, conclusivos y centrados en hechos. Resulta inútil pedir al profesorado que sea más experimental, que asuma riesgos en su forma de enseñar, si luego debe moverse en los estrechos márgenes de guías curriculares claramente definidas y en las que prima el tratamiento de los contenidos. Tampoco sirve de mucho alentarlos a asumir más responsabilidad en el desarrollo personal y social de sus estudiantes, a menos que las responsabilidades que se deriven de lo que actualmente conocemos como «orientación» sean distribuidas y asumidas por todo el conjunto de la escuela de forma equitativa* (Levi y Ziegler, 1991; Hargreaves e tal, 1988; Lang, 1985, in Hargreaves at all, 1998, pp.19).

impressionam e nos fazem reconfigurar formatos e opções. Temos de os agarrar com os dentes. A Educação Artística compõe-se destes *insights*. Alguns previsíveis, outros insólitos. Em ambas as situações, a Educação Artística constitui-se como uma ferramenta de navegação fundamental para viajar em tempos calmos e incertos.

Criar uma agenda para a Educação Artística é potenciar esse astrolábio para horizontes cada vez mais diversos, ao mesmo tempo que nos leva a aceder a revelações pessoais e identitárias, necessárias para compreendermos as formas como protagonizamos a nossa atuação no mundo.

Uma das questões, que esta imersão nos estudos de Educação Artística e no processo de investigação me trouxe, foi:

“Se isto<sup>26</sup> faz sentido, como passar a palavra? Que códigos da comunicação afinal, serão necessários para permitir criar possibilidades de confrontação e escolha?”

Não digo no sentido da indução a compreensões teóricas que, a mim, trouxeram sentidos, mas provocando pelo menos, a possibilidade, talvez desconfortante, de sugerir que é possível ser-se autor e, por isso - a meu ver - “feliz”, (porque motivado) nesta profissão.

Aqui, admito, tenho este desejo secreto de (me) seduzir para o desafio e, confesso sem falsa modéstia que, se me saio bem com os alunos e formandos. É esse o *feedback* que vou tendo, mesmo depois de já não ser professora deles. Mas como encontrar as “palavras” que provocam essa possibilidade irresistível de procurar essa autoria com os colegas de profissão?

---

<sup>26</sup> Os estudos da Cultura Visual; As histórias de vida; Metodologias biográficas; Escrita narrativa; Estudos Educação Artística (que “alimentam” esta narrativa).

Uma coisa é certa: hoje é o tempo em que o conhecimento se tornou global; todavia, é também o tempo em que se torna necessário saber optar, fazer seleções, compreender como esse conhecimento nos afeta e nos permite descobrir os nossos próprios mecanismos de olhar, sentir, entender e atuar no mundo.

Perante as medidas que impactam as Escolas, desde a avaliação de desempenho docente à diferenciação na carreira, à limitação do acesso a cursos de atualização, à diminuição de componente letiva (para a educação artística), à redução de professores, criaram-se, sentimentos de competição e desconfiança perante o (conhecimento do) outro. Não apenas entre os alunos, nem entre estudantes e professores<sup>27</sup>, mas entre pares, numa crescente adaptação aos padrões propostos pelas últimas reformas. O “mal-estar” manifesto entre a população docente, revela uma atitude de “*aparecer para trabalhar e fazer o que se espera que façam*”, Ivor Goodson (2007, s.p.) subvertendo qualquer papel educacional mais emancipado, pertinente, questionador, desafiante.

Ivor Goodson (2007, sp.) num artigo colocado na sua página intitulado “*Questionando as reformas educativas - a contribuição dos biográficos na educação*” explora o tema da desmotivação de professores empenhados que estão sendo substituídos por profissionais de ensino “*competentes*”, resultando na alienação do anteriormente considerado “*senso de missão e vocação*” elevado: “*Professores excelentes costumam ter um senso de missão e vocação muito grandes. Como percebemos anteriormente, Levinson, Sheehy e muitos outros, dizem que a maioria das pessoas desenvolve um sonho central em suas vidas – uma linha histórica soberana, que transforma sua paixão e seus propósitos em um projeto ou missão, em torno do qual elas organizam suas vidas. Elas julgam seu sucesso e seus fracassos baseadas no resultado deste sonho ou desta missão central.*”

O “senso de missão” a que o autor se refere, criava possibilidades e desejos de partilha, de

---

<sup>27</sup> “*Sobre todo cuando los educadores son «emigrantes» ante muchos de los saberes y experiencias emergentes – especialmente los relacionados con la cultura visual digital – mientras que los estudiantes son «nativos» (Prensky, 2001, sp.). Por tanto se abre la posibilidad de aprender juntos como desafío e incentivo, al tiempo que como nuevo espacio de relaciones para compartir experiencias de aprendizaje.*” (Hernández, 2007, pp. 87).

trabalho de equipa e de satisfação pelos resultados obtidos na figura concreta de melhorias das experiências sentidas como importantes na vida das pessoas intervenientes. Goodson (2007, s.p.) adianta:

*“Reformas que negam, ignoram, ou ainda desvalorizam o senso de missão de professores excelentes são, portanto, contra-produtivas. Não só pelo facto de os professores excelentes ficarem desmotivados, mas também porque modelos exemplares do papel profissional são demolidos e bons mentores menosprezados. O contágio de desilusão espalha-se; a idéia de que o ensino é uma vocação de alto comprometimento, no qual os profissionais concentram seus mundos, é destruída.*

*Quando a missão e o significado se perdem, o trabalho torna-se um compromisso menor – as pessoas começam a apenas aparecer para trabalhar e fazer o que se espera que façam. Como um professor recém-contratado disse: «É apenas um emprego – eu apareço, me dizem o que fazer, eu faço e depois vou para casa o mais rápido possível». É isso que acontece quando se ignoram os corações e mentes de excelentes professores, e isto não leva a altos padrões, mas, de uma maneira geral, a padrões decadentes. Se fosse apenas uma questão de padrões, ainda poderia ser gerenciável, mas o que está por trás disso, é uma queda abrupta de propósitos sociais e uma destruição de práticas públicas sociais mais inclusivas”. (Goodson, 2007, sp.).*

Nas consequências das últimas reformas e da cultura que as sustenta, resultam professores menos comprometidos e desapaixonados pelo seu trabalho, principalmente porque operam diferenciações e exclusões, quer de grupos, quer de conhecimentos e experiências significativas de ensino e aprendizagem, além de que, ao inferir nos modos como se está em sala de aula, também atua, não tanto “no que” os estudantes aprendem, mas “como” aprendem e se vão relacionar com a Escola, com os outros e consigo próprios. Goodson (2007, s.p.) analisa ainda neste artigo que:

*“Uma explicação comum dada pelos reformadores é que a desmotivação que ocorre entre os professores mais experientes é apenas parte do envelhecimento. Isto não pode se aplicar aos professores que realizam um trabalho eminente ao longo de suas carreiras, quando são valorizadosos seus propósitos e missões que estão de acordo com a visão social geral de educação. A queda da motivação de Berry parece ser de uma ordem diferente, pois seus sentidos de propósito e de comprometimento são palpáveis, evidentes, quando falamos com ele. Este é um homem de paixão e propósito. Porém seus propósitos são conflitantes com a nova visão. As comunidades escolares socialmente*

*inclusivas e político-igualitárias, que agora fazem parte de sua memória, são deliberadamente contestadas pelas novas reformas, que celebram estudantes bem-sucedidos nos bairros residenciais e estigmatizam a maioria dos estudantes no centro da cidade. Para os últimos grupos, a padronização sistematiza, organiza e rotula a exclusão".* (Ivor Goodson, 2007, sp.).

Caminhamos por um episódio de tempo complexo, onde as inovações (externas) se misturam com as inércias estabelecidas (internas).

Há uma contaminação quando se sai do círculo que habitamos<sup>28</sup>. Tornamo-nos diferentes e essa transformação é expressa quando os “lugares” (contextos e pessoas) de antes nos estranham. Criam-se tensões inesperadas e defensivas, mas também uma disponibilização para redefinir trajetos e compreensões.

### 3.3. Os dois eram raros

Não há volta. É necessário compreender as consequências da viagem para criar alento e determinação:

*"O ar tinha gosto de sábado. E de súbito os dois eram raros, a raridade no ar. Eles se sentiam raros, não fazendo parte das mil pessoas que andavam pelas ruas. Os dois às vezes eram coniventes, tinham uma vida secreta porque ninguém os compreenderia. E mesmo porque os raros são perseguidos pelo povo que não tolera a insultante ofensa dos que se diferenciavam."*

(Clarice Lispector, "A Partida do Trem", 1974, pp. 228)

Uma perspectiva que recorra a auto-biografias ou histórias de vida, permite-nos reposicionar a pertença, colaboração e sentido, reforçando possibilidades de análise, entendimento e atitude sobre as realidades que estamos a experimentar.

Sem essa revisão “*desde dentro*”, dificilmente o clima de suspeição é levantado e o acesso a perspectivas (como a da Cultura Visual, abordando um campo de estudos, que enuncia lugares de saber e de aprendizagem), que sugestionem qualquer percurso por zonas de turbulência e insegurança, será sempre

---

<sup>28</sup> Consequência direta e simples, como acontece no abraço que o azul dá ao amarelo, na história de Leo Leoni (2005): ([http://www.youtube.com/watch?v=CzPoB\\_NTG6I#t=28](http://www.youtube.com/watch?v=CzPoB_NTG6I#t=28)).

literalmente, substituída pelo sentido da tarefa de responder, tácita e acriticamente, às normativas institucionalizadas, mesmo quando estas permitem interpretações onde as autonomias se possam exprimir.

*"Se eu quisesse, enlouquecia. Sei uma quantidade de histórias terríveis. Vi muita coisa, contaram-me casos extraordinários, eu próprio... Enfim, às vezes já não consigo arrumar tudo isso. Porque, sabe? Acorda-se às quatro da manhã num quarto vazio, acende-se um cigarro...Está a ver? A pequena luz do fósforo levanta de repente a massa das sombras, a camisa caída sobre a cadeira ganha um volume impossível, a nossa vida...compreende?...a nossa vida....a vida inteira, está ali como...como um acontecimento excessivo...tem de se arrumar depressa. Há felizmente um estilo. Não calcula o que seja? Vejamos: o estilo é um modo subtil de felizmente transferir a confusão e a violência da vida para o plano mental de uma unidade de significação. Faço-me entender? Não? Bem, não aguentamos a desordem estuporada da vida. E então pegamos nela, reduzimo-la a dois ou três tópicos que se equacionam..."*

(Herberto Helder, 2006, "Os Passos em volta", pp. 9-11).

Naturalmente a Sónia, nada teria a ver com esta história, se não a tivesse conhecido naquele momento e é por isso que ela é importante...

12 anos antes, na mesma data de Outono, mais dia, menos dia, vejo-me à entrada da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Antes ainda da defesa da tese de mestrado sobre Avaliação Educacional na Universidade Católica Portuguesa. Depois de mil quilómetros de estrada com o então colega Leonardo Charréu, para um seminário conduzido por Handy Hargreaves (na FBA da UB). Em inglês!

### 3.4. O que os ouvidos captam a língua distingue

Não me atrevia a articular palavras nessa língua que me entrava pela cabeça dentro, mas compreendi tudo! Depois voltei a compreender tudo, quando, ora a

Joana Sancho, ora o Fernando Hernández, traduziam para espanhol<sup>29</sup>, para os alunos de doutorado de 1999/2001, depois compreendia de novo quando traduzia para mim. Tive acesso a três leituras-escutadas, multilinguísticas, da apresentação do Andy Hargreaves (em novembro de 1999). Era a minha vez de me sentir assustada e encantada ao mesmo tempo...Não tanto pelo acesso cambaleante e bailarino dos idiomas, mas pelo “modo” como os “temas” eram abordados e de como eu os sentia.

Percebi aí, que as línguas transportam contextos e que algumas palavras necessitam de tempo para se acomodarem à nossa própria construção identitária, senão tornam-se surdas e, simplesmente, não lhes atribuímos o sentido que convocam.

Ainda não estava certificada academicamente pelo mestrado e...abria-se uma paisagem tremenda de novos significados, iniciando um caminho que vim a perceber, delicado e árduo ao mesmo tempo. Mas já não tinha como e porquê recusar este convite de viagem. Pelo contrário, era a primeira vez que sentia que afinal fazia sentido: Já não era eu que tinha de fazer o esforço de me adaptar aos formatos que a Escola me impunha, era a minha experiência sensorial que, pela primeira vez se sentia autorizada academicamente (!) e podia agora revelar-se.

Iniciei motivada o meu trabalho de investigação, procurava significados e tentava entendê-los na experiência profissional e na experiência da investigação, mas eu estava aprendendo e tive de ter paciência...o tempo do mundo, dos outros e das nossas circunstâncias, não é o mesmo que o nosso.

## **2. Uma questão de tempo – opções de escrita**

Tentar apresentar os relatos num mesmo episódio de tempo é coisa curiosa, não só porque me dei conta que construímos tradicionalmente o tempo em forma de linearidade horizontal com um passado, um presente e um futuro.

---

<sup>29</sup> Um extremo cuidado que estranhei, pois desde a licenciatura que nos habituámos a ler em diversas línguas os textos que nos sugeriam, quer dominássemos ou não os idiomas. Mas fui sensível à preocupação, por parte dos professores em tornar acessível a comunicação.

Uma vez que, constato, passaram 12 anos (desde que iniciei os estudos de doutoramento em Barcelona), permite-me condensar todos os momentos, descobertas e mudanças de vida, como um episódio de 12 anos. Sucede que esse tempo, tal como eu o entendia até aqui, deixou de existir. A minha “velocidade”, ritmo, entendimento das circunstâncias, mostrava-se desarticulada com o resto do “meu” enquadramento social, cultural e profissional. Esse tempo não aconteceu, aconteceu-me.

Na verdade, até estou a aguardar que o relógio recomece a sua função de contar minutos adiante pois, embora me dê conta que existem os tradicionais três momentos, correspondentes ao antes, ao durante e o que espero, depois da realização da tese de doutoramento, quero pensar o tempo de forma vertical e sobreposta, para me tornar possível aplicar texturas, colando e rasgando pedaços, deixando exposta uma tessitura de palimpsesto<sup>30</sup>.

Permitam-me que solicite que se observe o texto, não como uma lógica cronológica, de trás para diante, mas como uma sobreposição de revelações e ocultações em profundidade, desejando convocar uma linguagem tridimensional, como um estereograma.

Montsé Rifá (2011) cria espaço para esta seleção de articular o texto da escrita referindo-se à relação do tempo com a escrita que convida o leitor como um pensador, reforçada, por sua vez, por mais dois autores Patty Lather e Cris Smithies (1997):

*“Desde una perspectiva feminista, es posible articular modos de escritura alternativos, que subviertan los códigos tradicionales de la narración, que no*

---

<sup>30</sup> Explico como e porque entendo que esta técnica expressiva, permite compreender o desenvolvimento da investigação, a sua configuração visual e descritiva, no ponto 2.3 do capítulo II da Parte III. Essa explicação não é inicial pois decorreu *por causa* do processo de investigar, não tendo sido prevista *à priori*.

*conviertan el texto en un todo, sino que permitan al lector transitar por el texto, colocarse en distintos lugares y percibir la complejidad de los procesos de formación inicial. Algo que Patty Lather e Cris Smithies (1997) consiguen al narrar la historia de diversas mujeres que viven con el HIV/SIDA. Desde su perspectiva: Al movernos desde dentro hacia afuera, atravesando diferentes niveles y una multiplicidad y complejidad de capas que despliegan un acontecimiento que excede nuestros marcos de referència, esperamos crear un libro que haga justicia a las vidas de estas mujeres, un libro que exceda nuestras propias comprensiones, algún espacio ampliado para hablar más allá de nuestros sentidos. Por vía de un formato que implique a la vez, hacia atrás y hacia delante, el libro se mueve hacia un método para entretejer la política de la interpretación, los datos, el análisis, - todo incorporado en el relato - Desafiando cualquier lectura fácil através de estilos cambiantes, el libro posiciona al lector como pensador, deseando problematizar la comprensión facilona y lo dado por supuesto. (Lather y Smithies, 1997: xvi-xvii)". (in Valls, 2011, pp.62-63).*

Talvez exija, por vezes, desfocar o olhar, apontar ao ponto de fuga mais para lá (com as distâncias) da linha do horizonte, ou pelo contrário, aproximar o olhar, até ao respirar das personagens, para reconfigurar a imagem e permitir surgir uma outra realidade que, de outro modo, pela sua natureza auto-biográfica, se esconde<sup>31</sup>.

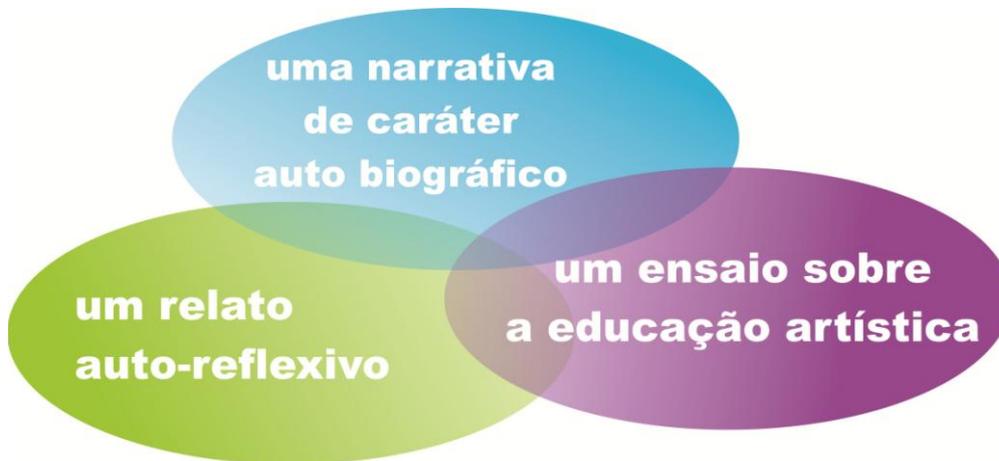
Esta pretensão permite-me compreender também as dinâmicas, em que o texto se foi revelando, em três géneros de escrita:

- d) Uma narrativa de carácter biográfico (que, pela aquisição do referencial teórico, se desenvolve através de um processo de narração orgânica sujeito a transfiguração - ao passar por uma História de Vida, obriga a uma “descoberta” auto biográfica);
- e) Um ensaio sobre a educação artística (que se desenvolve com e para além dos movimentos que afetam a Educação em Portugal);
- f) Um relato auto-reflexivo (que permeia toda a investigação, em que se revelam os efeitos das indiossincrassias externas e o modo como

---

<sup>31</sup> Imagens, fotografias ou grelhas, ocorrem ocasionalmente no texto para ilustrar ideias.

afetam os mecanismos internos de confronto, contraste, resistência, entendimento e superação).



**Ilustração 5: Os marcos reflexivos em que transita a investigação de tese**

Outras opções de escrita e organização do texto necessárias: Procurei ainda criar ritmos de leitura na introdução de “caixas intermédias” de texto correspondentes à leitura auto-biográfica paralela, com referências diarísticas, que acompanham a reflexão do corpo da escrita. Há latente uma noção de um texto que é desenhado. Um texto como imagem, que sugere leituras visuais correspondentes a ritmos, tensões direcionais, focagens e desfocagens, devaneios de outras vozes que teimam em ganharem presença quando seguimos um raciocínio, ou pensamento. Onde experiência e conhecimento convergem, não somente para testemunhar a memória profissional e identitária, mas porque, ao contarmos histórias sobre o que nos move os sentidos e as determinações, nos transcendemos a partir do que

sentimos. O texto, na sua formalidade atua como imagem, a sua superfície dá conta do modo de ordenar o pensamento.<sup>32</sup>

Assim, coloco em dupla grade, o texto que corresponde a uma segunda voz que emerge das subjetividades que determinam e se emulsionam nos modos como a construção da identidade se prefigura, considerando que absorvemos, dos estímulos que nos oferecem as circunstâncias exteriores, formatos a que somos “sensíveis”, permeáveis, ou “naturalmente” impressionáveis, descartando outros por seleção subjetiva do que “somos”. Nessa dupla-grade surge também referência aos diálogos que fui estabelecendo em registo de diário, onde sistematizo algumas ideias que me ajudaram a desenhar pensamento.

Optei ainda por respeitar a língua das citações bibliográficas, por sentir a pertinência das misturas, a acentuar o carácter polifónico da narração, assumindo a condição pluridimensional do conhecimento e da experiência.

Impõe-se ainda a justificação da organização do índice, face ao “peso” que ocupam as três partes, não só porque sofreu reparo, por parte de um orientador atento, mas porque esta organização se me impôs, de forma curiosa, quando procurava acertos em relação ao que seria suposto “equilibrar”. Vejamos:

---

<sup>32</sup> LOOP - Na construção do texto, entendi como necessário, criar “chamadas de atenção” como um som de percussão que estabelece o “ritmo” da narrativa. Assim surgem como titulações secundárias, não enumeradas, que pontuam os entre-textos.

Entende-se também que escrevemos e lemos, processando não apenas o conteúdo das histórias que compõem a narrativa, mas também absorvemos a imagem que o texto desenha na página. Esse desenhar produz informação visual que determina de forma implícita a leitura, situa no tempo, produz pausas, interpelações e subsistemas de compreensão. A imagem do texto (formato, tamanho de letra, capitulações, notas de rodapé, parágrafos, alinhamentos) cria uma série de significações mentais cuja aquisição é instintiva (baseada na memória, nas sensações e na experiência). Esta compreensão é necessária quando se sugerem leituras, manuais escolares, apresentações e construções de suportes virtuais com incidência didática, que nenhum *designer* descure e que eu, como pintora sou sensível. Além do mais, é uma poderosa ferramenta para toda a mensagem subliminar exposta na linguagem visual. Na ilustração infantil, por exemplo, esta característica visual do texto é profundamente utilizada, quer na construção de textos “macios,” quer de textos mais rudes, mais divertidos, mais enunciadores.

4) A parte I enreda-se pelos “ambientes” que percorri durante o processo de investigar. Apresenta-me, expõe-me, caracteriza-me como mulher, professora, pintora, cidadã, que reage aos impactos profissionais, sociais, políticos, culturais, emocionais, provocando reconfigurações e reposicionamentos. É uma parte mais densa, mais complexa, que parte de dúvidas instigantes, mas também desconfortantes. Em que a responsabilidade de investigar suscita uma tentativa de aprofundar a “coerência” da ação, que nem sempre é tranquila porque inquisitiva e proativa, quando confrontada com a anátema dos contextos com que se envolve, a par de um desejo latente e expetante de promover mudanças. Uma investigadora, não só, como alguém que procura dados desconhecidos e curiosos, que possam acrescentar conhecimento às realidades observadas, mas que transporta inicialmente em si, um desejo de protagonizar reações. É um desejo legítimo e impulsionador, mas que convoca aspetos da construção identitária pessoal e social, desde a humildade, ao orgulho, à ambição, à pretensão, ao que se acredita...Uma expectativa que é também, colocada em causa, no decorrer do processo da escrita. Ora a metodologia selecionada é permeável a estas dinâmicas que, são colocadas em evidência, nos efeitos colaterais de uma exposição. Assim, esta primeira parte traduz essas complexidades, essas atmosferas e reproduz as ambiguidades que elas suscitam, exigindo explicações que me pareceram necessárias para a compreensão de umas “lentes” que me ajudam a observar este mundo. Além disso, a primeira questão que envolve esta primeira parte (“*De que modo uma história contada permite compreender aspetos essenciais dos professores portugueses?*”), foi a que mais me provocou vontades de procurar respostas, que não se encontram apenas nas circunstâncias profissionais, mas são tangentes aos universos pessoais onde transitam os protagonistas de histórias;

- 5) A Parte II, mais leve quanto aos enredos pessoais, mas aproximando-se dos contextos que circunscrevem o estudo, promove uma relação com a escrita mais concreta, procurando enquadrar os processos por que transita a Educação Artística em Portugal e de que forma é, ou pode ser, afetada pelas potencialidades narrativas afetas à experiência que, esta investigação, também procura aprofundar.
- 6) Na terceira parte sucede uma circunstância curiosa e que surge contrariando as minhas expectativas pessoais. Se na primeira parte a necessidade de explicar e informar e justificar, trazem ao texto todas as “ligações” que me surgiram como participantes nas relações, entre o relato da experiência (da professora entrevistada e da investigadora), com o conhecimento adquirido e as subjetividades implicadas na interpretação, na segunda parte ainda está presente essa necessidade, procurando justificação teórica inerente a uma prática investigadora mais tradicional. Mas na terceira parte, acontece uma “libertação” das tensões que promovem as questões colocadas, além das expectativas iniciais que alimentavam desejos para a tomada de consciência de uma nova convicção. A isto não é alheio o processo de escrita narrativa, muito embora o espaço temporal, se apresentar bem mais complexo (agravado pela crise económica e insegurança profissional) que encontra agora, uma investigadora mais serena quanto às expectativas profissionais e pessoais. É onde constato a plasticidade da narrativa que construída, na associação metafórica do palimpsesto, procurando tornar a minha voz mais independente das construções identitárias que me constituem.

Assim, apesar dos meus esforços de reconfiguradora de índices, adaptada ao esperado, espero que esta explicação prévia, possa legitimar a opção de divisão de densidades e pesos de texto, numa sub-divisão, cujo desenho, também me provocou reflexão e promove leitura necessária à compreensão dos processos provocados pela investigação.

A investigação foi ainda acompanhada de registos diarísticos que, oportunamente, são incluídos no texto, revelando reflexão paralela, destacando a

experiência de vida, a subjetividade inerente, os detalhes mais intimistas e as perspectivas pessoais, questionando as normas discursivas tradicionais (Hernández, 2011, pp.9).

### 3. Questões que adivinham caminhos

Também em três momentos se vai desfiar o texto, procurando responder às seguintes questões<sup>33</sup>:

- d) De que modo uma história contada, permite compreender aspetos essenciais dos trajetos profissionais dos professores portugueses? (Parte I);
- e) Que questões de trânsito, contextos e desenvolvimentos se colocam face à educação artística em Portugal? (Parte II);
- f) De que modo, o trabalho de investigação com a professora convidada, se constitui como espelho e ressonância, que permite interpretar-me como mulher, educadora e investigadora? (Parte III).

---

<sup>33</sup> Ao sofrer os impactos dos acontecimentos que se impuseram, na minha vida profissional, no percurso pelos temas levantados (pela FBAUB) que, por sua vez, motivaram, interferiram e se projetaram no meu posicionamento como mulher-cidadã, nos circuitos que fui habitando, as questões iniciais, tangentes à escrita, foram suscitando outras questões que vão surgindo no corpo do texto. Também a adaptação à escrita narrativa, impôs uma série de deslocamentos identitários, obrigando a um “pensar-me” de novo, confrontando-me nas inseguranças de uma escrita menos simulada, menos “defendida” pelas estruturas de escrita académica, anteriormente apreendida, mas ainda “sensibilizada” por essa influência, tornando o texto mais trémulo, menos seguro, mais experimental.

Assim, as questões que apresento, resultam do processo de reflexividade proposto pela investigação e pelos impactos sociais, educacionais, pessoais e profissionais, que fui testemunhando. Na página 118, PARTE I, Cap. 2, Ponto 7.1. Uma só professora – uma só observação, desenvolvo esse virar de página que resultou num reposicionamento epistemológico, que ocorre, não em “vez de”, mas “por causa dos” pressupostos iniciais.

Entretanto e porque o processo de investigar provocou uma experiência de confronto, quer com os temas, quer com os pré-conceitos de partida, quer com as circunstâncias de vida profissional, que obrigaram a reposicionamentos pessoais surge, entre outras, uma questão<sup>34</sup> fundamental que se prende com essa mesma reconfiguração:

- g) Como a experiência de investigar, segundo uma metodologia de História de Vida, obrigou a repensar princípios e a reposicionar os propósitos da investigação, reivindicando um posicionamento de carácter auto-Biográfico?

Considera-se que este trabalho se debruça mais sobre '*quem são*' os protagonistas da educação artística, que habitam e determinam as paisagens que constituem o panorama educacional, do que sobre '*o que*' fazem, colocando-se em experimentação, a prática do *giro narrativo*, proposto por uma metodologia que se faz auto-biográfica.

Procurando provocar uma estruturação próxima da projeção tridimensional, este texto foi dividido em cinco partes, num pentagrama "*Da Vinciano*". A primeira que já iniciou, apresenta-me para esta tarefa. A segunda, terceira e quarta, referem-se aos lugares para onde o estudo se foi escoando:

- d) Uma primeira mais intimista, reveladora da minha moldura identitária (Judith Butler, 1990), contextualizando as relações que a experiência profissional e a experiência da escrita me trouxe;
- e) Uma segunda localizando temas, mas procurando encontrar respostas para as perguntas que a investigação me provocou, nas mudanças que emergiram pela experiência de escrever o estudo;
- f) Uma terceira, mais próxima da minha linguagem pessoal, caracterizada pela impressão menos protegida. Uma escrita onde procurei não me socorrer das "defesas" que nos validam e certificam, mas que procura a expressão mais direta da língua que a experiência me trouxe (é a minha

---

<sup>34</sup> No Ponto 5.1 da Parte I

parte mais vulnerável, a descoberto, talvez também por isso, a mais corajosa).

Por fim, uma quinta e última, procura concluir, apresentando-me de novo, numa imagem global fechando o círculo que circunscreve o pentágono, mas solicitando/desafiando para a procura de sentido<sup>35</sup>:



Ilustração 6: Pentagrama - Estruturação do texto

Antes de terminar esta primeira parte da apresentação, advirto para duas

---

<sup>35</sup> Falar em sentido, é procurar o lugar da exaltação do encontro conosco. A promessa de uma trama que nos inclui como intérpretes, mas também como protagonistas. O sentido transporta-nos para além dos significados que se impõem (uma viagem cujo bilhete só pertence à raiva e ao amor).

Apresenta-nos uma carga poética irresistível porque lateja na exaltação da vontade. Encontrar sentido no que fazemos, é um poderoso instrumento político para transformar o mundo.

questões que me têm moldado formas de como fui construindo esta narrativa e este estudo. Pormenores indiossincráticos que incidem no modo como, a interpretação inicial, sobre as questões colocadas, se foi transformando, no exercício de um processo de escrita narrativa dinâmica e permeável às vivências profissionais e pessoais:

- 3- A verdade é que eu fantasio muito. Lembro-me de em pequena, nas reuniões das associações partidárias, religiosas ou sociais a que pertenciam os meus pais, falarem do “*mundo novo*”, num tempo que seria amanhã! Nem mais! Amanhã era o dia do mundo novo! Percebia eu, na altura, que esse “*mundo novo*” eram todas as pessoas, mulheres, homens, idosos, jovens, pessoas especiais (portadoras de deficiência), brancos, pretos, azuis, capazes de se cuidarem, de aprenderem em conjunto a estar no mundo e de gostarem de estar juntos nesta existência. Essa dimensão tem-me acompanhado e, se em tempos acreditei, por ímpetos de juventude, que era possível pensar esse lugar e esse tempo. Percebo agora, que o amanhã de ontem tem pela ordem da cronologia, de ser hoje e, esse momento do “*mundo novo*”<sup>36</sup> era, no dia de hoje, que se cumpria.
- 4- Tenho dificuldade em fazer as tradicionais citações académicas dos autores que me ajudaram a pensar esta investigação. Principalmente, sou avessa a falar das teorias. Pelo contrário, sinto-as no que elas me trazem de possibilidade. Depois absorvo-as apenas nas partes que me parecem minhas. Depois, servem-me de oferta e tornando-as minhas, aventuro-me a aplicá-las, personalizá-las e a misturá-las nas minhas tarefas de professora e cidadã<sup>37</sup>. Acima de tudo, não sou teórica, mas se me servir de desculpa, sou sensível ao que permite mostrar o quanto somos humanos e o quanto é necessário apresentar esse desejo, que todos os autores que li

---

<sup>36</sup> Que caracterizou a geração dos meus pais e que os fez desejar o 25 de Abril de 1974, estava afinal, sempre em “modo” de espera.

<sup>37</sup> Como os cantores brasileiros que estão sempre cantando as músicas dos outros, desta forma, lhes rendem verdadeira homenagem.

e que, de algum modo, chegaram até mim, compartilham (no meu entender)...Traço aqui uma espécie de homenagem a esta comunidade de gente toda. Foi mais simples evocar os poetas e as poetizas, os narradores de outras histórias, menos acadêmicas, mas que nos anteciparam claramente (no meu entender das coisas), as questões que nos movem como seres humanos.

### 3.5. Desejos da Investigação

*"The universe is made of stories, not of atoms."*

(Muriel Rukeyser "*Speed of Darkness*" in "*Selected Poems*", 1968 e Eduardo Galeano, 2011<sup>38</sup>)

Inicialmente a investigação circunscrevia-se a compreender como um relato de uma história de vida permitia (e permite) recuperar situações, momentos e lugares de subjectivização, propícios para a mudança de concepções, de posicionamentos educativos dos intervenientes, sugerindo que as histórias contadas determinam os modos como compreendemos e modificamos as realidades que habitamos, a partir do modos como nos relatamos.

Partilho ainda da determinação de que as histórias merecem ser contadas e escutadas (Goodson, 2007; Hergreaves, 1998; Hernández, 2007) e que, ao relatá-las, possibilitamos:

- a) Detetar os momentos chave que determinam reposicionamentos;

---

<sup>38</sup> "Existe uma poeta norte-americana, uma mulher, que morreu faz alguns anos, e se chamava Muriel Rukeyser. Ela disse uma frase que, para mim, sempre me pareceu esplêndida, disse: "Tá, tá bem, isso que o mundo é feito de átomos... O mundo não está feito de átomos, o mundo está feito de histórias", disse ela" [http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc\\_xKc](http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc_xKc)

- b) Dar sentido à experiência;
- c) Trazer para o campo de análise a informação privilegiada dada por quem vive a experiência<sup>39</sup> educativa;

---

<sup>39</sup> Jorge Bondía (2002, p.25) refere, em relação à experiência, que:

*“Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de nos pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a nossa exposição, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência, aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência, aquele a quem nada lhe passa, a quem nada acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.*

Exigindo assim sempre a condição de possibilidade e narração para expor o que acontece. Porque a experiência não acontece sem a narrativa. Fernando Hernández (2007) vai mais longe: a experiência possibilita aprendizagens significativas, a partir das experiências de subjetivação, compreendemos melhor o que os objetos visuais e as situações que vivemos dizem de nós.

Para Lorrain (2010), colocando em relação a narrativa com a experiência, sendo que, enquanto a narrativa é *«una forma de caracterizar la experiencia humana»* (Conelly y Claninni (1995, pp.11), a experiência é a maneira como os seres humanos experimentam o mundo: *“Una experiencia que no es sólo lo vivido – algo intrasferible e individual – sino la vivencia de lo vivido, como dijo Einstein, no sólo lo que nos passa, sino lo que hacemos com ello”*, (Lorrain, 2010, p.4). Entendendo a experiência, enquanto discursiva e não a experiência pessoal.

Em Clandinin e Rosiek (2006):

*“There are many philosophical treatments of the word experience, from Aristotle’s dualistic metaphysics in which knowledge of particulars and universals were considered separately, to early empiricist atomistic conceptions of experience, Marxist conceptions of experience distorted by ideology, behaviorist notions of stimulus and response, and post-structuralist assertions that state our experience is the product of discursive practices. The view of experience to which Clandinin and Connelly refer, and which will serve as the cornerstone of our analysis, has its roots in John Dewey’s (1938) pragmatic philosophy.”* (Clandinin and Rosiek 2006, pp. 38).

- d) Acedermos à voz das protagonistas da Educação (e não “dar a voz” uma vez que o verbo dar pressupõe um posicionamento político indicia um lugar de poder)<sup>40</sup>;
- e) Compreender também como um processo de investigação permite, mais que aceder a teorias de análise e reflexão, contactar com outras culturas, olhares, experiências e assim, ir ao encontro do que altera na vida de quem investiga.
- f) Além disso, entender como “*uma história de vida pode elucidar respostas de aprendizagem*” (Goodson 2007) e eleger um futuro diferente. Quem ouve ou lê, reconhece aspetos essenciais do seu próprio trajeto, ou confirma posicionamentos e convicções. Abre-se sempre a possibilidade de um confronto de ideias que dialogam e se reafirmam, originando redefinições de atuação.

Porém, e porque depois de 12 anos a tentar implementar, senão nos meus hábitos profissionais, uma sugestão aproximada a um pensamento de “Escola”, não de formação, mas de relações construídas de saber e de consciência, verifiquei que o sistema atual de ensino se afasta, cada vez mais, de possibilidades de relacionar aprendizagens, experiências e oportunidades, insistindo na prescrição tácita, ou na execução de projetos inconsequentes, em demonstrações de competências e conhecimentos, exteriores às vivências dos seus executores.

Há ainda todo um território para estimular a criação de espaços de sentido, quer para professores, quer para estudantes e, aproveitando o convite que Elvira e

---

<sup>40</sup> Para compreender a diferença entre “o que acontece” do “que me acontece” (o que distingue *o I e o myself*, Fernando Hernández refere:

“No hablar de lo que «se ve» en la verdad de la representación, sino para promover cómo cada uno «se ve» y es colocado en prácticas de discurso, como estrategia para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos.” (Hernández, 2007, pp.14).

os autores que colaboram neste debate, assim como o repto que nos lança a “*Carta das Cidades Educadoras*” (2004)<sup>41</sup>, pergunto:

Como construir não uma hipótese, mas a hipótese, para semear uma “escola de imaginação” (de imagem e de ação) em tempos que são de desafio em Portugal?

*“No novo futuro social nós devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Aí sim, seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar do futuro social de seus alunos.”* (Goodson, 2007, pp. 251).

A investigação tornou-se, em formato de segunda pele que se “colou” à investigadora, um dispositivo para imaginar o presente, provocando a necessidade de compreender a implicação auto-biográfica que emerge na interpretação da entrevista e sobressaía do conhecimento resultante dos processos e experiências de pesquisar. Uma investigação que não se esgota na análise, mas se torna um mecanismo ativo de participação, colaboração e compreensão dos diversos formatos implicados numa profissão que, mais que educadora, protagoniza transformações, emancipações e transcendências sociais e pessoais, necessárias para dar sentido à experiência pessoal e humanizar os envolvimentos sociais.

Destacam-se assim três formas de olhar a realidade que se relata: Através da condição de mulher que me direciona o olhar e me sensibiliza para aspetos da realidade e do conhecimento que me acompanha. Transversal a toda a observação,

---

<sup>41</sup> “*Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.*” *Carta das Cidades Educadoras*, (2004, pp.3).

esta condição emulsiona-se na experiência como educadora não conformada e que vem a servir de alavanca para uma aprendizagem em torno da Educação Artística. Aqui, surge todo um campo de intervenção que me leva a aprofundar relações, gerir questões, procurar novos territórios de aprendizagem e saber que, por sua vez, interferem e contaminam toda a minha conjuntura profissional e pessoal.

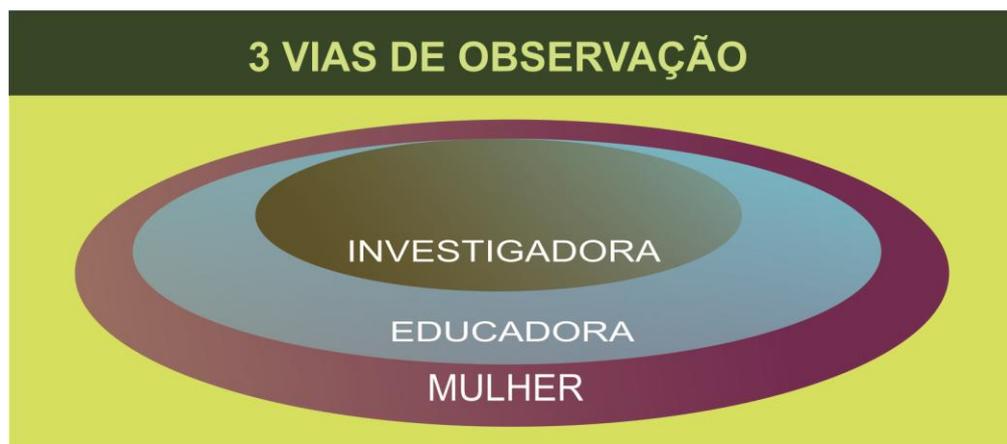


Ilustração 7: Possibilidades, a partir das quais, se projeta a investigação

## CAPITULO I

### 4. Desde mim

#### 4.1. Apresentação do 1º capítulo:

Neste 1º capítulo ponto procuro criar o ambiente que determina o modo como olho e sinto a realidade que me circunscreve. O que relato não é mais que uma descrição de eventos, que revelam aspetos que impactaram a realidade de quem os descreve. Deste modo, cria-se a oportunidade a quem lê, de aceder às “lentes” ou aos filtros, que não só revelam modos de olhar o mundo e as realidades de quem as vive, como possibilita o acesso a um lugar “físico”, mais corpóreo, aproximado de quem vive a experiência, não no *sentido da interpretação, mas da enunciação* (Ricoeur 1995, pp.135-136)<sup>42</sup>;

Procura criar também, a atmosfera colaborativa com a professora entrevistada e responder à questão que se impõe, quando se realiza um estudo em que uma só história possibilita criar referências para um grupo profissional mais alargado (compreendendo que a resposta parte desta investigadora e da estória que lhe foi contada);

Por último, acrescento a *patine* metodológica utilizada e as estruturas teóricas que impactaram esta investigação. A estrutura como “forma” que permite (d)escrever, situando a investigação numa dinâmica narrativa e a patine como

---

<sup>42</sup> “A interpretação, no seu último estágio quer igualizar, tornar contemporâneo, assimilar, no sentido de tornar semelhante. Este objetivo consegue-se na medida em que a interpretação atualiza a significação do texto para o leitor presente. (...) Enquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento. Mas o conceito de apropriação necessita de uma contrapartida crítica, que só o conceito de compreensão pode trazer.” Ricoeur (1995, pp.135-136).

“modo” de aceder a práticas, lugares, disposições pessoais e sociais, permitindo encontrar disposições mais alargadas de refletir sobre as situações e melhor compreender a experiência que lhes é associada.

O ponto 4.3.1. fala de hesitações e perplexidades.

#### 4.2. “Falar desde mim” – Uma vontade que se estranha

*“C’est a travers les mots, entre les mots, qu’on voit et qu’on entend.”*

(Gilles Deleuze, 1993, pp.9)<sup>43</sup>

Ser professora de artes e sentir que educava para um mundo (im)perfeito e variado foi o principal trampolim para chegar aqui. Tinha inquietações e entusiasmo. Queria aceder às possibilidades. Provavelmente, sendo mãe de uma pequenita e estando com o casamento em situação delicada, poderia ter sido razão mais que suficiente para me manter sossegada.

#### 4.3. In-Suporte - O texto zangado

Selecionar aspetos que possam ou devam integrar o discurso relatado envolvendo opções de vida pessoal, não é tarefa simples, até porque normalmente estes cenários podem facilmente ser interpretada como perseguindo a autocomplacência. Todavia, estas margens de discurso, possibilitam criar entendimento sobre *desejos, silencios, balizas, tentativas, discontinuidades*, conflitos *“percibir la complejidad de los procesos”* (Montse Rifá, 2011, p.62). Como Montse, não pretendo construir uma versão cerrada dos

---

<sup>43</sup> *“C’est à travers les mots, entre les mots, qu’on voit et qu’on entend. [...] C’est de chaque écrivain qu’il faut dire : c’est un voyant, c’est un entendant, « mal vu mal dit », c’est un coloriste, un musicien»* (Deleuze, 1993, “Critique et Clinique”, pp. 9).

assuntos que o processo de estar a investigar possibilitou, antes compreendendo que *“desde una perspectiva feminista, es posible articular modos de escritura alternativos, que subviertan los códigos tradicionales de la narración, que no conviertan el texto en un todo, sino que permitan al lector transitar por el texto, colocar-se en distintos lugares”* (pp. 62-63).

A propósito das leituras que fui fazendo acerca das teorias feministas (Zimmerman, Butler) de “aceder” às vozes de quem era excluído na literatura científica e na organização do conhecimento, fui tomando consciência das questões de género, nas dificuldades de afirmar posicionamentos de certos grupos tradicionalmente excluídos ou silenciados, nomeadamente as problemáticas das questões de género referidas nas teorias *Queer* e de *Gays* e *Lésbicas*.

Também os silenciados socialmente, como os grupos étnicos, as raças diferentes da ocidental, determinando um lugar de narrativa hegemónica, onde nos colocamos diariamente, de forma inquestionável. Todavia, dentro da minha posição heterossexual, embora compreendesse as resistências e posicionamentos colocados nessas leituras, uma parte de mim não se “tocava”, não ressoava. Também a minha entrevistada se questionava sobre a relevância de se situar como mulher (por conta dos pressupostos contidos nas minhas interpelações iniciais para a entrevista), embora encontrasse na memória e no relato dessa memória, algumas situações associadas à experiência de transitar no mundo como mulher, nomeadamente ter sido diferenciada profissionalmente por ser divorciada. No relato da professora entrevistada Elvira, surge também a referência à condição social e cultural marcada pelo divórcio e posterior união de facto, assim como as suas implicações na profissão:

*“Antes do 25 Abril fui professora na Escola Alexandre Herculano. Tinha lá um reitor, o reitor Dr. Martinho. Nesse tempo, tinha-me separado do meu*

*primeiro marido e vivia, pois já estava separada, com o meu atual marido, o Jorge e assumi viver com ele sem ser casada. Os meus pais deram-me liberdade para isso, mas por causa dessa situação fiquei marcada socialmente, por ser mulher!*

*Aí está! Talvez por ser mulher! Na escola fiquei marcada.” (Elvira)*

*Aquele Reitor referiu a minha situação pecaminosa no livro onde estava registado o comportamento do professor e quais as suas ideias políticas. Depois passei para a Escola Rodrigues de Freitas e o professor orientador da área artística, que era o metodólogo Arquitecto França, quando fiz estágio e o respectivo exame, convidou-me para ser assistente dele e portanto eu ia transitar da Escola Alexandre Herculano para a Escola Rodrigues de Freitas.*

*O Dr. Martinho não permitiu, dizia que eu era uma mulher separada, que vivia maritalmente com um homem e portanto tinha dado mau exemplo aos alunos, portanto deu uma má informação e eu não pude ocupar o lugar que me estava destinado por mérito. Só soube deste facto depois do 25 de Abril...só que depois no ano seguinte o Arquitecto França assumiu que me queria lá, como assistente dele, mesmo sendo separada, mesmo vivendo com um homem sem ser casada. Escreveu para Lisboa e argumentou e entretanto fui aceite.*

Foi a refletir nesse assunto que me dei conta de expressões que me foram dirigidas e me colocavam na minha condição (contrária à herança católica do posicionamento de uma mulher, dentro de uma família constituída) de mulher divorciada e sem companheiro como: “*uma mulher divorciada é uma mulher em segunda mão*” ou “*as mulheres divorciadas querem maridos*” (nas brincadeiras e anedotas).

Nessa constatação de diferença, procurei informação na internet e na literatura sobre se haveria registo de experiências, ou estudos empíricos, sobre mulheres que se divorciam, ou homens que se divorciam. Não tendo sido exaustiva na análise, mas porque estava construindo a minha “janela” – o olhar de onde ia sentindo a investigação e de como ela me foi “falando. Estranhei não ter encontrado praticamente nada. Fui encontrando relatos, onde é subliminar ou figurada a expressão dessa condição, referindo-se às questões da nutrição, hábitos alimentares e de saúde que pouco dignificam as divorciadas, dadas como pouco regulares e adeptas de medicação adicional de calmantes ou anti-depressivos, hábitos tabagísticos e de álcool, além de estados suicidas e “histéricos”. Porém adiantam que muitas mulheres vivem estados positivos após a separação ou divórcio.

António Lobo Antunes começa assim a crónica “A solidão das mulheres divorciadas”:

*“O problema é que assim que me levanto para tomar os lexotans todos de uma vez, a minha mãe telefona de Alcobça a saber como estou, ouço-lhe os gritos no atendedor de chamadas (a minha mãe que tem um medo danado dos telefones sempre falou aos gritos) e como não é possível a gente suicidar-se e conversar com a mãe ao mesmo tempo, desisto das pastilhas e garanto-lhe que estou ótima, não tenho febre, fumo no máximo três cigarros por dia, como bem, não emagreci (- de certeza que não emagreceste?) Para a semana visito-a em Alcobça sem falta e qualquer dia, palavra, encontro um rapaz como deve ser,torno-me a casar (- Não acredito que não haja um rapaz como deve ser no teu emprego, filha). Desligo o telefone com um tal cansaço e uma tal dor de cabeça, que a única coisa que tenho vontade é de uma aspegic e silêncio. Deixei de ter ganas de me suicidar, visto que uma pessoa não consegue matar-se se estiver mal-disposta.»<sup>44</sup>*

---

<sup>44</sup> <http://www.omanancialdanoite.com/livros/a-solidao-das-mulheres-divorciadas>

Por outro lado, encontrei comentários de ajuda a homens divorciados (de como cozinhar por exemplo). Ninguém se divorcia sozinho, mas a responsabilidade social depositada numa mulher divorciada, não se compara com a responsabilidade social do homem divorciado, a quem é permitido atuar dentro de desespero, à raiva, ao sentimento de abandono, à legitimação da condição. À mulher, é atribuída a *culpa* do fracasso matrimonial, de não ter lutado pelo casamento sob todas as condições. O único estudo que encontrei foi de 1987 de Anália Torres<sup>45</sup> que aprofunda as questões de estabilidade/instabilidade familiar associadas ao divórcio.

Em Portugal, pelo menos numa zona de província, ser mulher não é, declaradamente, fator de discriminação ou catalogação social e cultural, mas facilmente, ser mulher divorciada, no discurso corrente, é condição que ocupa certo lugar de desdém (o lugar que ninguém deseja), quer entre homens, quer entre mulheres.

Ser mulher requer gestões que dificilmente se explicam: tenho assistido ao longo dos anos, às manifestações sobre o dia 8 de Março, por exemplo, em que as pessoas alegam que deveria haver o dia dos homens e pronto e que esta coisa de alegar feminismos é coisa feia, ou então aligeira-se a história e compram-se umas flores. É uma palavra mal-dita, associada a extremismos pouco interessantes. Eu própria sofro um pouco dessa acentuada antipatia pela palavra, pois não me conheço confortável dentro de correntes ou de ismos.

Mas constato o seguinte:

- a) Os comportamentos de diferenciação de género começam cedo nas Escolas, através de comportamentos e discursos sobre um qualquer

---

<sup>45</sup> [http://www.analiatorres.net/pdf/mulheres\\_divorcio\\_mudan%C3%A7a.pdf](http://www.analiatorres.net/pdf/mulheres_divorcio_mudan%C3%A7a.pdf)

outro ou outra e partem tanto de rapazes como de raparigas. A noção de que as raparigas devam ser “imaculadas”, herdada da formação católica, continua a criar mal-entendidos entre os jovens e prevalece nas pessoas da minha geração. A minha filha de 16 anos falava-me, ao almoço, de situações que vivencia na sua escola onde, qualquer rapariga simpática e agradável é rapidamente catalogada, por rapazes e outras raparigas, como sendo de “fácil acesso”. Os rapazes desejam essa acessibilidade, mas rapidamente as culpabilizam caso sejam bem-sucedidos, revelando inclusive alegada violência. O equilíbrio não parece nada fácil, mas vai sendo administrado silenciosamente e seriam as raparigas as primeiras a dizer que não sofrem qualquer discriminação, pois estão dentro de um discurso normalizado. Todavia, a conversa vai mais longe: uma menina de 16 anos, suspeita estar grávida. A propósito dessa possibilidade o namorado pontapeou-a na barriga e termina o namoro. Mantendo-se a suspeita, ela solicita a uma amiga que a empurre de umas escadas. Trata-se da melhor aluna da turma. Isto está a suceder neste momento na nossa realidade e, esses emaranhados, vão construindo as subjetividades que fazem dos rapazes o que eles são e das raparigas o que elas são, enquanto a escola e as famílias prosseguem a sua vida rotineira idealizada de impecável colocação e resolução de problemas “inexistenciais” ou “ir-referenciados” nas efetivas experiências quotidianas dos jovens.<sup>46</sup>

- b) Muitas vezes verificamos que uma mulher que acede a lugares de chefia, assegura comportamentos menos femininos, mais masculinos de autoridade exacerbada e falta de sensibilidade expressa. Dificilmente a chefia é caracterizada por uma abordagem sensível (todavia na IPSS a que pertenço, a presidência da Direção é assegurada sabiamente por uma

---

<sup>46</sup> Outros exemplos surgem nos jornais e noticiários fazendo parte de uma situação que requer um novo olhar, um entendimento e uma reformulação que não ocorre apenas por decreto-Lei: *“Diário de uma sala de aula escrito por uma aluna”*:

(<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/diario-de-uma-sala-de-aula-1628958>).

mulher com imensa capacidade de gestão e de cuidado por todos os colaboradores, mas isso é exceção). Mas, sejamos francos, uma mulher divorciada não é convidada para ocupar lugares de gestão local ou de chefias e, chegamos a ouvir que uma mulher “mal casada” não interessa, pois carrega o fardo de um marido instável (por vezes penso tratar-se, tão-somente, de alguma insegurança masculina local, face ao confronto e relacionamento, com mulheres que ousam ou ambicionem, posições profissionais menos subalternas). Fui testemunha de seleções baseadas neste pormenor, mas falo de conversa fiada.

Naturalmente, refiro-me a uma situação que é geográfica, pois o meu testemunho ocupa uma cidade de província com acentuada herança machista. O ribatejo era zona de toureiros e touradas, onde as mulheres eram vistas de joelhos, nas pedras do rio Almonda, a lavar as roupas ali, junto à “Ponte do Raro”, ou a transportar os alguidares, ou os jarros de água à cabeça...e isto apenas remonta aos tempos da minha infância quando vinha de Lisboa visitar a “terra” (para onde voltei com 24 anos). Em Lisboa já não era assim, ou pelo menos a mim não me parecia assim. Homens e mulheres moviam-se na azáfama dos transportes a caminho do trabalho e não me recordo de sentir diferenças maiores, embora à minha mãe coubesse o acompanhamento dos três filhos. De qualquer modo, o 25 de abril de 1974, trouxe reposicionamentos e profundos comprometimentos sociais e políticos para quem vivia em Lisboa.

Enquanto crianças, eu e os meus irmãos cumpríamos os horários das reuniões onde iam, tanto a minha mãe, como o meu pai. Creio que aqui, nesta minha cidade de província, essas mudanças não foram tão notórias. Seja como for, ser sozinha é (ou foi) de desconfiar por estes lugares de províncias ribatejanas, ainda mais quando se procura aprofundar estudos e conhecimentos e sabedorias (entre homens e mulheres, embora este aspeto não venha descrito em lado algum, é referido nos quotidianos informais “*Saíste. Foste para o*

*estrangeiro, esta gente não sai daqui, como queres que te entendam” ou “Tens de ler as revistas da social-lite para poderes conversar aqui.” ou “És uma mulher inteligente, isso é assustador!” ou “Sabes que gente forte assusta quem é fraco”.*

Tive currículo a mais para falta de aliança e cheguei mesmo a desejar não aceder a tanta informação que, ao invés de me tornar interessante, me isolava da comunidade onde lecionava e onde vivia. Essa diferença, também a constato em conversas com mulheres que se deparam com circunstâncias semelhantes e que silenciam desconfortos. Porém, compreendendo que somos a condição do corpo que habitamos, condição essa, que determina o modo como nos movimentamos e nos apropriamos dos espaços de relação. A professora entrevistada relata:

*“(...)sabe que eu depois de cinco ou seis anos no GETAP, voltei à minha escola.*

*Voltei à escola de boa vontade, ansiosa por recomeçar as aulas, mas sofri um choque!*

*Passados 6 anos a escola era outra, a minha escola onde tinha estado 30 anos tinha deixado ser a mesma, foi uma alteração incrível!*

*Professores, os alunos...tudo se alterou!*

*Tive de recomeçar!*

*Não tinha crédito, o meu crédito tinha desaparecido!*

*A escola era a mesma, mas era tudo estranho para mim, tudo insubordinado, tudo sujo, toda a gente se queixava, se lastimava, tudo era horrível, quer dizer, não tinha mais o meu espaço.*

*Andei a ver onde me agarrar, qualquer coisa que me interessasse e me entusiasmasse. Tinha de me agarrar a qualquer coisa para reiniciar a minha vida na escola.*

*O Conselho Diretivo não me pareceu que tinha domínio dos problemas, nem me pareceu ativo e interessado em os resolver. As coisas iam correndo.*

*Também as situações eram difíceis.*

*Sentia-me um pouco “gozada”.*

*Diziam: “Foi para o Ministério, agora vem cheia de ideias, cheia de exigências”.*

*Não era verdade.”*

(Elvira).

Não falo disto por (curiosa palavra também) “paternalismos” (considerando que “*pater*” cuida de forma “*piegas*”, usando um termo que foi tornado popular, faz pouco tempo, pelo atual 1º Ministro, para caracterizar a atitude do povo português face à crise económica do país.), mas porque me fui dando conta que, as situações que nos marcam a vida pessoal, influem no modo como atuamos, ou pelo menos, eu fui atuando face à investigação e à profissão. Também um modo de desenhar um território geográfico local, que me distingue e me envolve.

Independentemente disso, ao me colocar perante situações de aprendizagem, logo, de encontro com sabedorias que não dominava de todo e tão pouco achava que tinha saído tanto “*do meu lugar*” (uma vez que fiz os cursos à distância), aumentava-me naturais inseguranças. Assim, embora não me tivesse dado conta, verifiquei só recentemente, que as minhas opções e possibilidades foram condicionadas externamente. Também internamente eu me condicionei: tinha de ter um comportamento exemplar e sem mácula, para a situação de divórcio não me retirar o “poder paternal” da minha filha (curioso é que quando casei, contraí matrimónio - que vem de *mater*, talvez o dever da maternidade associado ao casamento. Quando me divorcio, o poder que cabe a quem fica com a criança, é denominado “poder paternal” e não maternal. Pronto, fiquei com o poder de ser naturalmente *mater* e legalmente *pater*).

Não nos equivoquemos: cresci nos arrabaldes de Lisboa, estudei na Escola Secundária António Arroio, não trazia, pensava eu, a necessidade de me preocupar com o ser-se diferente, ou com catalogações externas. Aliás, pessoalmente, não tive qualquer problema com o divórcio ou o voltar a estar sozinha e sentir-me livre para ser quem era e fazer o que acreditava, sem as conjunturas limitativas do matrimónio.

Mas na província, onde vivo, senti assim e não pretendo sequer generalizar...Esta estória é a minha e nela, reconheço igualmente, o meu processo de auto-sabotagem. Muitas vezes a seleção social que sentimos, começa na nossa própria auto-censura. De repente, confrontamo-nos com o “*eu sou o diferente*”. O primeiro escrutínio é nosso e é nossa também, a primeira tarefa de des-configuração dessa espécie de censura (seja ela racial, homofóbica, racial, de género, cultural, social, etc.).

Fiz estes desvios de apresentação, não apenas relembrando que somos afinal, profundamente humanos, mas também considerando a moldura performativa de Judith Butler (1990, em Santos, 2009) uma vez que a nossa circunstância nos condiciona o movimento e a atuação:

*“Sendo performatividade um conceito extensamente debatido pela teoria feminista e queer desde a obra Gender Trouble, publicada em 1990 por Judith Butler, traço aqui apenas em linhas gerais o modo como utilizo este termo. Por performatividade entendo manifestações corporais identitárias que, pelo seu carácter público e reiterado, conferem ao indivíduo uma identidade reconhecida pelo seu grupo (endógena) e/ou pelo que lhe é exterior (exógena). Mais do que uma essência inata”* que seria a subjectividade de cada um e uma *“tal manifestação revela o aspeto contingente e relacional das identidades, que se constroem sempre por oposição e aproximação a outras, num complexo jogo de contextualização e (re)significação (Butler, 1990; 1993). Nesse sentido, concordo com Moya Lloyd (1999) quando sugere que “performance” e “performatividade”, sendo categorias distintas, estão necessariamente interligadas na medida*

*em que esta se apoia na repetição daquela como exercício público. Por outras palavras, a performatividade identitária exige repetidos atos de performance construídos como rituais de apresentação individual ou coletiva, eventualmente subversivos e controversos face a um modelo dominante, como, por exemplo, a heteronorma característica de uma matriz heterossexual (Butler, 1990). Assim sendo, as molduras de performatividade, que aqui proponho, são lentes hermenêuticas através das quais se interpretam atos performativos que se caracterizam pelo seu carácter simbólico, relacional, reiterado e público” Santos (2009, sp.).*

Posso então assumir-me como mulher divorciada, mãe, ativa (sou voluntária desde 2004 na direção de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que cuida de utentes de todas as faixas etárias, desde o berçário, um lar de infância e juventude para jovens institucionalizados, até ao acompanhamento a idosos), sou estudante-investigadora, sou professora e formadora, por vezes sou ainda pintora...e até agora, não me parece que pertença a alguma raça. Isto de ser branca e ocidental é não ter raça nenhuma. Será?

Parece que houve um homem, nos antepassados do meu pai ...seria o “*Toni Preto*” a quem atribuem características hoje presentes nalguns descendentes: os cabelos encaracolados, a pele bem morena de um tio e de uma tia e os lábios grossos. Bendito seja. Ter aparecido por aqui um árabe não me parece improvável nestas bandas.

Também dizem que houve um outro, marido da minha bisavó, que era loiro e de olho azul. Ainda um outro também loiro, por parte da minha mãe, que seria oriundo das “Inglateras”, mas a quem chamavam o “*franciú*”. Seja como for, está já diluído...Ora isso terá sido há mais de um século, nesta terra de fazendas e castelo altaneiro e tudo. Somos, afinal, todos, esta mistura de raças e distâncias que se fizeram próximas.

Pois bem, por razões que afetaram a minha atividade profissional, houve fases de me sentir (e deixem-me assumir esta confissão), como o “Calimero” sim, com a frase “*ninguém me compreende*”, que me permitiram arranjar desculpas quando as contrariedades tiveram mais força que as vontades.

Por isso, uma das características, das investigações em História de Vida, que me “saltou aos olhos”, foi a parte que salvaguarda a descrição narrativa que se pode tornar *auto-complacente* e, por consequência, desinteressante e pouco fiável, obrigando ao exercício do otimismo e do olhar distanciado.

Mas o que me aconteceu foi que, desde as mudanças legais de 2006, que me obrigaram, formalmente, a voltar para a minha anterior Escola Secundária (estive três anos como professora convidada num Instituto Politécnico), onde me senti enormemente distanciada pelas colegas e emocionalmente desadequada para me reintegrar nas relações internas, à autoestima amolgada, aconteciam-me de todos os reveses a que a minha vida terá direito e a que o avançar para a investigação não era alheio:

Do esforço para a análise cuidada, quando a sobrevivência exigia cuidados, ao procurar escrever particularidades de uma esfera mais intimista, mesmo que profissional, não só porque os relatos (“*life story*” -o que acontece, diferenciada de “*life history*” - o que nos acontece) acabam sempre por conter, mas também porque as teorias nos convidam a esse desassombro, exige entender que não se pode investigar numa auto-biografia, envolvendo uma Histórias de Vida e com uma Metodologia Narrativa (em que o investigador ou investigadora se apresenta e se coloca), procurando, ao mesmo tempo suposta neutralidade (nete caso fictícia ou desonesta), equidade (estava bastante aborrecida com as atitudes das meus colegas e superiores), descontaminação emocional (entrei em descompensação física, atingindo debilidades preocupantes), sobre uma realidade que, a um mesmo tempo, se torna instável e um lugar de dificuldade ou desconforto relacional.

Assim e agora, passados os momentos mais delicados, acredito que, nos

textos e teorias, assim como na análise da entrevista, o aspecto das relações profissionais e da “*vulnerabilidade*” (que será referida adiante), toma-me especial cuidado. Aí se criam muitas das seguranças e desânimos, vontades e anomias, para a profissão e para a motivação, exigindo um profundo reconhecimento ontológico. Este é o aspecto que, me pareceu ser, ao longo do trabalho, o que cria mais silêncios e ocultações e, todavia, apresenta as maiores resoluções e indicações para a mudança, motivação e reposicionamento.

Mas tratarei disso adiante no corpo principal do texto...faltando referir que hoje, é a minha filha que reconhece o meu esforço, a sabedoria que fui adquirindo, me impulsiona a concluir este trabalho, se orgulha das opções que fui fazendo e me vai questionando sobre os progressos e temas que vou abordando.

Também, através dos meus alunos, vou reconhecendo as evidências peculiares e diferenciadas que, estar em processo de fazer uma investigação, me proporcionaram, na abordagem dos assuntos e projetos que animo, obrigando-me a verificar que, a presença de uma espécie de honestidade e procura de autenticidade para comigo própria, me trouxeram as consequências mais curiosas para serem experimentadas por mim, neste espaço de tempo e lugar que ocupo. Afinal as dificuldades (embora permaneçam) não foram senão possibilidades de experimentar aplicar o que apreendi e fui colecionando ao longo deste tempo.

Perguntar-me-ão agora (e começo por mim) o que tem isto a ver com investigação científica e académica?

Pois bem, ao ler Connely e Clandinin, Hergreaves, Goodson, Hernández, Kincheloe e Berry... perguntava-me porque é que, no intento de explicarmos a vida nas ciências sociais, a abstratizamos e a catalogamos continuamente, tornando o conhecimento um novelo de “evidências”? Elas acabam por ser, no

fundo, transformadas para e por uma matemática metafórica, porque simbólica, acabando por retirar aspetos da vida dessa eleição de dados...Estes autores respondem ao traçar a façanha de contrariar esta tendência. Mas esse percurso exige estar atento a histórias improváveis, porque individualizadas e respetivas formas de narração.

Catalogamos para compreender a vida que experimentamos e esses “catálogos” nos aprisionam. Serão as emoções que nos alertam para o significado dessas experiências, tornando essa relação importante para a nossa compreensão. Arrisco mesmo, para a nossa assimilação interna que se transforma em forma de ser e de olhar – as pessoas aprendem o que lhes toca. Se tirarmos essa experiência da vida do “catálogo”, por muito interessante e rigoroso que este seja, arriscamos percorrer um caminho exterior a nós.

António Damásio (2010) cita Richard Feynman no início do seu último livro “O Livro da Consciência) *“O que não consigo construir não consigo compreender”*, também atribuída a frase a Leonardo Da Vinci *“Study without desire spoils the memory and it retains nothing that it takes in”*. Além disso, quando pareço falar de angústias, nada mais faço, que estar a falar de empenhamento, compromisso, amor até. Porque me importa e, se me importa, sinto-me (ainda) importante e comprometida nessa relação.

Assim, tive dificuldade em retirar (embora muitas fossem as solicitações da auto-análise sobre o que seleccionar para escrever aqui) uma parte da vida que incorpora, fundamenta e que, para além da escola e da profissão, ou por causa da escola e da profissão, me ajudou a permanecer no debate sobre uma profissão assim.

Por vezes o óbvio não carrega consigo as respostas, por vezes o caminho também não. Creio que acreditei apenas que seria por aqui...

Entrar no doutoramento em Barcelona, obrigou-me a criar e interpretar, muitas das aprendizagens que ia realizando à distância, mas de forma cada vez mais solitária.

Quanto mais entrava nos temas, mais sentia a ausência de interlocutores para discutir ou até conversar.

Considerando-me intuitiva, sempre tive dificuldade em sentir empatia imediata na parte que objetiva o conhecimento, o lado mais intelectualizado das conversas e das análises. Se sinto que me toca é porque sinto que está certo, se entro em “compasso de espera” é porque ainda falta qualquer coisa ou algo está a mais. Por falta de provas concretas ou explicáveis, coloquei sempre em causa esta minha característica enquanto adolescente e jovem adulta pois não correspondia, de todo, às minhas exigências externas como estudante antes e profissionais depois.

Procurei estratégias de disciplina e correção para “controlar” esta minha forma, tão pouco confortável. Tornei-me exigente comigo e travei lutas incessantes com este meu modo de ser, até me aventurar por ele e ser ele, que melhor me auxilia a compreender aspetos da profissão e dos jovens com quem trabalho. É nesta característica que revejo muitas das compreensões que traduzo sobre as estratégias que adotei, propostas pelos Estudos da Cultura Visual, com os estudantes que me calham para me relacionar e com os formandos, cujas ações de formação contínua têm trazido até mim. Talvez o fato de ser pintora também não seja alheio.

Conversar com os colegas de Barcelona, com os seus professores e estar na direção da APECV, permitiu-me participar, ajudar na organização e na realização de congressos. Isso foi fundamental, pois é nesses espaços de diálogo que as minhas intuições, menos nítidas, se revelam e me mostram o seu lado mais objetivo, permitindo-me agarrá-las e usá-las, neste universo tão sedento de informação organizada e eficaz.

Foi neste contexto e envolvimento, que soube da Elvira Leite, após uma conversa informal com uma ex-aluna do “*Atelier 61*”, criado por ela com Manuela Malpique. Mas essa atividade paralela, trazia-me responsabilidades como mãe, acompanhadas de um profundo sentimento de culpa pelas ausências necessárias. Fui fazendo escolhas que me tranquilizaram esta sensação, mas me isolaram mais a nível académico e associativo, enquanto o universo profissional, relacional se foi ressentindo (apenas com alguns colegas e gestores da escola e normalmente em situações associadas a relações de poder interno). .

Senti que a ninguém interessavam os meus conhecimentos sobre avaliação educacional (embora a escola estivesse carente de especialistas ou até de conhecedores na área – cheguei a levar dois sacos de viagem cheios de textos e livros num esforço de pensar a avaliação educacional como uma oportunidade e não como um constrangimento.

Diário:

Em desespero de causa, certo dia invadi a Direção (que eu, por sinal, tinha apoiado). Depositei os livros na mesa, falei de cada autor, de cada ideia. Fecharam a porta da sala de imediato para que ninguém se desse conta. Emprestei alguns para situações de desenvolvimento académico pessoal (cujo interesse foi expresso). Depois, voltei para casa...com os livros e a vontade de colaborar. Precisei entender que a minha preocupação, conhecimento e cuidado atemorizavam as chefias...

(Graça, setembro 2012).

Mas as tendências locais seguiam, preocupantemente, em sentido inverso. Procuravam-se receitas que agilizassem os processos e estratégias de adoção de uma prática e cultura avaliativa que acentuasse o poder da chefia. Qualquer propósito colaborativo ameaçava frágeis poderes.

Escreveria eu mais tarde (após este confronto), ainda sob os desígnios desta minha outra escola (em 10 de janeiro de 2010), no meu *blog*, sob os efeitos colaterais destas situações:

“O poder só desgasta aqueles que não o têm”, do filme de Giulio Andreotti <sup>47</sup>:

Mas é preciso não morrer demais.

Menos interesse, suscitavam os meus conhecimentos, experiências, reflexões e até atividade expressa, acerca da “Educação Artística”...que importava isso? Tomaram-me como ameaça e ignoraram a minha disponibilidade (pelo menos assim o entendi). Não conseguia entender o que se passava!

*“Mejor no diga nada.  
Sería inútil. Ya ha pasado.  
Fue una chispa, un instante. Aconteció.  
Yo acontecí en ese instante.  
Puede que usted también lo hiciera.  
Suele ocurrir con los poemas:  
terminan condensándose las formas  
en nuestros ojos como el vaho  
sobre un cristal helado;  
las formas, con su herida.  
Pues quien construye el texto  
elige el tono, el escenario,  
dispone perspectivas, inventa personajes,  
propone sus encuentros, les dicta los impulsos,  
pero la herida no, la herida nos precede,  
no inventamos la herida, venimos  
a ella y la reconocemos.”*  
(Chantal Meillard, "Matar a Platón," 2004.)

Procurava assumir uma postura dialogante que exigia humildade. Constatei que os professores (falo no geral e que me perdoem os que não se enquadram nesta compreensão), se sentem ameaçados por colegas que revelam alguma exigência pessoal. Principalmente após a implementação das medidas de avaliação docente. Não interessa fazer juízos de valor, face às consequências inter-relacionais.

---

<sup>47</sup> (<http://www.indigo-gm.blogspot.pt/2010/01/de-tirar-o-casaco.html>).

Interessa sim, verificar a implicação que exerce nas consequências profissionais, quando se verifica um aumento do mal-estar docente, que acentua clivagens face a uma educação que propõe valores de emancipação, respeito pelo outro, sentido de um mundo melhorado e mais justo.

Verificava paralelamente, que vivia situações idênticas à da minha entrevistada quando regressou à Escola e, esse fato, permitiu-me compreender que se tratava de re-ação (in)voluntária dos sistemas sociais.

Também as sucessivas reformas na educação trouxeram, para o palco educacional, teorias e ideias renovadoras que não conseguiram antecipar estratégias para compreender e minimizar o desgaste; pelo contrário, a inclusão destas narrativas, interpretadas à escala das diretrizes escolares, tiveram consequentes aplicações práticas: resultaram num desgaste e numa impaciência para as “novidades,” trazidas pelos “novos especialistas” (principalmente das Ciências da Educação – a que alguém chegou a chamar de “O Eduquês”) que a implementação de recursos, bolsas e possibilidades, que caracterizaram os anos 80-90, permitiram.

Em 2004/2005 com o início da concretização da reforma educativa do ensino secundário, as alterações ao Estatuto da Carreira Docente de 2006 e a implementação da avaliação do desempenho dos professores, iniciada em 2008<sup>48</sup>,

---

<sup>48</sup> *O estatuto da carreira docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e secundário (ECD), com alterações aprovadas pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, teve repercussões designadamente ao nível da estrutura da carreira e do modelo de avaliação de desempenho. Dividiram a carreira docente em duas categorias: professor e professor titular.*

*A 10 de Janeiro de 2008 foi publicado em Decreto-lei regulamentar nº 2/2008, diploma que cria mecanismos para a aplicação da avaliação do desempenho docente. Posteriormente foram introduzidas alterações a este diploma, através da adopção de um regime simplificado, estabelecido pelo Decreto regulamentar nº 1-A/2009 de 5 de Janeiro. Excluindo os resultados escolares e as taxas de abandono dos alunos, a avaliação da componente científico-pedagógica passou a ser facultativa, mas necessária para ter Muito Bom ou Excelente.*

aumentaram o clima de suspeição vivido por um grupo de colegas, onde me incluo, curiosamente, académica e profissionalmente mais comprometidos e cuja idoneidade não permitia ensombrar responsabilidades - esse posicionamento implicado, por isso diferenciado e assente na atitude crítica - tornou-se ameaça entre pares. Assim, aos mais antigos foi possível a saída antecipada da profissão, a

---

*(...) Sobre o clima de escolas: “O clima de escola é igualmente um aspeto muito referido como fator/negativo/dificuldade. As respostas mostram a contestação ao processo e as múltiplas estratégias adotadas pelos professores nesse sentido, dificultaram os procedimentos conducentes à implementação do 1º ciclo de A.D. Para além disso, foram ainda apontados nesta categoria, aspetos como a existência de conflitos entre professores, o ambiente de competição e diminuição da partilha e do trabalho entre pares. (...) As sucessivas alterações do Quadro legal constituíram fatores limitativos evidenciados nas respostas. Esta situação foi identificada como fonte de perturbação e de instabilidade na implementação do processo.*

*Apontaram ainda com menor incidência:*

- i) a falta de impacte da AADD na melhoria educativa, no reconhecimento do mérito e da qualidade dos docentes, na melhoria das práticas pedagógicas e dos resultados dos alunos;*
- ii) as mudanças associadas à nomeação dos órgãos de gestão da escola, bem como a reorganização da rede, traduzida na formação de novos agrupamentos;*
- iii) as limitações decorrentes da Nomeação dos avaliadores, seja pela falta de credibilidade/reconhecimento, seja pelos condicionalismos impostos pelo facto de muitos deles terem sido nomeados em comissão de serviço.”. (Relatório sobre a aplicação do 1ª ciclo de avaliação do desempenho docente, 2010, p. 52-54, Ministério da Educação e Conselho Científico para a avaliação de professores (28 de julho de 2010).*

outros como eu, foi apenas possível mudar de escola e localidade e desativar expectativa de melhoria<sup>49</sup>.

Podia ter sido de outro modo, mas foi assim. Com os alunos e formandos, pelo contrário, a informação que trazia tornou-se vital. Encontrei espaços que se tornaram de experimentação teórica e prática e reafirmei convicções. Este foi um lado bem feliz.

*“As ideias, as emoções, até as percepções, por mais pessoais que sejam, estão ancoradas no social. Eu penso com ideias e palavras que devo a toda a história da humanidade, eu amo segundo formas que foram construídas pela literatura e pela televisão (...).”*

(Bernard Charlot, 2000, pp. 84).

Entretanto a investigação trazia-me dilemas razoáveis, primeiro porque, realizada a entrevista à professora selecionada, não conseguia encontrar uma forma (lá vinha a intuição para a minha inquietante postura) que me fizesse sentir correta (face à viabilidade e fiabilidade) na análise.

Travava uma luta que, creio, os estudantes portugueses sentem, quando ingressam na Faculdade de Belas Artes da Universidade Barcelona (pelo menos tem sido uma constatação partilhada).

Por um lado, tinha os autores e uma formatação académica esquemática pré-delineada, que o mestrado em Portugal me ajudou a alicerçar, para ancorar a tarefa; por outro, as teorias e este novo lugar, gritavam por uma escavação arqueológica à minha tão maltratada intuição, exigindo a espontaneidade que me aproxima de uma verdade que a mim me serve e conviver com a irrequieta travessia das possibilidades, derrubando esquemas e conceitos pré-estabelecidos, desde como

---

<sup>49</sup> Não foi caso isolado. Ivor Goodson (2007) refere-se a situações idênticas dos detalhes que as reformas foram implementando nas Escolas e nos Educadores em *“Questionando as reformas educativas - a contribuição dos biográficos na educação”*.

tratar a criação de um texto (acadêmico que se pretende válido), ao “olhar” para as realidades.

Também a metodologia selecionada apontava para uma perspectiva, a meu ver, mais próxima da experiência humana, de que se reveste afinal a educação. Adotar a narrativa como metodologia num trabalho acadêmico, transgride todos os pressupostos que me foram dados a conhecer até hoje.

Ao permitir relatar de um modo mais próximo da experiência, transportamos todas as vulnerabilidades dessa mesma experiência, enquanto seres complexos e com múltiplas dimensões de receção e intervenção social. Todavia, é a que mais fascinantemente permite atravessar essas muitas fronteiras, criadas pelo conhecimento científico, proporcionar diálogos, incubar alternativas, além de transportar consigo, um importante reposicionamento político.

Trazendo a dimensão narrativa para o reportório científico, acrescenta-se um lugar que apenas a Arte e a Literatura têm dominado e experimentado - porque não precisa de justificação prévia, além de aceder à espontaneidade de um “eu” não programado e, por isso, menos controlado pela mente, o que, segundo Damásio (2010, pp. 335), possibilita margens de acerto mais significativas em termos de resolução de problemas e na fase das decisões: A constatação da influência da emoção, do ímpeto que leva à transformação e a consciência de quem somos, dentro de todos os códigos, símbolos e signos das linguagens, construídos ao longo dessa outra narrativa autorizada. A aproximação à experiência do que se vive, a que as análises dos estudos feministas<sup>50</sup> e dos estudos da cultura visual<sup>51</sup> vieram dar

---

<sup>50</sup> As contribuições dos estudos feministas, a partir dos anos setenta do século XX, vieram re-significar as estruturas do conhecimento acadêmico e científico sobre as identidades pessoais e comunitárias. Puigvert (2001, pp.100) sustenta que, a partir do feminismo dialógico se defende uma redefinição das identidades que possam garantir o (re) conhecimento e liberdade, de todas estas “outras” e “outros” ignorados, ou ainda não tornados visíveis. Lidia Puigvert (2001, p.102) refere que é neste “*processo de conhecimento do*

contributo, possibilita, igualmente, chegar mais próximo da realidade relatada pelos protagonistas, através do que selecionam para revelar ou para ocultar. Aqui, “dar voz,” traz várias dificuldades relativamente às dinâmicas do poder de quem dá e de

---

*“outro” que as identidades se reformulam, se abrem a novos elementos e se transformam” e que esta inter-relação se realiza no transcurso de um diálogo e na assunção de um princípio de mútuo respeito. Assim o olhar hegemónico afeto à investigação educativa é colocado em causa (La Pierre e Zimmerman, 1997, p.198). A investigação, segundo uma metodologia de investigação feminista, possibilita um esforço para reduzir a possibilidade de “reproduzir valores e práticas opressivas, reprodutoras de diferença de oportunidades e aceitação” (La Pierre e Zimmerman, 1997, p. 201). A ênfase recai assim, na perspectiva de deixar as mulheres falar com a sua própria voz, possibilitando às participantes uma “oportunidade de construir a sua própria realidade social” (Bicklen and Shakeshaft, 1985, pp.50-51, cit. por La Pierre e Zimmerman, 1997, p. 201).*

As autoras consideram que uma investigação sobre um ponto de vista feminista, permite analisar realidades dentro dos seus próprios contextos de género, raça, ou diferença, assumindo uma demarcação sobre uma falsa generalização que enmascara a diversidade. A emergência do conceito de género representou uma viragem teórica das metodologias de investigação, Louro, (2000) refere:

*“Ao utilizar género, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram construídos, por meio de relações sociais de poder”.* (Louro, 2000, p.14).

<sup>51</sup> Questionando as classificações dicotómicas e normativas *“La «cultura visual» es una forma de discurso, un espacio pos-disciplinar de investigación y no una colección determinada de textos visuales, que pone en el centro del debate político y de la educación, la cuestión de «quién es el que ve»”.* Hernández (2007, pp.16). Deste modo, fala-se de Cultura Visual como um *“giro cultural que orienta la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intersubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo.”* (Hernández, 2007, pp.21), no sentido de adquirir um *«alfabetismo visual crítico»* que permita analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir de *“relacionar os saberes que circulam por los «textos» orales, aurales, visuales, escritos, corporales, y en especial por los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologicizadas en las sociedades contemporâneas.”* (Hernández, 2007, pp. 22). Indo mais “allá” da experiência visual, as representações visuais funcionam como espelhos ou como muros que permitem a constituição e maneiras de se ser, na medida que ensinam a *“mirar y mirar-se”* (Hernández, 2007, pp.30).

quem cede<sup>52</sup> a sua voz, mas também essa característica é reveladora da intensidade e responsabilidade ética<sup>53</sup> que subjaz a uma escrita com natureza narrativa.

Também a própria história que a entrevista da Elvira contava, dava-me coragem e uma compreensão acrescida sobre as realidades que eu ia experimentando.

*“Yo no soy inocente. ¿Lo es usted?  
La realidad está aquí,  
desplegada. Lo real acontece  
en lo abierto. Infinito. Incomparable.  
Pero el ansia de repetirnos  
instaura las verdades.  
Toda verdad repite lo inefable,  
toda idea desmiente lo-que-ocurre.  
Pero las construimos  
por miedo a contemplar la enorme trama  
de aquello que acontece en cada instante:  
todo lo que acontece se desborda  
y no estamos seguros del refugio.  
Bien pensado, es posible que Platón  
no sea responsable de la historia:  
delegamos con gusto, por miedo o por pereza,  
lo que más nos importa.  
Yo no soy inocente...”*

(Chantal Meillard, "Matar a Platón" 2004, sp.)

---

<sup>52</sup> Optei por aceder à voz e não o “dar a voz” utilizado pelas teorias feministas e por Goodson, considerando a advertência de Fernando Hernández em relação ao sentido implícito de poder, associado ao verbo “dar”.

<sup>53</sup> A ética nos termos de Ricoeur (1996), apresenta-se como um modo de pensar a experiência e a ação humana, “*sus limitaciones, sus consecuencias prácticas, su finalidad y sentido, su aporte moral, su justicia y su responsabilidad*” (Molina, 2011, pp. 36).

#### 4.4. Relação com a Investigação e com a professora que me oferece a sua história

« *C'est par la peau qu'on fera rentrer la métaphysique dans les esprits* »  
Antonin Artaud " *Le théâtre et son double*", (1964, pp.153).

Estar no processo de realizar uma investigação em História de Vida, proporcionou ao longo de vários anos, a experiência de transitar por um território complexo, mas profundamente desafiador e fascinante. Deu-me a possibilidade de pensar as dinâmicas educacionais históricas e atuais, a minha própria conjuntura identitária, construindo-me como professora, como mulher, mãe, como artista e como investigadora, que procura atualizar conhecimento que traga sentido às mudanças em curso nesta geografia dinâmica, turbulenta, desafiadora, que tem sido uma Educação sujeita às contingências da atualidade política, social e cultural.

A entrevista que fiz à professora Elvira, para ser "*o espelho de ressonância*" desta viagem, revela uma professora comprometida que, embora já reformada, protagoniza um trajeto vivencial, que constitui uma profunda fonte de reflexão e localização para contradições, ambições, acreditares e esperanças, no decurso de um fio narrativo, que remonta aos anos antes do 25 de abril de 1974 até aos nossos dias. Ela retrata um olhar sobre um Portugal que sofre adaptações e se transforma. Possibilita ainda assegurar material de investigação focado nos momentos chave de mudança detetados no relato, a partir da compreensão da entrevistada sobre si própria, a partir dos vínculos à identidade construída, à subjetividade imanente e à profissionalização.

Se a partir dos anos 80 os estudos sobre a formação docente em Portugal (Nóvoa, 1992) vieram intensificar o olhar sobre os sujeitos, favorecendo o aparecimento da investigação sobre a vida dos professores, o modo como refletem sobre as suas carreiras e os seus percursos (Nóvoa, 1992, Goodson, 2004), também já em 1975, Foucault referia que:

*"Sería interesante intentar ver como se produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está definitivamente dado, que no es aquello a partir de lo cual la verdad acontece en la historia, sino un sujeto*

*que se constituye en el interior mismo de la historia y que la historia funde y refunde en cada instante.*

*(...) Esto es lo que hay que hacer: mostrar la constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso considerado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales". (Foucault, 1999, pp.171, 172).*

Deste modo e passados 20 a 25 anos, percebe-se que está criada a urgência de um espaço para estas estórias, supostamente à margem, mas dentro da história, procurando e recolhendo dados que nos permitam encontrar sentidos, identidades e ruturas com a história já dada como verdade e diretriz de conhecimento<sup>54</sup>, cuja análise permita avançar, não só, para novas formas de subjetivação identitária e profissional, necessária para uma compreensão dos universos que realmente

---

<sup>54</sup> A este propósito Bueno (2002, pp. 13) refere: *"No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980. Essa viragem, tal como António Nóvoa caracteriza o redireccionamento das pesquisas e das práticas de formação, tem início, segundo ele, com a obra de Ada Abraham – O professor é uma pessoa – publicada em 1984, pois é a partir de então "que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores". (Nóvoa, 1992, p.15). Essa literatura está repleta de justificativas sobre essa adesão, exibindo especialmente as potencialidades dos novos métodos para a pesquisa e para as práticas de formação. (...) Um ponto que deve ser ressaltado desde já, por evidenciar-se como eixo aglutinador das argumentações e estar presente na base de todas as propostas, é a questão da subjetividade. Este é o aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, que se encontrava quase paralisada diante do acúmulo de problemas e do desgaste causado pela ineficácia dos instrumentos de que dispunha até então. A subjetividade passa a se constituir, assim, na idéia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem". (Bueno (2002, pp. 13)*

prefiguram a vida dos professores, mas também, aciona uma aproximação à realidade profissional, às dinâmicas que afetam os trajetos profissionais do professor<sup>55</sup> e assim desenhar rumos presentes e futuros “*com sentido*”. A partir

---

<sup>55</sup> “Michael Huberman (1995), desenha um quadro de tendências gerais dos ciclos de vida dos professores, compreendendo as desnecessárias tentativas de análise standard excessiva. Identificando uma fase de entusiasmo, uma de diversificação, uma fase de colocar-se em questão, outra de serenidade e distanciamento e uma outra de conservantismo e lamentação e ainda uma outra de desinvestimento (Huberman, 1995, pp.55). Porém esta identificação não será apenas determinada pela idade ou tempo de serviço, ou disposição geográfica, antes pode ser um dispositivo para aceder à voz de quem fala pois “*cada descrição é, por definição, relativa ao momento e às condições específicas em que teve lugar*” (Huberman, 1995, pp. 57). O autor evidencia a utilização de técnicas que possibilitam determinar cortes diferentes sugerindo os estudos de Cain (1967), por intermédio das correlações parciais ou das regressões por exemplo, ou o cálculo da invariância fatorial. (Michael Huberman,1995, pp. 58).

Todavia, nos estudos que remetem à lembrança e à memória e ao seu funcionamento (com o contributo de Bartlett, 1932), compreendeu-se que a recordação do passado é menos uma reprodução que uma criação “*Retoma-se assim, uma perspectiva hegeliana; o nosso passado constitui menos uma realidade do que uma série de ideias sobre essa realidade, ideias essas que se modificam imperceptivelmente com o tempo*” (Michael Huberman,1995, pp. 58). Mas Bueno (2002, pp.16) refere que:

*“Vale todavia sublinhar que, ao tentar romper com os métodos padronizados de investigação, os novos métodos sociológicos passam a sofrer severas dificuldades, incluindo as de ordem interna, que são em parte ditadas pela própria insegurança gerada por suas ousadias. Em função disso e das pressões exercidas pelos métodos pautados pela busca da objetividade e da racionalidade metodológica, observa-se que no âmbito das novas propostas procura-se, de algum modo, ajustar os novos métodos às exigências do modelo positivista (...). O recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso, o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos” e acrescenta falando de Ferrarotti (1988):*

*“Segundo ele, o interesse crescente nos últimos anos pelo debate sobre esse método responde a uma dupla exigência. De um lado, à necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia. Nos setores mais críticos dessa disciplina, ele observa que é o caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado no axioma*

desta compreensão, exige-se por natureza, perfilar uma comunidade crítica que compartilhe e debata a perspectiva das suas histórias de vida em educação, com a finalidade de valorizar as trajetórias profissionais dos docentes, incidir na sua formação (inicial e contínua) e ampliar a agenda de temas que vinculem a investigação educacional com a compressão das relações pedagógicas e profissionais (Hernández, 2011)<sup>56</sup>.

Seja como for, e ao sugerirmos que os professores, formadores, alunos de magistério, protagonistas dos estudos iniciados nos anos 80, relacionados com Histórias de Vida e, ao compreendermos o lado formativo que implica a auto-reflexividade, permitimos avançar sem hesitações, para a educação com os alunos, também eles sequiosos, não só de serem escutados, mas principalmente, compreenderem que as suas descobertas, ao serem (e para serem) atendidas como relevantes, necessitam de se estruturar e ganhar consistência visível. Talvez aí se sintam mais fascinados com as descobertas e relações comunicantes ao desejo de saber, com os outros e essencialmente, consigo próprios.

---

*da objetividade e na hegemonia da intencionalidade nomotética, que se questiona. Da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das "leis" sociais buscadas pelas investigações. São esses fatores, principalmente, que contribuíram para a valorização crescente do método autobiográfico. De outro lado, esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. As teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, das tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana, mostrando-se, portanto, «impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual» (Bueno, 2002, pp.16-17).*

<sup>56</sup> "Aprender a ser docente de secundária" Hernández (coord.), (2011).

Possibilita ainda, a partir da minha experiência como investigadora, situar as dinâmicas emocionais, os conflitos e as descobertas na relação com os desempenhos profissionais.

A ser retirada a possibilidade de (co)autoria, os professores e a sua singularidade e, ao ser incutida a prática funcional da tarefa profissional, debita-se, ao universo escolar, um potencial criativo, crítico, vivencial de saber pessoal, fundamental para as relações que se estabelecem com o modo como se ensina, porque se ensina, o que se ensina e para que se ensina; A disposição rizomática<sup>57</sup> do conhecimento, da educação e, não menos importante, das relações interpessoais (entre alunos e professores; direção e professores; entre “pares”, colegas), tornando a Educação mais árida, menos sábia e potencialmente, mais geradora de conflitos (individuais e grupais) pelo desconforto associado.

Por outro lado, permite também evidenciar as características menos interessantes dos professores, maximizando uma postura de competitividade e não um espaço de partilha e troca de saberes, potenciando amostragens de conhecimentos dissociados das experiências de vida de cada um.

A tarefa do professor aproxima-se do funcionalismo e afasta-se da ideia de mestre com o magnetismo do saber, ou seja, daquele professor que, afinal, marca presença no nosso itinerário educacional.

*“Para Jackson (1991) los relatos tienen básicamente una doble función, una epistemológica y la otra transformadora. Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc. ayudan a crear nuevos intereses, inspiran e instruyen. Las historias que leemos y estudiamos realmente nos hacen ser lo que somos, forman parte de nuestra*

---

<sup>57</sup> Deleuze e Guattari (1995, pp.26). A raiz da árvore é a imagem da árvore-mundo: “Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e desubjetivação, autómatos centrais como memórias organizadas” (Deleuze e Guattari, 1995, p.26).

*condición de persona. No conocer estos relatos es no saber nada acerca de en que mundo vivimos.”*(Pardinas, 2010, pp.18).

Mas se me tenho proposto escrever com vontade emocional, recorrendo às potencialidades que as novas metodologias de investigação baseadas em Histórias de vida e (auto) biografias e uma sociologia que recorre às vivências profissionais e vivenciais dos sujeitos que as vivem. Alicerço este propósito não só, no sentido de criar um ambiente dinâmico e compreensivo sobre as particularidades de uma investigação e dos estudos que me acompanham desde 1999, mas também, para reiterar a importância latente que estes formatos permitem na compreensão de sentidos, das relações que se estabelecem com o saber, com os outros e comigo própria ao longo da jornada. Naturalmente, fui-me propondo à inquietude de quem percorre caminhos em direção a si própria.

Quanto mais avanço em direção aos outros, à escola, à educação, às teorias, aos livros que leio, aos artefatos artísticos, aos meus desenhos e pinturas, mais a mim me desafio e me encontro. Na verdade, se me autorio à prática da liberdade, tenho de entender a prática da liberdade do outro (cabe ao outro criar os seus próprios percursos de espelhos, referências ou de impacto, bloqueio).

Se, no início deste texto, uma preocupação minha era: como levo aos outros as “revelações” que descubro? Compreendo que não me compete a mim esse desejo. Libertando-os dessa minha vontade, me tranquilizo, me realizo e não me exaspero com as ausências, silêncios, desatenções dos meus pares profissionais. Tão pouco me cabe a mim esse julgamento. Não se trata de conformismos, mas de tentar ser, curiosamente, objetiva. Compete, efetivamente, a cada um descobrir a sua rota, seja ela qual for. Também um professor “ensina” mais com o que “é”, e com a relação que estabelece na sua vida com o conhecimento que “ensina”, do que com a dissecação dos conteúdos programáticos que leciona.

Diário:

Não fica assim estranho que alunos alterem os seus percursos académicos e educacionais ao serem impactados por um professor fascinado com o conhecimento que lecciona. É o “fascínio” o diferencial. Uma professora de História das Artes dizia-me sempre a brincar “*Quando for grande quero ser como tu*”, mas era com ela que alguns dos meus alunos e alunas de Artes, desistiam de prosseguir a área artística para se inscreverem na licenciatura de História da Artes ou em Antropologia, ou Arqueologia. Era com ela que se encontravam. Outros desistiam, ao serem confrontados com uma professora de Geometria Descritiva poderosamente agressiva e conflituante. Era com ela que verificavam falta de persistência ou vocação exigente, que vence qualquer obstáculo que se coloque pela frente.

(Graça, fevereiro 2010)

Assim o desafio, depois de séculos a tentar descobrir como funcionam os sistemas, pode agora ser em direção de si em sentido interno, mais que externo. Ou seja, não se mudam os sistemas se as pessoas, que os compõem, não se revêem, não se comprometem, não são chamadas à colaboração. Permanecem dentro da cápsula administrativa que os alimenta, agenciando formas de manutenção de status quo. Primeiro cada um terá de compreender, dentro de si, o que transporta de extrínseco, para aceder ao intrínseco. Nós somos, agora, os nativos de Malinowski<sup>58</sup>.

Belmira Bueno inicia um artigo para a revista Educação/Pesquisa (2002) com uma citação de Geraldine Clifford (1971) que nos lembra:

---

<sup>58</sup> Malinowski, o antropólogo que nos anos 20 do século passado, inaugura uma nova forma de estudar as culturas, “*refutando as idéias etnocêntricas que se desenvolveram no século XIX sobre os povos primitivos. Ele propõe que a cultura seja estudada e conhecida a «partir do ponto de vista dos nativos», estabelecendo com isto a regra que se tornou básica para aqueles que aderiram, desde então, à etnografia*” (Bueno, 2002, pp.15).

*“Autobiography’s advantage is that, after all, the most fascinating and compelling subject to man is man himself”.* (Geraldine Clifford, 1971, in Bueno, 2002, pp.13).

Perante esta lembrança, cabe recordar o quanto somos interessantes e completos (pois somos detentores de todo o equipamento e recursos de que precisamos, para resolver os problemas que se nos colocam agora) e não, *que somos incompletos* (a necessitar, permanentemente, de aceder a conhecimento que é sempre apresentado fora de nós e cujo acesso nos será interdito agora). Até Leonardo da Vinci<sup>59</sup> representa essa possibilidade, mesmo que lhe chamem um homem à frente do seu tempo, Leonardo foi quem foi, porque viveu no tempo que era o dele. A mudança a que aspiramos, não é senão a mudança que nos leva ao nosso encontro.

A inquietação deverá ser de outra ordem: não de uma lógica assente na expectativa de sentir que não somos o que aspiramos a ser, que não temos a Escola que desejaríamos ter, ou que a educação que praticamos não é suficiente. Sem contrariar isso, porque nos encontramos imersos em fervilhantes inseguranças e contrariedades profissionais, aprofundemos um pouco: se entendermos que somos o que desejamos ser, se considerarmos que temos a Escola que desejamos ter e, se a Educação que praticamos vai de encontro ao que desejamos, podemos perder essa expectativa inquisitiva que não deixa de servir (tradicionalmente) de motor à mudança, para nos tornamos mais responsáveis, compreensivos e conscientes, pelo que temos e somos no momento, mudando, porque é essa, simplesmente a nossa vocação.

---

<sup>59</sup> *“La sapienza è figliola della sperienza”* (a sabedoria é filha da experiência), pois “todo o nosso conhecimento tem o seu fundamento nas sensações”. Para Leonardo, experiência, observação e invenção constituem a tríade do verdadeiro saber. Da Vinci acreditava na perfeição da figura humana, associando-a ao centro do Universo.

Em vez de sermos condescendentes com o presente, por vias de um futuro que será mais que perfeito, seremos mais exigentes certamente com o que entendemos que deva ocupar o nosso tempo. Depois de termos colocado a terra no centro do universo, depois Deus, depois o sol, depois um antropocentrismo que desvalorizava as espécies coexistentes na terra, ou um que produz um ser auto-centrado e redundante, depois um humanismo que valoriza o Homem como espécie humana, como ser social, talvez Leonardo tenha tido razão e seja esta a altura de re-descobrir “*O Homem no centro de si próprio*”. Não no sentido do individualismo, mas repensando os humanismos e os antropocentrismos, ou os essencialismos disléxicos, ou os relativismos míopes, ou os relacionismos ou, sem ismos, re-encontrar o ser que se é.

Mas não tenho nenhuma proposta cerrada, apenas a intenção de apontar direções onde seja possível movimentarmo-nos, com a ideia de buscar formas de nos pensarmos a nós mesmos, como habitantes do interior, (não apenas um interior peninsular, geográfico, mas um pensamento do interior de nós próprios). (Graça)

Afinal, essa possibilidade é amplamente utilizada na publicidade<sup>60</sup> porque não reconfigurá-la?

*“Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários<sup>61</sup> e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza*

---

<sup>60</sup> “O dia-a-dia é a maior fonte de inspiração para as boas ideias! De uma ideia simples nasce um negócio de sucesso”- “Veja como de uma ideia simples nasce um negócio de sucesso” - ConsultaClick.com “E você o que está disposto a fazer por si?”

<sup>61</sup> “O exame realizado por Ferrarotti no intento de mostrar a especificidade do método biográfico se inicia pela consideração dos dois tipos de materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de

*objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.* (Ferrarotti, 1988, pp. 25, cit. por Bueno, 2002, pp.19).

Escrever e investigar utilizando metodologias (auto) biográficas permite-nos ganhar destinos em outros lugares<sup>62</sup> pelo exercício da reflexividade...pois exige *“uma reflexão, mesmo que sucinta, em torno de nós próprios. O que estamos sendo no mundo?”* (Paulo Freire, 1993, sp.)<sup>63</sup>.

Tal questionamento e consciência de se ser, abrem dimensões para um caminho que se foi revelando com o contributo dos domínios da subjetividade, através do método autobiográfico que, em Portugal, foi desbravado e disseminado nos anos 80. Em 1988, António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publicam *“O método autobiográfico e a formação”* e, em 1996, surge a primeira edição do livro *“Vidas de Professores”* com a colaboração de vários autores<sup>64</sup>.

---

*pesquisa. Em suas versões tradicionais, o método biográfico sempre deu maior preferência aos materiais secundários, por se mostrarem estes mais objetivos. Mas para Ferrarotti, a condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência”* (Bueno, 2002, p.18).

<sup>62</sup> O lugar do outro que, por sua vez, me convida a reconhecer-me como estou sendo, por isso, também um novo lugar em mim e ainda o deslocamento para os sentidos que derivam dessa relação.

<sup>63</sup> Em resposta a Moacir Godotti (1993, sp.) *“De onde vem essa esperança de que é possível transformar o mundo?”*, em entrevista colocada na web, Paulo Freire responde: *“(...) E não importa aí a classe social, embora esta tenha uma influência fantástica na forma como estamos sendo. Mas o que estamos sendo, por que estamos sendo, como estamos sendo, quem estamos sendo?”*

<sup>64</sup> No sentido de compreender processos de desenvolvimento profissional e a relação entre formação inicial e contínua, aproximando-se da construção de identidades profissionais.

Passados cerca de trinta anos, muitas vidas e mais histórias, ao sermos confrontados com uma realidade “*líquida*” (Bauman, 2011), imersa em cenários fervilhantes de crise económica e questionamento de “certezas” profissionais, educacionais, políticas, pessoais, culturais e sociais, mas que é também o tempo de partilha de conhecimento e da acessibilidade, torna-se necessária a “*briga pela reinvenção*” (Paulo Freire, 1993, sp.) dos lugares onde se está, pela reinvenção dos modos de reação e atuação lúcida que possa despoletar a “*reinvenção dos paradigmas de relacionamento social (...) ampliando o micro-debate, descobrindo semelhanças, (...) contrastes e conciliações (...) cuidando a longo prazo de um tecido social vivo, activo e auto-regenerador (...) é o momento em que tomamos as rédeas ao que só de nós depende: porque isso é património humano inalienável e imune aos mercados e à especulação*”, como refere Heitor Alvelos<sup>65</sup> na sua página social.

Considerando a memória e o seu relato, como janelas, vemos indícios de possibilidades de atuação, autorizando o autor (Katleen Casey, 1994) de cada um de nós. Permite-nos melhor compreender o presente, ir além da ideia de Paulo Freire, ao entender o educador mais que um “*possibilitador de circunstâncias*”, um educador que, desde a incerteza, se torna “*um criador de circunstâncias*” (Fernando Deligny)<sup>66</sup>.

O estudo aspira aceder ao que nos diz uma professora de artes do ensino secundário - na sua relação com a profissão, com os alunos, com o conhecimento, o saber, instituições, determinações legais e institucionais, avaliações, influências e opções que a sustentam como mulher e como professora, ou seja, com as coisas improváveis que a transformam em “*criadora de circunstâncias*”. Não se trata de interpretar a pessoa, mas interpretar a relação do seu relato com os temas da

---

<sup>65</sup> Sobre a manifestação popular de sábado dia 15 de set. de 2012 [https://www.facebook.com/?ref=tn\\_tnmn#!/heitor.alvelos](https://www.facebook.com/?ref=tn_tnmn#!/heitor.alvelos).

<sup>66</sup> Do livro de apontamentos do seminário sobre Investigação Narrativa com Fernando Hernandez, FBA-UB, dezembro de 2011.

investigação, “*permitindo o desvelamento de novos modos de ser*”<sup>67</sup>. Nesse intuito, intercála-se a história de vida contada pela professora, posta em relação com esta investigadora e a sua experiência profissional, que se acerca de uma outra entidade, uma espécie de encontro escrito que possibilita realçar e detetar momentos<sup>68</sup> de mudança vibrantes, ou convites para a mudança consciente.

A história de uma, não se confunde com a história de outra<sup>69</sup>, mas vão-se esquivando, esquivando, marcando presenças e encontrando semelhanças ou paradoxos, indispensáveis à construção de novas situações-realidade.

Ao resgatar histórias, podemos alterar o *recorte social* e profissional que conforma as emoções generalizadas de assimetria, receio ou aniquilamento político e social, associadas à passagem deste país mediterrânico, neste início de século. Neste panorama, o desafio da “escola”<sup>70</sup> deve acentuar a sua relação com a

---

<sup>67</sup> Ricouer (1995, pp.137)

<sup>68</sup> Compreender o caráter destes momentos e em que zonas da vida ocorrem.

<sup>69</sup> A respeito da compreensão desse outro que é diferente, Freire (1993, sp.) argumenta: “*Foi a experiência histórica, e portanto política e social, me ensinando que eu teria de me convencer de não estar mais tão certo de minhas certezas. (...) Quer dizer,(...) tenho a esperança de descobrir um pouco de luz na incerteza. Então, eu fico mais curioso, mais indagador, mais competente. E isso me levou necessariamente a ficar mais não-conciliador; de compreender o diferente e não de negá-lo*”.

Acrescento a advertência expressa em Sancho e Hernández (2011): “*En cualquier caso quisieramos aclarar que nunca hemos pretendido ser, ni actuar como investigadores-voyeur y establecer la mirada hacia el sujeto sin interpretar, ni valorar lo que comparte, pues no olvidamos, tal y como señala Denzin (1997:35) que “El intérprete-observador, sin embargo, no es un espectador neutral. Como Springer (1991, p.178) observa, lo que se elimina de la ecuación ver-saber es el hecho de que “las interpretaciones estan producidas en contextos culturales, históricos y personales y están moldeadas por los valores del intérprete”*. Sancho e Hernández (2011, pp.50).

<sup>70</sup> Considera-se Escola com “e” o pensamento de escola na sua globalidade.

comunidade, permitindo gerar pensamento capaz de colaborar numa sociedade mais equilibrada, reforçando, eficazmente o seu compromisso social<sup>71</sup>. Afinal, uma escola com gente criadora dentro, capaz de gerir autonomias, torna-se uma Escola viva, e essa constatação não é romântica, é política<sup>72</sup>. No fundo, é fortalecer as propostas nas escolas, desde dentro, para que elas não só resistam mais à descontinuidade, mas sejam também criadoras de sentido. Um processo que se constitui histórica e socialmente e não à priori (Hernández, 2011). Tal como Rui Tavares quando diz que *“O mais importante numa alternativa não é saber que ela existe, mas é inalcançável; é participar nela e torná-la real”* (Rui Tavares, 2012)<sup>73</sup>, atrevo-me a acrescentar: É ser essa alternativa (em cada lugar de encontro):

*“Eu queria entrar em jogos de aprendizagem, atribuir valorizações, negociar propostas, integrar desvios” (Elvira).*

#### 4.5. Hesitações

*“Meditei hoje, num intervalo de sentir, na forma de prosa que uso. Em verdade, como escrevo? Tive, como muitos têm tido, a vontade prevertida de querer ter um sistema e uma norma. E certo que escrevi antes da norma e do sistema; nisso, porém, não sou diferente dos outros. Analisando-me à tarde, descubro que o meu sistema de estilo assenta em dois princípios, e imediatamente, e à boa maneira dos bons clássicos, erijo esses dois princípios em fundamentos gerais de todo estilo: dizer o que se sente exactamente como se sente -*

---

<sup>71</sup>“Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.” Paulo Freire.

<sup>72</sup> Contrariando o princípio chamado de Clay Shirky, de um autor de livros sobre cultura e tecnologia, segundo o qual *“as instituições procuram preservar o problema para o qual deveriam ser a solução”*. A razão é muito simples: caso resolvesse o problema para o qual foi criada, a instituição X perderia a sua razão de existir; em consequência, no conflito entre resolver o problema e assegurar a sua própria manutenção, a instituição tende — a menos que seja forçada por outra via — para a segunda opção”.

<sup>73</sup> “O dia do fim?” (13 de Setembro de 2012 em: <http://ruitavares.net/textos/o-dia-do-fim/>).

*claramente, se é claro; obscuramente, se é obscuro; confusamente, se é confuso -; compreender que a gramática é um instrumento, e não uma lei. Suponhamos que vejo diante de nós uma rapariga de modos masculinos. Um ente humano vulgar dirá dela, "Aquela rapariga parece um rapaz". Um outro ente humano vulgar, já mais próximo da consciência de que falar é dizer, dirá dela, "Aquela rapariga é um rapaz". Outro ainda, igualmente consciente dos deveres da expressão, mas mais animado do afecto pela concisão, que é a luxúria do pensamento, dirá dela, "Aquele rapaz". Eu direi, "Aquela rapaz", violando a mais elementar das regras da gramática, que manda que haja concordância de género, como de número, entre a voz substantiva e a adjectiva. E terei dito bem; terei falado em absoluto, fotograficamente, fora da chateza, da norma, e da quotidianidade. Não terei falado: terei dito. A gramática, definindo o uso, faz divisões legítimas e falsas. Divide, por exemplo, os verbos em transitivos e intransitivos; porém, o homem de saber dizer tem muitas vezes que converter um verbo transitivo em intransitivo para fotografar o que sente, e não para, como o comum dos animais homens, o ver às escuras. Se quiser dizer que existo, direi "Sou". Se quiser dizer que existo como alma separada, direi "Sou eu". Mas se quiser dizer que existo como entidade que a si mesma se dirige e forma, que exerce junto de si mesma a função divina de se criar, como hei-de empregar o verbo "ser" senão convertendo-o subitamente em transitivo? E então, triunfalmente, antigramaticalmente supremo, direi "Sou-me". Terei dito uma filosofia em duas palavras pequenas. Que preferível não é isto a não dizer nada em quarenta frases? Que mais se pode exigir da filosofia e da dicção? Obedeça à gramática quem não sabe pensar o que sente. Sirva-se dela quem sabe mandar nas suas expressões. Conta-se de Sigismundo, Rei de Roma, que tendo, num discurso público, cometido um erro de gramática, respondeu a quem dele lhe falou, "Sou Rei de Roma, e acima da gramática". E a história narra que ficou sendo conhecido nela como Segismundo «super-grammaticam».*

*Maravilhoso símbolo! Cada homem que sabe dizer o que diz é, em seu modo, Rei de Roma. O título não é mau, e a alma é ser-se". (Fernando Pessoa - Bernardo Soares - Livro do Desassossego, sp.).*

Ao investigar em Histórias de Vida e ao escrever seguindo uma metodologia narrativa provocou-me, mais que uma necessidade de situar o relato da colaboradora da investigação em contexto, uma necessidade auto-reflexiva. Despoletada pelo impacto da história com a vida, com o percurso profissional e com as finalidades a que se propunha a investigação, avancei por uma outra rota, em

direção a uma investigação de caráter auto-biográfico. Aconteceu então um romper da história, uma oportunidade e um acontecimento, com necessidades de criar ligações transversais. O diálogo empático com “o outro”, propiciou uma reconfiguração do percurso da investigação e da investigadora. Desta forma, “O outro” devolveu-me a oportunidade de criar um espaço auto-reflexivo de debate, análise e pensamento.

Percorrendo o espaço teórico pós-estruturalista e envolvendo-me nas possibilidades que a metodologia narrativa promove, parti para o território da entrevista, com um guião aberto, que se tornou revelador de encontros. O guião inicial viu-se ultrapassado pela dimensão do relato da entrevistada. Se na escrita me escudavam os exemplos teóricos de que dispomos, neste estudo, coloquei-me à disposição do texto, de uma forma mais espontânea e insegura, procurando enredar o relato da experiência, mais que confirmações teóricas. Esta tarefa surge pelo exercício de aplicar o que me dizem as leituras, o que me revela a entrevista e as consequências da exposição narrativa:



**Ilustração 8:** Fontes de constituição do espaço de saber da tese

Não sei se falar “*desde mim*” se encontra longe das coisas (livros, textos, imagens, músicas, telas, pincéis, acontecimentos, mural do facebook, blog, ou mesmo

da minha secretária, como refere Fernando Hernández, 2011, sp.<sup>74</sup>), objetos que seleciono, me exaltam, me fascinam ou me exasperam como interruptores para a realidade que vivo, me transformam e tornam no que pareço ser, ou me denunciam as preferências e as escolhas.

Também do que não gosto, me retrata e me dá referência para debater. É quando, por um acaso, uma situação, ou texto me desagrade e me incomoda o rumo das palavras, que a minha consciência se altera e melhor define o lugar que ocupo. A diferença provoca a consciência. Também o que me alerta e me intensifica a experiência. Assim, não tive constrangimento em colocar textos de natureza literária ou poética<sup>75</sup> quando senti poder ser um dispositivo para acionar uma intenção de esclarecimento a tocar as nervuras das sensações.

O “*senso comum*”<sup>76</sup> chama-lhe intuição...creio ser, numa argumentação *contra-intuitiva*, o que António Damásio (2010, pp. 38) nomeia, à ocorrência que provoca uma “*mente com sentimentos*”:

---

<sup>74</sup> "Pedagogías de la cultura visual: expandir el saber a partir de crear relaciones" Conferência de Fernando Hernández en la Casa Nacional del Bicentenario (Primera Parte). Consulta em janeiro de 2012: <http://www.youtube.com/watch?v=eVtNBO8WYCg&feature=share>.

<sup>75</sup> Para melhor clarificação, coloco estas referências em tamanho 10.

<sup>76</sup> Nóvoa (1995, p.7), citando Boaventura Sousa Santos (1987, p.57), no seu discurso sobre as ciências, reafirma a necessidade do conhecimento científico se constituir como *senso comum*, a partir de uma dupla rutura epistemológica: “*Na ciência moderna a rutura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum*”. O reconhecimento das Histórias de vida passa por essa possibilidade, mas creio, neste momento, poderemos ir mais longe: Ao legitimarmos o *senso comum* e dando-lhe lugar no campo da análise, acedemos, de novo, ao que os pensadores de outrora e de sempre falaram e que foi apagado pelas sucessivas categorizações de quem racionalizou e sistematizou o conhecimento posterior, dando-lhe novas configurações e lugares, acedendo por sua vez, a formas de ver o mundo com as roupagens de cada época. Por outro lado, o conhecimento científico pode acompanhar, nos tempos e nas mudanças, o *senso*

---

comum e vice-versa, sem primazias, tendo ambas abordagens a ganhar com este diálogo, sem importância hierárquica.

As Ciências Sociais sofreram ao longo da sua existência do que a Educação Artística tem sofrido: A síndrome da necessidade de afirmação. Essa necessidade exigiu o recurso à utilização de conceitos e abordagens registados nas ciências ditas “exatas” (estas, ao distinguir-se das experiências quotidianas e tendo trabalho de laboratório como argumento de fiabilidade e viabilidade, adquiriram, desde finais do séc. XIX e ao longo do último século, o estatuto de “espelho da verdade”), afastando-se muitas vezes das circunstâncias naturais e reais do que observavam. Augusto Santos Silva em 1986, afirma que *“Uma fórmula elementar para dar conta do objetivo comum às ciências sociais (...é) dizer que todas procuram conhecer a realidade.”* (Silva, 1986, pp. 9), mas este “conhecer” segundo o autor, resulta de uma afirmada conduta objetiva do mundo.

Silva (1986) reclama por Kant ao referir que:

*“Os nossos conhecimentos começam pela experiência sensível, mas esta é mediatizada por conceitos, é organizada e estruturada por quadros categoriais próprios do nosso espírito. Ao sustentar, ao mesmo tempo, o papel ativo do sujeito na cognição e a possibilidade do conhecimento objetivo do mundo exterior, a ideia de que o conhecimento é mais do que uma crença e a de que constitui uma elaboração intelectual (nunca mero registo das sensações)”,* adianta entre parênteses...mas adiante refere que *“algumas disciplinas científicas demonstraram que o conhecimento não é um estado, mas sim um processo – processo complexo de adaptação ativa e criadora do homem ao meio envolvente, implicando articulações entre prática e pensamento, vivências e representações/operações simbólicas. Especificamente, a psicologia dá-nos argumentos sobre argumentos para erradicar de vez o empirismo mais vulgar.”* (Silva, 1986, pp.10).

Porém, creio (palavra empírica) que nos aproximámos de contradições nas ciências sociais, quando detetámos a necessidade de abordar as representações dos sujeitos o que nos levou às dinâmicas das identidades (o que construímos com os outros) e mais tarde, das subjetividades (o que somos connosco mesmos).

Também Silva (1987) reconhece que *“A máxima peculiaridade da estratégia científica está nessas várias e contínuas provas de validação”* (Silva, 1986, pp.10). Porém, a exigência de uma validação exigiu *“instâncias de controlo das explicações e o modo como se faz o confronto entre construção teórica e pesquisa empírica.”* (Silva, 1986, pp.10), necessitando por sua vez, de reflexão sobre as escolhas, seleções, eliminatórias e eleições que estas instâncias operam na análise das relações da experiência humana e os modos como operam no conhecimento.

“(...) *quando certos níveis de intensidade e de frequência de atividade neural ocorrem em pequenos circuitos neurais, quando alguns destes circuitos são ativados sincronamente e quando se registam certas condições de conectividade da rede, o resultado é uma “mente com sentimentos.”* (Damásio, 2010, pp.38).

Impulsos que geram uma pesquisa simultânea na base de dados da memória que encontram elementos previamente gravados, mesmo que não resolvidos, interpretados ou compilados, mas que estão ali à espera de serem utilizados logo que, por qualquer sinal, necessidade ou impulso, sejam acionados.

Procurei verificar e selecionar na entrevista, elementos que traduzam a utilização dessa memória sedimentada que permite agir e reagir “*sem pensar*”, em diretrizes ou informações externas, que constituí o que Damásio (2010) reclama de *eu-autobiográfico*<sup>77</sup>. Para Damásio (2010), realizar o estado de consciência plena -

---

Mas pensar, ou pensarmo-nos, talvez comece por negar a aparente “*naturalidade*” das coisas “*dadas por sentadas*”, a neutralidade dos discursos institucionais, ou de uma história pacificada, não só nos discursos oficiais, mas daqueles que produzimos. Deixar de perder tempo a negar que somos como nos descrevem, confirmando a pertinência da afirmação, mas imaginarmo-nos de forma tão eficaz e intensa, que resulta inútil falar-se num assunto direcionado para o que já não interessa.

Nesta investigação, importa reconhecer o que relatam os sujeitos (as pessoas implicadas) sobre si próprios e de que modo essa história construída, nos permite conhecer mais de nós mesmos, nos transforma no sentido de nos reconciliar com o que fomos e nos possibilita essa reinvenção saturada.

<sup>77</sup> Segundo Damásio (2010), além do *proto-eu*, existem mais dois participantes que completam o elenco da consciência: o *eu nuclear* (que se desenvolve “numa sequência de imagens que descrevem um objeto a interagir com o *proto-eu* e a modificá-lo”) e o “*eu autobiográfico*” (que surge quando todas essas sequências de imagens de múltiplas origens, “cuja totalidade define uma biografia”, geram por sua vez “impulsos de *eu nuclear*” e ligam o eu “ao passado bem como ao futuro antecipado”). O *proto-eu*, com os seus sentimentos primordiais, e o *eu nuclear* constituem um “*eu material*”. O *eu autobiográfico*, que abrange todos os aspetos da pessoa social, constitui um “eu social” e um “eu espiritual”.

aquele a que só os humanos têm acesso - ainda falta, no palco da mente, "um dono", um protagonista da existência, um eu que analisa o mundo interior e exterior, um agente que parece a postos para a ação. Falta o narrador que não apenas sabe, mas que sabe que sabe, o "conhecedor" que permite atingir o mais alto patamar da consciência tal como a conhecemos hoje. São o "eu nuclear" e o "eu auto-biográfico" que vão "dotar-nos a mente de outra variedade de subjectividade". Escreve ainda Damásio. "A consciência humana normal corresponde a um processo mental onde operam todos estes níveis do eu" (Damásio, 2010, pp.38).

Aconteceu que deixei de pintar...agora canto...Há um chamado para a expressão espontânea do que somos, quando não nos movimentamos espartilhados.

## 5. Redefinições

### 5.1. Como transitar por uma História de Vida me possibilitou realizar uma indagação auto-biográfica

Uma indagação auto-biográfica pode contribuir no sentido de tornar audível, não apenas "as vozes" marginalizadas de classes, gêneros, ou raças mas, ao colocar em evidência e beber das subjetividades<sup>78</sup> dos investigadores e investigados, aumenta a sensibilidade a aspetos tradicionalmente descurados pelas ciências sociais e humanas. Além disso, e compreendendo o papel e o impacto causado pelas idiossincrasias nas construções identitárias, (re)descobre o "corpo" como instrumento idiófono, o som próprio de cada um, como cada um fala e a vibração que provoca, como pode exprimir-se, o que tem a dizer, "o que está sendo no mundo?" (Paulo Freire, 1993, sp.).

Ora esta descoberta não sucede sem um acesso crítico às interferências do que acontece fora de si e de como isso fragiliza, consolida ou é absorvido. A reflexão

---

<sup>78</sup> Não descuramos, desde este lugar, que as palavras e os conceitos que nos regem, que orientam as sociedades e as suas relações, estão epistemológica e culturalmente, construídas e que a subjetividade é "Su sentido de ser" no sentido atribuído por Fernando Hernández (2007).

crítica que daí resulta, acerca-se das particularidades emocionais aglutinadas nos relatos, permitindo indagar o que nos estão dizendo essas manifestações e como podemos aprender a partir daí.

Ao permitir avançar em territórios de análise descurados, assim como, ao considerar possibilidades de alargar formatos, dá uma nova configuração à visibilidade, às descobertas, à análise e ao conhecimento que emerge de e para um coletivo.

Assim, uma das características que sobressai dos textos baseados em formatos narrativos e biográficos é, desafrontadamente, a auto-permissão para ocupar e fazer seu, um lugar que estava por cuidar nas ciências sociais e humanas, assim como no senso comum que sempre exterioriza a competência, idealiza “kantianamente” a perfeição e remete para fora de “si” o encontro com o saber.

Esse exemplo é um convite à afirmação de cada um (porque mais que receitas de “como” atuar, relata exemplos de atuação), mas mais que tudo, torna-se uma possibilidade de aprendizagem. Ao descobirmos como nos expressamos, porque nos expressamos e que recursos (individuais e naturais), temos para o fazer, necessitamos de conhecimento para estruturar e pôr em prática essa vibração para o mundo. Acrescenta ainda Ellis e Bocher (2000) que:

*“Without a doubt, connecting the personal self to the social context through autoethnography enhances “the representational richness and reflexivity of qualitative research” (Humphreys, 2005, p. 840). Through autoethnography, the qualitative researcher is able to utilize the nontraditional research practice of telling her or his “relational and institutional stories” in order to reclaim a marginalized and self-reflective space in the research.”* (Ellis & Bochner, 2000, sp.).

Esta reflexão leva-nos a compreender a importância de relacionar, as histórias pessoais dos sujeitos com os contextos sociais, como forma de reclamar o espaço das histórias marginalizadas.

Amplificando o espaço de intervenção e de análise da investigação qualitativa, aumenta a sua representatividade e assume-se o processo de investigar, também como espaço de auto-reflexividade, inerente a um projeto auto-biográfico.

Enfrenta-se todavia, a condição de contactar com a memória selecionada de pessoas que contam a sua história, a partir do que consideram importante relatar. Aqui, os limites entre investigação de carácter científico e o texto literário exigem definição: Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001, pp. 115)<sup>79</sup>, assumem essa preocupação, sustentando que um texto de investigação biográfica-narrativa deve diferenciar-se de um conto literário suportando, num formato de argumentação narrativa, o apoio sistematizado aos dados recolhidos. A argumentação e justificação da recolha deve sustentar a pertinência do estudo para

---

<sup>79</sup> *“El auge del giro “hermenéutico–narrativo” en ciencias sociales producido en nuestra modernidad tardía, paralelo a la caída del positivismo y del intento de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha sido expresión de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, en los que la teoría descubierta era la base para la intervención docente y donde las voces y las vidas de los profesores eran silenciadas, cuando no instrumentalizadas o manipuladas. En este contexto, en nuestra actual coyuntura postmoderna en la que, tras la crisis de la racionalidad técnica, crisis de la investigación educativa tradicional, se han empezado a romper los vínculos entre socialización y subjetivización (identidad), emergiendo con toda su fuerza la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales (afectivas, emocionales, biográficas), que sólo pueden expresarse por narrativas, surge un nuevo modo de investigación en educación que, frente al tradicional, conlleva un modo más democrático y natural de abordar la enseñanza, toma seriamente a los profesores y otorga toda su relevancia a las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales, a la “voz y vida de los profesores”, un grupo ocupacional que ha sido históricamente marginado”.* (Medina 2002, pp.1 sobre o livro de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) *“La Investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología”*. In *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 2, 2002 1, consulta em janeiro de 2013: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52re.pdf>).

ampliar o espectro de observação e aprofundar realidades que possam contribuir para entender formas de atuar<sup>80</sup>.

Para complementar, Sabina Loriga (In Revel, 1998, pp. 249) utiliza o conceito de “*biografia coral*” para conceber o singular como elemento de tensão de uma multiplicidade de movimentos e conflitos sociais.

Justifica-se assim, a opção pela análise de situações singulares que possam produzir significado plural, assim como as alterações de posicionamento metodológico consequentes do pensamento, da experiência e da escrita. Uma biografia que sustenta, ostenta e contempla as múltiplas vozes que constituem um sujeito, reclamando o espaço da auto-reflexividade como forma de atuar paralela e transversalmente, nos contextos sociais.

## 5.2. Tempo esquivo:

A questão temporal não é aqui descurada. François Zourabichvili (2004), citando Deleuze:

*“Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna.*

*Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de*

---

<sup>80</sup> Para suplantar este dilema os autores sugerem o recurso à entrevista biográfica como principal fonte de recolha para uma metodologia biográfica, mas acrescentam o apontamento dos incidentes críticos, as notas de campo, os diários auto-biográficos, as observações, a pasta de aprendizagem, portefólios, etc.

*um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, eventum tantum...; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra-efetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades, sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado". (Deleuze 2000, in Logique du sens, 177-8, cit. por Zourabichvili 2004, pág. 6).*

Não é tanto o estado de *devenir* formulado no desejo e na expectativa, mas o que “acontece”, que importa “agarrar”<sup>81</sup>. Operando cortes nos fios da história e fazendo acontecer no modo como interagimos com a investigação, com a profissão, com a escola, com as dinâmicas sociais e pessoais e os afetos (direções, hábitos perceptivos, sensações e pertencças) que nos suscitam estes ambientes.

*“Há 2 registros de corte, um significante que nos remete para todo o campo de significados que apelamos para estabilizar o mundo, outro a-significante que opera ao nível do inconsciente maquínico e ao desejo, às micro precepções às ruturas e aos modos de viver”. (Toledo e Garrocho, 2011, sp.).*

---

<sup>81</sup> Este estado de futuro resolvido e perfeito é muito vincado na minha geração nascida na década de 60. Uma geração que viveu o sentido da liberdade em 70 e foi educada numa escola que imaginava formar indivíduos para uma sociedade participada, cumprindo desígnios de justiça social, entretanto completamente desmistificada pela situação de crise, reveladora de profundas assimetrias sociais, culturais e económicas.

Também o “corte” da “velocidade” da escrita impactou a pertinência de uma escolha epistemológica inicial, para outra que foi emergindo, impondo-se a redefinição do olhar para os acontecimentos e experiências.

O tempo de escrever é o tempo que torna visível a reflexão, as transformações e as aporias.

Mesmo conscientes do caráter passageiro e efêmero dos acontecimentos, mas como um meio de criar existência, a condição de transição de uma proposta inicial, para uma realidade que se impõe, sugerem a necessidade de fluidez. Fluidez e corte (ponto da situação) e fluidez para deixar acontecer.

Importante também será destacar a fronteira entre relato e história de vida. Goodson (2004) esclarece:

*“El relato de vida es una reconstrucción personal de la experiencia, en este caso del profesor o profesora. La persona que ofrece el relato de vida suele hacerlo mediante entrevistas poco estructuradas en las cuales el investigador o investigadora procura obtener sus percepciones y relatos pero en la que suele desempeñar un papel más bien pasivo. La historia de vida empieza por el relato de vida que narra el docente pero tiene como objetivo seguir elaborando la información obtenida. Por consiguiente, es necesario obtener relatos de otras personas, pruebas documentales y datos históricos con la finalidad de desarrollar un modelo de análisis intertextual e intercontextual amplio. La recopilación de un mayor abanico de datos nos permite construir un trasfondo contextual”.* (Goodson, 2004, pp. 306-307).

Assim, a concepção de tempo exige repensar a forma como construímos o conhecimento e entendemos as circunstâncias. Boaventura Sousa Santos (2002, pp. 3), alertando que a nossa compreensão do mundo (e do tempo) excede em muito a compreensão ocidental do mundo, sendo que *“a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo*

*e da temporalidade*”, além de que “*a característica fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro*” Santos (2002, pp.3).

Importa-me aceder ao que Santos (2002, pp.3) propõe, quando sugere aquilo a que denomina *racionalidade cosmopolita* e que se caracteriza por “*expandir o presente e contrair o futuro*”. Justifica o autor que “*Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de hoje em dia*” Santos (2002, pp.3).

À ideia de *entropia e catástrofe*, Santos (2002, pp.5), associa a concepção linear de tempo e progresso, referindo que “*para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação dele*”, contrariando a *redução da multiplicidade* de experiências e mundos. “*A versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz*” Santos (2002, pp.3), que alimenta a indolência e o sentido da impotência:

*“esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo”. (...) A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar ou valorizar*” Santos (2002, pp.10).

Acrescenta ainda que “*a produção social destas ausências resulta da subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência*”.

Em alternativa, as experiências produzidas como ausentes devem:

*“Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemónicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e*

*as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política” (Santos, 2002, pp.15).*

A partir de uma reconfiguração de tempo, propõe-se assim, uma reformulação dos formatos habituais de considerar e determinar a importância das experiências, a legitimidade dos factos e a sua credibilidade, ampliando a oportunidade de acesso a formas de entender e ver o mundo. Sugerindo o conceito da *ecologia de saberes*, Santos (2002, pp.15) propõe ainda, a substituição da *monocultura do saber científico por uma ecologia dos saberes*:

*“O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” Santos, 2002, pp.16).*

Com este contributo, podemos também considerar a tradicional forma de selecionar pessoas, categorizar profissionalmente competências, muitas vezes de forma duvidosa e pouco sábia ou mesmo necessária, criando uma seletividade extrínseca, determinada muitas vezes por categorias de especialistas externos ou por formatações pré-estabelecidas e aceites na indolência crítica, como o exercício da responsabilidade/obediência/aceitação/trabalho. Repensar as formas como construímos a realidade e formulamos juízos, considerar pensamento divergente, alternativo e não considerado, permite-nos pensar que é possível romper com a história e encontrar alternativas imprevistas. Há que estar disponível a outros diálogos e a novas fronteiras. Trazer o tempo para o nosso tempo, cataliza a nossa infomação histórica, a nossa memória, o nosso passado, dando-lhe sentido e oportunidade justificativa. Há uma mudança significativa nessa oportunidade. Por outro lado, cumprindo-me, como ser humano, na minha contemporaneidade, dou exemplo para que outros se cumpram na sua (no meu futuro, mas na sua contemporaneidade). Creio ser precioso pensar a escola como território social e humano no seu cumprimento atual, pois viabiliza o que lá acontece e exige encontrar sentido a essa experiência. Viabiliza assim, as experiências do saber e

amplifica o caráter seletivo do conhecimento e de quem “conhece”, dignifica as histórias que nos trouxeram aqui e propõe uma narrativa à qual (nos é “permitido”) pertencemos.

### 5.3. Justificações e questões éticas

Procurando responder a uma das questões colocadas pela comissão de seguimento do trabalho de investigação de 2012:

*“¿Cómo vincular el relato biográfico con el dar cuenta de la constitución de las identificaciones docentes en el contexto de la historia portuguesa?”*

O relato biográfico está permeado por identificações docentes imersas numa História. Não tanto pelo exercício de plasmar ideias pré-construídas, mas porque ao detetá-las em (auto) reflexão, se esquivam delas<sup>82</sup>. Nesse sentido, dá exemplo de formas de reação, que desativam um sujeito subordinado ou naturalizado, nas conversas sobre a docência, os professores e as professoras.

Para o efeito e, como refere ainda Ellis, (2011) é necessário dar relevo a experiências que possibilitem ativar epifanias a outros. Uma investigação que não se esgota no exercício das ferramentas metodológicas e acervo teórico, mas que recupera a sua humanidade para despoletar contrastes ou identificações, possibilitadoras de re-criação:

*“Autoethnographers must not only use their methodological tools and research literature to analyze experience, but also must consider ways others may experience similar epiphanies; they must use personal experience to illustrate facets of cultural experience, and, in so doing, make characteristics of a culture familiar for insiders and outsiders. To*

---

<sup>82</sup> “Esquivar” no sentido em que, ao compreender as forças que as ideias hegemônicas exercitadas na construção das linguagens e do pensamento, aproveita essa força, clarifica-a, segue rumos pretendidos e reforça possibilidades.

*accomplish this might require comparing and contrasting personal experience against existing research (Ronai, 1995, 1996), interviewing cultural members (Foster, 2006; Marvasti, 2006; Tillmann-Healy, 2001), and/or examining relevant cultural artifacts (Boylorn, 2008; Denzin, 2006). [9].” (cit. por Ellis 2011, sp.).*

Também aqui, ao traçar inicialmente uma investigação que teve origem numa metodologia de História de Vida, fui sendo “contaminada” pelo próprio processo de estar a investigar. As descobertas e a reflexividade inerentes ao desafio da investigação, proporcionaram, não só, auto-reconhecimento e identificação com os temas e com a própria recolha de informação, como exigiram amadurecimento sobre as dinâmicas que ocorrem no exercício da profissão.

O relato que se faz biográfico, está permeado por identificações docentes imersos, pela tarefa criativa da escrita, numa História que se constrói, não tanto pelo exercício de identificar ideias plasmadas pré-construídas, sempre necessárias para averiguar patologias e vícios das práticas, mas também para verificar desvios, possibilidades, encantamentos, atordoamentos, que permitem vislumbrar soluções, possibilidades emancipatórias, formas e exemplos de reposicionar a ideia educacional, como património fundamental para a cidadania ativa e consciente.

Este contributo, que parte das experiências vividas pelos protagonistas que as relatam, permite elaborar novos traçados e atualizar modos e visões. Possam assim, de forma mais significativa, responder e interpretar as dinâmicas que emergem das alterações sociais, culturais, educacionais, científicas e políticas, que caracterizam os nossos tempos, contactando diretamente com as experiências de vida. Na descoberta do que fala e pensa, o sujeito vai-se assumindo como autor. Permite ainda, criar reação crítica em relação a discursos centralizados, hegemónicos, ou uniformizantes, que prefiguram as rotinas sociais e profissionais, enriquecendo a informação e o conhecimento que se constrói.

*“Ellis (1997, 2004, 2009), describes how giving “voice(s)” to the researcher enables a more contemporary perspective on social science inquiry. In addition, Wall (2006) argues that through enabling researcher “voice” and “representation” in qualitative research, s/he is then better able to describe in much greater detail her or his connected life experience. She continues, “Those who complain that personal narratives emphasis [sic] a single, speaking subject fail to realize that no individual voice speaks apart from a societal framework of co-constructed meaning” (Wall, 2006, p. 155). Although Wall refers to a singular voice, her point here is well-taken. However, what I suggest here is that such a societal framework could also work to bind the researcher’s voice according to what Bakhtin (1981) refers to as “monologic discourse.” (Mizzi, 2010, sp).*

A questão temporal também se coloca quando escolhemos a metodologia narrativa, para investigar em ciências sociais e humanas. Ou seja, é no tempo presente que faz sentido compreender os fatos passados e é neste tempo, que podemos ter consciência que futuro nos serve vivenciar:

*“Narrative truth seeks to keep the past alive in the present; through narrative we learn to understand the meanings and significance of the past as incomplete, tentative, and revisable according to the contingencies of present life circumstances and our projection of our lives into the future (Ellis, 1997, p. 129).” (em Mizzi, 2010, sp).*

Fundamental é não esquecer o que nos significa e faz sentido. Assim, fez-se necessário reformular o enfoque de uma investigação, que iniciou procurando responder às demandas, contingências e possibilidades que proporciona investigar seguindo uma metodologia de História de Vida, criando um desvio para uma investigação de caráter auto-biográfico. Tal procedimento tornou-se um espaço privilegiado para a constituição, reformulação, reposicionamento da investigadora.

Por conseguinte, tornou-se em si, uma experiências de subjetividade, desenhada dentro dos condicionamentos sociais a que esteve e está exposta. Um

ensaio assim, exprime tensões entre as abordagens que tratam o que é individual, o que é social e o que se torna público.

*“Em rigor, o tema é fundante nas ciências sociais. Todas as vertentes da disciplina, desde as formulações mais clássicas, abordaram, de um jeito ou de outro, a questão do espaço disponível em cada sociedade para ações individuais, evocando assim a possibilidade perene da apreensão idiossincrática de valores gerais, imputados socialmente.”* (Mattos, 2010, p. 44).

A história da educação que se faz em Portugal, constrói-se pelo cruzamento tornado possível de histórias vividas. Esta constatação atribui três movimentos rítmicos, ao desenvolvimento de processos de narrar e de se auto-narrar:

- 1- Análise - Contatando com a realidade da experiência vivida, não só permite formas de representação da Educação atual, tal como é compreendida por cada “conto-autor”, como possibilita cruzar histórias de épocas diferenciadas, ou correspondentes à mesma época e, assim, detetar analogias ou divergências para melhor identificar, retratar épocas, situações e “realidades”.
- 2- Transformação - Aproximadas às realidades experienciadas, possibilita a quem se narra, construir, pelo registo (escrito, visual, ou auditivo) das experiências, um instrumento que serve de “espelho/parede” para dialogar consigo próprio, criando o movimento de auto-regeneração, ou auto-reformulação, quer por identificação, quer por surpresa ou estranheza, que, por se tratar de um “movimento” ou ação (registo-confrontação), convida à mudança de práticas e de conceções.
- 3- Ação - A narrativa auto-biográfica, possibilita dotar de ação os sujeitos implicados nos processos educacionais. Ou seja, aos protagonistas da narração de histórias, que se transformam em auto-biografias,

como esta, não é mais possível a adesão à anemia coletiva que caracteriza, as sociedades modernas atuais, apesar de todas as vicissitudes e desvios causados pelos mecanismos de uma crise económica. Pelo contrário, o “narrar-se”, implica um posicionamento e a afirmação desse posicionamento. Reafirmam-se convicções e adiantam-se propostas. Tornamo-nos não apenas relatores de uma história que nos pertence, mas duplos criadores, porque nos recriamos como profissionais atuantes e porque, ao tornar pública a experiência que nos importa registrar, possibilitamos, em cadeia, a propagação desse instrumento que espelha e confronta os que vierem a ler estas páginas e os que com elas possam significar-se. Como refere Eldridge, (2012, sp.) *“Autoethnographic data provide the researcher with a window through which the outside world is understood.”* Nesse sentido acionamos uma ação que, ao tornar-se social, porque implica outros, é política.

Sendo um processo relacional, criam-se situações que exigem cuidados e compreensões, Ellis (2011), referindo-se às questões que são transversais à escrita de uma investigação sugere que:

*“Relational ethics: Researchers do not exist in isolation. We live connected to social networks that include friends and relatives, partners and children, co-workers and students, and we work in universities and research facilities. Consequently, when we conduct and write research, we implicate others in our work. (...) In traditional ethnographies, the location of the communities being written about usually are identifiable to readers as are some of the participants being featured in our representations of our fieldwork (see Vidich & Bensmann, 1958). [28]*

*These “relational ethics” are heightened for autoethnographers (Ellis, 2007). In using personal experience, autoethnographers not only implicate*

*themselves with their work, but also close, intimate others (Adams, 2006; Etherington, 2007; Trahar, 2009)<sup>83</sup>. [29](...)*

*Furthermore, autoethnographers often maintain and value interpersonal ties with their participants, thus making relational ethics more complicated. Participants often begin as or become friends through the research process. We do not normally regard them as impersonal "subjects" only to be mined for data. Consequently, ethical issues affiliated with friendship become an important part of the research process and product (Tillmann-Healy, 2001, 2003; Tillmann, 2009; Kieglmann, 2010, [30].*

*Autoethnographers thus consider "relational concerns" as a crucial dimension of inquiry (Ellis, 2007, p.25; Trahar, 2009) that must be kept uppermost in their minds throughout the research and writing process. On many occasions, this obligates autoethnographers to show their work to others implicated in or by their texts, allowing these others to respond, and/or acknowledging how these others feel about what is being written about them and allowing them to talk back to how they have been represented in the text. Similar to traditional ethnographers, autoethnographers also may have to protect the privacy and safety of others by altering identifying characteristics such as circumstance, topics discussed, or characteristics like race, gender, name, place, or appearance." (Ellis, 2011, sp).*

---

<sup>83</sup> "For instance, if a son tells a story that mentions his mother, she is implicated by what he says; it is difficult to mask his mother without altering the meaning and purpose of the story. Similar to people identifiable in a community study such as the minister, town mayor, or other elected official, the author's mother is easily recognizable. Or if an autoethnographer writes a story about a particular neighbor's racist acts, the neighbor is implicated by the words even though the autoethnographer may never mention the name of the neighbor." (Ellis, 2009, sp.).

Por fim Ellis (2011), “salva” o investigador, das situações que possam causar constrangimentos em relação aos resultados das pessoas que, de um modo, ou de outro, entram, invadem, ou são convidadas a integrar o relato:

*“While the essence and meaningfulness of the research story is more important than the precise recounting of detail (Bochner, 2002; Tullis Owen et al., 2009), autoethnographers must stay aware of how these protective devices can influence the integrity of their research as well as how their work is interpreted and understood. Most of the time, they also have to be able to continue to live in the world of relationships in which their research is embedded after the research is completed. [31].”* (Ellis, 2011, sp).

## 6. Palimpsesto – Mistura fina – Um método – estratégia – metáfora

*“Si mi poesía intenta algo, es liberar a la gente de sus límites para ver y sentir”.*

(Jim Morrison)

O tema “*Palimpsesto*”<sup>84</sup> é escolhido no momento em que a artista Ana Tecedeiro coloca um post no *facebook* sobre os palimpsestos como opção técnica de criar soluções artísticas texturadas, matéricas, densas e simples ao mesmo tempo. De imediato a ligação se fez ao trabalho artístico de Lúcia David. Fazemos assim as conexões, por associação, intuição e “feeling”. O “Palimpsesto” permite “visualizar” a escrita da narrativa, conferindo-lhe “lugar artístico”. Uma colagem de “*insights*”, de leituras, de protagonistas, de experiências, constatações, tatuagens, redes, relações e

---

<sup>84</sup> “O palimpsesto de Arquimedes é o nome pelo qual se conhece habitualmente um palimpsesto - texto antigo escrito sobre outro anterior em pergaminho- formando um códice, que originariamente foi uma cópia em grego de diversas obras de Arquimedes, antigo matemático, físico e engenheiro de Siracusa e de outros autores. Posteriormente foi apagado rudimentarmente e usado para escrever salmos e orações de um convento. A obra de Arquimedes é o texto mais débil que se pode ler de esquerda a direita. Palimpsesto (Codex rescriptus) Suporte material de um texto que recebeu a escrita por mais do que uma vez. Se bem que houvesse este hábito de reaproveitamento dos papiros.” (Consulta In fevereiro 2012. Disponível em: <http://dasculturas.com/2013/02/06/palimpsesto-de-arquimedes/>)

tempos. Este foi um trabalho demorado, não para encontrar complexidades, mas para redescobrir simplicidades.

A experiência da realidade vai colecionando momentos e selecionando aqueles que nos significam. Os “outros” (e os seus lugares) não desaparecem por amnésia, permanecem dissimulados nas raízes que suportam aqueles que se evidenciam. São “eles” (lugares, teorias, narrativas, teorias...) que permitem evidenciar as escolhas só possíveis pelo contraste e diferenciação. Também eles nos significam.

Estamos sempre falando de um mundo que já não existe. O momento de contar é já o momento e o lugar seguinte. Se entendermos o “Palimpsesto” como técnica, permite aglutinar e “aceitar” (incorporar) as múltiplas camadas que alicerçam quem somos, também compreender o papel dos acontecimentos e as aprendizagens que nos proporcionaram. Assim o tempo dilui-se, apresentando apenas a sugestão do que agora é tornado visível, com a compreensão da coleção de camadas que lhe permitem essa visibilidade.

Incorporei também os avanços de Kincheloe e Berry (2004)<sup>85</sup>, cujos argumentos sustentam o tema da “*Bricolagem*” para re-negociar modos de abordar,

---

<sup>85</sup> “A busca racionalista e reducionista da ordem recusa-se, em sua arrogância, a escutar a cacofonia da experiência concreta a coexistência de sentido e interpretação diversas (pp.19). Conceção visto pelo bricoleur é um conceito imprevisível. Não há sentido final “trans-histórico” e não ideológico que os bricoleurs lutem para alcançar”.

“À medida que criam, em lugar de encontrar o sentido na realidade enatuada (en-acción-agir no mundo), os bricoleurs exploram sentidos distintos oferecidos por outros em circunstâncias semelhantes. (...)”

“A busca monológica de ordem de ordem, tão desejada por muitos pesquisadores das áreas sociais, políticas, psicológicas e educacional, está baseada na crença cartesiana de que todos os

olhar e refletir sobre a investigação, a realidade e os modos como a linguagem atua nas interpretações, naturalizações, essencializações ou destaques<sup>86</sup>:

*“Todas as observações do mundo são moldadas consciente ou inconscientemente pela teoria social, a qual proporciona o quadro que destaca, ou oculta, o que pode ser observado.*

*A teoria numa modalidade empírica modernista opera inalterável em cada contexto. Como a teoria é um artefacto cultural e linguístico, a interpretação do objecto da sua observação é inseparável da dinâmica histórica que o moldou.”* (Kincheloe e Berry, 2004, pp.6).

*Preocupada pelas limitações dos enfoques monológicos, a bricolagem opera em cenários concretos para conectar teoria, técnica e conhecimento oriundo da experiência. Nesse caso o domínio teórico está ligado ao mundo do vivido e novas formas de cognição são re-ligadas? “Agir no mundo em relação às condições.”* (Kincheloe e Berry, 2004, pp.19).

Importa assim, não só aceder a questões que implicam a compreensão de um tempo acumulado de experiência e construção de identidades, como compreender a sugestão de um TEMPO único, quando muito, entendido verticalmente em

---

*fenómenos devem ser desmembrados em suas partes constituintes para facilitar a investigação. A análise do mundo, nesse contexto, torna-se fragmentada e desconexa. Tudo é estudado de forma separada em nome do rigor.*

*O objetivo de integrar conhecimentos de distintos domínios e compreender as interconexões que moldam, por exemplo, o biológico e o cognitivo, é irrelevante no paradigma da ordem e da fragmentação. O sentido que vem do inter-relacionamento se perde e as questões relativas ao propósito de pesquisa e sua compreensão de condição humana são postas de lado, em uma orgia de correlações e descrição triangulada. A informação é esterilizada e a compreensão do que vale a pena explorar é abandonada* (Simpson e Jackson, 2001).” (Kincheloe e Berry, 2004 pp.20).

<sup>86</sup> Aqui, os meios pós-estruturalistas possibilitam conduzir a investigação que interroga a linguagem e a sua produção, subjetividades e relações de poder na produção do conhecimento (Kincheloe e Berry, 2004, pp.153).

sobreposição de acontecimentos, lugares, pessoas e sensações; Também a noção de LUGAR-ESPAÇO ganha uma outra configuração. Sendo os acontecimentos entendidos por *palimpsesto*, todos ocupam o mesmo espaço e o mesmo lugar.

Do diário:

A diferença é o que, nessa sobreposição:

- a) Se revela (o que se faz visível, o que se denuncia, o que é nítido, relevante, memória, o desafronto);
- b) Se disfarça (o que se transforma pela sobreposição, efeito de colagem, patine temporal, esquecimento);
- c) Se mistura (a transformação efetiva dos acontecimentos pelo efeito de sobreposição de fatos e novos entendimentos - tatuagens);
- d) Se oculta (o que se nega, o que se quer esquecer, o que produz desconforto, o que se protege, o medo);
- e) Se esvazia, quando considera os espaços da composição, atribuído à atmosfera do que conforma a experiência humana, o que se permite não invadir, ficar em aberto, o silêncio necessário à maturação e à definição das fronteiras;
- f) Contraria a versão “clean” monológica discursiva, assumindo as imprevisibilidades, as misturas, as redes, as questões “impuras” (fora dos catálogos académicos) que se excluem por não serem consideradas “dignas” de registo para uma observação que se quer socialmente significativas e significantes.
- g) Se expressa em movimentos e ritmos na estrutura técnica da conceção e no resultado formal, ao ser resultado de um composto de matérias, frases, ideias e relações dinâmicas, repetições, cadências, samples, loop ;
- h) Quando sugere a ideia de “reconstrução” de ideias, formatos, conceções, num

“*Work in Process*” que permite associações, descolagens e sobreposições posteriores, acercando-se das relações improváveis de temas. Nesse sentido, contradiz a expressão edificada de um resultado final pleno e (de)terminado, assumindo a condição pós-moderna fragmentária, dinâmica e líquida (Igmunt Bauman);

- i) Quando permite redescobrir significados em contínuo, procurando talvez uma outra “lógica”, ou “ordem” que resulta da realidade ecriptada, fractal, geométrica, uma realidade que se esquiva à preceção imediata das sensações “controladas” pela construção identitária e sociologia, mas que se desvela quando se convocam outras estratégias de “olhar” (ouvir, tocar, sentir...), como a redução/aceleração dos espaços temporais de sons e imagens, os aumentos/reduções macro e micro, o virar a realidade ao contrário para a percecionarmos a partir de uma estranheza (uma outra palavra importante para a recriação individual – social se partirmos do princípio que a mesmice recria patologias e densidades percecionais);
- j) Se rompe ou fratura (exigindo reconfigurações extremas de rutura, quer por aniquilamentos, quer por redefinição de propósitos e compreensões sobre si-próprio/a);
- k) Se reconta e se repete, como o som de um *looper*. Palavras, sentimentos, emoções, constatações que nos justificam, que sempre irrompem apesar de outras se lhes terem sobreposto.

Relativamente à alínea f), uma referência que me suscitou curiosidade foi a intolerância em relação à “autocomiseração”. Achei curiosos e estive sensível, durante todo o processo de investigação, estudo e escrita, a “sinais” que evidenciassem esta demarcação. Compreendendo que o efeito é o da “culpabilização” pelas causas extrínsecas, verifiquei essa espécie de “vergonha” académica sobre este “sentir *calimero*” e procurei enfrentá-lo. Foi onde descobri a sensibilização a outro tema: o da “*vulnerabilidade*” e o explorei como “*investigadora vulnerável*” numa comunicação de plenário académico, cujos resultados me surpreenderam: Compreendi que a “vulnerabilidade” assumida de forma desafrontada, nos aproxima enquanto sujeitos, mas acima de tudo, pela autenticidade, nos confere novo “*empowerment*” enquanto seres sociais. Permite ainda compreender os nossos limites existenciais.

Negar liminarmente qualquer sentimento de inseguranças, dúvidas ou limitações ao discurso, camufla causas discursivas, em vez de compreender incidências e implicações que podem

criar acessos a novos entendimentos no sentido de os sublimar. Não pretendendo fazer a defesa tácita deste entendimento, até porque nas fragilidades nos hiperbolizam os estigmas, se amplificam as distinções (de poder) e se criam verdadeiros contratempos relacionais, verifiquei somente que o tema pode ser mais “rico” do que aparentemente sugere, se o trouxermos ao desafronto e encararmos esse limite(ação) como aspecto necessário e fraturante do comportamento, do sentir, do existir e do conhecimento. Quer como professores, quer como educadores, as fragilidades têm sido tratadas ou com despeito, ou de forma categoricamente devastadora, como estratégia de manipulação de situações onde o exercício de poder (quer de quem expressa a fragilidade, quer de quem se coloca no lugar de cuidadoso) não é alheio. É por isso um tema a rever.

É nas fragilidades que nos encontramos como humanos, e são elas que nos ensinam estratégias de superação. O efeito “super-homem”, da estatuária e edificação ditatorial do séc. passado, do super- herói de ficção, ou da conceção de família santificada e purificada da religião católica, não necessitam continuar a ser galvanizados. As nossas fragilidades atribuem-nos as nossas fundamentais características de compreensão de mundos, principalmente aquelas que nos permitem superar contradições e obstáculos. São dispositivos de “mal estar” relacional que nos indicam, por diferenciação, alguns dos mecanismos que colecionámos na nossa sociabilização. Trazem-nos ainda a compreensão de limites (de tempo, físicos, de espaço). São fronteiriças evidências das nossas capacidades. Estão assim intrinsecamente ligadas ao que somos e às escolhas que fazemos.

(Graça, outubro 2013)

Todos estes momentos se encontram na expressão artística, mas adquirem, na técnica do palimpsesto, uma expressão narrativa experiência sensível das matrizes que nos conformam, social e culturalmente e por uma intuição que nos

permite tomar consciência da nossa subjetividade<sup>87</sup>, o que nos distingue dos demais e nos revela.

Do ponto de vista de uma narrativa, a seleção do “Palimpsesto” como técnica permitiu-me sentir a possibilidade de incorporar referências consideradas distintas (científicas, literárias, vividas - expressas no discurso auto-biográfico e na entrevista) que se mostravam tangentes, permitindo as polifonias, as interferências, as misturas tonais e rítmicas de que fala Fernando Hernández ao referir-se (nas aulas de doutoramento) ao trabalho do “DJ”, como metáfora teórica<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> “A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, desensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de idéias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante.)” (Rolnik, 2005, p. 39).

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade.

“Para mim, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária a noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individualização do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social. Descartes quis colar a ideia de subjetividade consciente à idéia de indivíduo (colar a consciência subjetiva à existência do indivíduo), e estamos nos envenenando com essa equação ao longo de toda a história da filosofia moderna. Nem por isso deixa de ser verdade que os processos de subjetivação são fundamentalmente descentrados em relação à individuação.” (Rolnik, 2005, pp.40).

Por outro lado, “(...)a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável.” (Rolnik, 2005, p.80).

<sup>88</sup> “El profesor es un catalizador que reclama de cada estudiante estar cada vez más conectado ser cada vez más un participante activo en la relación para la aprendizaje. Pero eso es más un DJ que un director de orquesta.” (Hernández, 2007, pp.14).

Além disso, revela-nos mais do que nos esconde, pois não só é facilitadora da “liberdade” de escolha dos *insights* e a sua inscrição no texto, como torna desnecessário o pré-julgamento. Revela, de forma mais desafiantes e franca as agências mecânicas que nos marcam a existência. O que pode parecer caótico, do ponto de vista da narrativa tradicional (literária, ou científica), torna-se um registro possível (para quem escreve), mas exige necessária reconfiguração para quem lê. Desse ponto de vista, constitui um desafio para re-olhar a realidade (a partir de um lugar menos conformado)e, essa dinâmica, incentivou-me a procurar aprofundar essa modalidade de uma escrita. Ou seja, procurei aplicar as interpretações que fui contruindo, do que fui lendo nos textos e ouvindo nos seminários, aulas, conferências, nas conversas paralelas dos encontros, nos diários gráficos, agregando conhecimento a uma escrita em transparências e desvios, que se torna autobiográfica pela própria atuação de investigar, resultado de um caminho insólito e singular (micro) que apenas sucede a quem não tem (ou não quer) lugar marcado.

Como se vê...é também neste fazer e desfazer, compor e descompor, que encontro a significação metafórica do palimpsesto. Falando de Deleuze e Guattary, Rolnik (2005) refere-se a essa dinâmica contemporânea dos modos de existência (de eliminação-lixo e evidência-luxo) que nos “desenha” individual e socialmente:

*“(Como disse certa vez Deleuze, é para os “inconscientes que protestam” que os dois escrevem; estes são os aliados que buscam)...Se entendermos o inconsciente como o âmbito da produção dos territórios e existência, suas cartografias e suas micropolíticas, produção operada pelo desejo, desfaz-se o enigma: motivos de sobra justificam tal protesto.*

*Não é difícil identificá-los: todos vivemos, quase que cotidianamente em crise, crise da economia, mas não só da economia material, senão também da economia do desejo que faz com que mal consigamos articular um certo jeito de viver e ele já caduca. Vivemos sempre em desfasagem em relação à*

*atualidade de nossas experiências. Somos íntimos desse incessante sucateamento de modos de existência promovido pelo mercado que faz e desfaz mundos: treinamos, dia após dia, nosso jogo de cintura para manter um mínimo de equilíbrio nisso tudo e adquirir agilidade na montagem de territórios.”* (Rolnik 2005, pp.15).

Também porque a ideia de “Palimpsesto” como método, se aproxima da sugestão de pele. Uma película sensível, sensitiva, tátil, protetora, caracterizadora, radar, que se oferece à razão para descodificações e organizações, mas que permanece pretensamente “livre” à dinâmica sensorial de micro-experiências e micro-vivências, onde é possível detetar os agenciamentos que nos moldam a linguagem e como nos comportamos. Depois, à metodologia narrativa cabe explorar o lado da carne do texto.

No fundo, também as Escolas, como organismos sociais, são compostas de variadas camadas e múltiplos universos pessoais, de atuação, de contextos, de histórias. Exigir uma única narrativa<sup>89</sup>, uma atuação disciplinada e formatada é, o caminho contra-natura da socialização e da educação e, historicamente, foi o caminhos das ditaduras impostas.

Mas também podemos evocar Felix Guattari (2005), quando se refere ao efeito criativo e micro-político de uma “*semiótica molecular*” que se encontra por sensibilidade e reflexão na imprevisibilidade.

*“Sim, eu acredito que exista um povo múltiplo, um povo de mutantes, um povo de potencialidades que aparece e desaparece, encarna-se em fatos sociais, em fatos literários, em fatos musicais. É comum me acusarem de ser exageradamente, bestamente, estupidamente otimista, de não ver a miséria dos povos. Posso vê-la mas...não sei, talvez eu seja delirante, mas penso que estamos num período de produtividade, de proliferação, de criação, de*

---

<sup>89</sup> Chimamanda Adichie (2009). “*The danger of a single story*”. Consulta janeiro 2013. Disponível em: <http://ihainforma.wordpress.com/multimedia/videos-do-ted/>

*revoluções absolutamente fabulosas do ponto de vista dessa emergência de um povo. É isto a revolução molecular: não é uma palavra de ordem, um programa, é algo que eu sinto, que eu vivo, em encontros, em instituições, nos afetos, e também através de algumas reflexões.”* Guattari (1982, P. 9, cf. pp. 376)<sup>90</sup>.

A vitalidade micro-política, a força do que acontece nas políticas do desejo, da subjetividade e da relação com o outro, são temas, que fascinaram este autor. No fundo, procurar a vitalidade (ou encantamentos) não apenas nos discursos, mas nos gestos e nas atitudes. Compreender a dimensão política implicada na compreensão de si próprio e do outro e isso ser desafiante, curioso, instigador para aceder ao efeito viral, transformador que esse encontro potencia.

Como referi, uma das dificuldades que enunciei aqui, no sentido de realizar uma tese seguindo uma metodologia narrativa, foi aceder à compreensão de mim, pela revelação da minha própria voz. Depois à aceitação de mim própria e dessa voz, para construir um texto que não se escuda essencialmente em categorias académicas, nem nas transferências das referências bibliográficas, de acordo com o que tinha aprendido a fazer como estratégia de escrita e legitimação de conteúdos (quando realizei a tese de mestrado em Portugal).

Aliás, tornei esse recurso uma estratégia residual de legitimação, evocação e inspiração apenas quando efetivamente essas três “categorias” (ou propósitos) se impunham. Procurei ainda compreender as dinâmicas políticas que a linguagem sustenta no seu quotidiano, os valores que a conformam, os acessos à rutura, a capacidade de enunciação, os estigmas e, principalmente, as naturalizações, na convicção de que, apenas compreendendo estes compostos, é possível demarcar

---

<sup>90</sup> Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/80018300/Guattari-e-Rolnik-Micropolitica-Citacoes-Trechos-pt-br>

caminhos que nos possam fazer sentido. Compreendi que falo de um lugar de “segurança” dentro da “insegurança” e imprevisibilidades a que me propus ao mudar de escolas e lugares.

Porém, o meu lugar de “professora efetiva, de quadro” determina significativamente a minha percepção das realidades. Instintivamente, sempre desejo uma mudança que, “fora” de mim, crie possibilidades para agir e atuar, em conformidade com toda a aprendizagem que fui acumulando ao longo e ao largo, destes anos de vida paralela académica, mesclada com a prática profissional, a colaboração efetiva, afetiva e voluntária numa IPSS e a minha intencionalidade artística e política. Esse desejo que me levou...para “*fora de mim*”...

Procurei “colocar-me” no lugar da incerteza para melhor a compreender, mas esse outro lugar é assustador. Ser-se “*o capitão da minha alma*” de William Ernest Henley (1875), não é circunstância tranquila. Porém, só a partir dessa desafetação é possível recriar e almejar possibilidades de encontro “*com o que somos e com o que estamos fazendo no mundo*” (Paulo Freire, 1993, sp.) e quebrar esse “desejo” extrínseco, assente na expectativa e reforçar a atuação lúcida e transformadora (desde si). Curioso que essa possibilidade, ou liberdade de escolha é-nos subliminarmente retirada com as determinações legais e políticas. A redução drástica de “lugares” na profissão docente, impossibilitam “aventuras” e inviabilizam mudanças. Se para os professores contratados a realidade é a insegurança e o inconstante, para os professores efetivos do quadro ficar sossegado (quieto) torna-se a “única” opção.

Tudo faz parte do composto dessa máquina semiótica a que se refere Guattari. Mesmo os professores que ousam usar o protesto nas ruas, é mais pelo desejo de entrar e co-habitar esse ciclo de referência institucional, é essa vontade de “segurança” que os move para se oporem à descolagem do seu referencial de vida, criado em quase 40 anos de ditadura e quase 40 anos de democracia (fora de si), do que exigirem uma outra dignidade, uma outra compreensão cultural e educacional sobre a profissão, a realidade expressa nas escolas prova esta afirmação provocatória. O enredo narrativo proclamado nos corredores, salas de professores e

salas de aula, é muito mais de subserviência tácita, e correspondentes formas de aniquilamento de ousadias, do que de afirmação da dignidade profissional, de vivacidade, de empolgação pela aprendizagem continuada, de predisposição ao desafio.

Ao estarmos confrontados com novos desafios e outros fatos, são-nos exigidas outras compreensões e o caminho está mais nos discursos que criamos para nós, do que nos discursos que somos “levados” a prefigurar. Quando a filósofa Viviane Mosé no seu mural do “facebook”<sup>91</sup> coloca este trecho do seu livro fala para uma Escola que se afasta cada vez mais das ideias emancipatórias:

*"Estudar, cada vez mais, será entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas, ou inventar as nossas. Viver é sempre o grande desafio, e estabelecer metas, abrir trilhas, produzir contornos, conceitos; viver é criar valores. Por isso, o aprender deve estar vinculado ao criar. Aprender criando é a regra, porque do contrário não é aprendizado é treinamento, não há troca, há imposição.*

*O século XXI caminha em direção a uma escola onde o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida, em todas as suas dimensões. Uma escola onde a arte, a filosofia, a ética, estejam tão presentes, que não precisem de 50 minutos na grade curricular; ou melhor, que não tenha grade curricular, mas temas, assuntos, questões. Uma escola que não se acovarde diante das perguntas mais difíceis, como a morte, o tempo, a dor, a violência, a discriminação social, racial, religiosa, mas que construa espaços onde estas questões sejam*

---

<sup>91</sup>Disponível em: <https://www.facebook.com/MoseViviane/posts/678121345538994>, sobre o livro "A escola e os desafios do mundo contemporâneo".

*discutidas, pensadas. Enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões."* (Viviane Mosé, 2013, sp.).

Permitindo-me a um atropelo de desalento, cada vez mais acredito que essa escola apenas acontece por ocasião de um entusiasmo efêmero, uma jovialidade consentida ou uma inocência que não se asfixia...sempre o recurso à normalização e institucionalização é o caminho do depois desse entusiasmo que apenas marca aqueles que o vivem. É necessário compreender esse ciclo para encontrar e confirmar, os recursos pessoais que desalinham, mas não se entregam aos mecanismos devotos da inércia e da mesmice. E porque não? Porque somos pessoas e como pessoas nos perdemos quando não nos permitimos imprimir a nossa marca no que fazemos.

A questão estará em “escolher” efetivamente qual a realidade que se quer mesmo viver. Sabendo que todas as formas de aceder ao conhecimento podem ser válidas, a partir do momento que nos apropriamos de quem somos e *do que estamos sendo no mundo*.

Aceitando isto como desafio, teremos de compreender que quer a resignação, quer a rutura, são aspetos da mesma necessidade que sustenta a “institucionalização” dos contextos, procedimentos, pessoas e lugares. Apenas saindo dessa necessidade de rutura, ou resignação/aceitação, podemos reformular estratégias que nos levem a lugares ainda não explorados.

Ou seja:

- Só quando aceitarmos que o outro faça as suas próprias escolhas, estamos aptos, a seguir o nosso caminho<sup>92</sup>. Libertos desse confronto, que nos fundamenta muitas das nossas escolhas e atuações (enquanto precisarmos dos muros que almejamos derrubar), é-nos possível re-criar as nossas

---

<sup>92</sup> “Live as if you were living already for the second time and as if you had acted the first time as wrongly as you are about to act now!”, (Viktor E Frankl, 1992, sp.), Consulta em março 2014 Disponível em: <http://www.brainpickings.org/index.php/2013/03/26/viktor-frankl-mans-search-for-meaning/>

próprias histórias, aquelas que efetivamente, desejamos experimentar, independentemente das conjunturas e situações. Afinal, só depois dessa descoberta possível é que nos “oferecemos” a possibilidade de definir caminhos. A história da humanidade é escrita nos momentos em que se descobre a “des-necessidade” do que se conhece e...

- Como sempre acontece a todos os processos de rutura e reconquista da linguagem própria, o discurso da responsabilização individual é absorvido nos discursos das agências culturais, económicas e políticas, no sentido da sua própria desresponsabilização perante as sociedades humanas. Retirando “vitalidade” aos discursos marginais<sup>93</sup> mais contundentes, constitui-se como “colonizador”, parasita semântico e cultural das ideias e palavras. Mas há conquistas consagradas, que a História nos ensina e que devem ser protegidas. O que se sugere é que em todos os lugares, inclusive os da administração, seja possível a cada um resgatar o lugar que a ingenuidade, até a utopia e o o desejo de emancipação e sublimação, se assumam individualmente, para ser tornado visível socialmente.

---

<sup>93</sup> *“Uma das ironias da nossa época é que agora, quando a rua se tornou o artigo mais apetecível da cultura publicitária, a própria cultura de rua esteja cercada”* Naomi Klein (*“No Logo”*, 2002, pp. 341). A autora exemplifica ainda: *“A Nike queria dedicar-se ao desporto, disse-nos Knighth, à ideia de desporto, e depois à ideia da transcendência através do desporto; depois quis dar poder às pessoas, defender os direitos das mulheres, a igualdade racial. Queria que as suas lojas fossem templos, os seus anúncios uma religião, os seus clientes uma nação, os trabalhadores uma tribo. Depois de nos levar a todos nesta viagem de marca, o facto de se voltar atrás e dizer «não olhem para nós, nós só fazemos sapatos» soa risivelmente vazio”* (Klein, 2002, pp.409). Debruçando-se sobre a máquina da publicidade dos produtos associada à educação, Naomi Klein adverte que *“Um sistema democrático de instrução ...é uma das formas mais seguras de criar e alargar bastante os mercados de bens de todos os tipos, e especialmente dos influenciados pela moda.”* (James Barry, ex-publicitário, *Our Master’s Voice*, 1934 in Klein, pp. 111).

Criar um texto como Palimpsesto<sup>94</sup> foi como procurar possibilidades para criar um fio discursivo que englobasse as múltiplas experiências que ocorreram no encontro com as paisagens, geografias, encontros e narrativas que compõem uma existência, procurando produzir uma reflexão como *“ação teoricamente informada”* nos termos de Kincheloe e Berry (2004, pp. 137)<sup>95</sup> na compreensão de que, se a própria dinâmica da escrita auto-biográfica obriga ao desvio das “armadilhas” do *“relativismo cultural”*, também não deixa de estar emulsionada nele. Importa pois não descurar a autenticidade que melhor nos desenha e que, de forma curiosa, nos leva à novidade criativa crítica.

## CAPÍTULO II

### 7. A localização da fala: “Quando estivesses cansada tinhas de sair!”

Continuando na vontade de configurar o enquadramento em que se situa a investigação, como podem as História de Vida, ou os relatos auto-biográficos, elucidar sobre territórios educacionais e geografias individuais?

---

<sup>94</sup> *“En Arqueología, se usa palimpsesto como un concepto para establecer la mezcla que puede representar el registro arqueológico (entendiendo este como la actividad humana del pasado que se observa en el presente, representada por los restos materiales). Cuando se excava la tierra, el arqueólogo puede encontrarse con objetos que no necesariamente están asociados en el tiempo y la acción, aunque en un mismo espacio. Una mixtura de significados pasados causada por diversos factores culturales o naturales. El palimpsesto entonces es un problema a resolver, es un efecto implícito en el registro arqueológico que impide asociar cronológica o significativamente los materiales hechos por el hombre en ese espacio dado, y por lo tanto no permite darle un sentido a las interpretaciones (contemplando la variedad de las mismas). Es necesario discriminar la mezcla. Desde el presente, una vez entendida la mezcla (mediante ciertos métodos de análisis) que representa el palimpsesto se puede analizar el pasado, y a la vez, analizando el pasado se pueden comprender ciertos comportamientos del presente.”* (Disponível em: <http://tallerliterariodespertares.blogspot.pt/2011/06/04-que-es-un-palimpsesto.html>).

<sup>95</sup> *“(…) A bricolagem alerta contra uma epistemologia da verdade totalizante, estabilizante e legitimadora. Outra preocupação da bricolagem é a abertura indeterminada da interpretação que leva ao relativismo cultural.”* (Kincheloe e Berry, 2004, pp.137).

A questão não é nova, é também Bueno (2002, pp.18) citando Franco Ferrarotti que questiona: *“Como a história de uma vida, o ‘Erlebnis’ de um comportamento, pode confirmar ou negar uma dada hipótese geral?”*, (Bueno, 2002, p. 21).

Villa, (1998, pp.21) referindo Sennett (1980, pp.63) afirma que *“solo hablando del yo, tiene certeza el individuo de que existe”*. Porém, como se estabelece a relação entre a investigadora e investigada? Quem investiga quem? Quando é que a investigadora se dá conta de ser também ela a investigada? Trata-se, tão-somente, de uma confirmação de existências? Ou falando de si mesma, se reencontra, redefine-se, confirma-se caminhos e azimutes?

A investigada reinterpreta-se falando na entrevista, ao selecionar e reconfigurar a sua experiência de vida, re-analisa o trajeto que descreve; a investigadora repensa-se a si própria, formula considerações sobre o que ouve; Ao reproduzir a fala da entrevista, recorre a meios e técnicas de escrita pré-formulados, que ambas compreendam na re-leitura, mas uma lê o que disse, outra lê o que sentiu ao ouvir e as “hiperligações” que estabelece com a sua própria experiência e com a sua memória, ou esquecimento...Quando uma fala de Cabo Verde, outra recorda a atmosfera cálida do arquipélago, as noites silenciosas e musicais, quando uma fala de Timor, a outra recorda apenas as vestes coloridas e as mulheres silenciosas que vieram dançar ao ritmo cadenciado da sua música tradicional, numa festa aqui da cidade, ou o que ouviu e leu sobre as atrocidades que exigiram a auto-determinação do País.

### 7.1. Uma só professora – uma só observação

*“Qu’il s’agisse des vestiges ou du corps d’autrui, la question est de savoir comment un objet dans l’espace peut devenir la trace parlante d’une existence, comment inversement une intention, une pensée, un projet peuvent se détacher du sujet personnel et devenir visibles hors de lui dans son corps,*

*dans le milieu qu'il se construit.*" (Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 1945, pp. 401).

Assumindo a questão etérea ou física/corpórea da questão, Merleau-Ponty (1945), questiona se um "objeto" no espaço pode constituir-se como uma "faixa falante" de uma existência ou, como inversamente, um pensamento, um projeto, ou uma intenção, se pode "soltar" de um sujeito e fazer-se visível no meio fora dele, sugere em ambas as situações, a "contaminação" e expansão que se torna possível a partir de uma só partícula, um só pensamento, um só exemplo.

Procurando responder à questão que abre este capítulo e compreendendo o que diz Salgueiro que *"Todo o indivíduo es también un fenómeno social por cuanto sintetiza comportamientos, valores, ideologias de la sociedad a la que pertenece y de su grupo profesional."* (Salgueiro, 1998, pp. 49 cit. Queiroz, 1988:28), a opção por uma só professora encontra ainda fundamento ao considerarmos que os valores que guiam a atividade humana se constituem como elementos na regulação.

Assim, é necessário compreender que a consciencialização ou individualização, não sendo um ato mecânico, é um processo prolongado de apropriação, construção pessoal e conformação individual na complexidade da interação que o sujeito vai estabelecendo com a realidade e consigo próprio.

Um indivíduo, um grupo, ou uma comunidade, constituem realidades efetivas dentro da sociedade e, nesse sentido, o contributo da fenomenologia e da

hermenêutica entendidas como “uma” e não “a” explicação da experiência<sup>96</sup>, permitem avançar pelo avesso e pelo direito das histórias. Como diz Merleau-Ponty *“O conhecimento nasce e faz-se sensível em sua corporeidade”*. Reportando-se às recordações e associações na percepção e compreendendo a necessidade de

---

<sup>96</sup> A compreensão de si, parte desse impacto com outros elementos ou, *em última análise*, com a sua interpretação. Em duplo sentido, re-integra por sua vez o indivíduo, há uma devolução recíproca (Ricoeur, 1989):

*“Não há compreensão de si que não seja mediatizada por signos, símbolos e textos; a compreensão de si coincide, em última análise, com a interpretação aplicada a estes termos mediadores. (...) O papel da hermenêutica, dissemos nós, é duplo: reconstruir a dinâmica interna do texto e restituir a capacidade de a obra se projectar para fora na representação de um mundo que eu poderia habitar.”* (Ricoeur, 1989, pp.40 e 43).

Em Gadamer, 1993 o processo hermenêutico *“consiste tanto num processo de apreender o comum que se revela na expressão do ato criador individual, uma vez que cada individualidade traz em si algo dos demais; como num processo de adivinhação do peculiar de alguém em relação à comunidade* (Nalli, 2006, sp):

«Ao aguçar deste modo a compreensão levando-a à problemática da individualidade, a tarefa hermenêutica se lhe estabelece como universal. Pois ambos extremos de estranheza e familiaridade estão dados com a diferença relativa de toda individualidade. O 'método' do compreender terá presente tanto o comum - por comparação - como o peculiar - por adivinhação -, isto é, haverá de ser tanto comparativo como divinatório. Em um e outro sentido seguirá sendo no entanto 'arte', porque não pode mecanizar-se como aplicação de regras. O divinatório seguirá sendo imprescindível.» (Gadamer, 1993, p.244)”. In Nalli (2006, sp).

Com os contributos das teorias feministas e dos estudos culturais dos anos 80-90, a compreensão heterogénea das narrativas, permite-nos interrogar sobre os processos de como se resiste às mudanças, como se transformam os formatos hegemónicos em conhecimento (que se torna) verdadeiro? Para Santos, (2002, pp. 6) *“é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles. Em suma, é preciso desafiar a razão indolente.”*

encontrar um sentido na diversidade dos dados, Merleau-Ponty (1975) afirma: *"Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarian unos recuerdos capaces de completarlas; es ver como surge, de una constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer innovación ninguna de los recuerdos."* (Merleau-Ponty, 1975, pp. 44).

Assim, no sentido de justificar a opção de considerar apenas uma professora para o estudo, registro duas situações onde é possível aprender com esta escolha e compreender a sua implicação nas dinâmicas que atuam na vida profissional dos professores<sup>97</sup>.

A primeira reporta-se à dimensão pessoal e social e a segunda remete para a consciência do outro:

---

<sup>97</sup> Como referi na primeira página, no texto inicial tinha feito questão de colocar professor e/ou professora compreendendo a dimensão política e de reinvenção que isso possibilita. Não estando, inicialmente, certa quanto a esta opção, encontrei justificação na resposta de Paulo Freire a Godotti (1993, sp.):

Primeiro

*"(...) a gente tem de reconhecer que a linguagem é uma produção social, com uma presença individual nessa produção social. Segundo, é precisamente por isso que a linguagem é corpo ideológico. Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e sem poder. Terceiro, a própria gramática nasce historicamente como uma regulamentação do poderoso, de quem tem poder. (...) Num tempo de busca de igualdade, de superação das ideologias restritivas, não é possível permanecerem sintaxes proibitivas da mulher.*

*(...) Isso não é gramática, isso é ideologia. (...) No momento em que você não pensa a história como determinismo, mas como possibilidade, a reinvenção da linguagem faz parte da reinvenção do mundo. Então, você pode até começar pela briga da reinvenção da linguagem."*  
(Paulo Freire, 1993, sp.).

Porém, a língua portuguesa incluí os géneros no termo masculino. Sugerida a possibilidade de colocar no feminino, a exclusão (do masculino e do terceiro género) era certa. Assim, voltei a escrever conforme a minha língua se concretiza, sem deixar de chamar a atenção para esta particularidade da linguagem e as implicações teóricas e históricas que tem sugerido.

1º - Quando Mia Couto em 1990 intitula o livro de “*Cada homem é uma raça*”, sintetiza de forma poética, o lugar dinâmico que parte da dimensão pessoal e se transporta para a dimensão social. Enquanto Sartre acentua a dinâmica ativada pelo falar:

*"(...) Ao falar, eu desvendo a situação por meu próprio projeto de mudá-la; desvendo-a a mim mesmo e aos outros, para mudá-la; atinjo-a em pleno coração, trespasso-a e fixo-a sob todos os olhares; passo a dispor dela; a cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso na direção do porvir. Assim, o prosador é um homem que escolheu determinado modo de ação secundária, que se poderia chamar de ação por desvendamento. É legítimo, pois, propor-lhe esta segunda questão: que aspeto do mundo você quer desvendar, que mudanças quer trazer ao mundo por esse desvendamento? O escritor engajado sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar."* (Sartre, 1993, pp. 20, em Praxedes, 2001, pp.1)<sup>98</sup>.

Mediante um processo de interiorização e exteriorização, é explicitado o caráter derivativo e dinâmico da subjetividade, através do fluxo e refluxo dos fenómenos vividos: Subjetividade - Identidade - Social – Identidade – Subjetividade.

---

<sup>98</sup> Também Murillo nos fala desse “diálogo” de um individual com o social e de um social que por sua vez é nutrido pelo individual. Entender esse diálogo, permite-nos verificar os processos de adesão política, cultura da indiferença e manifestação coletiva, indolência...:

*"Había en los '50 y en los '60, una pregunta que era urgente políticamente: ¿Cómo se articula el orden social con la subjetividad, la totalidad con lo singular? Las respuestas a esta interrogación, permitirían entender, los procesos de adhesión política, indiferencia, colaboración, resistencia, etc."* (Susana Murillo, 1996, pp. 50-51).

Atribuir esse caráter à subjetividade, significa admitir que a vida humana, em cada uma das suas manifestações, se articula como síntese de uma história social. Salgueiro (1998, pp. 49 cit. Queiroz, 1988:28) acrescenta:

*“Una sola observación bien hecha o una única experiência bien conducida” es suficiente para llegar a conclusiones válidas porque no es la cantidad de hechos registrados lo que lleva al conocimiento, sino el análisis cuidada de “hechos decisivos o cruciales.”* (Queiroz, 1983: 56-57, apoiado em Durckheim).

2º - Ao referir que *“Eu tenho a necessidade de compreender um diferente de mim, se eu quiser crescer.”* Paulo Freire (1993, sp.) revela a possibilidade de transformação pessoal que resulta de uma relação, mesmo que singular, com o outro. Se Yvonna Lincoln (1995, pp.13) *“describes this condition reminding us that the way we know has powerful implications for the way we live, and vice versa”*, também Carola Conle (1999, pp.9), citando o poeta alemão Goethe, acrescenta: *“To know yourself, see what others are doing: to know others, look into your own heart”*.

Podemos então entrar em diálogo com Elvira, que nos permite compreender como nos reformulamos a partir da experiência posta em relação:

*“O meu currículo só terá interesse na medida em que tudo o que fiz e faço tem um sentido. Traduz-se numa espécie de missão. Tudo é coerente. Há um rumo de vida, interveniente, cooperante, com projetos, com sentido que têm relação com os meus ideais (...), graças ao meu próprio currículo, só me meto com aquilo que eu sinto que tem a ver com os valores.”* (Elvira).

Por último, creio que a autenticidade e ser-se, ou tentar ser, genuíno (que as estratégias de sociabilização nos auxiliaram a disfarçar) é um fator essencial para acreditar ser possível construir “realidades significativas” a partir de um relato.

Essa seriedade resulta de uma disponibilidade para a vulnerabilidade e, num contexto cujas dimensões procuram alcançar a excelência, o fantástico, a eleição como valor superlativo, essa disponibilidade não tem lugar. Porém, é quando essa exposição acontece, que o “outro” se “entrega”.

Nas I Jornadas Anuales del Doctorado, "*Investigadores en formación*", realizada nos dias 11 a 15 Junho 2012 e organizadas pelos estudantes de doctorado da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, optei por partilhar as dificuldades que o percurso como investigadora e os desafios da investigação me trouxeram. Talvez por partir de um tema que falava mais de dúvidas e embaraços, o meu coração saltava e a voz tremeu-me como, aliás, sempre me acontece, quando falo em público, embora estivesse entre colegas do doutoramento. Tinha optado por criar uma apresentação simples, com imagens de artistas que capturei do meu mural do facebook, de forma a ilustrar as mensagens que levei para partilhar. Expliquei eu que uma das minhas preocupações era encontrar um modo de “conversar” que não inibisse quem me ouvia, isto porque uma das minhas dificuldades era partilhar com os meus e as minhas colegas de profissão, as descobertas que a investigação me foi revelando. Após ter apresentado a minha comunicação, uma colega do doutoramento falou comigo mais ou menos assim e de forma contundente: "*Obrigada! Estou a começar os meus estudos e sempre me deparo com apresentações extraordinárias que me paralisam. Sempre acho que não estou à altura. A tua apresentação deu-me coragem e permite-me perder o medo de procurar as minhas soluções...*". Este diálogo lembrou-me a importância de tornar a linguagem um veículo de possibilidades, mais que uma engenharia técnica e científica de acessos com *passwords*, códigos específicos e performances elaboradas, além de me permitir compreender que uma exposição simples, nua e crua, permite a quem nos ouve, encontrar a sua própria criação de ideias e momentos.

Outra história que talvez ajude a elucidar sobre esta minha preocupação:

Certa vez, a minha filha de 17 anos partilhou um jantar com o meu colega de doutoramento Ricardo Reis e o meu orientador Fernando Hernández, na véspera de um congresso na *Culturgest* em 1012. Fernando estava a explicar que se debruçava sobre o tema "*between*" e tratava de explicar a relação do tema com o encontro da subjetividade dos sujeitos, deferenciando-o da questão da identidade. Na volta quando percorríamos, para norte, os cem quilómetros da A1, disse à minha filha que não tinha entendido bem a que se referia o meu professor. Então ela foi todo o caminho a explicar-me o que tinha compreendido, relacionando com o que apreendeu, ao ter assistido a um congresso, em Barcelona, sobre "I Jornadas -

*“Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas”* que tiveram lugar na La Virreina Centro de la Imagen de Barcelona, nos dias 27 e 28 de janeiro de 2011.

Surpreendida com o que ela aprendeu e me explicava, comentei esta conversa com o meu colega que me confrontou, naturalmente surpreendido: *“Mas tu não entendeste?”*. Respondi-lhe: *“Entendi o que entendi, mas quanto mais eu a interrogo, mais ela me explica”*. A verdade é que ocorreu uma mudança na forma de pensar da minha filha Sara, que passou a considerar o conhecimento, como um modo de se entender a si própria e, garanto eu, que sou a mãe, ela está numa idade em que isso lhe é precioso, se é que existe idade em que isso não é precioso. Perguntar, exige respostas e, esse diálogo, cria formas de nos revelarmos a nós próprios, utilizando os mecanismos que nos calha contatar. Somos privilegiados quando os utilizamos como dispositivos ou interruptores para nos revelarmos. “Fatídicamente”, tornou-se mais exigente com a escola e com os professores, não sendo fácil estar realizada academicamente. A escola para ela não a impulsiona, não lhe traz desafios relevantes. Estuda as matérias e necessita recitá-las, contrariando o que aprendeu nestas vivências, desejando sempre outra ordem de estímulos.

Essa dinâmica reflexiva, cruza este documento, permitindo-me, como investigadora, aceder às compreensões que me aproximam do que é relatado pela investigada, ao mesmo tempo que sou “apanhada” pelo próprio processo de investigar.

Porém, e por essa razão, sou surpreendida pela necessidade de transpôr os limites de uma História de Vida. Ao colocar-me como investigadora em trânsito por uma investigação que aborda espaços de vivências e experiências partilhadas, converto o estudo num processo auto-biográfico e compreendendo a impermanência dos estados das palavras que nos guiam:

O relato<sup>99</sup> foi transmitido oralmente, gravado, escrito e depois revisto pela protagonista, embora a literatura impressa de textos, elaborados pela mesma, também se tornassem referência para uma triangulação da informação recolhida e para a construção progressiva da análise. Focava-me nos processos de construção

---

<sup>99</sup> Entendido o relato tal como é contado e revelado pela protagonista.

da subjetividade profissional da professora, sobre como a Elvira construiu a sua identidade profissional face à sua subjetividade e de como essa história possibilitava apontar respostas para as questões iniciais do estudo<sup>100</sup>.

## 7.2. Cruzamentos | Loop

Foi durante manhãs e tardes inteiras, na casa de Matosinhos da Elvira<sup>101</sup>, com almoço incluído (de sopa de abóbora e bolo de laranja), mas com o propósito de cuidar da metodologia e aferir critérios elegíveis, que realizei várias entrevistas<sup>102</sup>, no total de quatro, procurando encontrar recorrências similares ou vibrantes, que apoiassem a credibilidade e representatividade de um estudo, garantindo maior rigor metodológico para a pesquisa.

O que aconteceu depois, foi da esfera do imprevisto. A “História de Vida” da Elvira concluía-se a si própria à medida que tomava forma de escrita da voz transcrita. A imagem que me ajuda a entender o processo que então se instalou e

---

<sup>100</sup> Questões levantadas inicialmente:

- A) De que modo Elvira e a sua história contada, permitem compreender aspectos essenciais dos trajectos profissionais dos professores portugueses?
- B) Que questões de trânsito, contextos e desenvolvimentos se colocam face à educação artística em Portugal?
- C) De que modo, o trabalho de investigação com Elvira Leite, se constitui como espelho e ressonância, que permite interpretar-me como mulher, educadora e investigadora?

<sup>101</sup> Foi com a concordância da professora, que é utilizado o seu nome verdadeiro nesta investigação. Deste modo, ela é a Elvira da vida quotidiana, como no filme “Le moindre geste” de Fernand Deligny (1971): (<http://www.youtube.com/watch?v=EjwsMIInjKwA>)

<sup>102</sup> Foi, inicialmente, utilizado um guião introdutório aos temas do estudo, decorrentes de uma investigação mediada pelos estudos feministas e pós-estruturalistas, procurando registos que acessem a questões de diferenciação, posicionamento como mulher, questões relacionadas com modos de ser professora. Porém, no decorrer da entrevista, fui deixando a professora falar abertamente dos temas que lhe surgiam como necessários à sua “revelação”.

impôs, é, inicialmente, musical pelo processo de audição presencial, re-audição (cassete), voltar atrás, escrever, avançar, escrever, ouvir, escrever, voltar atrás, refletir, avançar, escrever, pensar, voltar atrás, escrever, respirar...

David Santos<sup>103</sup> de alter-ego Noiserv, "*pequeno maestro*" de uma orquestra solitária, exemplifica a sonoridade, na remistura, nos samples repetidos em *loop*, vários convites de entrada de sons, timbres, melodias, registos sonoros de instrumentos improváveis, a ideia de puzzle biográfico. A tecnologia serve de aglutinador, mas é o músico que se disponibiliza, de forma tentacular, para a composição. Depois é ele que se revê no seu próprio processo solitário de organizador de sons.

Se a minha formação artística (plástica), me remeteu para a imagem do "*Palimpsesto*"<sup>104</sup>, a ideia que emerge, é esta de colecionadora e remisturadora de experiências, sonoridades, imagens onde a "autora" se esconde, mas ao mesmo tempo se revela. Nesse processo – colagem de partes, articula-se, reconfigura-se, recicla-se e dá-se a circunstância de uma nova reconfiguração. Se "parti" de um

---

<sup>103</sup> Noiserv, a quem já chamaram "o homem-orquestra" ou "banda de um homem só" explica-se: *David assumiu deliberadamente que queria tentar ser o mais complexo possível, enchendo «ao máximo o som até sentir que não cabia mais nada». «Há músicas com 60, 70 melodias diferentes, como se tivessem 70 instrumentos a tocar ao mesmo tempo», explica, justificando igualmente o título do disco. «Quase que se ouve uma orquestra, mas ela não está lá porque sou eu que toco tudo. Mas é como se estivessem não sei quantos 'eus' pequeninos, cada um com o seu teclado a fazer um loop e isso, visto ao longe, fosse quase como uma orquestra a tocar».(...) Daí, também, a capa de Almost Visible Orchestra ser bastante colorida (ao contrário dos dois registos anteriores, a preto e branco) e em forma de puzzle, com a ilustração da cara de David a poder ser montada de frente, de costas, construída e desconstruída. «Estas canções são quase uma autobiografia musical e, como trabalho sozinho, lido muito com uma certa ambiguidade em que, um dia gosto muito do que tenho e, no outro, não gosto nada. Para mim, a composição tem muito esse lado de dramatismo e dificuldade e, como estas canções foram feitas a partir de rascunhos que já tinha há dois, três anos, achei que o puzzle ilustrava o processo de criação deste disco»*, in <http://www.youtube.com/watch?v=9JUuhPw2wfk>.

([http://sol.sapo.pt/inicio/Cultura/Interior.aspx?content\\_id=87402](http://sol.sapo.pt/inicio/Cultura/Interior.aspx?content_id=87402))

<sup>104</sup> PARTE I, Cap. 1, ponto 6.

propósito de construir uma “História de Vida”, essa mesma estória-processo, trouxe-me a urgência de me reconfigurar e acertar ao compasso e ao ritmo (temas e lemas) de uma coleção que se torna biblioteca individual e historicamente biográfica.

## 8. Mudanças improváveis

Numa perspectiva inicial, mas ainda com pressupostos de análise mais formais, que a investigação para o mestrado me proporcionou, tentei olhar para a entrevista, seguindo categorias que conhecia como viáveis e fiáveis. Depois, acho que me acontecia o mesmo desespero que testemunhei na enfermeira Alma (interpretada por Bibi Andersson) no filme de Ingmar Bergman “*Persona*” (1965)<sup>105</sup>, perante o magnetismo de uma paciente Elisabeth (Liv Ullmann) que não fala.

A presença significativa e intensa da personagem de Liv Ullmann está lá, mas não se deixa permear pela insistência da enfermeira que, por sua vez, se vai deixando revelar. O silêncio de uma, provoca a intensidade discursiva de outra.

Eu tinha a história contada pela Elvira, mas a entrevista, assim como a mulher que descobri, parecia não me autorizar a análise de bisturi, permanecendo como um “monumento” fantástico (peço desculpas pela adjetivação) que tinha vindo até mim, com toda a generosidade (de novo) da Elvira, mas cuja intensidade me paralisava, enquanto me inquietava com as tentativas de trazer informação para fora da entrevista, o lugar que, me parecia, eu teria de ocupar como investigadora.

---

<sup>105</sup> “Elisabeth (Liv Ullmann), una célebre actriz teatral, está hospitalizada tras haber perdido la voz durante una representación de Electra. Una doctora (Margaretha Krook) la somete a toda una serie de pruebas, y afirma que está sana y bien, pero ella sigue sin hablar y permanece en el pabellón. Alma (Bibi Andersson), la enfermera encargada de cuidarla, intenta establecer una relación con ella y se dedica a hablarle. (<http://www.youtube.com/watch?v=XCstyHzOMng&feature=related>).

Não era, todavia o caso. Elvira falava sem rédeas, era eu que me emudecia.

Batalhei com um relato em estado de espanto, recolhido entre episódios de debilidade física da Elvira, mas com uma coragem estonteante de determinação, capacidade de análise das situações, uma predisposição para ver os acontecimentos como desafios pessoais e transpessoais, de transformação positiva (e continua a adjetivação). A admiração aumentava. Ao passar a entrevista a texto, era quando eu por vezes respirava fundo e me sorria.

Que poderia eu retirar como leitura, à luz das teorias que me acompanharam, de um relato, por si, tão (a meu ver) completo, excelente, fantástico, superlativo?

Por outro lado, era imprescindível não perder esta oportunidade narrativa de um discurso que promove um sentido de dignidade profissional, que diz muito da capacidade individual de olhar o que se passa em redor e implicar-se individualmente na tarefa em que acredita, criando uma autoria que se autoriza e fundamenta.

Tive de perceber que a minha formação académica anterior me condicionava a análise: eu não tinha de encontrar pormenores para dissecar e fazer corresponder com o debate teórico, como antes tinha feito. Eu tinha de trazer o relato da experiência da Elvira Leite, para os tecidos de uma história partilhada. História partilhada sim, com outros autores e por mim, cuja responsabilidade seria tecer estas narrativas que aqui se encontram. Difícil? Claro que sim! Depois de aprender a catalogar e a “afogar” impressões é difícil autorizar tessituras e metáforas!

Também o sentimento da “excelência” e do “fantástico” que a Elvira me despertava, acediam diretamente à minha insegurança de filha do meio. Toldava-me as interveniências...quem era eu para...? Talvez daí adviesse o meu posicionamento profissional, contrário às iniciativas, entretanto adotadas, de criar quadros de excelência e de mérito nas escolas como reconhecimento dos alunos melhores classificados.

Além dos critérios de seleção adotados, mesmo verificando a importância, que estes momentos, criaram entretanto na vida das escolas e dos alunos, compreendia, por experiência própria, o efeito secundário e paralisante de criarmos

mitos pessoais ou institucionais. Efeito esse que os desportistas bem conhecem, quando estão perante adversários mais confirmados. Sennet (2008), refere a importância da imperfeição *“La utilización de herramientas imperfectas o incompletas estimula la imaginación a desarrollar habilidades aptas para la reparación y la improvisación.”* (Sennet, 2008 pp.22) e que a noção de excelência paralisa mais que estimula. Todavia, incorporámos conceitos, a partir da revolução industrial, como o *“control de qualidade”* ...cuja chave se incluía num trabalho mais colaborativo e cooperante, do que o privilégio da competência. É assim uma prática que produz cultura de seriação com base em critérios pouco interessantes (afinal os alunos selecionados, já foram distinguidos pelas suas classificações). Creio existirem formas mais intervenientes de festejar e nos gratificarmos com os sucessos das escolas e dos alunos do que a produção de *“óscars”*.

No entanto, acabou por se transformar num fim em si, ao ser trasladado para o domínio da avaliação das escolas, não apenas no campo teórico, mas na compreensão das práticas, acentuando o individualismo e a demonstração burocrática e superficial da certificação escolar, aproximando-nos culturalmente, do início do século passado, num retrocesso significativo relativamente à nossa época e história humana.

### 8.1. “Soy el creador de mí mismo”

“Eu sou o criador de mim mesmo” (Shakespeare)<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> (In, Sennet, 2010, pp. 26), (do personagem Coriolano), a crença *“do homem como criador de si mesmo”*, tem as suas raízes mais profundas na filosofia do Renascimento: *“Apareció en los escritos del filósofo Pico della Mirandola, quien entendió Homo faber con el significado de «el hombre como creador de sí mismo».* Pico fue una de las fuentes (no reconocidas) de Hannah Arendt; su Discurso sobre la dignidad de hombre, que data de 1486, se basaba en la costumbre y la tradición se debilitaba, la gente tenía que *«experimentar»* por sí misma. La vida de cada persona es un relato cuyo autor no sabe cómo terminará. (...) Una idea afín a la del hombre como obra de sí mismo aparece en Shakespeare, cuando

Trazer assim, à superfície o sujeito que é protagonista, que vive os processos e desafios que operam na educação atual, permite criar ligações e conexões com as realidades experimentadas e sentidas. Traz para o campo da análise, as contradições, incertezas, soluções e capacidades de transformação. Pode ainda ser fonte de inspiração para desejar aceder a uma profissão mais dignificada e compreendida, porque, necessariamente, mais participada.<sup>107</sup>

Este resgate não acontece, sem o contributo do enfoque narrativo que veio auxiliar a descrição dos relatos (Jean Clandinin y Michael Connelly, Bolivar, Bruner) permitindo colocar “a voz” da investigadora a interpretar o relato da investigada, revelando ressonâncias, empatias e diferenças. A narrativa incorpora a história em permanente reconstrução composta de pedaços de tempo e de lugares que foram mudando, fragmentos de um relato que, ao tornar-se vulnerável, como um amante apaixonado, enaltece as qualidades e se enternece com os “defeitos”, sofrendo inseguranças de auto-expressão, porque profundamente receptivo às interferências dos acontecimentos do tempo em que foi sendo escrito. Necessitando de se reinventar de coragens, acrescentando novas situações à história contada para voltar a olhar para dentro de si, com o longe do tempo e dos lugares, gerindo o distanciamento emocional para maior nitidez de reflexão.

## 8.2. “Es el estudio en el que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin)

Foi estranho viver a intimidade entre uma investigação que acontece ao mesmo tempo que se torna vivida. Acabamos por criar a realidade que pensamos e imaginamos? Certo é, que me tornei mais sensível às diferenças subjetivas, também

---

*Coriolano afirma: «Soy el criador de mí mismo», auténtico desafío a la máxima de Agustín que advertía: «¡Fuera de las manos del yo! ¡Apenas lo toques, lo arruinarás!».* (Sennet, 2010, pp. 94, referindo-se à citação de Agustín, em Greenblatt 1981, pp.2, in Sennet 2010, pp. 371).

<sup>107</sup> Considerando a referência ao enfoque de transformação social de que fala Goodson (2004) e Hernández (2006).

à procura, compreensão e relevância dos modos de superação. referindo-se a Bruner (2003), Pardinias (2010) assinala:

*“El estudio de la narrativa “es el estudio en el que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11). Como afirman diversos autores, somos narradores de historias propias y ajenas; los modelos de realidad narrativos nos permiten dar forma a las experiencias cotidianas. “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso.” (Bruner, 2003).” Pardinias (2010, pp.22)<sup>108</sup>.*

No decorrer do processo do trabalho de investigação<sup>109</sup>, colocava-me, noutros termos, a questão: Poderá um estudo como este, ajudar, no universo educativo português, a encontrar um espaço privilegiado de reflexão e criação de uma outra realidade mais significativa e participada, para os professores, no tempo do precário, da instabilidade pessoal, profissional e científica?

---

<sup>108</sup> Idem.

<sup>109</sup> Os temas da vulnerabilidade / objetividade, em Lorrain (2010, pp. 11), permitiram-me experimentar a questão da vulnerabilidade. Compreendi e valorizei aspetos que, noutras circunstâncias consideraria, por necessidade, invisíveis, ou torna-los-ia eu invisíveis, pela fragilidade que poderiam evocar. A experiência e a sua narração, é determinada por esta seleção tácita da ausência e da presença emergente, de temas que surgem mais afirmativos, confirmativos, instintivamente mais aceitáveis pelos coletivos que habitamos. Será necessário entender estes processos de ocultação, negação e afirmação subjetiva e coletiva, para também acedermos aos mecanismos de construção de resistências ou letargias, ampliando a nossa compreensão de experiência sobre os mundos e sobre as formas de exercitarmos essa experiência, A valorização que atribuímos à vulnerabilidade tem-nos levado a hipervalorizar atributos subjetivos e muitas vezes artificiais como o sucesso e a excelência (nos espaços educativos, por exemplo).

Poderá uma investigação, com estas características, encontrar a compreensão da comunidade portuguesa, tão caracterizada por uma cultura, acentuada nos últimos tempos, de exigência normativa, prescritiva e ânsia modeladora?

São questões que surgem pelo exercício da reflexividade inerente ao estudo, quando confrontado com as forças conjunturais (sociais, culturais, académicas). Ideias que emergem por causa de uma investigação, mas que são também guias através dos quais nos acercamos das potencialidades promovidas pelo “*giro biográfico*” na investigação, sobre e com os professores.

Uma primeira resposta a estas questões, estará relacionada com a problemática das visões “condutistas” e tecnocráticas sobre os desempenhos, que emergiram ainda mais com a necessidade de se criarem estruturas de avaliação e aferição de Escolas e desempenho docente<sup>110</sup>. Os comportamentos consequentes, contrariando tendências no sentido da revalorização do significado das aprendizagens e saberes, afastaram-se da construção de projetos colaborativos e de uma reflexão aprofundada com as experiências que nos oferecem as realidades de quem as vive.

Alertando ainda para a clivagem que a escola acentua, ao negar o diálogo com o que se passa fora da cerca educacional e edificada, que o envelhecimento da população docente irá acentuar, na dificuldade do acesso à profissão, por uma geração mais jovem de professores.

## 9. Disfarces e exposições – Educação, colaboração ou partilha?

Diário:

Na minha recente intervenção política como independente, nas últimas eleições autárquicas (Setembro de 2013), num pequeno partido da minha cidade, verifico continuamente, os registos discursivos que caracterizam os posicionamentos de esquerda

---

<sup>110</sup> Sei que parece o contrário, mas tendo realizado mestrado em avaliação educacional, considero pertinente o exercício da avaliação docente, porém de forma integrada e integradora, que possibilite melhorias mais que constrangimentos, além de uma prática avaliativa que também se avalie a si própria e se reconfigure.

e os mecanismos comunicacionais do partido que detém o poder local (centro).

É um exercício curioso e simples, mas dá para verificar como a linguagem nos contorna as formas de atuação. Se a linguagem de uns assenta principalmente no julgamento do outro – confirmando ao outro o seu poder, o outro procura integrar discursos relacionados com a família, a igreja, os temas consensuais, comprovando o aprovação tácito, mas principalmente assumindo o discurso de quem não tem de lutar pelo lugar de representante e gestor autárquico.

Este “filme” apresenta uma espécie de “equilíbrio” que tem colocado sempre as mesmas pessoas no poder e deixado as outras para as chamadas de atenção sobre as irregularidades. Na minha modesta opinião e depois das leituras que acompanharam este trabalho, creio ser aqui que reside o problema das esquerdas que têm sido questionadas quanto ao seu sentido de atuação em Portugal.

Parece existir uma “vocação” paternalista nas retóricas discursivas das esquerdas em “endireitar” (corrigir) os partidos que sempre ganham (centro ou centro direita). Essa “vocação” resulta em grande generosidade de tempo e atuação, mas, mesmo obtendo o entendimento das comunidades, não se traduz em votos.

Aqui as pessoas gostam de quem lhes diga que está tudo sob controlo. Acresce que a proximidade, ajuda a criar vínculos de amizade e interesses, que pouco têm a ver com a seriedade coletiva. Dificilmente partidos descomprometidos com o poder podem lançar essa promessa.

Ora, depois de quarenta anos de Democracia em Portugal, as propostas estão saturadas e profundamente presas às históricas formas de atuação. Penso que a realidade política no meu País e na minha cidade, só pode ser transformada, se os partidos de esquerda fizerem concessões à forma de comunicarem e de reagirem aos problemas que tradicionalmente denunciam, saindo do tradicional “jogo” político (em que se ataca e se defende) onde depositam imensa energia, mas reinventando-se para uma atuação que foca uma vocação para gerir futuros, em vez de considerar que deve ser uma “pedra no sapato” (exigente e rigorosa) de quem se exige menos, mas se disponibiliza sempre (de forma menos exigente e menos rigorosa) para mandar nos destinos dos outros.

Fiz essa experiência. Colaborei ativamente nos mecanismos de comunicação de que

dispunhamos, alterando do discurso de “queixa” para um discurso igualmente interveniente, mas mais emancipado e fora desse “jogo”. Dispunhamos de uma líder (cabeça de lista) carismática (Deputada na Assembleia da República) e toda a equipa se movimentou de forma colaborativa. Creio que a mudança de discurso diminuiu as defesas da população em relação a um pequeno partido de esquerda.

A verdade é que a nível nacional este partido sofreu grande derrota (as pessoas não se revêm neste discurso, eu própria colaborei porque acreditei nestas pessoas, mais do que no formato ideológico que caracteriza este partido). Mas aqui, em contra-ciclo, ganhou votos suficientes para “roubar” um vereador camarário ao partido dominante, tendo obtido um resultado histórico nas eleições, o que tem permitido uma intervenção local profundamente responsável e consequente.

Esta experiência comprovou-me a força da construção narrativa que fazemos nos lugares de intervenção em que atuamos.

(Graça, outubro 2013).

Quando falamos de “educar”<sup>111</sup> pressupomos sempre alguém que detém o conhecimento e alguém que o recebe, além de se aceder a esse conhecimento num tempo sempre futuro. A escola e a educação estão cimentadas num esquema de objetivos a atingir num tempo para além daquele em que se atua. As crianças terão de cumprir o 1º ciclo para atingir o 2º ciclo, depois um terceiro, chegar ao ensino secundário, realizar os exames para entrar na universidade, fazer a licenciatura para concluir o mestrado, talvez um doutoramento...a esperança de um emprego adequado às certificações académicas, a esperança de uma ocupação laboral num território alheio talvez inalcançável: num futuro serei alguém...

Em consequência, não se consideram as experiências condensadas e compreendidas num tempo presente, cujas resoluções estão sempre por alcançar. Uma pessoa cresce a aprender que *“nunca está resolvida”*. Como se estar resolvida fosse

---

<sup>111</sup> “*Ex ducere*” que significa etimologicamente *ex: «Sacar, qué cosa? Lo mejor de cada uno, desde adentro hacia afuera.»*. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?educar>.

algo que não se pode alcançar, como se não fossemos todos mais que perfeitos. Naturalmente perfeitos para nos inquietarmos e aventurarmos, a partir da constatação de termos recursos fundamentais para aceder ao conhecimento que se aproxima de nós e compreendermos “claramente” os mecanismos da viagem a partir desses recursos. Colocar o foco no que está à nossa disposição, altera toda a configuração educacional que deposita esse foco num horizonte sempre longe e sempre muito acima do que somos.

Nomeadamente, nos encontros e congressos em que pensamos e repensamos a educação, criamos espetativas sobre uma redenção para uma escola que se melhora e ganha sentido num futuro que, não existindo, virá num *porvir*.

O *dever* ou o *porvir* da educação não aniquila a satisfação, o conhecimento e a realização, que podemos retirar dela no momento presente?

Ao falarmos das experiências de hoje, verificamos que educação e, mais especificamente, que educação artística hoje, realizamos nas nossas escolas.

Diário:

Seguindo a reflexão, o confronto com a entrevista e a minha experiência profissional, e focando agora nas pessoas envolvidas na aventura de uma escola que está a ser criada, neste preciso momento, em que se abrem os portões do recinto, podemos já verificar que:

- O “dado como certo” merece ser questionado;
- Sem descurar o aspeto inspirador, o confronto individual com situações ou pessoas mitificadas, permite descobrir entropias, mais que afirmações;
- As narrativas são mais histórias do esquecimento, que histórias das lembranças. Ocultamos as emoções que nos paralisam e reafirmamos as que nos confirmam, é que *a linguagem não dá para tanto*;
- A vulnerabilidade constitui uma força humana, ao permitir manifestar emoções partilhadas de desacerto e treino para se viver, além de afrontar o medo de fracassar, permitindo ousadias criativas;
- Se os universos educacionais estão povoados de falas que significam os lugares e as relações, passar para a escrita fatos, diálogos, reflexões, permite parar o tempo e o texto torna-se um

dispositivo que enuncia um pensamento de um “*modo de ser*”<sup>112</sup>. Se a nossa contribuição multiplica as leituras que se fazem do mundo, convém ser vigilante em relação ao modo como comunicamos.

- Descobrimos que nos “*contruímos pela linguagem*”, podemos “instrumentalizar” a comunicação (aliás a publicidade faz bom uso desse mecanismo). O modo como nos referimos às situações que experienciamos, altera significativamente, o sentimento que elas nos trazem, assim como os dispositivos de transformação.

(Graça, dezembro 2013).

### 9.1. Que nos diz a Elvira

Uma família tradicional do Porto teve uma Elvira em 1936. Uma mãe, comerciante numa loja de tecidos “*que era uma mulher de personalidade forte e muito criativa*” e um pai, técnico de engenharia. Juntos construíam as bonecas e os brinquedos com que Elvira se entretinha e marcaram uma infância assim:

*“Eram os telefones feitos com latinhas, ou caixinhas e fio de norte enebado, os fantoches, os robertos, barquinhos de casca de árvore, o cavalinho de pau... A minha mãe fazia as bonecas em lãs e tecidos e tudo isso era maravilhoso”. Depois havia os cágados e as “bichezas” do jardim que recorda “Com muita satisfação”. “O convívio com*

---

<sup>112</sup> Ricouer (1995, pp. 137) fala de um “*novo modo de ser*”: “*Se a referência do texto é o projeto de um mundo, então, não é o leitor que primeiramente a si mesmo se projeta. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojeção, ao receber do próprio teto um novo modo de ser*” (Ricouer, 1995, pp. 137). Tenho procurado retirar da minha construção identitária a confirmação de um tempo que sempre se projeta no futuro. Nada fácil. Temos uma construção mental, feita de leituras e conversas mais rotineiras, que sempre nos envia de volta a um passado e a dar uma volta numa expectativa de futuro. Este meu texto tenta “fugir” dessa constatação, até porque se aproxima mais um fim do mundo, este agora já sem possibilidades de projeção futura. Se, como dizem os circuitos de informação, a vida na terra terá sido escrita apenas até ao dia 21 de dezembro de 2012, estamos já a viver uma vida sem um futuro pré-escrito. Escrever a História diariamente é uma oportunidade ímpar de repensarmos o sentido de se ser. Tornamo-nos responsáveis não pelo que vivemos, mas pelo modo como vivemos as situações que se nos deparam. Não pelo que vivemos, mas pelo modo como vivemos as situações que se nos deparam.

*a bicharada: minhocas, eu pegava em minhocas como quem pega numa flor, pegava em caracóis e outras bichezas...Falava com elas e fazia histórias com aquelas personagens, fazia-lhes casotas para viverem mais confortavelmente, julgava eu, mas sempre me intrigava o seu desaparecimento no dia seguinte. Divertia-me imenso naquela vida. É verdade, havia um lago no quintal e um cágado que hibernava”.*

E a família numerosa dos pais compunham o cenário em que cresce e aprende “a diversidade de contextos em que viviam, o convívio periódico, a cooperação entre todos, a aceitação das diferenças, as festas, tudo estava sempre presente e isso possivelmente me marcou e teve influência no modo como eu tratei as crianças e os jovens e a educação artística”.

(Elvira).

Levada pela mão do pai, visita o Museu da cidade do Porto “Soares dos Reis”, para ver a obra do pintor João Batista Ribeiro, o bisavô, cuja história pessoal lhe provocava renúncias, mas era o antecessor da atividade de um pai que lhe dedicava tempo e espaço para descobrir os desenhos, instigando-a a ajudá-lo nas tarefas profissionais do desenho arquitetónico.

*“A minha mãe não gostava nada que ele insistisse nisso, porque achava que não era trabalho válido e além do mais não era profissão para uma mulher. Na sua perspetiva, o que eu tinha de fazer era aprender outras coisas, mais ligadas à família, à casa. Então, nas horas livres, vivia naquela alternância: Ajudar nas lides da casa e ajudar o meu pai no escritório.”*

(Elvira).

Mais tarde, numa escola só para raparigas, a professora D. Madalena, parecia não achar nada interessantes os desenhos de uma garota assim:

*“Apesar do meu treino de casa, em desenho, cheguei à escola e a professora dizia*

*que eu não sabia desenhar. Ela detestava os meus desenhos. Eu (na escola) desenhava uvas, cachos de uvas, e folhas de uvas, não sei porque tinha de desenhar apenas estes temas!”<sup>113</sup>*

(Elvira).

A professora Madalena não gostava muito de uvas, nem de cachos de uvas adocicados, aliás, creio que tinha adquirido, ao longo dos anos de prática pedagógica exemplar, uma alergia às uvas e aos desenhos das uvas, mas gostava principalmente de “corrigir” e “ensinar” aquelas garotas e o exercício, era um bom pretexto para mais uma lição de obediência cívica e moral, além de se sentir orgulhosa com o temor que a sua presença impunha. Ela nunca tinha sido amarrada com um fio a uma mesa pelo pai, como a Elvira, mas deu-lhe uma lição para o resto da vida, relativa aos castigos corporais, ou tarefas, ou “*bolos*” como chamavam a este tipo de correção:

*“(…) «Bolos» eram palmadas dadas nas mãos com a palmatória de madeira; era parecida com uma colher de pau de madeira grossa, eu e as outras meninas, não era só eu, estendíamos as mãos abertas e ela dava umas reguadas, com força sobre as mãos, uma de cada vez, a maldita palmatória (ri-se), quando eu apanhava “bolos” ficava com febre tal era o desprazer! Os meus pais nunca atuavam com castigos, conversavam comigo, sempre queriam saber quais os meus erros, as minhas asneiras, mas nunca usavam castigos. Resolviam tudo com diálogo explicativo”.*

(Elvira).

Isso e o castigo (da mesa e do fio) exemplificativo, que o pai lhe aplicou:

---

<sup>113</sup> O Ensino do desenho nos anos 1940-50, marcado pelo naturalismo e representação de naturezas mortas “*Cultura, arte e ensino no Estado Novo*”. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. Consulta em 10 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$cultura-arte-e-ensino-no-estado-novo](http://www.infopedia.pt/$cultura-arte-e-ensino-no-estado-novo) e <http://naturalismoportugal.planetaclix.pt/>

*“Uma vez, fiz qualquer disparate e o meu pai, como castigo, prendeu-me à perna da mesa com um fio de linha, finíssimo e disse: “Vais ficar aí toda a manhã”. Ele foi-se embora e eu ali fiquei a chorar, muito triste. Quando eu já quase adormecia, ele chegou. Ao verificar que eu tinha estado sempre a chorar, até quase adormecer, ele abanou-me e disse-me: “Ainda estás aqui? Tu ainda estás aqui?” E eu disse: “Eu estou! Foi aqui que me deixou de castigo!” E então, disse ele: “Tu não sabias sair? Rebentavas o fio, ora vê como é fininho! Este fio é tão fininho que rebenta facilmente! Não devias ficar tanto tempo amarrada desta maneira! Quando estivesses cansada tinhas de sair!”.*

(Elvira).

Elvira fica confusa ao lhe ser dada a oportunidade de repensar um comportamento, dado como adequado à situação de obediência acrítica, que lhe veio a influenciar sobre formas de superação face às obrigações, à submissão e à autonomia:

*“Então castigava-me e depois queria que eu fugisse ao castigo?”*

*Isto demonstra um horror à submissão, apologia de uma certa irreverência! E no fundo, isto também me marcou. Mais tarde compreendi o que ele me queria dizer. (...) Eu tinha de pensar que ele tinha sido um bocado excessivo e mesmo injusto e que o castigo era brincalhão e portanto eu não deveria aceitá-lo sem explicações.*

*Veja lá! O meu pai era republicano e, enquanto estudante seguia os ideais comunista; militou por algum tempo, pouco, no Partido Comunista. Naquela época ser contra a situação, era ser comunista, era ser do «revirinho»”.*

(Elvira).

...Que é como quem é da contra-cultura dominante, e assim Elvira descobre uma outra forma de compreender as situações, quando determinadas pelo absurdo e pela possibilidade da ousadia. Além disso, permite-lhe compreender que certas

“lições” apenas se apreendem depois, num outro tempo, quando se revêem e fazem sentido com a experiência.

O posicionamento político permitiu, ao pai de Elvira, conhecer e ser amigo de Humberto Delgado (nascido em 1906, aqui perto da minha cidade, na Brogueira, Torres Novas) que, em 1958 foi candidato à Presidência da República, tendo sido assassinado pela Pide em 1965 e a quem chamaram o “*General sem medo*”<sup>114</sup>.

O pai já não acompanha o 25 de abril de 1974, mas ensinou à filha, a importância da “escola” paralela, visitando regularmente o Museu Soares dos Reis, atividade que ela respondia com sentimento de repulsa, pois detestava aquele lugar sombrio e gelado que caracteriza os museus tradicionais, onde tudo parece morrer lentamente, ou lembra o que já se foi e nada apetece a olhares da infância...

*“Dizia-me sempre: “Olha para aquele pormenor, que bem feito!”, “E a luz deste ambiente!”. Sempre a conduzir a visita...e eu não ligava nada porque era muito pequena, mas naquele quadro de Henrique Pousão<sup>115</sup> eu parava. Era estranho, era um jovem, com uma cara esquisita, parecia-me uma carantonha a rir-se de mim, só muito mais tarde é que eu percebi que era ele que estava representado quando era miúdo e que estava com um desenho de criança na mão. O título do quadro é “Esperando o Sucesso” acho que é*

---

<sup>114</sup> Humberto Delgado “*Entra frequentemente em conflito com correligionários e mesmo amigos de longa data: Henrique Galvão, Sarmento Pimentel, Manuel Sertório e vários outros. Em 1964 passa a defender a autodeterminação dos povos das colónias ultramarinas. Anteriormente defendera uma federação de estados composta pelos mesmos territórios. A Pide entretanto consegue colocar elementos seus junto do General. Ludibria a sua boa-fé, obtém a sua confiança e empurra-o para um certo isolamento. É assassinado, conjuntamente com a sua secretária Arajaryr Campos, em Fevereiro de 1965, nas proximidades de Olivença, por um grupo de agentes daquela polícia, atraído por esta, para imaginária reunião com militares portugueses.*”. Consulta em 27 de setembro de 2011. Disponível em: [http://www.vidaslusofonas.pt/humberto\\_delgado.htm](http://www.vidaslusofonas.pt/humberto_delgado.htm).

<sup>115</sup> Consulta em setembro 2011. Disponível em: <http://www.mcb.pt/pousao/0%20pousao%20percurso.htm>.

*assim que se chama o quadro, está com um desenho na mão, um desenho de criança do tipo girino, um cabeçudo (exemplifica desenhando no ar), e o meu pai dizia-me, para justificar... porque eu às tantas comecei a não gostar muito dos desenhos que eu própria fazia, o meu pai para justificar que os meus desenhos eram aceitáveis ou eram bons, (ele nunca emendava os meus desenhos), dizia: “Estás a ver o desenho que ele tem na mão? O que ele quer dizer ali é que estes desenhos são muito válidos, quem faz estes desenhos, pode vir a ser um grande artista e portanto tu tens que aprender a gostar daquilo que fazes e não te influenciases pelos gostos dos outros”, tens de ser persistente e eu fiquei sempre com aquela marca, aquela aprendizagem no fundo e aquele quadro ensinou-me imenso, por acaso acho isto curioso.”*

(Elvira).

As experiências que os jovens trazem para a escola não estão dissociadas destas *experiências primordiais* que moldam o eu-autobiográfico e constituem as subjetividades inerentes a cada indivíduo. Nesse sentido, verificar de que forma, o conhecimento que está aí “à mão” em imagens, acontecimentos e letras, espelha (nos devolve) o que somos, a partir do modo como narramos o que vemos, desvendamos as nossas subjetividades. Situando-nos perante a hipótese de contraste ou identificação, que nos devolvem essas narrativas circundantes, somos convidados a desfiar uma arqueologia individual para o que queremos ser.

Também o trazer a experiência passada ao tempo presente, proporciona um importante recurso para constatar realidades que (nos) sucedem agora, aumentando o leque de referências sobre as formas de olhar e entender as realidades.

## CAPÍTULO III

### 10. Com - Textos

#### 10.1. Educação Artística e Currículo

*“Chegou o tempo de darmos um rumo novo à nossa História. Portugal tem de se organizar dentro de si, não para se fechar, mas para se abrir. Para alcançar uma presença forte fora de si. Não conseguiremos ser alguém na Europa e no mundo se formos ninguém em nós.”*

António Nóvoa (10 Junho de 2012)<sup>116</sup>

Como articulamos uma investigação que conta histórias de Vida com a vida da Educação Artística e com o currículo educacional?

Num primeiro momento, traço uma génese sistematizada da Educação Artística em Portugal já compilada por Teresa Eça (2000) e pela equipa de investigação sobre a Avaliação do Ensino Artístico em Portugal (2007). Esta recolha sugere apenas uma oportunidade de compreendermos as raízes experimentais das práticas, processos e formas de pensar a educação no seu tempo. Cada época reveste-se de soluções situadas nos contextos sociais, culturais e históricos de então, que, por sua vez a caracterizam.

Hoje não faz mais sentido promover o ensino do Desenho e das Artes, condicionadas somente pela preocupação de assegurar o treino e adestramento técnico e/ou a cópia de artefatos visuais, sejam eles a jarra, que tanto trauma deixou no seu tempo, o sapato, a mola da roupa, ou a cópia de autores consagrados, muitas vezes delimitados a cópias dos Van Gogs e Picassos, eventualmente um Gauguin ou o Dali. Tão pouco a expressividade simples, traduz desafio para as crianças e jovens de agora, em que uma miríade de imagens globais, transnacionais, invadem, povoam e absorvem as suas e nossas, experiências com o mundo, determinando o modo como nos relacionamos nele.

---

<sup>116</sup> Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=n92VSfRnnoU&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=n92VSfRnnoU&feature=player_embedded)

Seria insensato e insano teimar em permanecer nos registos educativos do séc. XX, sem estes serem sujeitos a revisitação e revisão. Ao lermos esta espécie de cronologia histórico-geneológica, que não procura ser exaustiva, mas que nos permite verificar origens temporais, dos acontecimentos marcantes da História das Artes Visuais em Portugal, verificamos tradições culturais, técnicas e metodológicas que pervalecem ainda nas disciplinas de Artes Visuais e, essa constatação, permite-nos sair desse lugar, ou entender como nos pode ainda ser útil alguma solução (esse tema, é tratado num segundo momento deste ponto).

Por fim, as preocupações apontadas no segundo momento, sugerem aprofundamento para uma formação de professores consequente, que ultrapasse as também necessárias atualizações técnicas e metodológicas que o ensino artístico exige na atualidade.

Seja como for, saberemos que, o que fazemos nas escolas, ainda se “agarrar” a algumas das ferramentas instrumentais usadas nos inícios da vida da educação artística, apesar das reformas, da informação disponibilizada e da transformação cultural ocorrida. A produção das planificações e produtos educativos realizados nas Escolas, procura acompanhar as “novidades” que emergiram nos programas institucionais, mas são a prova de que prevalece agarrada mais aos usos, que às tendências. Nesse sentido, é nas Escolas que acontecem as contradições, mas também é lá que se efetivam as possibilidades.

## **11. Colando a História que conta**

Até 1759 o ensino passava pelas escolas ligadas às ordens religiosas, das quais os colégios dos jesuítas cobriam as maiores cidades do país. Teresa Eça (2000)

faz um traçado sobre a história de “150 anos do ensino das artes visuais em Portugal”<sup>117</sup>, do qual se sintetizam alguns acontecimentos.

Em 1760, Ribeiro Sanches define o Desenho nas suas "*cartas sobre a educação da mocidade*" publicadas em 1766 pelo Real Colégio dos Nobres, como as bases do ensino predominantemente geométrico e mais tarde, em 1787, o escultor Machado de Castro falou do desenho como disciplina essencial da aprendizagem no discurso recitado na Corte em 24/12/1787 (Eça, 2000).

*“A racionalidade, própria do iluminismo que moldou o ensino em Portugal, foi o caminho escolhido durante muito tempo na educação artística. Segundo Bêtamio, (1967) das duas grandes correntes pedagógicas: uma racionalista, tendo por base o desenho geométrico, primeiramente exposta por Pestalozzi, continuada por Froebel (1782-1852) e por J. Guillaume em França no final do séc. XIX e outra de inspiração mais naturalista, anunciada por J. J. Rousseau (1712-1778), defendida por H. Spencer (1820-1903) e precursora das correntes modernas da didática do desenho, que se fundamentam na psicologia nas novas teorias do conhecimento é a corrente racionalista, do método Guillaume que os portugueses vão importar. Durante mais de um século, o desenho foi lecionado e confundido com a disciplina de Geometria. Esta escolha irá influenciar profundamente toda a trajetória. Se por um lado na história da arte portuguesa o desenho tinha sido compreendido por Francisco de Hollanda como o meio de exprimir sentimentos, por outro lado, o desenho tanto na Europa como em Portugal "foi visto apenas pelo aspeto prático e utilitário, particularmente por contribuir para o aperfeiçoamento da indústria, por ser um meio prático de ligar a ciência à técnica". (Betâmio, 1967, cit. por Eça, 2000, pp. 2-3).*

---

<sup>117</sup> Disponível em: <http://www.apecv.pt/cfan/teresa-eca/150anos-ensino.htm>

É apenas a partir das reformas de 1918, decorrentes do pensamento dos primeiros republicanos, que se pode falar efetivamente de um ensino de desenho nas escolas públicas. Foram introduzidos no plano de estudos, os trabalhos manuais educativos, experimentados por Marques Leitão (autor de um dos manuais de Desenho de 1910) no Colégio Militar. O Desenho era predominantemente geométrico ou ornamental. Em 1926 com a difusão das ideias praticadas em Paris e Londres em 1900, surge o desenho do natural e o decorativo. Apenas em 1947 aparece, graças a Bêtamio de Almeida, o desenho livre.

1. 1835 - Academia de Belas Artes: *“promover a civilização geral dos portugueses, difundir por todas as classes o gosto pelo Belo, e proporcionar meios de melhoramentos aos Ofícios e Artes fabris, pela elegância das formas de seus artefactos”. (...) onde pudesse resultar “a perfeição das manufaturas e o aumento da indústria nacional”, tendo por isso no âmbito das suas atribuições, o ensino”* (Decreto de 18/II/1835).
2. 1836 - Criação da segunda Academia de Belas Artes no Porto (Decreto de 18/2/1836). *“Pelas transformações curriculares ocorridas nas décadas seguintes, ficamos a conhecer que foi intenção preponderante, ministrar uma formação de carácter geral e o mais abrangente possível. Assim, ficou expresso em várias fontes, que não bastaria ao aprendiz de uma determinada arte saber desenhar o ornamento, sendo explicitado que precisaria igualmente de poder desenhar a figura humana e a dos animais; não lhe chegariam, da mesma maneira, os conhecimentos do desenho propriamente dito, posto que teria também de modelar; a sua instrução prática não ficaria completa se não recebesse algumas luzes de história das artes e das regras da composição, sendo em conformidade preciso que aprendesse a história dos estilos para conceber e executar as suas*

*produções. Havia portanto, uma noção embrionária de educação geral e suscetível de tornar os operários mais aptos e a melhor conceberem os seus artefactos.”*

3. 1881 - Primeira reforma das Academias de Belas Artes de Lisboa e Porto, por Decreto de 26 de Março. Esta reforma do ensino consiste principalmente no aumento do número de cursos: Geral de Desenho, Arquitetura Civil, Pintura Histórica, Pintura de Paisagem, Escultura Estatuária, Gravura a Talho Doce, Gravura em Madeira. Seriam criados ainda cursos com aplicação às artes industriais e cursos nocturnos de desenho de figura humana e desenho para operários. Passam a ser admitidos alunos de ambos os sexos. A reforma não chegou a ser inteiramente concretizada. Separação entre Academia e Escola de Belas Artes. À primeira, são atribuídas funções de promoção da arte e arqueologia, e de defesa do património museológico; a segunda dedica-se apenas ao ensino.
4. 1901 - Reforma da Academia de Belas-Artes pelo Governo (Decreto de 14/XI/1901).
5. 1911 - Relatório ao Decreto de 26 de maio de 1911 que reformula o decreto anterior.
6. 1912 - É nomeada uma comissão de onde sobressai o nome de António Arroio para a reorganização do ensino industrial e artístico, sendo ministro António Aurélio da Costa Ferreira. *“O regime republicano saído do golpe de 5 de Outubro de 1910 logo criticaria por ineficaz e restrita a Reforma anterior, pugnando por “nacionalizar a nossa arte” e “regionalizar o ensino”. As novas autoridades escolares defendiam uma posição o “mais descentralizadora possível” para o ensino das artes visuais entre o operariado.”*
7. 1918 - *“(…) o país ficaria então a conhecer o diploma reordenador saído da avaliação dos especialistas. Trata-se da peça juridicamente*

*mais importante, pelas ambições e minúcia regulamentar, de todas quantas o século XX produziu no âmbito do ensino artístico especializado” pelo (Decreto 5029, de 5/XII/1918). (ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO, 2007, pp. 274-282)<sup>118</sup>*

8. 1936 - Por decreto régio de 3 de Dezembro o governo de Passos Manuel delibera a nomeação dos empregados e professores da Academia Portuense de Belas Artes.
9. 1937 - Em Julho são iniciadas as aulas de Pintura, Anatomia e Perspetiva da Academia Portuense de Belas Artes.
10. 1938 - Em relatório enviado para o Governo, a Academia refere que as aulas de Pintura, Anatomia, Perspetiva Ótica e Escultura decorrem em S. Lázaro, enquanto as de Arquitetura Civil e Gravura Histórica, têm lugar no edifício da Escola Politécnica do Porto.
11. Lei de 10 de Julho determina reorganização do ensino artístico. As Escolas de Belas Artes passam a ser escolas superiores. Criação do curso de Arquitetura com a duração de 6 anos, distribuídos por 3 ciclos de estudos e dos de Pintura e Escultura com duração de 5 anos, também distribuídos por 3 ciclos.

---

<sup>118</sup> “ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO”: Relatório Final. Fevereiro de 2007. Domingos Fernandes (Coordenador); Jorge Ramos do Ó; Mário Boto Ferreira; Ana Marto; Ana Paz; Ana Travassos, Consulta em junho de 2007. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/524.html>.

12. Reformulação dos cursos superiores de Pintura e Escultura, que passam a designar-se de Artes Plásticas – Escultura, e Artes Plásticas – Pintura.<sup>119</sup>

Assim, o século XX, em Portugal, foi palco de diversas concepções referentes à Educação Artística, das quais se apresenta este breve resumo, referenciado no documento do Conselho Nacional da Educação (1998) sobre *"Educação estética, Ensino Artístico e sua Relevância na educação e na Interiorização dos Saberes"*:

No âmbito da 1ª República, João de Barros (1881-1960) desencadeou uma campanha pela Educação Artística: *"Não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte"* (João de Barros, cit. por CNE 1998, pp.5) secundado por Aurélio da Costa Ferreira, que em 1916 publica um texto sobre *"Arte na Escola"* (de encontro aos conceitos do Jardim-escola João de Deus, fundado em 1911), e por Cardoso Júnior e Leonardo Coimbra: *"A primeira educação deve ser artística"*. Todavia o regime ditatorial instaurado na sequência do 28 de Maio de 1926, não propiciaria o desenvolvimento curricular das áreas de índole artística.

Arquimedes Silva Santos (ele próprio uma referência incontornável neste domínio), (1950, cit. por CNE 1998, pp.6), impulsiona novas dinâmicas, nomeadamente, estimuladas pela criação da Associação Internacional de educação pela Arte, sendo de referir o trabalho desenvolvido por Calvet de Magalhães, Alice Gomes, entre outros.

Por iniciativa de Madalena Perdigão (cit. por CNE 1998, pp.6), em 1971, promove-se na Fundação Gulbenkian um "Colóquio sobre o projeto de reforma do ensino artístico", na sequência do qual se dá a reforma do Conservatório Nacional.

Em Abril de 1974, com o 25 de Abril e de acordo com as mudanças políticas, culturais e sociais, assiste-se a uma renovação do pensamento e da ação na área artística. Em 1978 o Ministério da Educação cria o Gabinete Coordenador do Ensino

---

<sup>119</sup> Cronologia. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Consulta em maio de 2007. Disponível em: [http://cron.fba.up.pt/cron/curso\\_resultado.asp?curso=3](http://cron.fba.up.pt/cron/curso_resultado.asp?curso=3).

Artístico que, sob a direção de Madalena Perdigão apresentou em 1979 um Plano Nacional de Educação Artística, não adotado. Note-se, no entanto que até à década de 80, a legislação que regulamentava o ensino artístico remontava à década de 30.

Foi a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, em vigor, que consagrou a importância das Artes na Educação. Consequentemente, em 1987, nasce o projeto "*Escola Cultural*" que em 1989 é substituído pelo projeto "*A Cultura começa na Escola*", entretanto desaparecido.

Em 1990 é aprovado o diploma quadro do Ensino Artístico, em vigor, o Decreto-Lei 344/90, referencia a experiência anterior, destacando-se o já referido Plano Nacional de Educação Artística de 1978.

Em 1991, é criado o GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional do Ministério da Educação, (actualmente desarticulado), que promove na Maia o colóquio "*Educação Artística Especializada - Preparar as Mudanças Qualitativas*". Este encontro visava promover os decretos regulamentadores para as diversas áreas artísticas na sequência do diploma quadro de 1990 já citado. Os diversos decretos em causa nunca passariam da fase de proposta.

Em 1993, o programa PAIDEIA - Arte nas escolas, que abrangeu até 1997, 180 escolas secundárias é lançado pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Juventude e o Clube Português de Artes e Ideias.

Na década de 90, assiste-se à multiplicação dos projectos locais de atividades artísticas ligados a escolas, seja na continuação de ações com alguma longevidade, seja na utilização da chamada "*Área Escola*"<sup>120</sup>, ou outros mecanismos similares anteriores, seja através de parcerias entre organizações culturais e escolas.

---

<sup>120</sup> À disciplina de "Área Escola" anteriormente sugerida para trabalho da equipa pedagógica da turma foi substituída pela disciplina de "Área de Projeto". Ao diluir-se no formato curricular perdeu intensidade de

Em 1996 foi nomeada uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para estudar a situação do Ensino Artístico e avançar com propostas globais de reforma. A Comissão em causa apresentou o seu relatório e, entretanto, foi nomeada uma segunda Comissão Conjunta.

*“Verifica-se como esta matéria tem sido de tratamento volátil e pouco consequente, mantendo em estado de desarticulação as estruturas existentes, não maximizando as suas potencialidades e não criando condições para que este domínio tenha a relevância que lhe é reconhecida como mecanismo estruturante de qualificação pessoal e social.*

*Em diversos países com experiência mais sólida que a portuguesa, repensa-se a intervenção na área das artes. Portugal tem a oportunidade de participar, em paralelo, numa movimentação que procura adequar os sistemas educativos às exigências da contemporaneidade.”*(CNE 1998, pp. 6-7).

Entretanto e após várias reformas curriculares, o Ministério da Educação solicita um relatório sobre o Ensino Artístico em Portugal “ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO” apresentado em Fevereiro de 2007 por uma equipa coordenada pelo Professor Doutor Domingos Fernandes.

Ao nível da história, as correntes favoráveis ao desenvolvimento das expressões conviveram com a visão impulsionada por alguns pedagogos do movimento da Escola Nova (Pestolozzi, Froebel, R. Steiner e Dewey, cit. por Hernández, 1997, pp. 38), que perseguiram uma educação estética do indivíduo,

---

iniciativa e ganhou em capacidade de ludibriar supostos projetos, desapaixonados e desinteressantes, a que os alunos apenas aderiam por obrigação e não por motivação, numa atitude de subjugação que acaba por ser veiculada, naturalmente salvaguardam-se exceções. Entretanto a “Área de Projeto” foi também extinta. Estas disciplinas episódicas, procuravam uma exploração por iniciativas transdisciplinares, mas a sua ineficácia comprovou a falta de maturidade das escolas para gerir e potenciar outras formas de aprendizagem mais envolventes. O corpo docente reage a soluções onde necessita de compreender a sua importância para desenhar caminhos diferentes dos suportes tradicionais.

como via de transformação da realidade tecnológica emergente, também Lesgards (2001) assim faz compreender esta dimensão.

A estas teorias seguiu-se, depois do triunfo aliado da Segunda Guerra Mundial, uma concepção da Educação Artística baseada na necessidade de afirmação da auto-expressão. Esta servia de contraponto às experiências totalitárias vividas na Europa (fascismo, nazismo e estalinismo) tal como refere (Hernández, 1997), acrescentando que, as expressões:

*“...favoreciam o ideal de um indivíduo democrático, respeitador de diferentes pontos de vista e portador de valores que prevaleceram após a contenda bélica, reflexo sobretudo, de um ponto de vista estadounidense. As ideias sobre Arte, o desenvolvimento cultural, a liberdade e a democracia de autores como Lowenfeld, A. Stern, Read, mais as referências da psicanálise, serviram de canalizadores para um enfoque da Educação Artística, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. (...) Estas ideias foram questionadas por Eisner (1972), na década de setenta com a influência do movimento disciplinar na educação, encabeçado por Bruner (1960) e a importância que se outorgou na aprendizagem conceptual reivindicada pela denominada "revolução cognitiva" (Gardner, 1988). Foi a partir do seminário celebrado na Universidade de Pennsylvania em 1965, quando a educação Artística começou a articular-se como um conjunto organizado de conhecimentos (Barkan, 1962; Alvarez, 1996), composta pelos quatro âmbitos disciplinares que têm como objecto o estudo da Arte: A Estética, A História da Arte, A Crítica e as Técnicas. Proposta que nos anos oitenta receberá um impulso, não apenas nos Estados Unidos, mas também noutros países devido, sobretudo à resposta financeira da Fundação Getty, dando lugar ao enfoque curricular conhecido por DBAE (Discipline-based Art Education), (Getty Center, 1984; Smith, 1989).”* (Hernández, 1997, pp. 38-39).

### 11.1. Educação Artística – Educação – Sociedade – Culturas - Políticas

As alterações sofridas pelo currículo da Educação Artística, espelham, no nosso país, uma trajetória que vai da substituição de uma corrente tradicional de imitação e de "boas formas", para uma corrente expressionista, caracterizada pela criatividade e pela livre expressão.

A uma *leitura da imagem* que coloca a ênfase na percepção, com base na identificação dos “*elementos estruturais da linguagem visual e plástica*” e da atividade instrumental e técnica (com influência do enfoque analítico da Bauhaus, a estética formalista e um certo reducionismo baseado na semiótica), devem-se ainda, a uma variedade de causas e efeitos que vão, desde a evolução das próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais e as mentalidades que regem cada época. Seja como for, são filtradas as tendências emancipatórias que sugerem aproximações à cultura visual que circula nos quotidianos, por uma prática assente em rotinas e lugares de conforto, numa espécie de manutenção tácita do que se conhece.

Esta conformidade contraria a própria “natureza” da Educação Artística como espaço de análise, debate, imaginação e criação, necessariamente transdisciplinar.

Em consequência, negamos ao mundo o pensamento “desenhado” dos sistemas que interligam as suas ramificações ambientais, comunitárias, económicas, políticas, sociais, culturais e humanitárias.

Os objetivos e critérios da evolução do currículo da Educação Visual e Plástica, ao centrarem a sua articulação nos conteúdos da percepção e produção de imagens de orientação concetual e analítica, não deixam de articular tendências expressionistas ou miméticas, na elaboração de qualquer tipo de trabalhos de cariz pictórica ou escultórica, mesmo quando procuram responder a leituras atuais de produção artística.

A reflexão crítica, mais ampla, ainda não é uma realidade, embora a produção teórica emergente, procure acompanhar desvios e propor novos enfoques sobre a compreensão de uma atividade educativa assente na dimensão criativa e artística.

*“In the last few decades, scholars from a wide variety of disciplines and perspectives have taken notice and begun to explore the implications and ramifications of how visual messages affect how we live and learn and create meaning to our world – past and present, near and far, familiar and unfamiliar Contemporary Visual Culture – the combined product of ‘the media’ and a variety of other spheres of image production – can no longer be seen as simply ‘reflecting’ or ‘communicating’ the world in which we live: it contributes to the making of this world.”* (Victor Burgin, 1996, pp. 21-22).

No último relatório do CNE publicado em *Diário da República*, 2.ª série — N.º 19 — 28 de janeiro de 2013, o Conselho Nacional da Educação, reforça o desejo de verificar uma maior consolidação da Educação Artística no currículo correspondente ao trajeto educacional, que vai desde o pré-escolar ao ensino secundário, que acompanhe as evoluções verificadas fora de Portugal e já consagradas pela UNESCO. Porém, apontam duras preocupações quanto ao desenvolvimento de uma Educação Artística em Portugal, que insiste em se distanciar de uma cultura educativa e social, abrangente, onde as “expressões” encontrem um lugar próprio, considerado e compreendido, mostrando-se subsidiárias, aleatórias ou facultativas, sem pretensões de evolução.

Reforçando as recomendações dos anteriores pareceres<sup>121</sup>, pervalece um entendimento sobre a Educação Artística assente nas dimensões criativas de saber, produção e fruição:

---

<sup>121</sup> “V. Posições anteriores do Conselho Nacional de Educação. O Conselho Nacional de Educação tem-se preocupado, de modo muito particular, com a educação artística, emitindo diversos pareceres e recomendações, que importa retomar. Em 1989, um parecer, intitulado “Educação Artística” e elaborado pelo conselheiro Raul Miguel Rosado Fernandes sobre um diploma governamental e sobre um projeto do Grupo Parlamentar Os Verdes (Parecer 10/89 aprovado em 20/12/89 e publicado in DR — 2.ª série de 20/2/90 — n.º 43, p. 1811 - 1814), defende que: A formação genérica artística faça parte obrigatória e

---

opcional do ensino básico e secundário, “de forma a aumentar o grau de cultura de todos os que formam a sociedade portuguesa” e “intensificar o grau de capacidade de execução dos nossos diplomados”; Se deve evitar “por todos os meios que o ensino praticado forme diplomados teóricos e não gente capaz de executar e de ensinar o que aprendeu”; Se assegure a maleabilidade necessária, defendendo duas medidas previstas no projeto governamental: criação do docente em regime de itinerância para a educação pré - escolar e 1.º ciclo do ensino básico; e a possibilidade de prestação de serviço em mais do que uma escola a partir do 2.º ciclo e até ao fim do secundário; A educação artística inclui, além das modalidades de música, teatro, artes plásticas e dança, “o cinema e os audiovisuais”. Voltou a pronunciar-se em 1992, num parecer intitulado “Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual”, cujo relator foi o conselheiro António de Almeida Costa e que foi aprovado em reunião plenária de 29 de julho desse ano (DR n.º 223, 2.ª série, de 26/9/92. O enquadramento deste parecer sintetiza as bases gerais da organização da educação artística pré -escolar, escolar e extraescolar, estabelecidas no Decreto - Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, distinguindo as dimensões genérica e vocacional da educação artística. A Educação artística genérica seria a dimensão a desenvolver em todos os níveis de ensino, como componente da formação geral dos alunos, enquanto que a vocacional correspondia à “formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica, em princípio, ministrada em escolas especializadas [...]”. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, “a educação artística vocacional constitui componente significativa de um currículo integrado, que inclui formação geral a realizar na mesma escola ou, em regime articulado, em escolas diferentes”. No ensino secundário, “a educação artística vocacional constitui componente fundamental do respetivo currículo, que inclui também formação geral [...]”. No ensino superior “compete aos órgãos próprios de cada instituição definir e estruturar os currículos dos cursos de educação artística vocacional”. O CNE recomendava ao Governo, “que a reforma do ensino artístico se não [esgotasse] na publicação dos diplomas legislativos, pois [dependia] no essencial de um verdadeiro programa de ação que [concretizasse] os objetivos [então] enunciados”. De facto, não parecem ter passado à prática nem a recomendação do CNE, nem os decretos regulamentadores sobre os quais se pronunciava, e em dezembro de 1998 o CNE aprovava um parecer, elaborado pelos conselheiros Emília Nadal e Jorge Barreto Xavier que viria a ser publicado em Fevereiro de 1999 (DR n.º 28, 2.ª série, de 3 de Fevereiro). Este parecer “aborda as dimensões teleológica, política e pedagógica da área em questão, utilizando como moldura a Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor e as orientações consignadas na Carta Magna da Educação e Formação ao Longo da Vida e como fundamento o quadro constitucional em vigor”. Intitulado “Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes”, procede a um levantamento da legislação relativa à área da “educação estética e do ensino artístico” e à caracterização do seu âmbito e objetivos, (D.R. 2013. pp. 4272).

*“Nos seus termos, a educação estética corresponderia a «uma dimensão qualitativa do saber e da forma de a pessoa se relacionar com a realidade e com o próprio saber». O seu objetivo seria o de “ampliar as potencialidades cognitivas, afetivas e expressivas da pessoa”, abrindo “horizontes, estimulando os interesses e integrando a razão com os sentimentos e as emoções.” (D.R. 2013, pp. 4272).*

## 11.2. Cultura Visual

A cultura visual, constitui um espaço de debate e diálogo, onde os significados se criam e se contextam.<sup>122</sup>

*“The power of the media to homogenize experience is important, but this power can be countered by other tendencies. For example, viewers maybe active and critical in their reception of television and may see through the media, so that what is televised is not necessarily accepted as a picture of reality (Sack 1992, 100). The debate regarding the ability of viewers to be knowledgeable consumers of information is, and will continue to be, one of the most studied and explored issues concerning mediated images. (Tsutsumi, Cindy, 2003, pp.16).*

Procurei no documento, pela sua importância e relevância, (num momento histórico em que são reduzidos tempos e espaços curriculares para a Educação Artística), dimensões abrangentes no âmbito da compreensão crítica e integrada das realidades atuais, as dinâmicas em que opera a cultura visual, como enquadramento socio-cultural (Hernández, Mitchell, Duncum, Drucker, Efland, Freedman, Sthur, Rogoff, etc...).

---

<sup>122</sup> *“Visual culture is new precisely because of its focus on the visual, as a place where meanings are created and contested.” (Mirzoeff, 1999, pp.6).*

Associados à Educação Artística atual como campo de conhecimento emergente e fraturante, compreendemos as dimensões trans-históricas que a visualidade quotidiana oferece, para aprofundarmos sentidos, compreendermos subjetividades e mecanismos de apropriação, identificação e assim, construirmos possibilidades de sermos e criarmos mundos:

Como exploramos as implicações das mensagens visuais que afetam o modo como representamos o mundo? Como nos representamos a nós próprios? Como criamos e reforçamos as nossas expectativas culturais, ou seja, como as imagens (artísticas e da indústria cultural, do quotidiano, dos média, das notícias, da propaganda...) produzem significados visuais? Como somos afetados por esses significados e como podemos re-utilizar esses significados no sentido de melhor entendermos a nossa intervenção neste momento do mundo? São questões latentes que podem ser possibilitadoras de descobertas individuais e coletivas, em universo educacional, contribuindo para uma Educação Artística, mais consequente e interveniente, convocando reflexões críticas determinantes para aceder, interpretar, protagonizar e atuar, perante os reportórios oferecidos pelos artefactos e meios de comunicação que ocupam as vidas dos professores e estudantes.

*“Today, «what is seen” multiplies daily. Images come at us from all directions. Visual culture is more than simply television and the cinema or art galleries and photographs. It directs our attention to the centrality of visual experience in every day life» (Mirzoeff, 1999, p.3). We experience direct visual observation of the images in our environment – landscapes, architecture, clothes, artifacts – as well as exposure to created forms of visual communication that are second-nature – art, maps, photographs, television, movies, music videos, advertising, interactive games – and we are constantly being introduced to new forms of visual technology. Digital photographs can now be emailed in seconds. Affordable digital video recorders document our most personal celebrations and memories as well as create films for commercial purposes. Animations and short films pop up on Internet Web sites whether we ask to see them or not. DVDs are rapidly replacing VHS tapes. Cell phones transmit pictures instantly. As Nicholas Mirzoeff argues, «Visual*

*culture is not then a casual collision of two fashionable terms, but a necessary bringing together of the key constituent parts of modern life».* (Mirzoeff,1999, p.123, in Tsutsumi, Cindy, 2003, pp.3).

Esta necessidade de se ser “politicamente neutral” ou, de algum modo, a procura de isenção descontaminada, parecem ser problema de que a Educação Artística padece em Portugal. Há uma indolência que se serve e se promove, pela prática de uma razão naturalizada sobre as formas de atuar e estar na profissão e nos meios educacionais, que nutrem as rotinas e consequentes letargias.

Esta isenção, reforça a conceção da Educação Artística continuar “colada” a um lado “elitista”, ou um requintado eixo de uma educação “*mais cuidada*” da formação das crianças e jovens (da herança modernista das Artes), na melhor das hipóteses, ou um “*capricho*” associado ao laser e à ocupação de um tempo mais lúdico e expressivo que, de forma criativa, produtiva, ou terapêutica, permite encontrar lugares de aprendizagem partilhada e pacificadora. Porém, os contributos da Educação Artística não se esgotam aí. Pelo contrário, perante as alterações sociais, culturais, tecnológicas, políticas, etc. que ocorreram nas últimas décadas, os contributos das investigações sobre a Educação Artística, criaram territórios de referência, que convidam todo o universo educacional, a repensar propósitos, desvios, possibilidades mais significativas, mais críticas e oportunas.

O enfoque temático do parecer do CNE, mantém a preocupação de acentuar conhecimento sobre o património cultural e artístico e a criação, além de acrescentar o aspeto terapêutico da atividade. A sugestão proposta, com todo o mérito que lhe deve ser atribuído, carece de sentido para os tempos de hoje e de agora, ao acentuar argumentação nas mesmas sugestões de todos os tempos descurando, mais uma vez, a dimensão que “*incomoda*” porque, sendo política, produz consciência de universos, mundos e meios de atuação com sentido de ser, ou com alma.

Podemos, de fato, constatar que, no domínio das artes plásticas, a pesquisa alcançou, desde o início do séc. XX, comportamentos técnicos e estéticos inovadores, num quadro de mudança em geral imprevisível. O espaço tradicional, da pintura e da escultura, diversificou-se decisivamente e os processos de comunicação daí resultantes adquiriram novas bases formais e conceptuais, incorporando as tecnologias ou reformulando de forma criativa, aspetos de representações tradicionais. As nossas referências foram alteradas, assim como as nossas perceções de escala, de tempo, de espaço, de lugar, de pertença, de identidade.

Notas de Diário:

A nossa consciência de tempo e o uso que fazemos dele. A história acelera-se e esta aceleração, corresponde ao fato de acedermos, ao mesmo tempo, a uma multiplicidade de acontecimentos que sucedem no mundo. Com a internet a noção de espaço adquire novas configurações, assim como a sua interpretação. Também as viagens no espaço geográfico se tornaram mais acessíveis, pela intervenção das soluções *low cost*, que “encurtam” distâncias e disponibilizam experiências vividas, antes de difícil acesso.

A velocidade em que se experimentam estas deslocações acelera o rumo dos acontecimentos, além de que a nossa intimidade é invadida por imagens de uma infinidade de lugares e de gentes; A instabilidade causada por uma economia em crise, que afeta o ocidente “obriga” a deslocações, mais que permanências, exigindo reconfigurações identitárias; Também as condições de certos quadros empresariais cuja atividade se concretiza em vários locais do planeta; Este acesso (quer no ciber-espaço quer no espaço geográfico) é, todavia, acompanhado de um novo isolamento. Uma individualização que ocorre por exposição às velocidades espaciais a que se denominou de não-lugar (Marc Augé, 1993, cit por Barrera, 2004, pp. 152<sup>123</sup>).

---

<sup>123</sup> “Las pretensiones de Augé se cumplen, a mi parecer, cuando este define con precisión los no lugares como zonas efímeras y enigmáticas que crecen y se multiplican a lo largo y ancho del mundo moderno; las redes de comunicación, los mass media, las grandes superficies comerciales, las habitaciones de hotel y de hospital, los campos de refugiados, los ciber cafés... se muestran como lugares de paso, ahistóricos e impersonales, que se vinculan al anonimato y a la independencia porque aparentemente ni son ni significan nada, al menos no para aquellas personas que los visitan provisionalmente. Pero la parte más importante de su discurso a menudo pasa desapercibida, para el autor ni los lugares ni los no lugares existen siempre en forma pura, son peldaños de una misma escalera, líneas paralelas que mágicamente llegan a cruzarse, son oponentes que se atraen y se inter-penetran pues según el autor del texto: “el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son

Também já não falamos do mesmo lugar quando nos referimos a uma educação que se reporta ao universo artístico.

Fernando Hernández (2007, pp.46-47), refere que, todavia, não basta substituir, ou incorporar, para análise e reflexão, os objetos das Belas Artes, pelos objetos da Cultura Popular para que, de imediato, estejamos perante novos modos de interpretar, refletir e reconcetualizar, falamos de um outro lugar, “(...) *aunque utilizamos términos como cultura popular, democratización, ciudadanía, interdisciplinaridade, mirada cultural, etc.*” (Hernández, 2007, p.46).

Essa diferença opera em três níveis, segundo o autor: Um primeiro que acenta em diálogos teóricos que já não são os mesmos que nos referenciavam há duas ou três décadas<sup>124</sup>; Um segundo, fundamentado na ampliação dos temas e

---

*palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación (1993: 84)*”. (in Barrera, 2004, pp.152).

<sup>124</sup> O autor, reportando-se a Nigel Thrift (1993, em Mathieus 2005, p. 206) demarca 10 direções disciplinares das Ciências Sociais e das Humanidades, a que a Cultura Visual não é alheia e que passam:

- a) Pelo interesse sociológico da criação e manipulação de imagens;
- b) Pelo interesse dos Estudos Culturais nas possibilidades do pastiche e da *paródia* associada à réplica de imagens fotográficas, películas, vídeo, televisão e cinema;
- c) Pelo interesse dos Estudos Social e Cultural pela emergência da cultura de consumo e a sua associação com a construção de identidades dos consumidores;
- d) Pelo interesse sociológico da utilização das metáforas e “*tropos visuales*”;
- e) Um interesse foucaultiano e feminista pelos efeitos disciplinares do olhar (*mirada*) nas estruturas do conhecimento masculino;

conteúdos da Cultura Visual como assinala Tovin (2005, pp. 16-17 em Hernández, 2007, pp.47): «*un registro inclusivo de imágenes artefactos, instrumentos y aparatos, así como la experiencia de sujetos mediados y en red en el siglo XXI globalizados*»; E um terceiro aspeto a ter em conta, que faz referência a um lugar em que ensinar e facilitar a aprendizagem “*Desde la cultura visual en la actualidad, permite utilizar unas metodologías de análisis diferentes que en el pasado y que se «puede esbozar por ejemplo en las nuevas y más recientes y emergentes imágenes, tecnologías y experiencias culturales que implican cibernética, imágenes digitales, pantallas, realce óptico, mapas por satélite, simulación, vigilancia y realidad virtual.*” (Tovin, 2005, p.17, citado por Hernández, 2007, pp.47).

Entretanto, dado o contexto onde se manifesta, com elevada intensidade, o crescimento da indústria cultural, o impacto dos meios de comunicação de massas, a mediatização dos artefatos visuais e o rapto da cultura pela atividade política (Ramonet, Ignácio, 1997, pp.191), faz-nos refletir que o papel da educação artística e da educação, exige uma revisão cuidada (no sentido de rigor e de estruturação que permita evoluir por causa e apesar das mudanças).

A dissolução dos limites do privado e do público, assim como o modo como nos relacionamos com esses limites, altera também a compreensão, nos universos educativos (as Escolas começaram a estar mais vigiadas com câmaras de filmar; os jovens filmam as salas de aula e postam nas redes sociais; os programas televisivos (realityshows), sobre como estas novas configurações da realidade, invadem as referências juvenis:

---

f) Um interesse geográfico no papel da iconografia;

g) Um interesse foucaultiano e feminista pela corporização e a inscrição corporal;

h) Um interesse pela construção de identidades nacionais e regionais por parte das Ciências Sociais e Políticas;

i) Um interesse geográfico pelo imaginário espacial;

j) “*Las aportaciones de teóricos de la imagen alemanes y franceses*”. (Hernández, 2007, pp.46-47).

*“In our everyday lives, James Lull argues that the convergence of today’s new media technologies – characterized by hardware and software integration, miniaturization, interactivity, user-friendliness, commercialization, and relative affordability – is transforming the very nature of contemporary communication and culture by extending the power to create images to the ordinary person, not just specialized experts or large media institutions. «The person himself or herself, is now a ‘cultural programmer’ rather than just a ‘cultural member’, ‘audience member’, or ‘consumer’». (Lull 2001, 135-36, cit. por Tsutsumi, 2003, p. 18).*

Parece incontornável a necessidade de nos debruçarmos sobre o alcance destas manifestações e a sua relação com o sentido das mensagens, explícitas e implícitas, que se produzem num currículo educacional. Recuperar, seleccionar e criar discursos, de conteúdos mais próximos das realidades vividas e das experiências *de quem* as vive, acentua aprendizagens relevantes *para quem* as vive, num convite sedutor, dificilmente negado, de acessos ao conhecimento, principalmente quando, também os jovens, nas suas atividades quotidianas, se constituem não só como consumidores reais da oferta tecnológica, como se revelam exímios produtores e programadores, de artefactos visuais, musicais (vídeos youtube, etc) que passam a fazer parte dos universos virtuais que habitam. Cada jovem é já também, um avatar de si próprio, identidades que não podem ser simplesmente ignoradas, por uma escola que conserva todos os registos de um passado que não tinha a galáxia virtual incorporada dentro.

A prática artística, que se manifesta no interior de uma escola que indaga, pesquisa e desliza pelas realidades que nos assistem, assume a sua personalidade irrequieta de questionadora geradora de significados. Assim, como refere Hernández (1997, pp. 42), deve-se interpelar, não tanto *‘o que vou fazer?’* mas *‘o que vou conhecer?’*

A Educação Artística é assim, o espaço onde confluem as estranhezas, mais do que as certezas, que o ensino técnico tradicional nos tem apresentado. Como aliás, Eisner (1990, em Hernández, 1997) relembra:

*“As artes são uma via de conhecimento caracterizado por uma utilização constante de estratégias de compreensão.”* (Elliot Eisner, 1990 cit. por Hernández, 1997, pp. 42).

Também Sennet (2010, pp. 95), assinala que:

*“El arte desempeña un papel particular en este viaje vital, al menos para los artistas. La obra de arte se convierte en una boya en el mar, que señala el camino. Pero, a diferencia de un marino, el artista explora su propia trayectoria mediante estas boyas que produce para sí mismo. Es así, por ejemplo, como procede Giorgio Vasari en «Las vidas» (1568), uno de los primeros libros que se escribieron para documentar carreras artísticas. Las «vidas» de Vasari son las de artistas que se desarrollaron interiormente, que produjeron obras a pesar de todos los inconvenientes, artistas con autónoma e irresistible necesidad de creación. Las obras de arte son la prueba de una vida interior sostenida incluso ante la humillación y la incompreensión.”* (Sennet 2010, pp. 95).

Estas contribuições, permitem-nos afirmar que se faz necessária, uma reconfiguração de paradigma educacional. O enfoque no criador, e *no que lhe sucede*, mais que na criação em si, proporciona desenvolver formas participadas e significativas, no sentido de uma educação consequente, necessária e desejada. O produto é necessário para confirmar caminhos, testemunha o final de um trajeto, proporciona uma confirmação de chegada, mas do ponto de vista de uma educação artística significativa, o resultado, só oferece sinalizações de caminho, como assinala Sennet (2010, pp.95). É o que acontece ao artista-criador, que ganha significado, para reagir e acionar formas de autonomia, face à máquina social em que se inscreve. É este autor-criador que é o sujeito da educação e o seu propósito, mais que o espetáculo da criação que, naturalmente, assegura e conspira para esse desvelamento.

## 12. ADN -Artes

Em termos "narrativos" a Educação Artística transporta as características resultantes da sua herança genética.

As artes plásticas debruçaram-se sobre si próprias, despojando-se do objeto figurado e assumindo-se elas mesmas como objeto/motivo. O "centro" dessa nova postura deixou de coincidir com uma geometria centrípeta e diluiu-se num espaço cada vez menos lógico, plural, fragmentário, centrífugo, definido como abordagem pós-moderna. O movimento de codificação e descodificação da linguagem, assumiu novas coordenadas: não tanto um "real imediato" identificável nas relações formais, mas sobretudo, um real tornado "visível" no interior e para além, dessas relações.

Os tradicionais conceitos caracterizadores do ensino académico tradicional (talento, "*métier*" e imitação) e o modelo modernista estabelecido pela Bauhaus (criatividade, "médiun" e invenção) conheceram uma evolução marcada pela crise da modernidade e pela afirmação dos pós - modernismos, a partir dos finais dos anos 60. Este fato, teria conduzido à emergência de um pseudo paradigma (atitude, prática, desconstrução) que, todavia, é considerado insustentável enquanto programa por Thierry de Duve (1992, cit. por Chalumeau, 1997), defendendo que "*a Arte é um nome próprio*" (pp. 150). Do mesmo modo, Jean-Philippe Domecq (1992, cit. por Chalumeau, 1997, pp149), reclama uma definição de critérios em matéria de arte, lembrando "*esta evidência de que não há arte sem discernimento, sem distinção entre obras fortes e obras fracas*".

A distinção tradicional, ainda subsiste nas indiossincracias da Educação Artística, mas exige um re-exame urgente sobre a origem de "quem" determina sobre o que são as obras ditas fortes, ou obras consideradas fracas, quando ocupamos um lugar histórico que agrega as mais variadas formas de expressão e culturas, depois de um Marcel Duchamp, um Magritte, ou um Dali, colocarem em evidência e em causa, as perceções que se "colam" aos objetos quando se

consideram (por artifício conceptual) artísticos. Também depois de outros trabalharem utilizando ideias que abrangem os recursos mais variados assentes numa abordagem pós-moderna, fragmentária, efémera, volátil e instável resultante da utilização massificada das tecnologias e dos meios de reprodução e apresentação de imagens (como as redes sociais).

Embora este paradigma ainda subsista, mesmo que de forma residual, no nosso imaginário cultural e histórico, sobre a atividade artística, não deixa de contaminar preceitos, determinações, práticas e pré-conceitos sobre uma Educação que procura o “ensino” das Artes, mais do que se inspira (utilizando uma palavra comum) pelas artes (no que elas provocam de evocação, emancipação, comunicação, partilha, rutura e, acima de tudo, de ressonância sobre quem somos a partir de como olhamos).

Ensinamos de forma superlativa, autores e obras fraturantes, iniciadoras de pensamento divergente, como exemplos idolatrados pela história consagrada, em processos de ensino-aprendizagem que alimentam a sujeição. A História já “perdoou” ousadias a estes autores, já os reconfigurou a um formato que se presta à indução da submissão e passividade acrítica da realidade. A atitude iniciadora/disruptiva é instrumentalizada.

O pós-modernismo vem refletir e espelhar a contemporaneidade, onde o sentido plural e fragmentado dificultam e tornam insuficiente, o juízo estético binário, do tipo Kantiano (arte/não arte), uma vez que no novo espectro, em que inevitavelmente, residem novas definições de Arte, entrelaça-se em contínuo, múltiplos níveis de concetualização.

A uma ideia de artista (vocacionado) assente numa conceção mais modernista, quer seja considerado como o operador que se baseia em meios de expressão tradicionais, quer se considere o uso que o operador plástico imprime em outros suportes e materiais, surge, nos anos 70 um sujeito comprometido com as dinâmicas políticas mundiais e nacionais e, nos anos 80, a ideia de um sujeito que conceptualiza teoricamente e produz, mais que objetos de Arte, filosofias visuais, na

procura de se demarcar da componente social e política adquirida na década anterior.

Apropriando-se de novos tipos de análise e metodologias nos anos 90, utiliza, muitas vezes, tecnologia mais sofisticada e mais próxima de um século XXI, ao nível do ciber-espço, multimédia, performance, arte virtual, vídeo, fotografia, etc.

A Arte relaciona-se com todas as áreas do conhecimento, desconfigurando fronteiras, estabelecendo pontes, criando novos limites e horizontes.

Estas ambiguidades, representam um campo de descobertas possíveis e disponíveis para um convite à educação artística a despojar-se de paradigmas que a espertilham, sensibilizando-a para a dança de relações e encontros.

Instiga-a ao questionamento como prática, leva-a a compreender que todas as roupagens lhe servem para desconstrução refletida, a largar preceitos reducionistas e aceder a abordagens mais consentâneas com um baile socio-cultural dinâmico e imprevisível, mas que trás a promessa de encantamentos e sabedorias imprevistas.

*“A pesquisa, assim como a leitura da obra de arte, assume papel preponderante na formação do cidadão, uma vez que representa o questionamento, a busca, a (re)descoberta, o despertar da capacidade crítico-analítica do pensar artístico e da perceção estética e nunca a redução dos alunos a recetáculos das informações do professor.”* (Rose Mary Aguiar Borges e João Henrique Verly Serrão, 2006, s.p.).

A metamorfose da estrutura e uso das linguagens, proporcional às transformações socioculturais, onde a arte se reflete e se projeta, sustenta a necessidade da atividade artística, ser um espaço de liberdade e compromisso, mas também, exige um aumento de consciência sobre os fenómenos que emergem das narrativas artísticas e visuais.

*“Desde los inicios de la década de los noventa el mundo del arte ha comenzado a mostrar una serie de cambios que se percibían como incipientes en décadas anteriores y que, como ha apuntado Arthur Danto, reflejan el estado del arte después del fin del arte. En este contexto, tanto lo que se presenta como obra de arte, como el papel social que asumen los artistas se muestra en medio de una enorme diversidad. En esta situación aparecen diferentes artistas que optan por actuar como «contadores de historias», «rescatadores de voces silenciadas», «cronistas de la cultura popular», «espejos de la memoria» que buscan «crear realidad para contrarrestar la nube de ficción que los envuelve» (Ramoneda, 2000).” (Hernández, 2007, pp. 31).*

Ao nos ocuparmos de criar espaços de aprendizagem artística no ensino secundário, procuramos preparar os jovens no sentido de lhes proporcionar uma aproximação a uma espécie de ideia-conceito de artista que, embora ancorada numa sugestão tradicional de sujeito singular e virtuoso (que realiza umas “peças” cujo resultado é considerado artístico), também não escapa às profundas redefinições culturais e sociais que nos circunscrevem.

É o novo milénio que acrescenta e acentua uma produção mais diversificada de meios e possibilidades, utilizando universos visuais do quotidiano, do lixo, da sustentabilidade, das políticas, das ruas, dos grupos, das manifestações populares, das ironias, das músicas, da literatura, das danças, ou do teatro, além das imagens (design, arquitetura, urbanismo e mídea) que proliferam nos momentos do quotidiano, sugerindo redefinições conceptuais, de leitura e de linguagem, sobre formas de produção e entender a arte que se democratiza e se torna, não mais da galeria ou do Museu, mas da rua.

Tornam-se assim insuficientes e redundantes, perspetivas e abordagens curriculares empregues no ensino das artes. Se nós, professores de Educação Artística, continuamos a dar relevância a uma conceção de “alunos de artes” que devem apreender uns determinados códigos, processos e técnicas que reportam a modelos do século passado, para aceder a um (pré) determinado “conhecimento

artístico”, teremos de re-avaliar que ideia é esta? Que alunos nos importam preparar? E para que lugares?

Alunos que adquirirem esse conhecimento para acederm a essa ideia de “artista” tradicionalmente aceite, ou importa avançar para indivíduos mais capazes de interpretar, analisar de forma critica e estruturada, a realidade em que se inserem e assim, estarem capacitados para responderem aos desafios que esta realidade, de agora, oferece?

É Fernando Hernández (2007, pp. 51)<sup>125</sup>, citando Benito Oliva, que nos fala de um novo lugar criado/reivindicado pelos artistas contemporâneos:

*“«Hoy el artista se plantea el problema de la comunicación. Se trata de comunicar. Pero ¿qué? La informática comunica productos espectaculares, simplificados; el arte, en cambio, crea productos complejos que plantean preguntas más que respuestas». Para ello se utiliza un lenguaje artístico que es cada vez más internacional, legible y compartido, que con frecuencia proyecta problemáticas particulares, como «formas de resistencia y una voluntad ética de mantener el contacto con las propias raíces, que los artistas reflejan enfatizando su identidad cultural o de género sexual» señala José Luis Brea<sup>126</sup>, frente a la presión homogeneizadora fruto de la globalización económica y cultural.”*(Fernando Hernández, 2007, pp. 51)<sup>127</sup>.

Confronta-nos uma realidade desafiante. Chegam até nós alunos curiosos. O “*olhar curioso*” de Rogoff (1998, pp. 17-18, cit por Hernández 2007, pp. 89), cativa uma audiência que colabora na sua própria aprendizagem. Eisner (1987) questiona

---

<sup>125</sup> («Es imposible que hoy el arte sea trasgresivo» El País, 9 de febrero de 2000 pp.37, em Hernández 2007).

<sup>126</sup> («La globalización agrada al arte». El País, 13 de febrero de 2000, pp.46, em Hernández 2007).

<sup>127</sup> («Es imposible que hoy el arte sea trasgresivo» El País, 9 de febrero de 2000 pp.37, em Hernández 2007).

ainda “*A arte na educação é ornamental? Ela somente será ornamental se um acesso significativo a algumas de nossas mais importantes realizações culturais for considerado como um objeto educacional marginal.*” (1987, pp.6-45).

Eisner (1987) não acredita que aceder à riqueza da nossa cultura e ao cultivo da sensibilidade, imaginação e capacidade crítica, sejam “*objetos educacionais periféricos*”. Nestes universos conspira uma Educação Artística ilimitada nas abordagens, pesquisadora na curiosidade e na procura de caminhos, insinuante por diversas áreas do saber das culturas, das geografias e línguas comunicantes, acercando-se, do questionamento do que é dado, naturalizado e hegemonizado, recriando novas coleções de realidades, constituindo-se como uma profunda oportunidade de repensar quem somos, perante a oferta informativa e sensorial das múltiplas realidades que habitamos.

### CAPÍTULO IV

#### 13. Experiência

Tendo como base a experiência, que fui adquirindo ao longo dos anos, como professora de Artes Visuais, desenhei uma tabela, que apresenta, de forma sistematizada, simples e crua, as dimensões de conhecimento (teórico, prático e processual) que encontrei nas práticas da Educação Artística, referentes ao ensino secundário (disciplinas de Desenho e Oficina de Artes) e invariavelmente, surgem nas propostas e planificações anuais de aula<sup>128</sup>:

Práticas da Educação Artística no ensino secundário, a partir da experiência profissional:

---

<sup>128</sup> Naturalmente podem existir outras práticas. As que apresento, são as que tenho observado quer nas várias escolas a que pertenci, quer na minha experiência como formadora e investigadora. Independentemente da narrativa programática e de experiências singulares, por vezes adaptadas a algum projeto temático específico, são as dimensões que me calha observar.

1	2	3	4	5	6	7
Aprofundamento das Técnicas e dos materiais: Abordagem aos elementos estruturais da linguagem visual e plástica (ponto, linha, textura, estrutura, cor...).	Aquisição de competências de representação da "realidade": Representação de objetos. Experimentações técnicas. Abordagem a formas de ver.	Acesso a ideias e a autores, registados na história escrita das Artes.	Acesso a níveis de presentatividade e conceitualização das ideias.	Fruição; Encantamento; Prazer; Emoção; Comprometimento com o trabalho.	Análise das ideias, processos de questionamento, e compreensão crítica dos fenómenos visuais, artísticos, culturais e sociais.	O resgate autor/criador
Aplicações técnicas de instrumentos de registo e suportes; Experimentação; trabalho de cópia.	Compreensão de processos de representação e configuração visual, luz e sombra, movimento, transparências...); Cópia.	Eventual trabalho de projeto sobre tema dado; Agrupamento/partes ; Reconfiguração de significados; Preparação para exame nacional (onde, nos últimos anos, é exigido apenas o aprofundamento dos domínios 1 e 2)	Esporadicamente solicitado  Exploração de temas; Memórias descritivas dos trabalhos.  Eventual elaboração de portfólio como instrumento de avaliação.	Compreensão dos mecanismos individuais de entrega e produção.	Raramente solicitado  Seleção de temas significativos da vida quotidiana dos jovens; Discussão desses temas; Propostas de resolução ou de diálogo com esses temas... Relação entre sujeitos e os temas abordados... Manifestações da indústria cultural (preferências, seleções, recusas ou distinções) ...	Raramente ou nunca sugerido.  Compreensão das subjetividades que emergem a partir da realização de um determinado trabalho... análise de espaços geográficos, manifestações sobre o corpo, referências e incidências repetitivas de slogans, ideias, acontecimentos. Incidências e manifestações culturais que se repetem, ou que faltam...
10º ANO	10º ANO e 11º ANO	10º, 11º e 12º ANO	11º ANO e 12º ANO			

**Ilustração 9: As práticas da Educação Artística no ensino secundário (a partir da experiência profissional).**

As primeiras três dimensões são, em última instância, as desenvolvidas nas Escolas (por onde fui passando) e apenas propõem um tipo/perfil de aluno capaz de assegurar tarefas de elaboração de exercícios gráfico-plásticos, inerentes às capacidades primárias sugeridas no currículo.

Capacidades de metacognição envolvendo conceptualização de ideias e processos, podem surgir como assessoras de unidades de trabalho prático, embora raramente sejam exploradas. Muitas vezes, como *magos* prevendo o futuro, os

alunos num 10º ano, já sabem que exercícios terão de elaborar nas propostas futuras do 11º e 12º ano.

Situação agravada pela necessidade de aferir resultados escolares que levou grupos disciplinares, a uniformizar critérios de elaboração e avaliação de trabalhos. Raras são as propostas que envolvem as experiências dos alunos ou que incidam sobre os contextos visuais emergentes da atualidade, mais raras ainda, as que os desafiam a criar soluções sobre as realidades pessoais, sociais e culturais em que estão imersos. Porém, quando tal sucede e, embora se criem situações abertas a um inesperado que tanto assusta, vemos acontecer, também por causa disso, comprometimento com a aprendizagem, autonomia e vontade, pela necessidade, de aprender mais e melhor.

*“The 1990s saw the proliferation of a series of urban global phenomena that deeply modified the economic geography and the symbolic configurations of the international contemporary art system. This could be synthesized here in the following four points: 1) the massification of cultural tourism; 2) the globalization of art museums; 3) the biennialization of the art world; and 4) the transnational corporatization of contemporary art. These phenomena not only transformed the way in which cultural institutions understood the international art scene, but also the way in which they perceived themselves as international entities and the way they deal with contemporary art production worldwide. In our view, what is called global art on the one hand and the new internationalism of contemporary art on the other seem to be immersed in a process of re-westernization, which implies a series of geopolitical and epistemological contradictions directly related to the ‘international’ role of contemporary art institutions.” (Joaquín Barriendos, 2012, sp.).*

Afinal, falamos de um universo que envolve uma área do conhecimento plástico, difuso, concreto, tecnológico, natural, artificial, onírico, virtual, fugaz,

perene...em que todas as áreas do conhecimento se misturam...não apenas na dimensão em que o indivíduo opera, mas também, nos envolvimento associados aos circuitos geográficos, políticos, culturais e sociais que nos circunscrevem e ocorrem no mundo.

É destas muitas situações, tantas quantas abarcam as conjunturas educacionais, individuais, artísticas, sociais, políticas, geográficas, de gênero, de classe ou raça, ou grupos de identificação identitária, etc., que falam as dimensões 4, 5, 6 e 7, que, todavia, deveriam estar implicadas nas três primeiras, ou melhor, serem a razão da abordagem formal de que se revestem as primeiras três.

Naturalmente, é necessário aprofundarmos a história formal que influi nas tendências da Arte dos nossos dias. É necessário apreender os percursos, as infinitas variações e transformações formais que ela nos vem propondo, mas deveremos também fazer incidir esse *“olhar curioso”* (Rogoff, 1998: 17-18, in Hernández, 2007, pp 89)<sup>129</sup> que nos leva a indagar tudo o que nos é oferecido como realidade<sup>130</sup> e, a par dos artistas que nos habituámos a sublimar, entender que, questionar essa História, permite aceder a tantas outras histórias e realidades.

Esse foi o legado que nos deixaram alguns e algumas e esse é o desafio que a Educação Artística vem propondo e que não deve se votado ao esquecimento e à amnésia. Happenig, neo-dada, instalação, performance, land-art, body-art, arte antropológica, sociológica ou ecológica - entre muitas outras tendências, movimentos ou sub-correntes - tudo se insere por vezes, através do circunstancial ou das tendências, na procura de novos modos de formar, isto é, um projeto -

---

<sup>129</sup> *“Rogoff reclama educar el «ojo curioso» que «implica una cierta inquietud; una noción de las cosas fuera del reino del conocido, de las cosas no completamente entendidas o articuladas; los placeres de lo prohibido o de lo oculto o de lo impensado; el optimismo de encontrar algo que uno no conoce o há podido concebir con anterioridade».”* (Rogoff, 1998: 17-18 cit. por Hernández, 2007, pp. 89).

<sup>130</sup> Ou introduzir a “suspeita” como tática de indagação em Fernando Hernández (2007, pp. 84): *“Un reclamo que va más allá de la evidencia de que están generando nuevas necesidades de consumo o prácticas de subjetivación.”*

processo que se subtrai a modelos pré-definidos e se abre a um espaço experimental, ou mesmo de pesquisa teórica, técnica e prática alargada.

Utilizando novas fórmulas e processos para a representação do mundo, o “artista” modifica substancialmente o seu comportamento, rasga definições enquanto operador, alarga o campo da especulação estética sobre as coisas e os seus índices de significação, mas também, a partilha com o mundo o torna colaborador desse mundo. Essa exposição, faz dele um transformador de circunstâncias, numa espécie de dança com as realidades que lhe são apresentadas.

*“A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como vemos e como nos vemos e contribuir para a produção de mundos. É dizer que os humanos são muito mais do que aquilo que experimentaram pessoalmente e que a experiência dos seus objetos e os fenómenos que constituem a realidade sejam mediatizáveis através desses objetos, que denominamos como artísticos.”* (Hernández, 1997, pp.54).

São várias as plataformas de significação que trazem, à superfície, uma indeterminada zona de incerteza quanto à análise e definição do que é obra de arte (não apenas entendida como um fim em si, mas como um processo de realização artística), normalmente remetida para uma zona subjetiva de apreciação. Mas se o território é abrangente, porque o delimitamos nas Escolas? A uniformizamos, catalogamos e selecionamos apenas no que é dado como certo?

*“Considering trans-disciplinary areas of expertise such as transnational studies, decolonial theories, global studies, transcultural politics of representation, and what I call the critique of geopolitical imagination, affirmative articulations of concepts such as hybridization, periphery, marginality and subalternity will be contested. The politics of subjectivation, the representational systems, and the aesthetic canonization strategies will play an important role as well (...).”* (Barriedos, 2012, sp.).

Se a atividade artística é dinâmica, transdisciplinar, híbrida, porque não apreende-la e compreende-la, para a atividade da educação e da educação artística, quando a comunidade científica declara os efeitos colonizadores da informação e do conhecimento? Porquê a insistência e a sedução das velhas fórmulas e iguais resultados? Porque sugerimos às gerações que educamos que apliquem as regras de sempre, as fórmulas que, no século passado serviram para os séculos passados? Porque lhes negamos a surpresa, a errância, a aventura, o fascínio e a criação necessárias para a resolução das surpresas desta época? Não será esse o nosso, ou um dos nossos contributos para as compreensões que se constroem sobre a Educação atual?

### 13.1. “Mesmo logo à tarde é muito tarde”

*“Não penses para amanhã. Não lembres o que foi de ontem. A memória teve o seu tempo quando foi tempo de alguma coisa durar. Mas tudo hoje é tão efêmero. Mesmo o que se pensa para amanhã é para já ter sido, que é o que desejamos que seja logo que for. É o tempo de Deus que não tem futuro nem passado. Foi o que dele nós escolhemos no sonho do nosso absoluto. Não penses para amanhã na urgência de seres agora. Mesmo logo à tarde é muito tarde. Tudo o que és em ti para seres, vê se o és neste instante. Porque antes e depois tudo é morte e insensatez. Não esperes, sê agora. Lê os jornais. O futuro é o embrulho que fizeres com eles ou o papel urgente da retrete quando não houver outro.”*

(Vergílio Ferreira, in "Escrever", 2001, pp.127).

Os professores, como intérpretes reflexivos, são protagonistas de uma Educação Artística que pode sempre reivindicar essa natureza de inventar comportamentos, formas de relação, revelação e visões do mundo distintas das praticadas até ao momento. Essa é, afinal, a sua natureza primeira e a que lhes (nos) permite reinventarem-se como profissionais.

Quando António Damásio (2000) desafrontadamente, assume a consciência do sentimento e da emoção como componentes da reflexão criadora, não mais uma característica singular de alguns dotados, mas uma potencialidade neurológica do cérebro que a racionalidade procura “controlar”, contribui para a afirmação da emoção, face aos paradigmas mais cognitivistas, atribuídas ao conhecimento,

permitindo uma re-afirmação mais abrangente do conhecimento que no ocupa como educadores.

Se o próprio conhecimento científico já o constatou, que argumentos justificam continuar a negar às escolas a dimensão do ensino artístico como prática fundadora do entendimento que nos trás o conhecimento, colaborando no atraso civilizacional que elas testemunham? Como justificamos o ensino fragmentado? Que desculpas temos para dar às gerações que “educamos”?

A versão abreviada do mundo que praticamos nas escolas, já não se compadece com a multiplicidade de experiência que nos cerca. A redução dessa multiplicidade, impõe-se pela eficácia dessa imposição que, manifesta nas práticas e na regulamentação, delimita fronteiras do conhecimento e de abordagens, numa “facilitação” que apenas reproduz aquilo de que é constituída: imposição e respetiva aceitação tácita; facilitismo e reducionismo da abordagem ao conhecimento; naturalização e reprodução de discursos dominantes; executa e dá exemplo da entropia; configura o “mal-estar” como “desculpa” cuja solução não se encontra no raio de ação.

A atitude reflexiva promove o reconhecimento dessa multiplicidade. Torna visível o que estava oculto, permite colocar no debate o conhecimento não legitimado, a experiência não configurada nos manuais, o recurso a impressões do mundo alternativas que, por sua vez, nutrem a criatividade.

#### 14.De (que) formações?

Como foi referido, o currículo da Educação Artística em Portugal apresenta ainda uma elevada influência na tradição técnica e expressiva do ensino das Artes Visuais (Eça, 2000). Os alunos que selecionam a área artística no ensino secundário, desenvolvem trabalhos de significado temático e formal inconsequente quanto ao programa individual que o aluno poderia traçar sobre e para si próprio (o trabalho

considerado como um fim em si em termos de adestramento técnico) muitas vezes, reproduzindo indiscriminadamente trabalhos de autores consagrados pelos livros de História da Arte, sem articularem noções de projeto contextualizado e sem, todavia, terem acesso ao entendimento destas práticas na atualidade e na sua própria história quotidiana.

Novas teorias se têm desenvolvido (Hernández, 1997, 2000; Goodson, 2000), suscitando uma outra plataforma para a compreensão da Educação Artística face às configurações da sociedade actual. Nomeadamente, os estudos sobre Cultura Visual (Efland, Freedman e Stuhr, 1989; Hernández, 1997, 2000), que propõem uma reconceptualização da Educação, numa perspectiva não compartimentada de conhecimentos, mas eclética e participada, com a perspectiva de que os sujeitos se constróem a partir das suas experiências de vida em inter-relação com níveis de conhecimento diverso.

O aluno, já não considerado como um receptor passivo de conhecimentos relatados ou propostos pelo professor, mas agente da sua própria aprendizagem. Desde o resgate das experiências quotidianas à desconstrução crítica dessas realidades, se possa, em processo, ir desenvolvendo o “*olho curioso*” ou o “*olhar crítico*” e “*curioso*” de Rogoff (1998)<sup>131</sup>, que permita uma leitura relacional com a realidade e não uma cultura passiva e transmissiva, promovida nas atuais instâncias educacionais.

*“Cuando los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de sus experiencias visuales, pueden mirar de forma crítica las apariencias superficiales y empezar a reflexionar sobre la importancia del arte visual para*

---

<sup>131</sup> (Rogoff, 1998: 17-18 cit. por Hernández, 2007, pp. 89). Hernández (2007) acrescenta:

*“La educación del «ojo curioso» es una manera de hacer contemporánea la historia, pues es una forma de plantear una relación con los artefactos históricos y emergentes a través de las preocupaciones actuales, tales como la inestabilidad de la naturaleza sexual de las categorías de género, o la inestabilidad cultural (Rogoff, 1998:28), o los procesos de construcción de subjetividad.” (Hernández, 2007, pp. 89).*

*dar forma a la cultura, a la sociedad, e incluso a la identidad individual.”*  
(Freedman, 2006, pp.19).

O currículo da Educação Artística necessita de uma reflexão profunda, não apenas a partir do programa curricular, mas a partir das experiências das práticas efetivamente vividas dentro e fora da esfera escolar, de como se reage aos contextos e significados que a realidade, fora dessa esfera, influi na construção dos pensamentos, crenças e sonhos, de como esses significados e essas imagens e esses registros podem constituir matéria criativa de aceder ao conhecimento, de como se pode desenhar e perspetivar universos alternativos, de como a criação artística influencia as realidades e as tranforma, de como os alunos, os professores e as escolas, vivenciam experiências significantes, gratificantes e transformadoras.

Para dignificar a Educação Artística, será necessário redefinir perspetivas educacionais dentro da cultura educativa. Embora a própria Educação Artística esteja em redefinição contínua, as práticas constituem uma sedimentação difícil de transpor, no entanto, muitas experiências de rasgo têm sido constatadas, criando possibilidades criadoras e geradoras de histórias continuadas e marcantes<sup>132</sup>.

Quando a Educação Artística transita de a) Um modelo de representação, sujeito a regras do “belo”, da qualidade representativa apoiada na ideia de habilidade estilística e da figuração realista – perspetiva mimética, para b) Um formato expressionista, para o qual contribuiu o movimento “*arte pela arte*” e o desenvolvimento da psicologia (Luquet, Freiner e Lowenfeld) e passa para c) Um formato de reprodução das obras de arte consagradas pela história da arte, através da apropriação dos conceitos, abordagens técnicas e códigos de linguagem com a contribuição da evolução da crítica de arte – perspetiva formal e linguística, ultrapassa a dimensão estética sobre a fruição e a produção, para d) estagnar

---

<sup>132</sup> Histórias que se perpetuam na memória de quem as vive e geram oportunidades de compreensão.

perante a exigência de um reposicionamento que exige reconfigurações consequentes com as realidades oferecida pela atualidade.

Há que assumir essa crise de identidade e contrariar a atitude autista que se verifica quando paralelamente se multiplicam propostas desde os estádios de desenvolvimento estético de Parsons e das múltiplas inteligências de Gardner, que vieram defender uma ideia mais holística e sensível ao contextos de aprendizagens, como às estruturas múltiplas dos estudantes, muito mais centradas no indivíduo (Gardner, 1982 e 1993. cit. por Aguirre, 2005, pp. 102) sugerindo que na área artística, muitas vezes, a compreensão vem depois da produção, não devendo, esta última, constituir um fim em si, como as das propostas dos estudos da Cultura Visual (Hérmendez, 1997), já mencionadas.

Gardner (1991) inclusive, propôs, pela primeira vez, a utilização do método de avaliação artística por Portfólio no Projeto Arts PROPEL – Projeto ZERO no sentido de apresentar obras em processo e não tanto objetos acabados (tendo como dimensões avaliativas: o perfil do aluno; o domínio dos conceitos, habilidades e conteúdos; a qualidade do trabalho; a comunicação e a reflexão). Este conceito ainda hoje não é compreendido nas plataformas escolares, considerando que propicia uma maior transdisciplinaridade, complexidade do processo e compreensão-formação do professor para a exequibilidade do processo de avaliação-aprendizagem que representa a proposta.

Bruner (1960, cit. por Aguirre 2005, pp.103) formula a ideia de que *“qualquer matéria se pode ensinar a qualquer criança em qualquer idade de uma maneira honesta”*, de qualquer estrato social e cultural, recolocando, no debate, a questão da vocação, da iniciação e da especialidade. Efland (1995, cit. por Aguirre, 2005, pp. 105), contrapõe que a complexidade da informação (fora de si), nomeadamente na área artística, pode criar constrangimentos de apropriação de conhecimentos e saberes, limitando os estudantes.

Sobre este dilema, Elvira Leite posiciona-se:

*“Havia colegas, na (Escola) Soares dos Reis, que faziam trabalhos com os alunos, que parecia que aquilo era a nível universitário. Como era possível: uns traçados, umas criações, muito de Escola Superior...uma coisa fantástica!*

*Quando conversava com outros colegas...*

*Muitos alunos que saíam da Soares dos Reis eram maus alunos nas Belas Artes e na Arquitectura.*

*E porque é que se chegou a essa conclusão?*

*Diziam os professores da Escola Superior – “É que eles iam com ideias feitas”. Os professores faziam coisas de um determinado nível, mas orientavam muito. E só quem fazia aquilo é que estava bem. Iam com ideias feitas (...).*

*(...) Ter em conta as predisposições, os interesses. É por isso que as nossas escolas estão cheias de reprovações.”*

(Elvira).

A entrevista revela algumas das principais tendências do ensino artístico, a que leva a expectativa do professor para a sala de aula. O professor que substitui o aluno na descoberta, procurando a aceitação e valorização do seu trabalho. A exigência da escola espetáculo dificulta abordagens mais abrangentes, o Professor de artes visuais, torna-se um permanente prestador de provas para si próprio e para a escola.

*“Por exemplo, um professor que sai de Belas Artes, vejo isto nos meus estágios, os estagiários, têm uma linguagem, outro tipo de trabalho, seja do ciclo, seja do secundário, eles vão fazer essa proposta aos alunos (catraios), a todos a mesma proposta...isto é dar cabo de uma proposta.*

*Há que adequar!*

*Pintar, tanto se pode pintar desde que se nasce até que se morre: é uma técnica.*

*Aprender a fazer “tricô” tanto aprende o da escola primária como aprende o universitário.*

*Agora depende o que é que vai fazer com o “tricô”...se vai fazer “mates” e “desmates” que exigem uma super atenção, ou se vai fazer um cachecol.”*

(Elvira).

Como podemos verificar, estas questões não estão ainda de todo resolvidas permanecendo em debate dentro dos currículos da área artística. Também a proposta de Eisner (1972) *da rutura dos limites* para o desenvolvimento da criatividade, e as de Herbert Read da “*Educação pela arte*”, assim como Arno Stern (cit. por Aguirre, 2005, pp. 226-229) para quem educar é favorecer o desenvolvimento dos valores pessoais (tendo como métodos a expressão livre e espontânea, imaginação, observação, que em relação com os sentimentos e os sentidos, procura descobrir a natureza e não a sua cópia).

Inclusive para Stern, o contato com as obras de arte é considerado um limitador criativo e não uma referência, que muito veio a influenciar os educadores artísticos portugueses. Elvira Leite apoia-se em algumas das ideias *readianas* e *sternianas*, na utilização da “*mesa-paleta*”, na livre expressão em que o professor é um *mediador atento, mas protetor* da criatividade à solta e da livre expressão.

Mas o debate tem de ser mais amplo, Elvira fala de experiências de formação integradas que potenciaram formas de estar e compreender a sua atividade profissional e correspondente envolvimento educacional:

*“Há outro projeto em que eu tive a sorte de participar:*

*Nos anos 80, o governo sueco tinha como uma das grandes missões apoiar países em desenvolvimento.*

*Apoiar gratuitamente! Sem recompensa! Coisa que nunca me passou pela cabeça que fosse possível, eu até desconfiava daquele projeto.*

*Só muito tarde é que acreditei que fosse mesmo assim porque, para mim, era uma coisa inédita.*

*Mandaram uma equipa de pessoas, especialistas, para trabalhar cá para o projeto de formação de formadores, uma espécie de, digamos, estudar um currículo para formação de professores, mas um currículo contemporâneo, um currículo novo, uma coisa que fosse bem actual e bem integrada.*

*Então formou-se uma equipa de pessoas.*

*Era a Luísa Cortesão que coordenava essa equipa e o trabalho. Era desenvolvido aqui no Porto e com o apoio dos suecos.*

*O grupo ao qual eu pertencia era orientado por professores suecos, universitários. Não eram pessoas que vinham desenvolver o nosso projeto, isso não. Vinham orientar-nos na*

*criação do curso de formação de formadores. E para se fazer um currículo, eles convidaram um grupo de professores do país, de vários níveis de ensino, para um seminário sobre a questão do currículo e para formarem pessoas para constituírem esse grupo.*

*Os professores convidados iniciaram então o trabalho de estudarem e escolherem realmente, as disciplinas mais importantes, integradas em áreas.*

*E claro, que essas disciplinas teriam de ser de interesse muito significativo para formar um curso verdadeiramente interessante.*

*Tive a sorte de ser uma das escolhidas e foi excelente!*

*Porque olhe: foram, cerca de 3 anos de formação do que há de melhor. Portanto participei em seminários com professores estrangeiros, sobre áreas até então desconhecidas para mim. Eram apresentados temas fabulosos, impensáveis, para reflexão. Foi excelente, excelente!*

*Sobre sociologia, antropologia, política, comunicação, arte, ciência...sobre trabalho de projeto...foi incrível! Também sobre avaliação, sobre o caos, a ordem, etc...*

*Meu Deus! Isto está escrito em várias publicações se quiser conhecer melhor este trabalho.”*

(Elvira)

O espaço de formação é pensado como espaço de criação de currículo. Os professores criadores das suas circunstâncias, possibilitando desenvolverem territórios de pensamento a serem aplicados nas escolas. Agindo plasticamente no presente para configurar o futuro (em contínuo) atribui aos professores colaboradores, o sentido de existência.

*“As pessoas participantes tinham muita capacidade de comunicação, excelente! E portanto nós éramos formadas naquelas áreas e depois tínhamos que avaliar o interesse das temáticas e escolher as mais pertinentes para configurar o currículo do curso.*

*Nós éramos cobaias, mas tínhamos de avaliar e saber avaliar...e depois convidaram-me com outras pessoas, a Manuela Malpique e o Alberto Carneiro que era escultor, convidaram-nos para, nós próprios, criarmos um módulo de formação e apresentá-lo ao grupo.*

*Fizemos formação no módulo “Espaço Pedagógico”, porque achávamos que era uma área interessante. Fizemos um módulo e, a partir daí, editámos dois livros sobre a temática da ação de*

formação.

*O livro diz o que é que nós trabalhámos com os professores. Felizmente foi bem avaliado pelos leitores e depois andámos pelo país a trabalhar aquela área com grupos de professores.*

*Foi uma coisa boa, lá está!*

*Criávamos, mas ao mesmo tempo, aprendíamos com a experiência porque depois as pessoas avaliavam e correspondiam ao que lhes era solicitado.*

*Foi muito curioso!*

*As publicações foram pagas pelos suecos, assim como todo o projeto desenvolvido. Depois regressaram ao seu país, foram embora.*

*Vieram depois outros professores especialmente para nos iniciarem no Trabalho de Projeto. Logo da primeira vez que trabalhei em projeto fiquei logo fã, mas tristemente é difícil generalizar esta metodologia nas escolas portuguesas.*

*Nunca se põe em prática corretamente que é, como quem diz, adequadamente. Por cá, tudo se complica e se gasta rapidamente. (...)*

*Portanto o tal grupo designado "CICFF" foi um grupo eleito para realizar um projeto-piloto sobre formação de formadores, há publicações sobre essa história, tudo isso. Depois posso mostrar-lhe.*

*Este projeto realizou-se, antes de ter trabalhado no GETAP.*

*Mas ainda sobre o tempo do GETAP, para além do que já disse, trabalhei com países de expressão portuguesa e foi aí que a UNESCO me convidou para ser consultora.*

*Particpei em vários trabalhos sobre ensino artístico nesses países, não fui lá, mas eles vinham cá. (...)*

*Outro projeto em que estive integrada foi no Centro Regional de Artes Tradicionais, uma instituição aqui do Porto que faz o levantamento e recolha e venda do artesanato do País e mais propriamente, da zona norte.*

*É um projeto muito interessante, mas tem muitas dificuldades de sobrevivência. É um centro com muito interesse. Quando inicialmente teve um momento de sucesso, a Diretora, que tinha sido minha aluna, convidou-me para ir trabalhar com ela nesse projeto e foi quando fizemos ateliers com actividades plásticas para crianças que cobriam todos os alunos das escolas do bairro."*

(Elvira)

A experiência comunitária também sugere espaços de intervenção, fundamentais para a compreensão do aluno sobre o papel do professor:

*“Havia ateliers todos os dias e uns dias ia a turma 1, outro dia a 2, a3, a4, a primeira classe, a segunda classe, depois voltava o primeiro grupo, segundo e terceiro, sempre com os alunos daquela zona urbana. Nos ateliers, periodicamente, fazíamos projetos com participação dos pais e dos professores e de outros interessados em participar e aderir aos projetos de ordem cultural!*

*Também trabalhei, tudo isto foram coisas paralelas aos tempos de trabalho na escola, é o que eu chamo: trabalhar na escola paralela. Muito útil para conhecer a origem de muitas crianças, porque depois levo os meus alunos a estes espaços, para os conhecerem e eles adoram que os professores tenham outra atividade profissional!*

*E que lhes falem dela. Cheguei a essa conclusão.*

*Parece que acreditam mais nas potencialidades do professor, parece que o professor tem mais capacidades, não sei, há qualquer coisa ali que sinto, que eles têm orgulho nos professores quando eles mostram outros trabalhos.*

*Faz sentido, é muito engraçado, sempre senti isso.”*

(Elvira)

#### 14.1. Novos métodos, para fazer coisas velhas...

*“Novos métodos para fazer coisas velhas, não são o suficiente para melhorar a educação”,  
(Marc Prensky, 2013, sp.<sup>133</sup>).*

A inquietação surge também do fato de os conhecimentos desenvolvidos pela escola já não responderem às inquietações dos alunos. Muitas vezes esse conhecimento pressupõe, inclusive, a ideia pré-configurada de aluno-estudante-jovem, por parte do professor-adulto-educador, criando constrangimentos e situações de tensão ou conflito imanente que, cada vez mais, as escolas vão testemunhando e às quais não é alheio o fato dos alunos deterem conhecimento

---

<sup>133</sup> “Novos nomes, velhos verbos?”, Camila Ploennes (2013), entrevista a Marc Prensky, In Revista Educação. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/novos-nomes-velhos-verbos-277238-1.asp>

sobre os artefactos tecnológicos, que dominam inteiramente e com os quais interagem de forma quase complementar de si próprios. Tecnologia, essa ainda, muitas vezes, inacessível na totalidade das funcionalidades, aos professores.

Não é estranho que um potencial tecnológico, surja também como um fator de fronteira identitária, além de não ser amadurecido pela experiência do saber e do respeito por todos, que a maturidade poderia acrescentar. Antes, surge como fator de debilitação da autoridade, carisma ou influência moral do adulto face ao jovem: Esta é, afinal, a primeira geração em que as crianças dominam *um conhecimento que os adultos não detêm* (Fernando Hernández, 2007, pp. 87)<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> *“Sobre todo cuando los educadores son «emigrantes» ante muchos de los saberes y experiencias emergentes-especialmente los relacionados com cultura visual digital, mientras que los estudiantes son «nativos».”*, refere Fernando Hernández (2007, pp. 87, citando Presky, 2001).

Na “Revista Educação” Camila Ploennes (2013, sd.), fala-nos do que diz Marc Presky:

*“(...) A palestra de Prensky propõe responder “como ‘nativos digitais’ e ‘imigrantes digitais’ podem ensinar, aprender e prosperar no futuro”. Para começar, em sua visão é preciso assumir que os “imigrantes” viveram dois contextos e que um deles não existe mais: o pré-digital. Já os “nativos” só conhecem o contexto digital. “Então por que educamos em um contexto que não existe mais?”, questiona Prensky. Ele emenda dizendo que os “nativos” se adaptam mais facilmente do que os “imigrantes” ao contexto atual que chama de VUCA, sigla para Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade - algo que poderia ser diferente, pois “não somos dinossauros; quando o clima muda, todo ser humano sabe o que fazer”. (...)*

*Para Prensky, “os substantivos mudam todo tempo, mas os verbos continuam os mesmos”. Ou seja, segundo sua avaliação, surgiram o Power Point, a linguagem HTML e o Twitter, mas a escola continuou sem saber exatamente quais são os verbos, ou as habilidades, que precisa ensinar aos estudantes. “Eu parei de dizer para as pessoas ‘mudarem!’, em vez disso, digo que precisamos nos ‘adaptar’ ao mundo que vivemos agora. A criança precisa ter PowerPoint, e-mail, Wikipédia e deve saber para que servem para apresentar, comunicar, aprender”, explica “Novos métodos para fazer coisas velhas não são o suficiente para melhorar a educação; fazer isso é como rearranjar as cadeiras no convés do Titanic afundando”, diz o nova-iorquino Marc Prensky.” (Ploennes, 2013, sd., s.d.).*

O cenário da crise portuguesa e de conseqüente limitação de acessos a uma profissão, reconfiguram a paisagem em que os jovens transitam. Já não existe a ideia de que estudar é garante de emprego e futuro assegurado. Os licenciados e, com o tratado de Bolonha, também mestrados, perfilam os índices de desempregados em Portugal. Ser professor hoje é, necessariamente, um dilema que deve ser questionado e exige reconfigurações.

Notas de Diário:

Procurando suplantar os efeitos fronteiros das redes sociais e do recurso tecnológico, acedi em 2006, à criação de um Blog que servia de espaço de diálogo com os meus alunos, colegas, formandos e comunidade, obrigado-me à programação e configuração tecnológica. Mais tarde 2009, passei a utilizar o Facebook.

Utilizar as mesmas ferramentas comunicantes dos meus alunos, permite-me renegociar essa fronteira. Obriga-me a acompanhar as tendências de que antes se ocupava a televisão. Faz-me moderar as “novidades” em espaço virtual. Ao mesmo tempo desenvolvo e exercito a minha própria seleção de temas e ideias.

Confesso que o aumento gradual da miupia me exige algum esforço adicional e que, por vezes, me exaspera a atualização contínua, sem espaço de respiração. Quando domino uma ferramenta, logo outra me aparece para atualização de software.

Um outro aspeto surge, quando me confronto com as dificuldades financeiras acrescidas pelas minhas opções e pela crise, exigindo um equilíbrio de sustentabilidade necessária. O acesso à tecnologia a que se assistiu na primeira década do milénio, criou várias dependências *tamagotchi* que nem todos (eu inclusive) têm conseguido corresponder. Há que exercitar esse equilíbrio, compreender a incidência das tecnologias na realidade, no conhecimento e na vida quotidiana dos alunos, mantendo os pés descalços no chão, para não perdermos o sentido do que está próximo, do que é lento, do que não acontece num bater de teclas.

(Graça, fevereiro 2014).

As teorias críticas surgem protagonizando uma recolocação dos conhecimentos, das verdades, dos conceitos, das dúvidas, dos erros, das omissões.

De um modo ou de outro, as realidades escolares, se permanecerem fechadas a um “*admirável mundo novo*” tecnológico e cultural, quer através dos currículos, quer através das práticas e políticas e culturas desenvolvidas nas escolas, atravessarão uma crise de identidade em si e criarão não “*links*”, mas limitações fronteiriças de conhecimento e saber, entre (aluno de) excelência ou aluno de currículo alternativo (atualmente PIEF), entre literacia tecnológica e iliteracia – acesso e não acesso, permanecendo nos desusos bipolares, ao invés de apostarem na compreensão da multidiversidade, necessariamente responsável, dinâmica, criativa e geradora de experiências e significados efetivamente válidos e gratificantes num e para um mundo *grávido de possibilidades* (Eduardo Galeano). A reinvenção impõe-se.

Também na constatação desta realidade é oportuno reafirmar o contributo dos estudos da Cultura Visual:

*“La cultura visual es tan importante actualmente en términos de economía, negocios, y nuevas tecnologías, y una parte tan vital de la experiencia diaria de todos nosotros, que tanto los productores como los consumidores sacarían provecho de estudiarla de un modo objetivo. Todos consumimos y disfrutamos de la cultura visual pero su estudio sistemático en el marco universitario nos indica que el objetivo es más una comprensión crítica de su carácter, poder y funciones sociales que una mera apreciación.”*  
(Walker y Chaplin 2002, pp.18).

A cultura visual, assume uma importância tão vital e tão familiar ao mesmo tempo, que exigirá a necessidade de repensar o modo como a escola, a formação dos indivíduos e o modo como os conhecimentos são elaborados, englobando impactos óticos, cognitivos e emocionais do quotidiano, se entranham nos formatos que nos constroem como seres humanos sociais. Constatando a diversidade e a mutabilidade dos universos que habitamos, exigirá necessariamente, um reposicionamento nos currículos e na cultura educacional.

Também, porque o termo<sup>135</sup> *qualidade* é, atualmente, um problema de carácter faccioso, fatural, ou mesmo subvertido, o que realça também o modo como se questionam e avaliam os processos educacionais (Walker y Chapin 2002, pp. 18).

Face ao papel da Cultura visual Freedman (2006) refere ainda:

*“La cultura visual puede ayudar y puede ser perjudicial a la vez; puede ser segura y peligrosa, creativa y destructiva. Desde mi perspectiva, es más importante ayudar a los alumnos a estudiar esta variedad de significados que intentar protegerles de la imaginaria, cuya tipología irán descubriendo, de todos modos, progressivamente, fuera de la escuela. Discutir esas imágenes y objetos dentro del centro escolar proporciona un foro para los alumnos que no tienen esas conversaciones fuera de este entorno. Puede ayudar tanto a alumnos como profesores a combatir miedos, no solo mediante la expresión, sino mediante la comprensión de los sueños influyentes que han tenido muchos grandes artistas. Se requiere valor por parte del profesor para utilizar este método de enseñanza, pero vale la pena el esfuerzo.”* (Freedman, 2006, pp.13).

A questão da Cultura Visual é discutida através da constatação da influência dos envolvimentos visuais na construção de identidades, onde a educação pode e deve ser promotora de mecanismos de compreensão visual. Esta análise é apresentada na referência de autores como Efland, Freedman e Stuhr, (1989), Jonh Walker y Sarah Chaplin (2002), entre outros e sistematizada por Hernández (1997).

O estudo da Cultura Visual situa-se na estrutura dos novos enfoques interdisciplinares remetendo a sua atenção à imagem incorpórea que questiona o

---

<sup>135</sup> Percorremos um episódio de tempo em que os termos e as palavras servem, muitas vezes, de “máscara democrática”, anulando as fronteiras dicotómicas do bem e do mal, do que é enunciador ou é propaganda.

*espaço e o tempo tradicionalmente ocupado pela narrativa histórica linear, transmitindo uma dimensão material dos objectos culturais”* (Hernández, 1997, pp. 157).

Embora a indústria cultural tenha ampliado o seu espectro de abordagem e tenhamos assistido a uma abertura dos Museus e espaços culturais às Escolas e à sociedade, numa política de angariação e formação de públicos, assim como a informação oferecida pela internet e espaço virtual, que oferece informação em cascata, o acesso ao conhecimento, por parte da população juvenil, mantém um filtro cerrado, muitas vezes intransponível, sobre o que conseguem ou não aceder, pelo menos, enquanto o conhecimento não ganha significado para as experiências vivenciadas.

Vinculada às forças de mercado, à política do canon e à criação de estruturas sociais de dominação e de exclusão, a Arte e os objectos artísticos, não ocupam, atualmente, um espaço demarcado de incidência social, antes funcionam como *objetos intercambiais sem barreiras e com uma economia da imagem a-histórica* (Hernández, 1997, pp. 157).

A ideia da Cultura Visual desafia a construção ideológica que fazemos no que respeita à Arte, como algo compartimentado e separado do quotidiano social que se fecha em Museus e espaços ecléticos, consagrada nas enciclopédias e manuais escolares, sobre Educação Visual, Arte e História da Arte. Em contrapartida, a Cultura Visual povoa o espaço dos novos meios de disseminação cultural, informativa, a nova estética da cibervisão, os caminhos reais não trilhados dos programas e partilhados nos corredores e pátios escolares e influencia marcadamente as construções das identidades dos jovens, as experiências que do corporalidade e das sensações estilizadas e criando referências de identidade e de exclusão.

A Cultura Visual e as suas abordagens, tornam-se uma ferramenta preciosa para a criação de pontes entre o conhecimento formal e informal, dando significado às experiências, possibilitando o exercício crítico sobre as realidades, conferindo, ao conhecimento, a potencialidade do desejo e da necessidade de aprender, re-

aprender e apreender. Não um conhecimento que exclui, mas uma necessidade que se precisa de adquirir para melhor se compreender sobre o nosso lugar no mundo e sobre nós próprios.

Neste contexto, teremos de ter em conta a influência fomentada pelas imagens e o modo como estas são manipuladas enquanto poder de ativar a vontade e o desejo, influenciando as preferências infantis e juvenis na seleção de atitudes e de enformes vivenciais.

Esta situação, segundo Hernández:

*“(...)parece reclamar uma análise crítica da imagem como objecto social. Necessitamos de poder ler as imagens como emblemas e como sintomas em termos das questões sociais que vinculam (Giroux, 1996). Isto quer dizer que o estudo da imagem requer na atualidade, não visões formalistas mas teorias sociais. Semelhantes marcos conceptuais hão-de ajudar a compreender melhor a realidade, levando à consciência o que normalmente se percebe apenas de forma ténue, ao mesmo tempo que se abre à reflexão crítica.”*  
(Hernández, 1997, pp. 157)

Segundo o autor, este contexto leva-nos a considerar que já não é possível problematizar a experiência estética reduzida apenas à informação (tal como sucede no desenho curricular da Educação Visual e Plástica), uma vez que *“na era da imagem, é transmitida mais mensagem do que aquela que nos é possível ver”* (Hernández, 1997, p. 157). Antes, a Educação Visual e Plástica, tenderá a necessitar de realizar um enquadramento contextual face aos objetos em análise, às características dos alunos que efetuam as propostas de trabalho e, a procurar que os alunos construam criticamente, compreensões alternativas aos assuntos em estudo.

Na sociedade atual é necessário problematizar as questões associadas à massificação da informação pelos meios visuais e permitir à Educação ser um veículo para a aprendizagem e compreensão destes fenómenos, construindo as

plataformas necessárias para os alunos e as alunas criarem as suas referências e análises críticas sobre a realidade, uma vez que, quer historicamente, quer institucionalmente, os sujeitos se apresentam como recetores de informações construídas socialmente, onde *“a escola deveria contribuir para a reconstrução das identidades dos sujeitos em relação com as diferentes fluxos contextuais das realidades que os cercam”* (Hernández, 1997, p. 167). A educação deverá ser exercida em ambiente dialogante e dialógico *“como elemento de construção de significados em resposta ao individualismo manipulativo sustentado pelo construtivismo cognitivo.”* (Hernández, 1997, p. 167).

Falar aqui de Cultura Visual tem como principal argumento o fato de considerar que estamos perante o desafio de analisar os contextos de uma professora de artes que, face à sua subjetividade, ao modo como se representa a si própria e se analisa na sua profissão enquanto professora, elabora sentimento e parecer sobre contextos representados socialmente, que se manifestam individualmente e vice-versa. Nesse sentido e uma vez que o debate continua a ser atual, senti a pertinência de tratar este tema de forma incorporada.

Dialogar com uma professora é falar de escola, é falar de posturas pedagógicas, é referir-mo-nos ao modo e ao como a professora atua, pensa, analisa a sua própria trajetória a partir “de dentro” e “de fora” de uma topografia dinâmica que é a paisagem educativa. Considerando as trajetórias propostas pelos estudos da Cultura Visual, é pertinente também interrelacionar o debate com a experiência de vida relatada pelos professores de artes, pois acrescenta significado maior, aprofunda os questionamentos levantados pela teoria, cria corpo, sangue, energia, força, vida, estremecimento, ou contraste.

Por outro lado, permite-nos verificar experiências de análise visual e seleção dos mecanismos educacionais que se proporcionam aos alunos, como se resgata informação e como se estabelecem as relações para a reflexão.

Se o ensino artístico necessita de critérios holísticos de apreciação, de acordo com cada entendimento que ocorra entre os envolvidos e, tem como referente a educação compreensiva de uma determinada realidade que é artística e visual, a

Arte apresenta-se noutra suporte dimensional. Não tem como objetivos primordial a formação dos indivíduos, antes, é a representação/espelho de universos pessoais e sociais multidimensionais e comunicantes, dos indivíduos que constituem sociedades e culturas diversas. E se sabemos que acontece assim, como opera e quando e onde opera, não entendemos o porque nos sucede. Num “*porque sim*” que pode/deve ser problematizado, que é o seu contributo permeável, inquisitivo e plástico, de estar permanentemente em questionamento dissociado de qualquer possibilidade de conceituação perene e estanque.

Algumas situações que delimitam a educação artística, já foram apontadas em pontos anteriores, de fato, os professores das disciplinas de cariz artístico são, diversas vezes, trapezistas sem rede, num cenário fascinante onde, todavia, os erros se debitam num futuro próximo. Existem fatores condicionantes de ordem conjuntural, estrutural e pessoal que influenciam o que se faz do ensino artístico em Portugal, neste final de século.

As preocupações das políticas educacionais continuam a centrar-se em diminuir o protagonismo das disciplinas de expressão artística, sem considerar as consequências que se poderão operar na formação dos indivíduos, delimitando consideravelmente a consecução dos objetivos, considerados nas sucessivas reformas educativas, nega ainda as opiniões dos profissionais de ensino, que se ocupam desta área e a acarinham.

### **15. Educar com esforço: exemplo de submissão**

Em sentido inverso operam os universos escolares. Com o novo modelo educativo, professores são induzidos à organização de “pastas” de conteúdos disciplinares, planos de aula, justificações alheias à real progressão dos alunos, esvaziando a aula da co-participação dos estudantes.

Para responder a toda a burocracia, para responder às estatísticas do sucesso, para responder aos programas, os professores, cada vez mais, destinam o seu esforço à resolução da sala de aula e não à colaboração construtiva de caminhos com finais “desconhecidos”.

No final, a avaliação. Tal como está hoje configurada nas escolas, deve responder às estatísticas de progressão e sucesso. Sem esse mérito, descritivo e quantitativo, o professor vê colocada em causa a sua atuação, conhecimento, reconhecimento, sabedoria e autoridade. Tudo se está ainda a reconfigurar e é talvez ainda cedo para tirar conclusões precipitadas, mas já existem sinais explícitos e sintomatológicos que afetam todo o corpo escolar.

Notas de diário:

No início de 2012, quando as políticas educacionais anunciaram as alterações curriculares, que propunham a diminuição de tempos letivos para o ensino artístico, e procurando treinar a argumentação e uma outra forma de nos expressarmos, escrevi o seguinte texto que partilhei na altura:

“Aula de educação visual para que te quero?

A sedução da imagem é efémera, catalisa, impulsiona, mas se não tiver sumo ou corpo perde o brilho e a intensidade des-satura as cores e mostra, quase logo a seguir, o lado patético de antes, pior, intensifica-o pois provoca a sensação do logro. Qualquer aula-espço para a Educação Artística e Visual possibilita (ou deve possibilitar) entender esse lugar. Compreender a ilusão como um espaço de conquista e não como um artefato meramente decorativo que enmascara superfícies por um período de tempo determinado, enquanto o desgaste (se não houver essência) continua o seu trabalho interior de decadência camuflada. Educadores para uma “Educação Visual”, além de tentarem compreender, de forma crítica, a natureza ínfima da atividade visual humana, nas suas diversas manifestações, compreenderam essa natureza filosófica, antropológica, emocional, física das coisas, por isso participam na compreensão de que as criações, com finalidades de alguma permanência, imanência, transcendência e sentidos, na atualidade, têm de ter o desafio profundo de uma espécie de fé: acreditar no contributo para um mundo pessoal e social melhorado, harmonioso e fascinante. Aquilo a que poderíamos, se quiséssemos, chamar de felicidade. Mais que produtos criativos, facilitamos possibilidades de encontro com informações, registos, técnicas, subjetividades pessoais, históricas, emocionais, intelectuais, sociais e culturais. Essencialmente, cria-se o espaço para se ser quem se é e isso só pode ser uma criação feliz, além de ser, hoje, uma atitude política.

Desta outra maneira, acicata-se a ironia, a revolta, a hipocrisia e a decadência, o lado negro da espécie humana e fundamentam-se os sistemas de controlo, censura e vigilância, criados como antibiótico para esses males auto-imunes.

Pode-se sempre brincar às experiências e, os nossos políticos e governantes, impreparados na sua educação visual explícita e implícita, tornaram-se meninos caprichosos e cautelosos, pois revelam a ausência desse saber maior e mais amplo. Usam a imagem, mas não a compreendem. Fica a pergunta: Como aprenderam Educação Visual? (mas isso reportaria a pensar que espaços de análise e prática visual estamos, professor e educadores a veicular nas nossas aulas).

Estranho é, que um País belo e extraordinário como Portugal, com gente capaz de “ler”, interpretar as realidades de forma ímpar, não insista numa educação profunda e séria a estes agentes de superfície sem uma visão. Antes, em micro e macro lugares de partilha, atividade e debate, apagam-se, calam-se, prime-se a tecla “delete” para os que ousam ser, pensar, dizer, fazer diferente, pior é se tem algum fundamento que incomoda, ou que melhor espelha o nosso lado contrafeito, a nossa vulnerabilidade (que nos habituámos a negar) exposta a nú. A pior censura é a que vem do lugar próximo. Assim, dizem-se lugares comuns e muitos reagem num unísono que pressupõe atitude, mas que, na verdade apenas não deixa de ser um gesto de “Pavlov” lúdico, inconsequente e inútil...e fica o vazio característico das sociedades pós-modernas. Tome-se um comprimido e passa.

É também certo que tivemos 48 anos de analfabetismo e essa herança golpeia tributos mais amplos e sábios sobre como pode ser um País, uma nação ou um mundo, mas tivemos também uma história com gente que foi herói e heroína (mesmo de forma não visível e clandestina), uma revolução de flores e de música que nenhum outro País do Mundo poderá engalanar como exemplo. Essa é a nossa verdadeira publicidade, o nosso sumo, o nosso corpo e o nosso contributo para o mundo – transformar armas e sangue em flores, trigo em pão, uvas em vinho e palavras em mistério, música, poesia e sabedoria. Apenas com o resgate desse nosso património poderemos cumprir o destino, não o que está escrito, mas o que ousarmos escrever e isso é realizado em cada momento em que alguém, criança, adulto ou jovem, aprende a ser quem é, não apenas dentro de uma Escola, em casa, no jardim, no computador, na praia, no alimento diário, no supermercado, no laser, no café...em qualquer universo em que a visualidade (natural ou artificial) se revela...e isso implica a sonoridade, o toque e os sentidos, a emoção e o rigor “*casados com comunhão geral de bens*” (como diz o Mia Couto).

Podemos ter o lamento como uma cultura que cultivou poemas e fados, mas o discurso que penaliza não é nosso, é árido, não nos convence, ou estimula, vem de fora de outras culturas com outra sapiência bem menos solar que, por um qualquer mistério, ou pela nossa capacidade de

abraçar mundos, resolvemos idolatrar a certa altura da nossa história.

Abrir a geografia económica, possibilitou também alargar possibilidades de trocas e culturas, mas impulsionou outra das nossas capacidades nacionais: a disposição para o, tão nosso, “xico-espertismo”, incentivando quem não se envolve, nem se compromete e melhor se aproveita, em benefício próprio, das lacunas e brechas de qualquer sistema, uma espécie de gente com vocação para ser vírus no *hard e software*, inutilizando recursos pessoais, humanos e materiais à sua passagem ou estada, desfertilizando solos e possibilidades. Outros, remoendo temores de intrigas, mau olhados e mau falados alheios, apossados no medo e na tragédia, um encolho que permite, aos primeiros, tomarem o lugar de déspotas ditadores lusitanos locais, temendo tanto quem os controla e aprisiona como os que se lançam. Tornámo-nos vítimas e fizemos vítimas e incompreensões.

Aos discursos políticos e sociológicos, falta essa cultura visual contemporânea que possibilita pensar “com isto que temos e somos, o que podemos fazer” ou “a partir daqui o que nos cabe criar”. Mas isso implica abrir o peito à atmosfera e respirar fundo e levantar o nariz ao céu e os olhos ao horizonte, tapar os ouvidos aos sussurros das gentes frias e do gelo quebrado facilmente ameaça, falar sem medo e acreditar, convidá-los a ver a nossa riqueza, partilhá-la até no degustar uma sardinhada à beira mar regada a azeite, um tinto ou branco alentejano e pão caseiro ou broa ainda quente, uma salada algarvia servida em prato de barro, uma ginjinha da tia Noémia, tirá-los dos gabinetes aquecidos com ar condicionado, com tudo condicionado, fazê-los caminhar descalços nas nossas praias com sol de inverno, apreciar um Júlio Pomar, um Almada e uma música de qualquer artista nacional que arrepie e aqueça, uma guitarra portuguesa pois sim, porque não?

Retirar do currículo nacional tempo horário para a educação visual e tecnológica, que poderia e deveria ser objecto de incentivo, dinâmica, reforço e até atualização e cuidado, é sinónimo de uma acefalia tremenda ou pior, de um projeto político que teme a informação cultural, científica, ética, moral, estética, tecnológica e humana dos cidadãos e cidadãs futuros, negar-lhes acessos e possibilidades de êxtase e fascínio e encaminhá-los devagar para o universo alcoolizado da sua existência zumbi nas praças urbanas e de província. Ou ainda não repararam?

Esse analfabetismo, que qualquer discurso político de hoje faz evidência em Portugal, apenas nos revela a necessidade de reforçar esta área do conhecimento com maior afinco e empenho para um Portugal num mundo melhor. Isso é um compromisso profundo sem necessidade de juras, bíblias, leis ou assinaturas (o que alguém um dia determinou), como tudo o aquilo a que uns chamaram, um dia, de verdade, aquilo que os nossos avós chamaram, em tempos, honra e que o nosso tempo apela a que chamemos de amor, porque caminhar em direção do que se cria exige responsabilidade maior, sem desculpas, nem culpados, mas revisão acerto e erro, pois não tem certo ou errado, porque é projeto.

*«Experiências que permitam aos estudantes compreender como as imagens influem nos seus*

*pensamentos, suas acções, seus sentimentos e a imaginação das suas identidades e histórias sociais», (Fernando Hernández, citando Nancy Pauly, 2003, 2007, pp.23). “Espigador@s de la Cultura visual - Otra narrativa para la educación de las artes visuales”. Octaedro. Barcelona.*

(Graça, janeiro 2013).

O que foi dito anteriormente interliga-se nos ramos que constituem o mapa formal e informal da área artística, constituindo-se numa orgânica que se articula em múltiplas atividades e múltiplos objetivos, mas que tem uma finalidade muito óbvia e concreta que se pode definir quando se reflete sobre o perfil do aluno, quando termina o seu percurso escolar e as funções desta área para a concretização desse objetivo.

## CAPÍTULO V

### 16. Protagonistas

#### 16.1. A vocação da palavra Artística, leva a transformação à palavra Educação.

É urgente ir mais além do “*monólito*” da disciplina, *verificar tradições e subculturas* Goodson (2000, p. 141) envolvidas nos formatos de organização curricular que herdamos e repetimos. É necessário verificar o “como?”; O “para quê?”; O “porquê?” Das re-estruturações curriculares, mas acima de tudo, questionar “para quem” e de que modo essas mudanças afetam e são afetados os sujeitos implicados. Mais do que isso, é necessário lembrar os índices da nossa própria auto-determinação, o nosso espaço como profissionais intelectuais, artistas, educadores.

A Educação Artística incorpora o indivíduo na aprendizagem. Não o indivíduo acéfalo, receptáculo da informação, mas não só interpela à criação, à imaginação, produz significados que ocorrem sobre, com e para os dias de hoje. Se for dada a legitimidade à reprodução cognoscitiva fácil o *fast*-conhecimento produz os seus efeitos a curto prazo. Se a Educação é um espaço de aquisição (conhecimentos e saberes) a vocação da palavra Artística, leva a transformação à palavra Educação.

Mas as mudanças principais fazem-se localmente, nas dinâmicas de aula e nas Escolas e só acontecem se forem sentidas como fundamentais para a criação individual da história de cada um e uma...

Acerca da atual formação dos professores, Pardal (1993, pp.42)<sup>136</sup>, referindo Nóvoa (1991, pp.18), aponta fatores da história da educação que prevalecem na atividade docente, constituindo-se como mecanismos de des-profissionalização:

*“Quanto às medidas tomadas, nas últimas décadas, no âmbito da formação, elas “não correspondem a um processo coerente de afirmação profissional dos professores”, antes “constituíram um prolongamento das tutelas estatais e científicas sobre a profissão docente.” O autor regista mesmo três tendências de desprofissionalização” em três momentos distintos da vida portuguesa nas últimas seis décadas: “durante o Estado Novo, por via de uma política de desvalorização do professorado, mas também no pós-25 de Abril, onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais, e no âmbito da reforma de 1986 com um acentuar do fosso que separa os actores e os decisores (Nóvoa, 1991, p.18). Sobre esta reforma iniciada em 1986, o autor explica num outro texto que também ela não terá conduzido a novas atitudes face à profissão docente, mormente no que respeita ao “desenvolvimento científico dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada.” (Pardal, 1993, pp.42).*

No entanto, Pardal (1993, pp. 43) referindo Giroux (1990, pp.34), sustenta que,

*“É chegado o momento de introduzirmos os fundamentos daquilo a que o autor chama “pedagogia crítica” e que para converter-se num projeto político viável deve, no seu entender, desenvolver um discurso que articule a “linguagem da crítica” com a “linguagem da possibilidade”. E o caminho*

---

<sup>136</sup> O Professor António Pardal, foi o meu orientador de tese de mestrado pelo que, a sua integração neste texto tem duplo sentido, não apenas académico, mas por ter participado na minha biografia académica e profissional.

*apontado para dar corpo a este autêntico projeto passa pela consideração de dois elementos importantes: a definição das escolas como "esferas públicas democráticas" e a definição dos professores como "intelectuais transformadores."* (Pardal, 1993, pp.43).

Este texto tem vinte anos e descreve uma reposição desejada sobre a ação educativa, em que o papel do professor não é considerado como mera "*expressão instrumental*", enquanto "*dominador experimentado de técnicas induzidas de sábios especialistas*", antes, ao defender uma nova conceitualização do perfil do professor como "*intelectual transformador*" reverte para a ação educativa uma alternativa à preocupação formalista, tarefeira e prática, tornada vigente, e constitui nela, um espaço privilegiado contra a reprodução das desigualdades na escola. Neste sentido, a formação de professores vem determinar uma exigência profissional de direito próprio, conferindo maior dignidade à carreira docente. Ainda Pardal (1993) sustenta, em relação à formação de professores:

*"Um professor capaz de ajudar os seus alunos em relação à crise e à dinâmica da mudança precisa, enfim, de uma formação equilibrada, da qual tanto fazem parte os conteúdos específicos como uma sólida cultura e uma adequada preparação metodológica."* (Pardal, 1993, pp. 36).

Do mesmo modo Gimeno Sacristán, (1991), de forma pragmática, refere:

*"A metáfora da atividade docente como ação artística tem vindo a revalorizar o papel criador dos professores; reconhece a necessidade de contribuições pessoais, reage contra o tecnologismo pretensioso, mas não se assemelha ao espontaneísmo, aproveitando antes as contribuições dos conhecimentos de base. De certo modo, a metáfora pressupõe uma tentativa de sintetizar conhecimento e prática, mas esquece a realidade do posto de trabalho dos professores. Insiste-se em que os professores são processadores ativos de informação, agentes que tomam decisões que têm de ser fundamentadas, investigadores na aula (Stenhouse) ou desenhadores reflexivos de situações (Schon). Estas imagens libertadoras serão válidas enquanto a capacidade criadora dos professores abarcar todos os marcos*

*práticos presentes na ação. O posto de trabalho do docente nem sempre se caracteriza pelas conotações criativas e autónomas que estas imagens despertam.”* (Sacristán, 1991, pp. 95).

A atitude dos professores perante a mudança dos sistemas de ensino, nem sempre acompanha essas mutações. Na verdade, uma alteração tão profunda, faz sobressair um sentimento de desconfiança, de tensão e medo (Esteve, 1991, pp. 93). A formação inicial dos professores distancia-se normalmente dos problemas reais do ensino e mostra-se desadequada e ilusória. O isolamento é a característica comum mais saliente, resultado do desajustamento provocado pela mudança social (Esteve, 1991, pp.93), agora também o medo, o autoritarismo, a inadequação à realidade são também fatores de desconfiança e desilusão profissional.

A realidade não corresponde à expectativa criada em início de carreira. Nestas circunstâncias, o professor é induzido a diluir-se no sistema, procurando uma atividade que lhe permita desempenhar um papel transparente, assumindo muitas vezes as posturas viciadas do grupo. Day, (1993, pp.95), no entanto, refere que o desenvolvimento profissional dos professores não pode ser alterado sem uma vontade expressa de mudança. O autor sustenta que aos professores cabe a capacidade para a autocrítica, a que Schon (1992, pp.79) chama de professor reflexivo. Talvez por isso, cada vez mais se “ataque” subliminarmente a possibilidade de criar essa auto-crítica, por decreto-lei.

O desenvolvimento profissional dos professores passa pela necessidade de formação profissional em contínuo, onde se concretiza a *“reflexão na ação”* proposta por Schon (1992, pp.83). Neste sentido, pode-se concluir:

*“A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu*

*próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.”*(Nóvoa et al, 1992, pp.27).

Fernandes (1997)<sup>137</sup>, refere que no domínio das prioridades de formação,

*“(...) o desenvolvimento profissional dos professores é essencial para que lhes seja possível lidar (simplesmente sobreviver?) com as mudanças/inoações propostas.”*(Fernandes, 1997, pp. 19).

Numa altura em que a avaliação das aprendizagens e da profissão docente, assumem um protagonismo vital, desejado transformador, mas que se coloca mais no papel de contrição pedagógica, Fernandes (1997) afirma que as inovações no sistema passam em larga medida, por uma nova forma de "olhar" a avaliação, entendendo-se a sua gestão, determinante para o desenvolvimento profissional dos professores na promoção do professor enquanto *“profissional transformador”*, (Pardal, 1993, pp.36).

É na cultura sobre a profissão, sobre a cultura de avaliação, assim como na sua interpretação que recai “o modo” como se aplicam, se transformam, ou se eternizam as patologias profissionais.

Aos professores, cabe reinventar o currículo, reinventar as formas de estar na escola, reinventar a avaliação, mas isso só será possível com um desenvolvimento

---

<sup>137</sup> Também a contribuição neste diálogo, da sabedoria académica do Professor Domingos Fernandes, representa múltiplas significações: Como meu Professor de Mestrado em Avaliação Educacional, como meu Co-arguente de tese de mestrado, como observador atento da minha atividade (atualmente suspensa) de pintora, também como observador atento da minha atividade profissional (quando teve o cuidado de visitar uma exposição de uma turma de 10<sup>º</sup> ano de Artes, profundamente significativa da minha atividade profissional, pois marcou um posicionamento de fratura com a minha anterior Escola - preparei a exposição à revelia da Escola para não ver o meu trabalho condicionado, senão mesmo impedido pela Direção, tendo convidado a Escola apenas quando me certifiquei com os meus alunos de que realizaria a exposição, independentemente da colaboração da Escola – foi um trabalho de cumplicidade secreta com a turma), ainda como meu co-orientador e ainda como amigo que teve profunda paciência de me ouvir e aconselhar, num tempo de vida em que me estranhei.

profissional efetivo que passe pela descoberta de se reinventar a si próprio, de se fascinar continuamente com o que lhe sucede e de aprender a ser a Escola e o professor *que deseja ver no mundo*<sup>138</sup>.

Também Perrenoud (1997, pp.161), sustenta que uma formação adequada deveria preparar os professores para serem *suficientemente críticos e ávidos de mudança para se envolverem na transformação das práticas à escala da sala de aula ou do estabelecimento de ensino* (pp.163).

A Cultura Visual (Walker y Chaplin, 2002; Freedman, 2006; Hernández, 2000) vem promover uma necessidade de mudança sobre o modo de vermos o currículo (Goodson, 2000) em geral e da educação artística em particular (Hernández, 2000) e o modo como a compreensão da interpretação crítica da realidade exigirá um reposicionamento dos professores face a novas realidades. Nesse sentido, será oportuno verificar, analisar e recolher os significados que os professores vêm produzindo e construindo sobre si próprios, sobre a dimensão da sua profissão e sobre o modo como reagem face às suas representações (Goodson, 2004).

*“Las representaciones son pastiches (Barthes, 1974) o collages culturales”.* (Clifford, 1988, cit. Freedman 2006, pp. 39).

As representações são composições de uma combinação de significados possíveis. Toda uma esfera de significados se interpreta e se une a signos que construímos e ensinamos uns aos outros informalmente, para facilitar a comunicação (Freedman 2006, pp. 39) e nesse processo-relação formamos identidades, formas de representarmos o mundo e a nós próprios.

---

<sup>138</sup> Apropriando-me de uma versão zen.

## 16.2. “Langue d'Amour”

É Rubem Alves que diz “*Eu sou educador não por dar aula; Eu sou educador por escrever*”, eu fui educadora porque “*tive*” de ser. Era-me imperativo, necessário, urgente, estar em sala com aqueles olhos todos virados para mim...à espera que eu acontecesse, à espera que eles acontecessem. Então eu sou educadora, não por dar aula; Eu não sou educadora porque pinto; Eu sou educadora porque me acontece e desejo que aconteçam comigo esses outros olhos. Sou educadora porque me importo, “*And when I do my job, I am thinking about these things. Because when I do my job, that is what I think about.*” Narra Laurie Anderson em “*Langue d'Amour*”, mas quando um professor atua para além da sua profissão os alunos aproximam-se e a curiosidade ocorre. Também eles se interessam pela nossa biografia.

As histórias assentes numa perspetiva biográfica e auto-biográfica, resultam da necessidade de revisitar as experiências sobre as quais se destacam os modos como refletem as pessoas sobre as suas práticas e as suas experiências, não apenas cognitivamente, mas também do ponto de vista da sua subjetividade implícita, permitindo ir cumprindo um desvelamento sobre o modo como os silêncios e as vivências também resultam de construções que recaem e prefiguram a realidade, reelaborando os conhecimentos, ou mesmo, verificando como os conhecimentos são desvelados por quem os descreve (Hernández em Goodson, 2004). Permite ainda redescobrir desejos iniciais criativos que fundamentam a opção de se ser o professor como intelectual criativo/técnico/científico/reflexivo.

## 17. Professor como criador

As histórias contam e ao mesmo tempo resgatam, não só o professor como *criador de circunstâncias* (de Fernand Deligny), mas o professor para além da profissão de educar – um lado de fora da escola que os alunos tanto procuram. E não é por acaso.

*“A verdade é que não existe ninguém que seja «puro». A nossa espécie humana é toda ela feita de mestiçagens. Há milhões de anos que andamos cruzando, trocando genes, traficando valores. Fomos capazes de sobreviver por causa dessa diversidade. (...) As identidades, meus amigos, são como os dedos da mão. De quando em quando, há um desses*

*dedos que incha e não deixa ver os restantes dedos. Cada um de nós, em certo momento da sua vida, já sentiu esse inchaço na sua alma. Houve dias que fomos de uma etnia, de uma religião, de um clube. Mas a mão continua sendo composta por múltiplos dedos.”* (Mia Couto, 2005, pp. 89).

## 17.1. Processos de formação

*A PALAVRA ESCRITA ENSINOU-ME A ESCUTAR A VOZ HUMANA ...*

*“Como toda a gente, só disponho de três meios para avaliar a existência humana: o estudo de nós próprios, o mais difícil e o mais perigoso, mas também o mais fecundo dos métodos; a observação dos homens, que na maior parte dos casos fazem tudo para nos esconder os seus segredos ou para nos convencer que os têm; os livros, com os erros particulares de perspectiva que nascem entre as suas linhas (...). A palavra escrita ensinou-me a escutar a voz humana, assim como as grandes atitudes imóveis das estátuas me ensinaram a apreciar os gestos. Em contrapartida, e posteriormente, a vida fez-me compreender os livros”*

(Marguerite Yourcenar, 2005, pp. 24).

Se os espaços de formação que se massificaram na primeira década do milénio, agora já não constituem uma possibilidade facilitada, quer pelas preferências dos decisores sobre a formação contínua que recaem na aprendizagem tecnológica, quer pelas limitações que ocorrem com a ampliação de horários e serviços. A profissão é, cada vez mais, entendida, não como estruturante da sociedade, mas como uma prestação de serviços.

Notas de Diário:

Partilho uma experiência significativa de Formação contínua, para Professores do Ensino Primário e Educadores de Infância de que fui formadora:

“Relatório: Eram dezoito, quinze Professoras do Ensino Básico e duas Educadoras de Infância. O primeiro olhar traduziu a inquietação e o cansaço dos finais de ano, das reuniões, das festas de sempre, das contrariedades. O tempo era de estio aguçado a temperaturas de escaldo e suor. O tempo era de pavio curto. Vinte e cinco horas presenciais, para viver na intensiva

urgência de terminar e por isso, de agrupar horários e horas, depois de tudo.

Como formadora não é difícil aperceber-me da provável insensatez de trazer acrescentos de formação contínua a professoras e educadoras, todas mulheres, no acabar das tarefas profissionais. Por isso procurei criar, em primeiro lugar, uma ponte para cada uma das pessoas desconhecidas que encontrei. Do ruído característico das conversas docentes e preocupações domésticas necessárias, ao silêncio, depois ao esvaziamento necessário para criar espaço no interior de cada uma para o que se foi revelando...

Primeiro uma, depois cada uma, se foi apresentando a partir da sua experiência com o contacto da visualidade, da criação, da artisticidade, quer na vida, quer na formação, quer na leitura do currículo sobre e para a Educação Artística.

A metodologia adotada foi narrativa, resgatar os relatos de vida e encontrar, nas falas, as características que conformam a consciência construída sobre a Educação Artística: Rotinas históricas, padrões de comportamento, tiques de formação inicial, registos das dificuldades, recortes de memórias ora impulsionadoras, ora traumatizantes, plataformas curriculares (falaciosas) por compreender e articular e, assim, criar uma espécie de guião de palavras-chave, para ir desenrolando como é afetada a nossa percepção sobre a construção que fazemos da infância e as implicações criadas ao redor das visualidades, nessa construção.

1. Diferenciar Arte de Educação Artística;
2. Rever os pressupostos criados e cristalizados sobre as percepções da aplicação, no currículo, das expressões;
3. Quais os elementos residuais, conformados na linguagem, se tornaram hegemónicos e, por isso, difíceis de identificar para questionar (diferenças de géneros, etnias, idades, raças, lugares, culturas, etc.).
4. Rever implicações e consequências sobre a ausência e a “qualidade” da presença dos formatos herdados e criados para a prossecução das actividades expressivas;
5. Rever as dinâmicas de articulação entre objectos e personagens artísticos (historicamente identificados) com as experiências quotidianas dos/as alunos/as, de forma a criar aprendizagens significativas;
6. Rever a perspetiva da professora sobre os assuntos/conhecimentos e a obliteração do aluno para a passividade;
7. Entender a importância do papel da professora quando desempenha um lugar de moderadora de reflexões sobre os assuntos/conhecimentos/questionamentos levados para a aula e estar flexível e receptiva ao imponderável, ao imprevisto, ao olhar do aluno;
8. Como se pode tornar instigante a aprendizagem?
9. Quais as realidades visuais dos/das alunos/as e que afectam o modo como eles

constroem a sua realidade e identidade a partir desses artefactos?

10. Que elementos significativos/alternativos poderiam ser criados para transformar conhecimento em questionamento e sabedoria implicada na co-responsabilização de todos os intervenientes educativos (comunidades escolar e família)...e porquê, para quê, como e para quem?
11. Realização de materiais didáticos instigadores da curiosidade criativa, pesquisa e co-responsabilização educacional.

Estas questões resultaram da apresentação inicial e individual pelas formandas e foram trabalhadas ao longo das vinte e cinco horas (e mais algum tempo) utilizando estratégias de reflexão através da apresentação de imagens, textos e apresentação de autores referenciados nos estudos da Cultura Visual e da Educação Artística, quando se tornava pertinente a clarificação ou a projecção para uma nova forma de ser e estar na profissão.

As formandas executaram ainda alguns exercícios práticos de desprogramação conceptual sobre os modos de olhar e sentir a Educação Artística: Já não no alcance do exercício do considerado “bem feito”, para o exercício do questionamento crítico da e sobre as realidades individual, colectiva, emocional, física, cognitiva, motora, psíquica, etc.

Foi notória a necessidade e o desejo que as professoras fizeram sentir em aprofundar técnicas e métodos de aplicações práticas de formação artística, que não foi possível dada a limitação do tempo da acção. Também o facto de ir resolvendo questionamentos e reflexões, acentuaram a necessidade de aprofundar os modos de entender a Educação Artística de forma mais abrangente e dinâmica.

Tornou-se evidente também, que as formandas sentem necessidade de estar, de outro modo, quiçá mais criativo, na profissão, pela forma como expressaram sentimentos, emoções (riso, tranquilidade com o passar das horas, etc.) e dando talvez um pouco mais de possibilidade à expressividade, também necessária, de uma actividade tão humana como humanista que É a Educação. Oficina de Formação: (CCPFC/ACC- -52640/08 (creditação máxima - 2,0 créditos) Graça Martins.”

(Graça, outubro 2013)

Também nos contextos de formação inicial e contínua, se justifica a utilização dos relatos, enquanto instrumento de revelação que atua como forma de emancipação, auto-revelação e transformação a que Thomas Popkewitz (1998),

denomina “*cultura de la redención*”, contribuindo para a construção de protagonistas em educação.

## 18. Educação Artística – Auto-biografia – História de Vida

Como se inscreve o tema da Educação Artística, numa investigação assente num relato auto-biográfico que incorpora uma história de vida?

Como olham os professores a sua profissão? Como esse olhar sobre a sua profissão os reflete e os afeta? O que se pode aprender com esse olhar (individual e coletivo)? Como se vêem a si mesmos sem os filtros da informação generalizada e naturalizada? Como refletem a sua experiência face à cultura visual e à subjetividade? São tópicos constantes nas preocupações da investigação.

Numa perspetiva pós-estruturalista, tal como é indicada por Tomáz Tadeu da Silva (2001, p.148), compreende-se que “*O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem*”. Deste modo, para compreender as inter-relações que se estabeleceram entre sujeito e contexto, na construção da sua própria identidade, utilizei a recolha de uma História de Vida que foi captada em entrevistas individuais à Elvira Leite, professora de Educação Artística aposentada, formada em Artes-Plásticas - Pintura e colaboradora nos serviços Educativos da Fundação Serralves no Porto.

O acompanhamento deambulado pela sua trajetória educacional, quer através da entrevista, quer através de documentação que a entrevistada e a investigadora consideraram relevante para o estudo, como os textos e bibliografias da Elvira Leite e ainda o diário que acompanhou a investigação, foi criador de significado individual para mim, pela dinâmica impressa e expressa, pela força, vontade, capacidade de negociação de situações, intencionalidade, intensidade que a Elvira se impôs em toda a sua vida.

Fez-me recuperar memórias e convicções.

Não é insólito este acontecimento. As investigações a que acedi, baseadas neste “desenho” testemunham revelações idênticas. Ao propor-se a reflexividade

pela experiência, como instrumento de investigação, aprendizagem, re-aprendizagem, ocorre uma re-análise e recuperação de intensões, além de que possibilita renegociar as sensações causadas por percalços, ou situações mais tensas da vida, recuperando significados latentes, antes ocultos. Mas esse confronto alterou a dinâmica da investigação tal como eu a entendia até aí.

No contexto em que o estudo se inscreve, considera-se igualmente importante aprofundar, a partir das documentações referentes ao contexto da Educação Artística em Portugal, como se inscreve o ensino das artes no currículo nacional. O que o currículo permeia, no sentido de criar uma definição de professor da área artística, mas o que de fato sucede, no terreno, na aplicação, interpretação desse currículo (intérpretes). Ele é determinante ou os professores reconhecem-se a si próprios como protagonistas intelectuais, sensitivos e criativos da sua trajetória profissional?

Dada a anatomia “orgânica” da investigação, a análise teve um procedimento essencialmente qualitativo, nomeadamente na interpretação das entrevistas, mas também no processo de escrita.

Para ultrapassar a noção oficial de currículo enquanto mera planificação de conteúdos e de aprendizagens e transpor o enfoque para a história de vida da professora, concetualizou-se a noção de currículo em desenvolvimento como apresenta (Stenhouse, 1991), atendendo às relações que podemos estabelecer entre o currículo pre-ativo e o currículo ativo (Goodson, 1995). Assume-se assim que os estudos sobre currículos devem:

*“(...) afrontar la necesidad de comprender las significaciones que otorgan las maestras a las decisiones que toman diariamente en su lugar de trabajo. Desde este punto de vista, compartimos la valoración de Goodson (2001) sobre el “nuevo profesionalismo” en la enseñanza que se caracteriza, a diferencia del “viejo profesionalismo”, por potenciar un modelo de profesor*

*más tecnificador y menos autónomo del vitae.”* (Martins, Rifá e Teixidó, 2001, pp.12).

Procurar recuperar as representações que constrói a professora, enquanto profissional de educação, na sua vida quotidiana desde “*una conceptualización del currículum como “texto de identidad”* (Silva, 1999, cit. por Martins, Rifá e Teixidó, 2001), através da sua história de vida, permitiu estudar como se apresentam as mudanças ao longo do relato biográfico e como essas mudanças e experiências foram interpretadas pela professora Elvira Leite, além de me permitirem repensar as minhas próprias preocupações e motivações profissionais.

*“I have heard what the talkers were talking, the talk of the beginning and the end,  
But I do not talk of the beginning or the end.*

*There was never any more inception than there is now,  
Nor any more youth or age than there is now,  
And will never be any more perfection than there is now,  
Nor any more heaven or hell than there is now.*

*Urge and urge and urge,  
always the procreate urge of the world.”*

(Walt Whitman, “Hojas de hierba. Canto de mi mismo”, ed. Lumen, 1972)

No seguimento das ideias, das teoria e das experiências apresentadas, cruza-se o discurso da Elvira, quer através das reflexões que foi elaborando no decorrer das entrevistas, quer nas prerrogativas que ela própria formulava sobre o seu trajeto enquanto professora, as suas inquietações principais e as suas indagações. O importante não será estabelecer um quadro exaustivo sobre o que se passa com a educação artística em Portugal, fundamental é, através de uma espécie de álbum de memórias que retratam experiências de encontro, de relação e de descoberta, entender que dispomos de dispositivos para atuar e viver a profissão de modo mais abrangente, mais consequente e principalmente, envolvendo aqueles que a protagonizam, numa colaboração para inscrever outras experiências nas narrativas que nos falam da profissão, como o provérbio que nos revela Mia Couto:

*“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”*

(Mia Couto, 2012, Provérbio Africano in “a Confissão da leoa”, pp. 11).

Como referi, uma das situações mais curiosas que este estudo me criou, enquanto investigadora, foi verificar que eu própria partia de premissas pré-definidas sobre o que pretendia encontrar, mesmo que não voluntariamente. Ocorreu que, partindo eu dos pressupostos da investigação feminista, criando bases de reflexão sobre as diferenças, obstáculos, aos discursos dentro dos discursos e aos discursos fora dos discursos, estabelecer uma relação com uma história, como a que relata uma professora como a Elvira Leite, trouxe-me novos desafios.

Vejamos:

No início das nossas conversas a Elvira Leite procurou ir ao encontro das minhas principais preocupações, já expostas nos capítulos anteriores, mas essa preocupação criava, de algum modo, constrangimentos de reflexão e discurso.

De fato, o meu principal objetivo desta investigação era procurar resgatar, a partir do discurso oral de uma professora (onde ela encontrava enfoques, cruzamentos) pontos de referência para a mudança de postura, de filosofia e processo de vida profissional. Mas também encontrar leituras sobre a experiência de ser docente e, deste modo, criar uma História possível para dias impossíveis.

Eu partia, desde logo e fundamentada nas teorias sustentadas nesta investigação, de que as diferenças, desajustes, as ausências e os silêncios de que a história das investigações se compõem, também se escrevem e inscrevem, produzem efeitos, no mínimo, excludentes, dado que não criavam referência, ou porque ocultando vivências, experiências de grupos, classe, género, concepções, etc, fazia-se desaparecer informação preciosa inclusive, para a compreensão da informação exposta.

A minha entrevistada, (e porque me considero eu uma mulher e professora comprometida), lança-me um novo olhar sobre esta realidade sendo que, um obstáculo, um silêncio, uma falha, uma dificuldade, são incremento para as soluções mais ambiciosas, mais criativas, mais fascinantes. Não fazendo, claro está, a apologia da dificuldade, pois ela sempre aparece, mas não encontrando nela uma desculpa para a inatividade e o abandono do que se acredita.

A Elvira sempre foi marcada por um processo de saúde debilitada e este fato, só por si, seria uma contrariedade à eficácia enquanto professora. Mas não! Este foi mais um motivo de transgressão e resiliência, face às dificuldades e cuja referência suscita até um certo orgulho. Justifica-se aqui o que refere atrás Scott (1995) e Louro (2000) em que talvez as diferenças de género residam efetivamente na linguagem do pensamento moderno, mais do que nas construções das vidas dos que ousam criar alternativas ao escrito, ao dito e recriarem novas formas de se relatar e de ser.

Talvez tenhamos que distinguir aqui o que se diz, do que é efetivamente vivido e do que é criado. Partindo do princípio que não podemos renegar a nossa memória cultural, literária, escolar, afetiva e que essa memória cria contextos e revelações, promove posturas e gera comportamentos, a verdade é que me deparei com alguém para quem essa memória, com todas as ambivalências, contradições, silêncios, etc. é considerada apenas, mais um instrumento para realizar novos universos e a construção de uma nova, outra identidade, a sua.

E este, é um fator de resistência ou de criação das próprias revelações, a que Ivor Goodson chama de *“mediação”* e *“mesonível”* (Valls, 2009 p.105). A capacidade de cada um descobrir as suas próprias energias e forças, dentro do que nos oferecem os ambientes locais de trabalho:

*“Debemos estudiar de forma inteligente lo local, ya que esto es parte del convencionalismo de que sólo existe dominación y poder, es una cuestión de cómo la dominación trata de ello, y la mediación es el modo cómo el compromiso y las luchas funcionan afuera y alrededor. No necesitamos estudiar el gran movimiento global de dominación, ya que esto es obvio, sino*

*que desde mi punto de vista, debemos estudiar lo que yo llamo el mesonivel, el nivel intermedio o de mediación, que son las luchas por el curriculum y las luchas de los profesores por sus condiciones de trabajo y sus vidas. Porque es en este mesonivel donde se pueden realmente observar las luchas entre los grupos de interés dominantes y los grupos subordinados.” (Ivor Goodson in Valls, 2009, pp.105).*

Do diário:

Na experiência de formação contínua de professores que realizei, dei-me conta da importância que era, inicialmente, criar um momento para cada um e uma, se situar na sua experiência de vida e recordar fascínios iniciais, desejos iniciais, expectativas de início de carreira. Redescobrirem (ou relembrem) quem eram e o que desejaram e, posteriormente, procurarem entender, não só os motivos que levavam a que esses fascínios desaparecessem e assim procurar uma espécie de desculpa externa e difícil de resolver, mas o que em cada um resistia de sonho e o que se poderia fazer com o que se tinha a jeito, à mão, possível. E, na verdade, essa era a primeira situação em que se derrubavam as iniciais desconanças face ao momento e aos objetivos da formação.

(Graça em junho 2013)

Até aqui cheguei com a convicção de ter sempre presente o significado que a escuta, a transcrição e o acesso à história de vida da Elvira Leite, produziram para a construção do texto e seleção de palavras que não seriam as minhas. Mas não aconteceu assim... pelo menos não só assim... outros significados pessoais foram-se impondo e revelando a necessidade de eu escrever seguindo um procedimento mais auto-biográfico, uma vez que refletia sobre a história de uma professora que se cruzava com a minha própria experiência enquanto investigadora (professora, pintora e mulher).

Como investigadora autorizada, fui procurar plataformas para criar uma possível estrutura narrativa do ponto de vista académico e tornar visível e inteligível o discurso da Elvira. Para isso era necessário dissecar o próprio discurso,

os textos escritos, segmentá-los, fragmentar e, ao encontrar significados, colocá-los dentro de outros significados. Os autores (Goodson, 2004; Connelly e Clandinin, 1988, Bruner, 1997, entre outros), colocam várias questões no sentido de criar um roteiro para a investigação narrativa, muitas dessas questões foram sendo respondidas, mas depois das leituras que fiz e da experiência que tive com o contato direto com a Elvira, apercebi-me que outras questões foram sendo levantadas pela metodologia empregue.

## CAPÍTULO VI

### 19. Narrativa

Procurando compilar, estruturar, interpretar, compreender e, de certo modo racionalizar, Bruner (1997, pp. 152 - 165) apresenta nove tipos de estrutura “*universales de las realidades narrativas*”:

- A primeira refere-se a “*una estructura de tiempo cometido*”: uma narração segmenta o tempo, não mediante um relógio, ou metrônomo, mas através do desenvolvimento de acontecimentos cruciais. O tempo narrativo como assinalou Ricoeur (cit. por Bruner, 1997, p. 152), é “*o tempo humanamente relevante*” cuja importância é assinalada pelo significado dado aos acontecimentos. Goodman (cit. por Bruner, 1997, p. 152) insiste que existem muitos modos de representar a sequência de acontecimentos humanos numa narração, ou seja, existem “flash-backs” no discurso, ir adiante e ir atrás de acordo com as ocorrências da memória;
- A segunda fala da “*Particularidad genérica*”: A particularidade enquanto veículo da atualização narrativa ajusta-se a géneros ou tipologias. Aqui coloca-se a questão de se são os géneros que geram histórias enquanto sequências de acontecimentos segundo a sua prescrição genérica, ou se, por outro lado, os géneros ocorrem enquanto pensamento posterior de forma a

organizar as mentes acadêmicas e a sua própria narrativa? Por outro lado, os gêneros são mais conteúdo, que compartimentos. Embora caracterizem identidades ou identificações formais de interpretar realidades, a verdade é que a construção narrativa, seja qual for e de que tipo for (auto-biográfica, biográfica), está contaminada profundamente pelas circunstâncias culturais e históricas, (Bruner, 1997, p. 153), pelo que não conseguiríamos analisar um relato sem distinguir o gênero a que pertence. De qualquer modo, Bruner (1997, pp. 153) conclui que os gêneros são formas culturalmente especializadas de projetar e comunicar a condição humana;

- Em terceiro lugar considera que *“las acciones tienen razones”*, Bruner (1997, pp. 154) e sustenta que o que fazemos perante as narrações nunca é por causalidade, nem está estritamente determinado por causas e efeitos, mas é motivado por crenças, desejos, teorias, valores ou outros estados intencionais. As narrativas implicam estados intencionais que ressaltam da ação, embora sempre exista um estado de liberdade implicado na narração *“alguna agencia que puede inmiscuirse en una supuesta cadena casual”* o que pressupõe a eleição e o modo como essa eleição é ativada. *“Las razones se pueden juzgar, se pueden valorar en el esquema normativo de las cosas.”* Bruner (1997, pp. 154);
- Um quarto aspeto apresentado é a “composição hermenêutica”: Um aspeto que implica dizer que nenhuma história tem uma interpretação única, os seus significados são múltiplos. O objetivo da análise hermenêutica é avançar com uma explicação convincente e não contraditória sobre o que significa um relato e a sua leitura. O leitor como co-autor não é alheio à composição hermenêutica. Outra característica aqui apontada sobre a realidade narrativizada, é a ansiedade que se cria por saber “porque” se conta agora um relato, segundo as circunstâncias de agora e por este narrador. Este aspeto

configura o relator-narrador na posição de ter uma ideia sobre o relato e, portanto poder ser questionado;

- “Canonicidade implícita” é o quinto aspeto considerado por Bruner (1997, p. 158). Para que uma narração mereça ser contada tem de ir contra as expectativas, tem que romper o protocolo canónico ou desviar-se da “legitimidade”. As ruturas perante o canonizado são tão convencionais, como os protocolos que violam. A “cultura visual” é um aspeto que representa este pressuposto. Por vezes propõe-se que *o demasiado familiar* resulte estranho de novo. Sendo o modo narrativo o que melhor ajuda a criar uma esfera de frescura e novidade, o narrador inovador, converte-se numa figura de relevo cultural poderosa sempre que os seus relatos partam de cânones narrativos convencionais e nos levem a ver algo que ninguém se tinha dado conta, gerando cumplicidades entre leitores e escritores. Em resultado, a narrativa vincula-nos ao que esperamos, o que se legitima e o que se acostuma;
- A “*ambigüidade da referência*” pressupõe que aquilo de que trata uma narração possibilita sempre questionamento, por mais que comprovemos os seus eixos, até porque os eixos são função do relato. Como a vida;
- A *centralidade da problemática*: As histórias que valem a pena contar e que merecem a pena construir, nascem da problemática<sup>139</sup>. A forma da problemática narrativa não é definitiva. Expressa um tempo e uma circunstância, de forma que os mesmos relatos alteram assim como as suas construções e orientações mantendo sempre, no entanto, resíduos dos formatos anteriores em imanência. “*Una consolación de la narración puede*

---

<sup>139</sup> Embora não seja possível, sem um elevado sentido de escuta, respeito e cuidado para com o outro, exigindo um exercício de vigilância crítica face aos nossos próprios julgamentos, Hargreaves defende que “*Todas las voces de los profesores merecen ser escuchadas, independientemente de como puedan ser de marginales o pasadas de moda.*” (Hargreaves, A. 2000, cit. por Rifá, M. 2001, p.1).

*ser su propia sensibilidad a las normas cambiantes. Si su permanencia arquetípica consuela, entonces la outra cara de la moneda puede ser su carácter quimérico”* (pp. 162);

- *Negociabilidade inerente*: tu contas a tua versão que eu conto a minha e só em certas ocasiões necessitamos da litigação para solucionar as diferenças. Proporcionar uma atitude de perspetivação perante o relato e manter flexível a compreensão das múltiplas construções narrativas;
- E por fim a “*Extensibilidade histórica da narração*”. Aqui Bruner (1997. p. 163) refere que a vida não se compõe apenas de uma história auto-suficiente depois de outra, cada qual instalada narrativamente por sua conta. Impondo uma coerência ao passado, convertemo-lo em História. Necessitamos de criar situações de estabilidade e segurança na construção da nossa própria identidade, sem no entanto, realizarmos hoje que seremos outros amanhã. Este eixo torna possível, segundo o autor, criar uma, ilusória, extensibilidade da História, para a qual contribuem os “*pontos de inflexão*”, momentos chave para os quais a narrativa aponta como ingrediente essencial da sua construção.

Esta estruturação proposta e enunciada na metodologia, elucidando e ajudando a encontrar um processo de interpretação, veio criar ainda mais dúvidas, uma delas, quase insignificante, mas que me parece fundamental: É que não existem apenas duas faces da mesma moeda, constato, existem quatro. A face da moeda que roda foi omissa. Aquela que leva a outros lugares onde, creio, se incorpora a intervenção da investigadora e as transformações que ocorrem no decorrer do processo de estar a investigar. Ela está também presente, senão não dava por ela. E ainda uma outra face, o seu valor, atribuído por quem vive, escreve e por quem lê e acompanha a narrativa de uma história biográfica que fala de como se vive em franjas sociais e educacionais.

Do diário:

Do mesmo modo, em todos os momentos Fernando Hernández, sua escrita, testemunho, sabedoria, rondaram os caracteres da escrita, até nos espaçamentos. Goodson, entre outros autores também. São, estão omnipresentes. De formas distintas, Hernández com a aproximação, admiração e o afeto, Goodson e os autores citados com o conhecimento e aprofundamento. Outros também aqui estiveram a colaborar, com a capacidade de me terem dado palavras-chave, “a face que rola” da moeda, como a Carla Padró, cujas palavras preciosas guardo e transmito, a Teresa Eça, alguém tão especial em energia, determinação e sabedoria transnacional, assim como uma preocupação pela integração de todos, íman, espécie de catalizador de experiências e sonhos, com quem iniciei a esperança de ver acontecer no país, uma educação artística colaborada, rebelde, sábia e instigadora. A Sónia que me inspirou nos começos desta narrativa e me ouviu as preocupações para a construção de um Encontro. Os “Inomináveis” (José Tomé, Margarida, Jorge, Helena, Luis e Denis) que me permitiram trazer o Fernando Hernández a esta terra teimosa que me encanta e criar um encontro inominável (nome que caracteriza agora, por estas bandas, tudo o que realmente significa) onde podémos refletir sobre a Educação que nos fundamenta. O Ricardo Reis, que de tão rápido, quase instantâneo, me obrigava a uma companhia, dois passos atrás, pelas ruas de Barcelona e que encontrou uma estranha e indesculpável forma de se deslocar por uma narrativa mais cadenciada e lenta.

( Graça, setembro 2013).

De outro modo a Elvira Leite...

Ao fazer as entrevistas e ter contato com os textos da Elvira, percebi que foram os traçados da sua vida que me possibilitaram escolher os autores e os caminhos. Ela é esta história, eu sou esta história, os que aqui colaboram são também esta história.

Os textos dos autores que li e reli, também estão presentes no discurso. Alguns guardei-os comigo...outros que mais li (Giroux, Foucault, Derrida, Woods, Hergreaves, Castells, Klein, Freedman, Aguirre, Walker y Chaplin, Eduardo Prado Coelho, Giddens, Hernández, etc.), alguns invisíveis, nem sequer foram os que mais nomeei. Talvez porque ao incorporar a sua linguagem e mensagem, ela se tenha plasmado no modo como fui selecionando temas e soluções de resolução e

interpretação da análise e de construção discursiva. Passaram a ser, não apenas referentes, mas equipas de pensamento.

*“(…) las narrativas docentes, más que celebrar de forma pasiva la contínua reconstrucción de la enseñanza, intentan producir nuevas comprensiones de esta construcción política y social. Es el desplazamiento que se produce cuando nos trasladamos del comentario sobre lo que es la cognición de lo que podría ser o, para emplear los términos de Shotter, del modo de orden racional propio de la ilustración al «imaginario» (Shotter, 1993, p. 199).*

*Los estudios basados en historias de vida del profesorado como construcción social nos proporcionan una óptica valiosa desde la que observar los movimientos contemporáneos encaminados a la reestructuración y la reforma escolar. Butt et al se han referido a las crisis de la reforma en un momento en que tantas iniciativas reformistas y de reestructuración dependen de prescripciones que se importan al aula pero se han sido desarrolladas como imperativos políticos en otro lugar. Estes modelos de intervención parten de una visión particular del profesorado, una visión que a menudo determinados géneros de estudio contribuyen a confirmar.” (Goodson, 2004, pp.33 – 34).*

Assim, as histórias de vida pressupõem a possibilidade de fazer girar os mundos de forma reativa, quando a prescrições políticas se tornam ineficazes, absoletas, ou restritivas.

Refleti muito sobre o que li a propósito de todos estes temas para encontrar uma forma de abordar a história da Elvira Leite, sem lhe tirar os vincos da pele.

Verifiquei duas opções: ou incluía o relato da Elvira e a experiência escrita e relatada nas muitas outras experiências e vozes dos autores que selecionei, reorganizando um novo enquadramento numa metodologia que questiona

enquadramentos; Ou potencializava o relato da Elvira e confinava os autores – amigos do percurso – dentro do texto dela, como outros fizeram na sua vida.

Nenhuma delas me tranquilizou. Os formatos que herdei da minha escolaridade, experiência profissional e formação acadêmica, não me pareceram aqui propositados, pelo contrário, obrigavam-me a uma ordenação “tipo-gráfica”, assente na lógica normativa da racionalidade e isso, não só se me tornou estranho, como acredito, seria estranho para a Elvira Leite, ter a sua história retalhada e encaixada.

Se a primeira opção me parecia contraditória, porque obrigava a rasgar pedaços do texto transcrito da recolha oral, a segunda pareceu-me mais aceitável, mas não estaria a fazer o mesmo com esses autores? E qual o propósito?

Sendo o propósito inicial verificar momentos de mudança na história de vida da Elvira Leite face ao género, à sua profissão, às suas convicções, às suas limitações, aos desafios, ao currículo escolar, à educação artística, apercebi-me que o relato da Elvira Leite, poderia ajudar a compreender trajetos profissionais relevantes pela experiência e pelos processos de resolução. Até porque a experiência de vida da Elvira o seu discurso, não é coisa vulgar, mas cuidado e pertinente, com a “desmontagem” e seleção já filtrada pelo tempo e pela anatomia da discursividade.

O momento em que procura justificar sobre a sua compreensão relativamente a diferenças de género, permite não só verificar porque não a “toca” o assunto, mas revela situações de atuação, reflexão e colaboração:

*“Para que uma criança se oriente no espaço é preciso que se oriente no próprio corpo.”*

(Elvira).

## 19.1. Importa quem conta

Na investigação inicial (que entreguei em 2008) partia com a premissa de descobrir, na entrevista de uma professora de artes, os momentos chave para a mudança:

Notas de Diário:

As questões iniciais:

Entender como se produzem as decisões na e sobre a escola em relação ao currículo de educação artística, como o currículo influencia o papel de profesora e como foi mudando ao longo da sua trajectória vital? Que relações, a profesora, foi estabelecendo com a sua vida profissional? Que questionamentos lhe foram sendo colocados? Como as circunstâncias de vida social e política interferiram no seu trajecto.

As questões colocadas, apresentadas em formato de entrevista semi-estruturada com perguntas abertas, seguiram as indicações metodológicas de Pardal e Correia (1995). Foi seleccionada uma metodologia narrativa de análise qualitativa, numa perspectiva pós-estruturalista.

Nesse sentido, as perguntas colocadas para a investigação foram as seguintes:

- Na construção da identidade de uma professora de artes do ensino secundário, quais são as representações que formula referentes à sua subjectividade, veiculada ao género e ao trabalho?
- Quais são as representações de subjectividade e da cultura dos adolescentes que se medeiam nas práticas curriculares no ensino secundário?
- Como é distribuído e introduzido o conhecimento relacionado com a Educação Artística e que aprendizagens se favorecem no curso de Artes do ensino secundário?
- Como se organiza a profesora, na sua vida escolar quotidiana, tendo em conta os recursos de que dispõe para desenvolver o currículo?
- Que momentos, privilegia a profesora, na sua trajectória, como emblemáticos para a construção da sua identidade?

(Graça, setembro 2012)

Porém a Elvira *desviava-se* desse roteiro pré-estabelecido e se antes eu me interdica a catalogações e seleções, agora continuo a sentir a necessidade de preservar o seu relato do meu bisturi:

*“Relativamente ao género não consigo, não me consigo lembrar, não tenho presente o que provocou de negativo. Porque de positivo...eu gosto de ser mulher. É uma questão cultural.*

*Como gosto de ser mulher, e como fui um bocado lutadora, culturalmente há coisas que eu assumo...porque não e porque gosto: não me deu uma marca negativa, digamos.*

*Aquilo que eu estive a pensar, por exemplo: no meu primeiro casamento estava limitada nas minhas possibilidades; sem dúvida! E eu não aguentei isso. A única solução foi separar-me. Aí já houve um sentir na pele algumas dificuldades. Apesar de serem difíceis as separações nessa época, eu arrisquei e fui apoiada pelos meus pais, sem dúvida.*

*(...) Tento fazer um esforço para detectar isso que me está a dizer (identidade e género). Parece que não consigo ter uma evidência...*

*(...)*

*Depois da supremacia do masculino sobre o feminino se calhar tinha que haver um tempo. É natural, como nas revoluções, de grande contestação e de catarse, etc.*

*(...)*

*Somos cabeças pensantes.*

*Pode haver um pequeno período de efervescência, catarse, mas que imediatamente tinha que trabalhar as coisas.*

*Portanto, trabalhei este tema: havia e continua a haver, muita coisa em jogo, basta ouvir as notícias e ler os jornais, há continuamente exemplos de que o problema não está resolvido.*

*Depende dos estratos sociais também. Por exemplo: na Política: as mulheres que são políticas...*

*(...)*

*Acabo às vezes por estar cansada. Eu vivi muito a luta das mulheres, vivi imenso isso. Estive muito perto de Associações de Mulheres. Fui a Congressos sobre o feminino e o masculino, trabalhei com a Comissão sobre a Condição Feminina. Mas vi tanta coisa de que não gostei.*

*Quero recomeçar, quero voltar atrás, quero que as coisas sejam de outra maneira,*

*correndo riscos de ser mais lento. Houve coisas de que não gostei e que davam cabo do amor...*

*Diziam-me que era demasiado benevolente. Se calhar era, mas repare! Eu acho que não se pode, não sei se deve, não quero destruir um sentimento forte para, em nome de me tomar igual às atitudes...*

*(...)*

*Realmente nunca fui uma pessoa que abdicasse dos meus sentimentos mais genuínos em prol da luta.*

*Nunca fiz isso.*

*Chamem-me o que quiserem. Não me importo de ser eu a levantar a mesa, de ser eu a cozinhar, não me importo que ele trate do carro e dos dinheiros. Aliás detesto ir aos Bancos. E se calhar até podia, não sei. Isto foi tão natural...*

*Agora estou mesmo a desabafar: há qualquer coisa em mim - ficou uma experiência de luta, ao lado das associações, etc. - eu via tanto histerismo, tanta coisa excessiva de que não concordava.*

*Também sou uma pessoa. Tenho que contar comigo, estar bem nas coisas. Tenho que saber o que faço. Tenho que concordar com o que faço. Tenho que estar bem. Agora já não entro nessas lutas. É um tema - não direi tabu - de que já não sei conversar muito. Não sei mesmo, intervenho sempre que necessário, mas intervenho numa maneira não afrontosa. Não consigo.*

*(...)*

*Nas Escolas profissionais onde eu participei, esta questão foi discutida (...)*

*Há muita coisa em jogo. (...)*

*Eu, por exemplo, fui uma promissora, que me lançaram, mas que não aproveitei. Se eu quisesse e tivesse desejo tinha ido. Agora, é por ser mulher?*

*Eu gosto de muitas coisas, não tenho uma definição. Com o meu saber, a minha expressão, a minha capacidade para as Artes...se só canalizasse para isso, se fosse só isso o meu desejo profissional, a força que eu despendo para as outras coisas, se calhar também ia longe e ia estar representada.*

*Agora, como eu tenho outros interesses e as circunstâncias da vida, apesar de tudo, me mostraram, outros caminhos...realizei-me noutras coisas.*

*Eu sou um caso.*

*Mas se há mulheres que dizem:*

*- "Eu queria muito ir para as Artes, mas depois vieram os filhos, acabou".*

*Algumas até dizem que recomeçam quando tiveram os filhos mais crescidos.*

*A Helena Almeida esteve um tempo sem trabalhar. Sabe? Quando os filhos ficaram mais crescidos conseguiu conciliar isso. Mas ela tinha todo o ambiente económica e culturalmente favoráveis.*

*(...) É um problema que não é linear. Também há muitos homens que não conseguem singrar, não é só mulheres."*

(Elvira)

Desde as origens que lhe deram lugar, como as convicções e a determinação de que ela era a diferença:

*"Quando eu era miúda queria ser missionária. Adorava situações muito difíceis, ficava encantada quando tinha conhecimento que alguém esteve em África em situações muito difíceis...Aquilo era um chamamento, uma coisa interior..."*

*Adorava ter uma missão qualquer...Difícil!*

*Basta dizer que a vida é uma missão difícil! (...)."*

(Elvira).

Uma mulher, uma professora, uma pessoa geradora de diferença nuclear, mobilizadora. Da ideia à artista, da artista à professora, da professora à pessoa, da pessoa às ideias, das ideias à compreensão, da compreensão à ação, da ação às ideias políticas sobre educação, das ideias políticas ao afeto. Não apenas pela profissão, mas pela convicção de se saber criadora de significados individuais e sociais e culturais e políticos. Elvira reafirma a necessidade de explorar universos paralelos à profissão, como parte fundamental da sua construção identitária como professora e forma de enriquecimento da moldura profissional.

*"Pintar: tenho no mínimo dois trabalhos para pintar, três é o ideal, em cavalete.*

*Sou muito exuberante! Muito “Barroca”, gosto de “blindar” as coisas e procuro dar o essencial e, para isso, tenho que ter uma estratégia (nunca tinha dito nada a ninguém). Um dia encontrei um artista conceituado que, numa entrevista, disse isso, e eu perdi a vergonha.*

*As pessoas dizem: «trabalhas tanto, é por isso que és doente»...*

*Eu tenho que ter mais do que um trabalho. Mesmo quando estava na escola, o fato de falar na escola paralela, fosse ela qual fosse, tinha que ter outro tipo de atividade.*

*Só com a Escola, eu até seria má professora.*

*Acho que não é necessária...a exclusividade a nível do básico e do secundário, porque a nível superior as pessoas têm muitos trabalhos para apresentar. Dão aulas, mas têm outras tarefas, ou atividades de responsabilidade. Ora, a nível do ensino básico e do secundário, não têm. Eu tinha que ter outras coisas! Era redundante (uma só atividade). E felizmente sempre tive...”*

(Elvira).

Por tudo isto me foi possível criar uma história partilhada dentro de um conceito auto-biográfico, onde o relato da história da Elvira se incorporou.

Optei assim por dar evidência aos momentos significativo, os “*pontos de inflexão*” (Bruner, 1997), mais para auxiliar a leitura e elucidar sobre processos transformadores, que para catalogar. Como refere Bruner (1997), há um lugar para o leitor ocupar...e esse lugar aqui é um convite, sem ter número nem fila, nem tela de *écran*. É um lugar determinado pelo que lê. Só assim se completa a narrativa, melhor dizendo, só assim ela se revela como espaço plural, multifocal e polifónico.

Mas acresce que, como referi no início deste relato, preocupava-me a descoberta do que despoleta de um “*estado de alma*” que leva os professores, a protagonistas de profissão, onde a diferença não está no conhecimento, nos

conteúdos, no esforço, na entrega às tarefas burocráticas, mas nos fatores determinantes que conspiram, para que os professores, se assumam como autores da sua profissão.

## 19.2. A Escola criada pela Elvira

Elvira Leite defende a escola paralela e, nesse sentido, cumpriu com experiências mobilizadoras dessa necessidade. Um espaço em que, não só se reinventa como professora, mas cujos resultados e dinâmicas podem ser partilhadas em aula e refletidas com os alunos.

*Eu sou convidada, várias vezes, para participar em mesas redondas, ou debates, (ultimamente não tenho sido tão solicitada). Estou a lembrar-me de um (debate) no Teatro Tivoli, era o programa o "Chá das seis", havia semana a semana debates onde convidavam pessoas e tinha público. Um dos debates em que participei o tema era "Morrer de Amor". Convidaram-me porquê? Por causa de um livro, que tem um espaço pedagógico e tinha um depoimento do Emílio Salgueiro - que é um psiquiatra de Lisboa e que na altura nós propusemos que fizesse um texto sobre o "Amor na Escola", um texto muito interessante - iam convidá-lo para o debate. E como sabiam que o conhecia, acharam que era interessante eu estar também no debate. A minha área seria: "Na Escola que sinais havia desta atitude extremista?" Se existia ou não? Que sensibilidade eu tinha para este tema?*

*Interroguei-me: - "O que é que eu sei disto?!"*

*Então, vieram coisas à memória, experiências com os alunos, o que me diziam relativamente ao amor e ao sofrimento quando não eram correspondidos, as ciúmeiras...*

*Recolhi toda esta parte, recolhi uma série de imagens, slides, diapositivos sobre escritos na parede, que anunciavam a paixão e o amor e projectei isso, que foi muito bonito! E fiz um debate - foram dois ou três - nas minhas turmas, na Escola, esta temática: na idade deles "o que é que isto lhes dizia"?*

(Elvira).

Percorre toda a história o sentimento de se ser importante numa profissão que conta com esta professora – cidadã para ser melhorada, explorada, experimentada. Não me restam grandes dúvidas, que a sensação de se ser “importante” – alguém que se importa - permite à professora experiências aventureiras, imaginar ousadas, determinar o que considera ser fundamental para aprofundar aprendizagens e aceder ao saber.

Mas essa determinação surge com a autonomia que reivindica. Uma autonomia abusada (certamente por muitos) que veio servir de justificação para todas as estratégias de delimitação de liberdade para imaginar a profissão, a partir do lugar de quem a vive. É porém a autonomia profissional, como podemos constatar nesta entrevista, a principal (ou uma das principais) plataformas para proporcionar uma educação acente em propósitos de superação pela vontade de aprender. É também através da autonomia profissional, que os professores alimentam a vontade de participar na tarefa da aprendizagem, desenhando outras linhas em suportes improváveis. De outro modo, ocorrem as estagnações, que se tornam pantanosos momentos civilizacionais.

### 19.3. Um certo plural temático

O lado pluridisciplinar da educação artística, também é evidenciado na entrevista recolhida, assim como a importância das abordagens temáticas naturalizadas, como suporte de trabalhos práticos:

*“Havia professores que diziam: “A Educação Artística, a Educação Visual o que é que isso tem a ver com a sociedade?”*

*E nós mostramos que tem tudo a ver! (...)*

*(...) Fui orientadora de estágio durante muitos anos. No último ano da Faculdade, no ano 2000, apareciam-me professores e eu aceitava, só que lhes dizia: “Vocês pensam que*

*a “Dior” precisa que lhe façam publicidade? Não é necessário! Há tanta coisa interessante que alertar para os jovens porque não cuidar de um tema?”*

*Claro que é preciso estudar o tema. Através de um Projeto que se faça. Uma coisa é fazer uma maquete para um frasco, outra coisa é fazer um objeto que tenha uma função, que sirva qualquer coisa que tenha a ver com a possibilidade de discutir o tema, de aprender mais e isso resultar num determinado tipo de trabalho. Isso para mim é claro como a água!”*

(Elvira).

Essa *possibilidade de discutir o tema*, é assim considerado o dispositivo para a aprendizagem, mais que a abordagem técnica do objeto, situação que, ainda hoje, alimenta muito projeto curricular de educação artística, fundamentado pelo exame de Desenho, de acesso ao ensino superior.

### 19.3.1. Diferenças

As diferenças de classe suscitaram uma reflexão, por parte da Elvira, que se interliga com os fundamentos dos programas curriculares:

*“As questões de classe...*

*A Escola está cheia disso.*

*Por exemplo: os Programas apontam às vezes para coisas muito intelectuais e normalizadas.*

*Em todas as áreas, até na Filosofia. Por exemplo: os miúdos do Bairro do Cerco, o que é lhes interessam saber quem foi o Platão e o Sócrates? Isto para eles é de uma dificuldade incrível!!!*

*Eu, sinceramente, preocupo-me mais com isso, porque a minha profissão levava-me a estar mais de perto desses problemas do que de outros. Os programas são, já por si, elitistas.*

*Mesmo os nossos (programas), têm imensa coisa que, ou é trabalhado se “doura a pílula”, para ser tragada, ou aquilo não dá para ninguém. Aquilo é demasiado hermético, demasiado abstrato, tem pouca relação com a vida, pouca relação com aquilo que vai acontecendo.*

*Outra realidade, eu chegava lá não havia papel, não havia lápis, não havia tinta, não havia projetor, não havia nada...*

*Como é que eu, a grande mestra, ia ensinar?*

*Tive que pôr de parte tudo aquilo que levei. Tudo! Nada me serviu a não ser a capacidade de pensar e de criar. Os programas, parece que estão todos a um nível superior.*

*Havia colegas, na (Escola) Soares dos Reis, que faziam trabalhos com os alunos, que parecia que aquilo era a nível universitário. Como era possível: uns traçados, umas criações, muito de Escola Superior...uma coisa fantástica!*

*Quando conversava com outros colegas...*

*Muitos alunos que saíam da Soares dos Reis eram maus alunos nas Belas Artes e na Arquitetura. E porque é que se chegou a essa conclusão?*

*Diziam os professores da Escola Superior – “É que eles iam com ideias feitas”. Os professores faziam coisas de um determinado nível, mas orientavam muito. E só quem fazia aquilo é que estava bem. Iam com ideias feitas.*

*(...) Ter em conta as predisposições, os interesses. É por isso que as nossas escolas estão cheias de reprovações.*

*Com certeza tem que haver um estudo de equação a muitos factores, não é só ter um Programa, que tem que se cumprir e acabou.*

*Os que conseguem vão para a frente e os que não conseguem ficam para trás. O estrato social na escola mata muito...as condições de trabalho, a linguagem do professor, as aprendizagens...Quando nós temos estudos de miúdos de bairro, não podemos menosprezar isso, nem podemos diminuir o investimento educativo.*

*Que temos de fazer adequações, não tenho a menor dúvida!*

*Nisto tudo há um equilíbrio. (...).”*

(Elvira).

Quando verificamos o modo como uma professora reage a situações, que a relação com a bagagem curricular quotidiana levanta, damos-nos conta da importância que, certos momentos, sugerem para a re-definição de posturas e lugares identitários que todos experimentamos, mas principalmente, coloca em evidência, a possibilidade de criar novas situações-realidade. O professor de educação artística é um profissional do inesperado. Na resolução dos desafios,

afirma-se como criador de soluções. Como? Reformulando as questões, intersetando os dados, avisando a navegação da aproximação das ideias, recriando os espaços e o debate. Nesse exercício, recupera o momento fundador que o fez estudante de artes ou aluno de educação artística, que se perdeu nos interstícios da burocracia profissional.

## 20. Novas situações-realidade

Elvira teve a oportunidade de intervir junto das instâncias oficiais que pensam e imaginam a educação concretizando algumas das experiências que marcaram o período pós-25 abril 1974. Estas oportunidades terão também marcado a forma interveniente e conseqüente com que Elvira ainda analisa as situações em que se envolve. Também já na altura a ideia de trabalho por projetos é lançada numa alternativa profissionalizante do ensino.

(G - Políticas Educativas. Ideias – força, o tempo no GETAP)

*“No pós 25 de Abril, no período mais revolucionário, eu fiz parte da Equipa que trabalhou esta questão. E o que é que se pretendia? - Era tomar todo o ensino muito mais técnico. Não quer dizer que fosse apenas técnico. Era introduzir o factor tecnológico. Estávamos na época da tecnologia e porque o ensino era demasiado livresco, demasiado teorizado. Os miúdos não manuseavam: As mãos não serviam para nada. Criavam-se pessoas intelectuais que apenas trabalhavam com o cérebro e as mãos perdiam quase a capacidade motora.*

*Queríamos que a Escola se tornasse teórico-prática.*

*A ideia não foi tornar tudo liceal. O ensino todo liceal. Foi cruzar as duas experiências em todos os níveis de Ensino. O que é que resultou?*

*Resultou que as Escolas antigas, as Escolas Técnicas, passaram a ser Escolas Básicas ou Secundárias, deixaram de trabalhar a tecnologia. As Técnicas foram todas ao ar porque todas quiseram imitar os liceus antigos. Por outro lado, os Governos não apetrecharam as Escolas todas. Os recursos das Escolas Técnicas foram abandonados. Inclusive nos Liceus, por exemplo, no meu, os laboratórios da física, da química, até isso foi abandonado. Portanto, cada vez se tomou o ensino mais teórico. Com o decorrer dos tempos houve críticas incríveis: a indústria achava que isto não tinha pés nem cabeça, porque não havia técnicos...*

*Surgem governos, vêm experiências, até que aparece o GETAP.*

*O Governo diz: "Queremos valorizar e implementar escolas profissionais" e escolheu um Grupo de Pessoas para trabalhar essa hipótese. Essas pessoas eram umas ligadas ao Governo, outras ligadas ao ensino (o Dr. Joaquim Azevedo, um conhecedor desta área). Esse Grupo era do Porto e dizia que só aceitava o desafio se o gabinete do Ministério viesse para o Porto.*

*Porque as pessoas não se queriam deslocar para Lisboa. O Ministério aceitou - foi no tempo do Ministro Roberto Carneiro - (Governo do PSD), uma pessoa muito interessada e interessante, que confiava no Dr. Joaquim Azevedo e, com o Secretário de Estado da altura, que também era conhecedor. Foram criadas todas as condições para as coisas irem para a frente.*

*Havia um compromisso interativo entre as pessoas que normalmente fazem emperrar, ou não, os processos. Neste caso não faziam emperrar os processos!*

*Essa equipa formou uma equipa escolhida, com pessoas escolhidas, para trabalhar aqui no Porto, para trabalhar, essencialmente, promover o ensino profissional e dar um incremento às Escolas Artísticas: particulares, cooperativas principalmente a António Arroio e a Soares dos Reis, escolas públicas.*

*Então foi o que aconteceu. No ensino Profissional estudaram-se as duas hipóteses: uma delas, integrada nas Escolas Públicas, com cursos tecnológicos e a outra dar a possibilidade a entidades particulares e cooperativas de abrirem Escolas Profissionais. Foi um Bom!*

*Para abrir Escolas Profissionais tinham que fazer o estudo do meio, as necessidades profissionais, os promotores, e nós estivemos a trabalhar no Projeto dos Projectos e fazer Formação.*

*Eu fiz parte do Corpo de Formadores. Fiz centenas de Ações de Formação aos Professores, do Norte ao Sul do País, do Minho ao Algarve. Foi um período muito interessante.*

*E Formação porquê? - Nós gostaríamos que as Escolas trabalhassem em Projeto. O que é uma coisa difícil. Mas gostaríamos que o modelo fosse uma Escola em Projeto. Começa aí!*

*Já para abrir uma Escola Profissional tinham que ter um Projeto - Escola.*

*Tinham, têm e continuam a ter hoje. Algumas estão melhores outras piores, mas naquela época havia Escolas excelentes!*

*E com autonomia na área pedagógica, na construção...*

*Havia Escolas muito boas, mas que se foram deteriorando. Fazia-se uma Formação contínua e já estávamos no período da criação de materiais, porque depois é preciso materiais para trabalhar com os alunos. Como nós: precisamos de computador, de retroprojector e precisamos também de modelos, precisamos de filmes, de vídeos, precisamos de materiais para dar autonomia aos estudantes, para poderem estudar sozinhos, dar muita autonomia na aprendizagem.*

*No período em que estávamos a iniciar a feitura de materiais, o GETAP foi à vida. Parou, degradou-se.*

*Essas Escolas Profissionais tinham vários objetivos: um deles era, tinha que ter todos os alunos...- o grande problema do antigo ensino técnico é que não havia troncos comuns de nada, quase que só aprendiam técnicas (bons marceneiros...), mas não tinham uma formação geral e o que nós queríamos era dar uma formação geral idêntica às do ensino público.*

*Eram três blocos disciplinares, o primeiro tinha que ter a formação: o Português, uma Língua Estrangeira, Filosofia, 3 ou 4 cadeiras base que não lhe dava identidade, iguais a todos os outros cursos, para que os jovens no 12º ano pudessem optar por uma via universitária, terem uma formação geral; se quisessem optar pelo trabalho, eram operários, que tinham discutido as grandes questões, que tinham uma formação geral, para além do mais, nessas componentes “formação geral”, “formação específica” e “formação tecnológica”.*

*Na “formação geral” criou-se uma disciplina, que era vertical, que se chamava “Área de Integração”...*

*Era uma disciplina que tinha um misto de Antropologia, de Filosofia, de História, Sociologia, Política. Era uma disciplina que era trabalhada nas componentes da “formação específica” e da “componente tecnológica”: iam temáticas para serem discutidas na área da “formação geral”, que integrava todas aquelas teorias e todas aquelas aprendizagens que iam sendo trabalhadas nas outras áreas. Ali havia uma reflexão sobre essas grandes questões.*

*Era um Programa muito interessante.*

*Um conseguiram, mas a maior parte não conseguiu.*

*Depois foi lançado a reformulação do Ensino Artístico.*

*Dar muito mais apoio às Escolas Artísticas, particulares e cooperativas e às Escolas António Arroio e Soares dos Reis.*

*Permitir-lhes um trabalho muito mais enraizado no estudo local, dos próprios professores tentando que eles concretizassem o Projeto e dessem continuidade ao património. Considerava-se que eram duas escolas que tinham um património cultural e artístico grande e, portanto, elas tinham que ser, não discriminadas, mas cada vez mais enriquecidas.*

*O trabalho foi interessante enquanto trabalhámos com ele, mas nunca se chegou à concretização do ideal. Eles deviam continuar a trabalhar. Mas parece que vai tudo por água abaixo...não sei.*

*Portanto, o GETAP foi muito isto. Enquanto o Dr. Joaquim Azevedo esteve, foi interessantíssimo!*

*Aliás, a Escola de Dança do Conservatório de Música também teve um grande incremento nessa altura, a Escola Arca, a Escola de Música de Espinho, que são Escolas fabulosas. Houve muita coisa interessante. As Escolas Soares dos Reis e António Arroio, também não chegaram ao ponto que era desejável.”*

(Elvira).

Provavelmente porque as ideias acompanham a lucidez e nitidez dos seus criadores, desfazendo-se a intencionalidade primeira na sua disseminação. Nem todos os professores que acabam por colaborar nestas iniciativas “entram” dentro das ideias que as suportam. Esta experiência que Elvira partilha, fez-me refletir sobre esta temática. Talvez as experiências devam sempre ser, inicialmente, acompanhadas de equipas de formação e posteriormente de equipas de monitorização para que as ideias inovadoras não se percam apenas no brilho inicial, dando lugar às rotinas dominantes.

Mas há toda uma história no relato da Elvira que se cruza com fatores determinantes da História das Artes Visuais em Portugal. Essa particularidade, leva-nos a refletir como o relato de uma professora esclarece sobre o que se viveu e os

fundamentos que estiveram presentes na criação das propostas profissionais que a minha geração herdou.

A partir da memória de uma professora protagonista, damos-nos conta das relações sobre o que vivemos no presente, com o pensamento e ação do passado. Como é elucidada tanta particularidade do pensamento e das propostas de então, que nos levam a sentir a vitalidade do que é criado e imaginado de novo, mesmo que as rotinas alimentadas por políticas da passividade e da insegurança, tenham criado formas de acinzentar propostas.

### 20.1. Arte e imaginação- espaços de liberdade

*“A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos.”* (Eisner, E. 2008, pp.16).

Compreende-se assim que, numa sociedade tão exigente como aquela em que participamos, a todos faz falta entender a educação como uma aposta, onde é possível ser-se quem se é, com as capacidades de ser quem se quer ser no mundo. Onde a “avaliação” não ocupe o lugar de panaceia que assegura um qualquer sucesso, tão pouco o espaço de contrição que a transformou num obstáculo, mais que uma plataforma<sup>140</sup>, mas que possibilita aferir, diagnosticar ou clarificar opções, ocupando um lugar próprio na aprendizagem e não como sendo um fim em si. Afinal, a avaliação educacional tornou-se uma espécie de substituto educativo/formativo, que gera, ocupa e domina todas as dinâmicas educacionais, quer dos alunos, quer dos professores.

Acedemos às ideias e, invariavelmente, delas retiramos as sombras para blindarmos torres e muros labirínticos que permitam a umas agências acrescentar domínios e culturas que encerram uns determinados códigos que, por sua vez ajudam a decifrar...a um preço protocolado...

---

<sup>140</sup> O exemplo da Finlândia assenta numa escolaridade onde a avaliação não é considerada essencial para a compreensão educativa. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=cKj56cslyJQ>.

A natureza da escola é relacionar o conhecimento com a experiência e aprender no que isso nos serve para sermos mais completos, realizados e melhores humanos, não é aceder a formulários de sucesso de uma qualquer excelência qualitativa quantificável, que apenas diferencia um determinado tipo de conhecimento e de abordagem cognitiva, que, não lhe retirando valor, torna-se necessariamente precária, sem os domínios do conhecimento entendido de forma multidisciplinar.

Também podemos acrescentar que, face à educação artística "*pensar e sentir com as mãos faz falta*", porque se operacionalizam exercícios de metacognição associados, mas porque se acrescenta o domínio sensitivo que é o nosso corpo/pele com todas as sensações e dispositivos que ela acrescenta à cognição. Afinal, antes de sermos cognitivos e seres pensantes, éramos sensoriais e essa redescoberta continua a ser necessária para equilíbrios e descobertas<sup>141</sup>, além do que nos permite aceder ao que gostamos de fazer e que faríamos necessariamente, porque nos impele a vontade, sem qualquer tipo de obrigação financeira, familiar, profissional, cultural, ou familiar. Essa descoberta leva-nos a compreender melhor, percursos educativos individuais, assim como a descobrir onde se é, prazenteiramente, aquilo que queremos ser e fazer.

Mas esse *pensar e sentir com as mãos*, deve agora ser acompanhado de acessos a uma profunda reflexão que interpela criticamente a realidade e, ao mesmo tempo, nos desafia.

Notas de Diário:

Escrevia eu, a propósito de contextualizar uma educação artística do nosso tempo e

---

<sup>141</sup> Rui Horta à conversa com o público no espetáculo "*Estado de exceção*" (Teatro Virgínia). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=oeP7blcmNWc>.

tentar avançar com propostas de compreensão que se revelavam *a partir de mim*, no meu diário que acompanhou a investigação:

*«A arte é, provavelmente, uma experiência inútil; como a «paixão inútil» que cristaliza o homem. Mas inútil apenas como tragédia de que a humanidade beneficie; porque a arte é a menos trágica das ocupações, porque isso não envolve uma moral objectiva. Mas se todos os artistas da terra parassem durante umas horas, deixassem de produzir uma ideia, um quadro, uma nota de música, fazia-se um deserto extraordinário. Acreditem que os teares paravam, também as fábricas, as gares ficavam estranhamente vazias, as mulheres emudeciam. A arte é, no entanto, uma coisa explosiva. Houve, e há decerto em qualquer lugar da terra, pessoas que se dedicam à experiência inútil que é a arte, pessoas como Virgílio, por exemplo, e que sabem que o seu silêncio pode ser mortal. Se os poetas se calassem subitamente e só ficasse no ar o ruído dos motores, porque até o vento se calava no fundo dos vales, penso que até as guerras se iam extinguindo, sem derrota e sem vitória, com a mansidão das coisas estéreis. O laço da ficção, que gera a expectativa, é mais forte do que todas as realidades acumuláveis. Se ele se quebra, o equilíbrio entre os seres sofre grave prejuízo»* (Agustina Bessa-Luís, 2008, in Dicionário Imperfeito, pp.128).

Devotada inicialmente aos domínios das técnicas construtivas e formativas, passando para a expressividade da arte pela arte, onde o fazer e o acontecer experimental era o principal fator de desenvolvimento dos sentidos, passando para a alfabetização e semântica na construção de uma linguagem visual com os seus códigos de acesso, desenvolvendo significados entre as linguagens e as reações psíquicas, físicas e neurológicas, chegámos à necessidade de conjugar todos estes saberes na aquisição de compreensões sobre o universo artístico. Quando nos confrontamos com uma realidade em que a Arte já não é um território de erudição, mas um denominador comum que atravessa o nosso quotidiano.

A globalização e o acesso à informação criaram um aglutinante plasmático entre o que antes, era denominado como referência artística e o que hoje, é considerado como cultura visual. A Arte para sobreviver como Arte, no sentido modernista do termo, tem pela frente um desafio que a exclui do domínio socializante, para se consagrar nos locais de legitimação. No entanto, cada vez mais necessita dessa relação social para se afirmar e confirmar. O objeto perene é agora efémero, não subsiste ao tempo, nem à novidade. Para se tornar legítima, construíram-se edifícios sofisticados de deleite pela não acessibilidade, mas essa sustentação é precária. A ostentação insustenta-se. Assim, criaram-se curadores artísticos, críticos de Arte, espaços consagrados e consagradores, promovendo uma necessária distância entre públicos, o culto e o leigo. Procurando manter a subsistência de uma indústria da cultura que se alimenta a si própria por um lado, mas que, por outro lado, ao alimentar-se consecutivamente do seu próprio corpo,

tecidos linfáticos e musculares, perde intensidade e atualidade. Coloca-se uma questão de sobrevivência da Arte.

Ao tornar-se acessível a todos e todas, a Arte “corrompe-se”, contamina-se com o usual, o comum, ao democratizar-se perde a “validade” e permanência histórica tradicionalmente aceites. Deixa de ter acesso ao seu estatuto de valioso, ao seu pedestal que permite um grau superlativo absoluto ao “*expert*”, ao culto do valor. Este é um desafio e uma discussão que hoje percorre as veias do universo artístico e toda a indústria que ainda procura restaurar-se nesses pressupostos.

Em justaposição, a Educação Artística, tendo tradicionalmente como referente o universo artístico, recorreu, anos a fio, aos exemplos da história relatada e testemunhada, como elemento de recurso e interpretação comumente aceite e não como diagnóstico, análise, interpelação das atualidades.

Ao colocar-se a imaginação e a criatividade no reforço curricular, pressupôs-se a necessidade de promover análises críticas, des-contrutivas (pós-estruturalistas), reformulando novos enfoques e assegurando intranquilidades embora não compreendidas, de todo, pelos atores educativos, suas consequências e suas potencialidades e suas causalidades.

Num tempo indeterminado e num espaço indeterminado, os objetos artísticos deixaram de ser os objetos expostos em galerias, museus ou instituições culturais. A Arte teve necessidade de sair para a rua, se é que alguma vez não teve essa necessidade. As novas tecnologias permitiram a criação de espaços comuns de acesso à informação, assim como a novos modelos de criação artística. O Design foi a principal área impulsionadora dessa democratização, através da publicidade, através dos objetos utilitários e através da tecnologia. Mas o desenho e a pintura, mesmo a “erudita”, foram recompilados e transformados em ícones publicitários, através das metáforas visuais (Walker y Chaplin (2002, pp.166-271). A Arte torna-se urbana e, o espaço da urbanidade ocupou o lugar tangível aos públicos mais “desinformados”.

Radica aqui um novo questionamento para a educação artística quando a Arte compilada já não assegura unilateralmente o local do saber, transmuta-se nos “*outdoors*” e nos “*indoors*” do dia-a-dia das pessoas, influenciando nos posicionamentos sociais e pessoais, transformando os olhares. A repetição é crucial no processo de aceitação e integração da imagem, ou do som, ou da palavra, torna-se constante, cortante, ritmada e passa a ocupar o léxico individual e coletivo sem aviso prévio.

Assim, os formatos curriculares não asseguram essa descontinuidade entre o familiar e a possibilidade crítica, antes, anulam a plataforma da análise interpelativa e des-constructiva. Não através do modelo discursivo curricular, a análise crítica é uma novidade nos novos currícula,

mas essencialmente, através da assunção de que os educadores não têm preparação, nem perfis profissionais que, agora, consigam entender com clarividência o que isso implica.

Analisar criticamente é assumir uma posição política sobre o que nos é apresentado como dado adquirido e conseguir ter instrumentos intelectuais, práticos, afetivos e efetivos para realizar a aventura do “*olhar curioso*” em alternativa ao “*bom olho*” (Rogoff, 1998, pp. 17-18 in Hernández, 2007, pp. 88-89). O olhar que indaga, que transita para esferas do saber que possam produzir significado. É trabalhar sobre superfícies instáveis. É estar alerta para detetar a polivalência do que denominamos “incidente crítico”. É saber que não sabemos onde vamos chegar, sabendo que partimos com uma ideia de trajeto. É querer ser educador-aprendente continuamente.

Ora essa posição, sendo política, não é desejável para a manutenção da “agência” e o modo como foi elaborado o discurso é inteligente e eficaz porque vem acompanhado por uma outra série de condições e condicionantes profissionais. Através deste discurso e das necessidades cada vez mais burocratizantes e uni-formatadas das práticas disciplinares e curriculares que é retirado ao professor ou professora mais atento a possibilidade de agir aventuradamente. A primeira coação “disciplinadora” vem, não a partir do Ministério ou dos Centros Locais de Educação, mas a partir dos seus pares. Não há melhor forma de se ser indesejável numa escola que ser-se aventureiro, ou interventivo, ou questionador. O formato do sistema de avaliação é uma prova de como se pode ludibriar o discurso curricular.

Para um educador artístico, ativar dispositivos de indagação e desconstrução da realidade, é a “morte do artista”. Assim, reparo, a Educação Artística hoje, por muito que alguns professeora a sintam como finalmente estar “*a ser tratada como as restantes áreas disciplinares*” (nas exigências e plataformas administrativas), deixa, aos poucos (no terreno), de ser transgressora (não no sentido de ir contra tudo e contra todos, mas de ir ao encontro das expectativas dos sonhos) e de ter liberdade de expressar essa transgressão ao usual, pelo inusitado, pelo criativo, pelo respeito do lugar que ocupa, pela identidade, pela cooperação, pela co-responsabilização da aprendizagem, pela compreensão das diferenças, pela vertiginosa ousadia de criar, apesar das tradicionais faltas de recursos materiais e arquitetónicos.

Outro aspeto imanente é o, cada vez menor, desejo de agir colaborativamente com os parceiros pedagógicos. Os conselhos de turma (que a meu ver se deveriam denominar equipas pedagógicas), trabalham unilateralmente e isoladamente, apesar das sucessivas reuniões intermináveis, onde nos ocupam a preencher registos, e formulários para apoios pedagógicos e conversas sobre as condições idiossincráticas dos alunos e seus familiares. Apesar da legitimada necessidade de preencher formulários correspondentes e respetiva indicação em ata dos “Projetos Educativos da Turma”. Apesar da boa vontade dos professores constituintes do conselho, a prática repete-se com a discussão sobre o tema a desenvolver durante o ano letivo com os alunos. À pergunta: “Porque não lhes perguntamos a eles?” o olhar é trespassado pela

incompreensão do levantamento da possibilidade e faz-se um minuto de silêncio pela “morte do artista”. O tema, esse, repete-se ano após ano...tendo eu estado quatro anos fora da Escola “os temas de sempre” (ecologia, solidariedade...), mantinham a sua supremacia.

Curiosamente existe ainda a concepção de que o professor de Educação Visual ou de Artes deverá ser o que trabalha o “projeto” na sua configuração 3D. Continuo sem compreender porque não se cruzam os saberes das diferentes disciplinas depois de ter realizado com sucesso várias ações de formação na minha escola (“Educação Artística e interiorização dos saberes”) para todos os graus de ensino e todas as áreas disciplinares onde consegui ativar essa “presunção” de que os saberes geram espaços de partilha e conhecimento.

Foi muito enriquecedor ter professores de Física e Química a falar das características da cor mediante a exposição a temperatura e as curvas de tom; professores de Português a descobrirem o significado do grafismo na descoberta do texto, ou da narrativa visual associada ao manual escolar; ou professores de matemática a procurarem a plasticidade dos desenhos abstratos que todos os dias criavam no quadro; ou professores de filosofia contribuindo com as histórias do pensamento; os de ciências conjugando anatomias das espécies vegetais e animais aos materiais de representação ou de camuflagem; os das línguas estrangeiras aprendendo a compor a organização do espaço, dos cartazes das atividades, mediante os significados e as influências psicológicas inter-atuantes dessas composições...e os professores e professoras do ensino básico e as educadoras de infância questionando os exemplos visuais tradicionais utilizados, entendendo as concepções sobre a infância pelos adultos, questionando a proliferação de trabalhos correspondentes a uma definição do adulto sobre a criança, procurando novos procedimentos projetuais...etcetera.

...mas isto é passado.

Não sei como deverá ser a abordagem de uma outra “Educação Artística”, mas sei que não poderá acontecer sem a intervenção ativa dos alunos, nos pressupostos que a reconfiguram. Para isso deverá ser, antes de mais, um espaço de liberdade para refletir e projetar a realização de processos que valham a pena, mas para isso deveria haver uma sensibilização de todo o corpo escolar para a compreensão de uma disciplina dialogante. E isso, tem a ver com uma questão de cultura de Escola e de Sociedade que queremos nossa. Isto não me parece impossível porque já me foi possível em outro tempo...e o nome das disciplinas associadas à educação artística também mereceriam um re-visionamento. Já não é consistente uma “Educação Visual” quando todas as expressões estão implicadas no processo de aprendizagem qualitativa da disciplina; O “Desenho” que veio substituir “Oficina de Artes” pareceu querer retirar a ideia “oficinal” demasiado proletária para futuros arquitetos, engenheiros, ou artistas plásticos, ou mesmo

desempregados.

O lado Oficina agradava-me, pois permitia a inclusão de diversos suportes e materiais e performances. “Desenho” remota a era industrial. Embora o programa seja baseado no anterior, a palavra é redutora em si. Enfim...descobri que não reside na palavra a ação, embora a ação seja condicionada pela palavra, depende de quem a diz e a sente.

A cultura visual, o enquadramento e contextualização da construção da consciência sobre a quotidianidade, sobre os influxos e refluxos da visualidade na construção das identidades, sobre os aspetos que marcam a vida dos indivíduos enquanto sujeitos, os modos de interpelação entre os universos privados e públicos, continua a ter um lugar desconfortável na escola, ou melhor, não tem lugar na escola prescritiva.

*“(...) A emoção humana pode até ser desencadeada pela música barata ou pelo cinema de má qualidade, cujos poderes nunca devem ser subestimados.*

*O impacto humano de todas as causas de emoção (...), refinadas ou não, e de todas as tonalidades de emoção que estas provocam, subtis, ou não tão subtis, depende dos sentimentos gerados pelas emoções. É através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente. Mas o impacto completo e duradouro dos sentimentos exige também a consciência, pois só o advento do sentido do si podem os sentimentos tornar-se conhecidos do indivíduo que os experimenta.” (Damásio, 2000, pp. 56).*

Porém não é só de Educação que se trata, nem apenas de sentido, se enunciamos possibilidades por um lado que possibilitem a descoberta individual, por outro, as agendas políticas e as “novas” (velhas) culturas sociais, ao promoverem a instabilidade profissional e a precariedade da segurança na configuração de sociedades aflitas, reivindicam a flexibilidade, a criatividade, a inventividade, etc. Não se trata, tão-somente, de criar plataformas educacionais mais dinâmicas, mas de associar ao tempo de hoje<sup>142</sup> a que associamos conceitos como a

---

<sup>142</sup> Boaventura de Sousa Santos (2002, pp. 3) salienta que “*Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito*”, acrescenta ainda a questão da compreensão da temporalidade: “*A compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da conceção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro* (Santos 2002, pp.3). Sendo que o conceito de “*Prolepse, uma técnica narrativa frequente para significar o conhecimento do futuro no presente*”. À semelhança de Boaventura de Sousa Santos, propomos aqui “*expandir o presente e contrair o futuro*”. (Boaventura Sousa Santos, 2002, pp.5). Disponível em:

[http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf).

*"produção ativa de inexistência"* (de Boaventura Sousa Santos, 2002<sup>143</sup>), alternativas possíveis para enfrentar "destinos" improváveis acompanhados de uma qualquer emancipação individual e um sentido de si e dos outros. Capaz de reverter soluções, sem se deixar manipular pelas instâncias de controlo e poder locais ou globais. Pelo exercício da criatividade que exalta o poder pensar a vida de forma viral, crítica, transgressora e oportuna, sobre todos os discursos instituídos.

*«The celebration of thinking and what artistically crafted research, can help us understand about schools».* (Elliot Eisner 1998, pp.149) ”.

(Graça, janeiro 2014).

O estudos da educação artística<sup>144</sup>, como possibilidade de compreender, de forma mais alargada, pressupostos e culturas educacionais, recorrendo a abordagens construtivistas e, mais recentemente, social-construcionistas (construindo relações), revelam-se já em pressuposto, mas com tímida abordagem, nas práticas da utilização do portefólio<sup>145</sup> (por exemplo), como instrumento legítimo de avaliação, sobre o qual a ação de formação promovida pelo Centro de Formação Almada Negreiros e da qual fui formadora, se revelou de franca relevância para a aplicação, nas práticas e nas culturas avaliativas dos professores formandos.

Criou-se a possibilidade de verificar profundas e interessantes formas de entender, compreender, interpretar e criar estruturas avaliativas precisas, dentro de um campo de análise mais alargado e formativo e, também, por isso mesmo, mais difícil de se sujeitar a padrões de normatividade de análise (que, mesmo

---

<sup>143</sup> Disponível em: [http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)

<sup>144</sup> Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas (coord.), (2011). *“Historias de Vida en Educación-Biografias en contexto”*. Disponível em:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%c3%b3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>.

<sup>145</sup> Para as quais muito tem contribuído os estudos sobre a educação artística.

obedecendo aos desígnios da fiabilidade forçada, sempre se tornam artificiais com o tempo e por isso, de durabilidade efémera), mas mais envolvente, pois procura as dimensões de pesquisa e de formação continuada e prospetiva, que os outros dispositivos de aferição terão maior dificuldade em permitir, adequando-se aos tempos cronológicos em que se aplica e alargando conceitos sobre como e para que avaliar.

No entanto, foi possível verificar ainda, as muitas dificuldades, para acertar critérios quanto aos formatos possíveis deste processo de avaliação, assim como às modalidades de análise consequentes, alertando para a necessidade de se criarem equipas pedagógicas formativas capazes de colocar no terreno este instrumento de avaliação, cuja defesa e pertinência recua aos anos sessenta e setenta por (entre outros) Harvard Gardner (1996) e Elliot Eisner (2008) que, em 2008, reflete também, sobre os contributos que a experiência artística pode lançar para a educação:

*“A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos. Elas podem ajudar-nos a restaurar um propósito decente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa. Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se.”* (Eisner, E. 2008, pp.16).

Também os estudos da Educação Artística (promovidos pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona e por vários especialistas internacionais, alguns aqui já mencionados) têm sido pioneiros na procura de formas de análise e de reflexão sobre a educação atual, construindo as principais fontes de investigação caracterizada por Histórias de Vida, procurando entender os seus limites, fronteiras e convergências auto-bilgráficas. A dimensão epistemológica da Educação Artística, o universo constantemente mutável em que opera e a permeabilidade às questões subjetivas do conhecimento e dos sujeitos, exigiu e depois permitiu, aos investigadores e especialistas, uma alargada capacidade de prestar atenção às constantes manifestações em que se revela a vida das escolas, do ensino, do

conhecimento e da vida das pessoas que a imaginam e criam, desenhando, numa aproximação ao que é sentido nas experiências e à humanização das ciências sociais, no atual panorama de investigação, um fundamental e incontornável contributo de reflexão, indagação e aprofundamento deste universo tão educativo.

Em *Historias de Vida en Educación - Biografías en contexto*, Fernando Hernández (2011) assinala que:

*“Pensar sobre las historias de vida en educación (...) permite comprender la riqueza de los asuntos relacionados con la experiencia humana: los deseos, sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos donde nos construimos como sujetos... y ponerlos en contexto. De ese modo, los relatos biográficos pueden devenir en un recurso crítico que nos ayude a elaborar una mirada que nos ayude a posicionarse como autores en un contexto social complejo. Y a derivar experiencias de conocimiento y saber que nos permitan interpretar.”* (Hernández 2011, pp.11).

A incidência biográfica expressa no processo de investigar a partir de histórias de Vida pode, se assim o intencionarmos, proporcionar importantes e decisivas possibilidades para a compreensão de uma desejável compreensão das dinâmicas educativas atuais, aproveitando até o interesse depositado pela tutela, na investigação sobre a avaliação de desempenhos, uma vez que explora, para procurar evidências e fatores de análise, sentida e fiável, num relato (em todos os sentidos, vivido), as dimensões éticas profundas, inerentes e necessárias a esta modalidade tão atual de investigação, como aliás, refere Molina (2011, pp.37)<sup>146</sup>, uma vez que a

---

<sup>146</sup> “La ética se presenta así, como el ejercicio de pensar la acción humana, sus motivaciones, sus consecuencias prácticas, su finalidad y sentido, su aporte moral, su justicia y su responsabilidad. La libertad, se presenta así, para Ricoeur (1996), como el fundamento de la ética. Dicho de otra manera, a mi deseo de ser se suma, analógicamente, el deseo de ser del otro, pues sólo ‘cuando existe la libertad del otro y yo la reconozco es cuando de verdad estoy reconociendo mi libertad’. En términos de Ricoeur (1996 e

neutralidade<sup>147</sup> não é aplicável e, por sua vez, com a história que se faz neste tempo do hoje, promover uma construção de relações qualificadas e justas. Principalmente produzir conhecimento realmente significativo, aumentar os níveis de confiança e criar o pensamento a partir do lugar onde se gera a informação. Ulrich Beck defende que *“é preciso que as pessoas abandonem a ideia de que as administrações e os peritos sabem exactamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para todos: a desmonopolização da pericialidade.”* (Ulrich Beck, 2000, pp.30).

---

1999), estamos hablando de la ética dialogal. Relación que constituye al propio sujeto y confiere al otro su fundamento. Un sujeto que es más bien un sujeto reflexivo que se constituye a sí mismo a partir del retorno hacia sí mismo, promovido por el outro”. (Molina, 2011, pp.37)

Advertindo, a autora, para as implicações que esta deriva acrescenta:

*“Por mucho que queramos seguir mirando hacia otro lado, todos sabemos, como afirma Cerrillo (2009), que en la ciencia toda elección metodológica y epistemológica es también una elección con implicaciones éticas. Nos recuerda este autor que ninguna de las decisiones que tomamos en el proceso de investigación es ajena a la red de relaciones en la que estamos inseridos. Que la toma de decisiones en la investigación social, como cualquier otra decisión en todo ámbito de la vida, conlleva también toda una serie de consecuencias, muchas de ellas probablemente no previstas, que plantean un abanico de problemas de resolución no menos compleja.”*, (Molina, 2011, pp.38). Rosana acrescenta que:

*“El resultado depende mucho, como comenta Cerrillo (2009), del investigador: de su experiencia, su legitimidad y también de su genialidad, su sensibilidad y de su arte. Y, de ahí resultan los registros con mayor o menor fidelidad. El desafío es vencer, con vigilancia ética, las resistencias o desconfianzas que los colaboradores nos plantean.”* (Rosane Molina, 2011, pp.39).

<sup>147</sup> *“En cualquier caso quisiéramos aclarar que nunca hemos pretendido ser ni actuar como investigadores-voyeur y establecer la mirada hacia el sujeto sin interpretar ni valorar lo que comparte, pues no olvidamos, tal y como señala Denzin (1997:35) que:*

*“El intérprete-observador, sin embargo, no es un espectador neutral.*

*Como Springer (1991, p.178) observa, lo que se elimina de la ecuación ver-saber es el hecho de que “las interpretaciones están producidas en contextos culturales, históricos y personales y están moldeadas por los valores del intérprete.”* (Sancho e Hernández, 2011, pp.50).

## 20.2. Cria a pergunta que te descobre

Mas o grande contributo da Educação Artística, a meu ver, mais do que a compreensão histórica através das interpretações que as imagens possibilitam, mais que a aprendizagem técnica que permite a execução e a materialização das ideias, reside na formulação das perguntas e dos caminhos que apontam. Perguntas que nascem da ignorância e da intuição. Uma ignorância face ao que ainda não aconteceu e uma intuição que autoriza a convicção dos caminhos a traçar. Depois, o conhecimento, a destreza e a técnica, ao serviço desse descobrimento, possibilitam a concretização de ideias improváveis, desenhadas, compreendidas em contextos de aplicação imaginativa<sup>148</sup> porém, inclusivas dos pormenores fundamentais que aprofundam influências e impactos na vida das pessoas. Nesse desenhar, descobre-se o autor, aquele que é o criador de si próprio ao imaginar soluções para o mundo. As perguntas descobrem as vontades, as influências, as sensibilidades que cada um transporta em si. Para desbravar uma pergunta, encontram-se outras, onde o exercício da intuição serve para afinar a seleção sensitiva das escolhas.

Compreendendo isto e considerando os tempos educacionais, sociais, culturais e políticos que atravessamos, onde se entrega o medo para os sistemas de controlo, onde se cede o poder de cada um para o que (ou quem) o absorve, estaríamos prontos para sermos eternos iniciadores de fórmulas, procedimentos e caminhos. Não mais, os seguidores passivos de formulários politicamente, aceites como certos. Essencialmente, saberíamos seleccionar o que ainda nos serve do que já não faz sentido.

---

<sup>148</sup>Disponível em:

[http://www.ted.com/playlists/25/architectural\\_inspiration.html?source=facebook#.UshHEgzLT79.facebook](http://www.ted.com/playlists/25/architectural_inspiration.html?source=facebook#.UshHEgzLT79.facebook)  
ok.

O aprofundamento da sensibilidade latente (tátil, visual, gustativa, auditiva) serve essa necessidade, a de saber selecionar sem o controlo do pensamento. Fernando Pessoa diz: “*Pensar é estar doente dos olhos*”, que é como quem diz, que o pensamento *per se*, oblitera o “olhar”. O pensamento cega a percepção. “Obriga” ao cumprimento dos registos que nos conformam os atos. Assim, a *pergunta possibilitadora* (Fernando Hernández, 2007, pp. 94), é uma pergunta que nutre e nasce da inquietação<sup>149</sup>, da dúvida, do desconhecimento, da ignorância, que obriga a percorrer territórios imprevistos e proporciona soluções que, estranhamente, geram sentido, mesmo quando o resultado, não é um produto, mas um processo. O que contradiz as práticas educativas da atualidade, onde a pergunta é subsidiária de uma resposta obediente, o caminho é o exercício pré-figurado da memória e o resultado um produto concluído onde, todavia, o autor muitas vezes, permanece dormente.

Essencialmente, a Educação Artística é o território da aprendizagem que permite desafiar todas as morfologias das leituras sobre a realidade. Talvez porque, através da apreensão sensível, dramatiza, impacta, serena, liquidifica, depois, exige a vigilância crítica do olhar (“*o olho curioso*” de Rogoff<sup>150</sup>) que discrimina e relaciona, para que o pensamento ocupe o seu lugar de arrumador de fatos. Falamos, não da ordem inversa das coisas, mas da transversa, multifocal, dinâmica, relacional. Nesse processo, somos nós, criadores de oportunidades e soluções que, mais do que “soluções” para o mundo, nos descobrimos, como autores de existências. Parece-me assim, para quem se importa, ser a melhor maneira de tornar esse mundo, por sua

---

<sup>149</sup> “*La tarea del docente es plantear preguntas que desafien a los alumnos a examinar sus supuestos si considera que pueden ser conceptualmente inadecuados. Dewey decía que el proceso de indagación empezaba con una «dificultad sentida», es decir, un desafío que provoca un nivel de conflicto cognitivo de tal modo que el investigador se siente obligado a desarrollar esquemas con mayor capacidad para acomodarse a su experiencia. La práctica de enseñanza intenta provocar la construcción personal de significados causando insatisfacción en las comprensiones actuales (Efland, 2004).*” (Hernández, 2007, pp.94).

<sup>150</sup> (Rogoff, 1998: 17-18 cit. por Hernández, 2007, pp. 89).

vez, mais autêntico, mais cuidador, mais próximo de uma existência, nas suas diversas manifestações, privilegiada, justa e digna, inspirada e inspiradora.

## 21. Além da Moldura: “Quando escrevo visito-me solenemente”<sup>151</sup>

Para escrever este início de segundo capítulo entendi utilizar a ideia de Goffman (1983) “*descobridor do infinitamente pequeno*” em situações de *micro-análise* social. A relação que estas histórias e seleções ocupam na abordagem aos temas da tese<sup>152</sup>, tem a ver com uma tentativa de explorar situações comuns, vulgares, quotidianas da vida escolar e procurar, ao mesmo tempo, respostas para explorar possibilidades de alterar os pressupostos das respostas, institucional e tacitamente aceites, dentro das situações e não fora delas.

Acontece que, quando as teorias e as ideias são apresentadas no território da escola, as questões imediatas que suscitam nos envolvidos são invariavelmente “*Isso é muito bonito, mas como preparar os alunos para o exame nacional?*”, ou “*Para isso necessitaríamos disponibilidade, tempo, recursos e horários mais flexíveis?*”, ou “*O nosso objetivo é tão-somente responder ao que nos é solicitado, deixa-te de ideias, não faças muitas ondas...*”, ou “*«Eles» nem ligam à Educação Artística!*”. Pois resolvi partir também desses desabafos. Creio que uma resposta possível às temáticas que emulsionam esta investigação, tem de passar *rente* ao que se passa na “realidade” educativa. Só assim se pode criar um espaço possível de partilha, colaboração, interesse, evocação, empatia, identificação.

---

<sup>151</sup> (Do Livro do Desassossego de Fernando Pessoa).

<sup>152</sup> De que modo a história de uma professora permite compreender aspetos essenciais dos trajetos profissionais dos professores portugueses? Que questões de trânsito, contextos e desenvolvimentos se colocam face à Educação Artística em Portugal?

Foi nessa convicção, que proponho a reflexão que se segue e que procura sair do espaço partilhado no primeiro capítulo, mais intimista e contextualizado à experiência de investigar em educação artística, seguindo pressupostos narrativos de uma metodologia que, baseada em Histórias de Vida, se tornou auto-biográfica:

Quando procurava fundamentação para a questão levantada pela equipa de seguimento da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (2012) *“¿Cómo piensa afrontar el análisis y puesta en relación de las evidencias (propias, históricas, de la biografiada,...) y ponerlo en relación con el problema de la tesis?”*, ao mesmo tempo que desejava encontrar respostas para a pergunta: *“Que contributo esta investigação poderia lançar ao universo educativo português (no âmbito da Educação Artística)?”*, também lançada pelo meu orientador e, compreendendo que esse contributo é resultado de muitos outros contributos que fui selecionando, acumulando, registando e integrando, deparei-me com um texto do livro *“A Escola tem Futuro?”* de Rui Canário (2006), em que li e reconheci o seguinte argumento:

*“Há pouco tempo, tive oportunidade de visitar, em Lisboa, no Museu de Arte Moderna, uma exposição de pintura de Joaquim Bravo (pintor e professor português já falecido). Em um dos quadros expostos, podia-se ler o seguinte: “Cultura é o que nos fazem. Arte é o que fazemos”. Precisamos, sem dúvida, de professores e educadores que sejam cultos. Mas a minha convicção, que aqui faço questão de reafirmar, é que, mais do que professores e educadores cultos, precisamos, sobretudo, de professores e educadores que saibam e que queiram ser artistas.”* (Canário, 2006, pp.34).

Não é sem desafronto e coragem que esta convicção surge no panorama *“literário”* das ciências da educação em Portugal e deixa de ser pertinente referi-la, não só porque nos coloca perante um, não direi paradigma, mas um enunciado, já

evocado, desde a segunda metade do século passado, por outros autores<sup>153</sup> (Eisner, 1990, Mitchel, 1994, ou Roland Barthes “*quando nos invita a definir problemas y a partir de ellos hacer uso de las disciplinas para tratar de resolverlos*” em Hernández, 2000, pp.281).

Também porque neste início de século precisamos, mais que nunca, valoriar professores que conseguem disponibilizar-se para enfrentar o desafio educativo a partir de um “não saber”, deixar de valorizar a tarefa necessária e permitir-se à aventura do que é importante.<sup>154</sup>

Mas quando Rui Canário, em Portugal, sugere esta ideia, que configurações nos ocorrem, de imediato, perante a proposta?

Professores e educadores que:

- A) Saibam “como” expressar-se de forma tal que não temam a exposição do pensamento individual (seu e dos alunos), perante as ideias da organização do sistema educativo?
- B) Saibam “*surf*”, para utilizar a expressão de Zygmunt Bauman, nas impermanências do pensamento vigente e perante as diferentes configurações profissionais, sociais, de rostos, personalidades e situações?
- C) Entrem em aula como um artista inrrompe na tela, ou no bloco de pedra/madeira, ou no seu próprio corpo transformado performativamente, com o único propósito de acrescentar algo de ainda

---

<sup>153</sup> Canário (2006), refere o filósofo Ivan Illich (em Cayley, 1996) e adianta sustentado em Bruner (1999), “segundo o qual o aprender só se torna um problema precisamente na Escola, em que o currículo é fixo, os estudantes estão confinados e o caminho é invariável” (pp.34).

<sup>154</sup> “La intensión en esta búsqueda no é centrarse en lo que las imágenes significan, sino en «cómo» significan” (Hernández, 2007, pp. 84).

não existente?

- D) Ou, procurando respostas não no domínio das ideias, mas na prática educativa, fazer o que fazem atualmente, nas escolas, os professores de Artes Visuais quando propõem a tradução e produção sistemática, mimetizada de uma, várias observações do “real” (sendo que este “motivo” teve a sua origem na tradicional “jarra” e sofreu evoluções para o “espremedor de limões”, ou o escorredor da loiça, para o copo, para o tronco retorcido de um ramo de árvore. Qual o professor de Artes Visuais que não reconhece estas imagens?<sup>155</sup>):



**Ilustração 10: Instrumentos de pacificação cognitiva - representação mimética e exercício de réplica**

### 21.1. Espremedores de limões - armas de construção maciça?

Diz-me a experiência, que o treino técnico e o adestramento exaustivo, permitem “desligar” um mecanismo neorológico que exerce controlo, pressão emocional, cuidado e expectativa quanto ao resultado do exercício e que se traduz

---

<sup>155</sup> Estas imagens não só representam o armário de uma das Escolas por onde passei, assim como os objetos a serem utilizados para reprodução visual, como traduzem o cuidado e dedicação de professores que nela lecionam, além disso eu adoro desenhar qualquer coisa e qualquer elemento, pode surgir como sugestão para questionamento crítico aprofundado de forma a aprender a “interpretar o mundo para atuar nele desde uma consciencialização que possibilite emancipação” (Hernández, sugerindo Paulo Freire, 2007, pp. 56).

em efeitos secundários como o medo de errar, o “*não consigo*”, o “*não tenho jeito*”. Toda a nossa “auto-estima” é colocada em causa e fica exposta, seja ela boa, má, ou assim-assim (utilizando categorias e verificando a sua ineficácia). Curiosamente, nem a boa auto-estima, nem a má, resultam neste exercício de reprodução técnica. Nem interessa que qualquer traço exercido no suporte resolva satisfatoriamente o praticante de “artista”, nem que se ceda ao bloqueio. Aqui, é a “ginástica” do assim-assim que nos pode interessar, pois leva-nos à aprendizagem e ao seguir adiante<sup>156</sup>.

Este “*desligar*” exige tempo que não existe no território temporal e curricular de uma escola normal contemporânea. É um tempo de entrega, de vício, obsessão continuada.

Notas de Diário:

Proponho, sempre que possível, a utilização do “Diário Gráfico” não apenas como estratégia pessoal de uma prática que deve ser tão constante, (similar ao uso que faem do telemóvel), como para verificar esforços, ensaios, e convicções. Essa verificação serve para avaliação de progressos e é colaborativa (professor e aluno). A ausência de uma prática de registo regular, informa-nos da intencionalidade e intensidade do aluno face à área vocacional (no caso do ensino secundário), mas também possibilita ao e à estudante assegurar-se de pontos de partida, verificar particularidades expressivas, anotar o que lhe importa para melhor conhecer os mecanismos pessoais de entender o mundo e a si próprio), por desmontagem, seleção, cópia, renúncia, intencionalidade.

É ele que permite atingir o domínio dos traços de Siza Vieira, ou de um Souto Moura, para não falar em pintores:

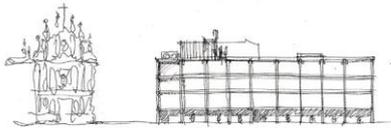
---

<sup>156</sup> Como o caso do estudante virtuoso, cuja desmotivação resultou da facilidade com que resolvia os exercícios e das classificações máximas que daí retirava...nada o desafiava. O caminho pré-escrito estava já resolvido, faltou-lhe a proposta da descoberta.



**Ilustração 11: Exemplos de práticas do traço inesperado**

Img: Alvaro Siza Vieira (retirada da [www](#))<sup>157</sup>



**Ilustração 12: Exemplos de práticas do traço inesperado**

Img: Eduardo Souto Moura (retirada da [www](#))

Esta “*liberdade*” de traço revela alguém que já não precisa de se controlar, nem de ser controlado. Talvez essa constatação permita entender procedimentos profissionais. Há estratégias e opções, que professores experientes, já não se importam de não aprimorar. Se, por um lado a experiência profissional permite adquirir rotinas e processos repetidos de atuação, permite também essa “rebeldia” de não aprisionamento a etapas que não fazendo sentido para os alunos, não produzem qualquer sentido para a educação. Estas práticas rotineiras, expressamente tecnicistas, são responsáveis por desacreditar alternativas e desperdiçar um repertório de experiência vivencial, cultural, social e artística, legitimando não só práticas de reprodução de comportamentos e expectativas sociais, como alimenta a disponibilidade para a impotência, a indolência, o atavismo.

---

<sup>157</sup> As imagens 4 e 5 servem para exemplificar identidades de traço que traduzem a liberdade de criar, não tencionando aqui problematizar, de forma articulada, o seu sentido e narratividade visual. Parece-me importante este “desligar” que permite colocar em causa formas de inscrever pré-figuradas. É um primeiro ponto de partida, sem descurar porém, que deveremos ter em conta que “*no buscar>/mostrar imágenes aisladas, para que los alumnos, en una suerte de expressionismo verbal, digan lo primero que les ocurra. Por el contrario, se trata de aydar a los alumnos (y a nosotros mismos) «a pensar acerca de su manera de visualizar y, (...) de las maneras como – lo que vemos – nos implica ideológicamente»* (Wells, 1994, 187).” (Hernández, 2007, pp. 85).

Será necessário compreender que sistemas de linguagem utilizamos para interpretarmos as realidades, percebermos que meios usamos para a reprodução de atuações, para nutrir uma outra percepção do mundo com a intenção de identificar outros discursos ou narrativas.

*“A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar.”* (Santos, 2002, pp10).

É também a revelação da “língua” de cada um, o que “vimos dizer ao mundo”, ou aquele pedaço de nós que cada um precisa descobrir para se entender e entregar nas relações consigo próprio, com os outros e com o mundo. Permite ainda descobrir como as “coisas”, circunstâncias e acontecimentos, dialogam com essa língua pessoal.

Se a repetição e o adestramento técnico permitem, sem dúvida, aceder ao “desbloqueamento” dos efeitos controladores das aprendizagens e da mente, aquilo a que as técnicas orientais perseguem para atingir o equilíbrio e a harmonia da mestria...nós como ocidentais, fazemos uso e abuso desse treino objetivando dar aos alunos e alunas, os mecanismos mais eficazes para a “resposta adequada” a um exame nacional de final de ciclo<sup>158</sup>.

---

<sup>158</sup> Exemplos de Exames nacionais de Desenho 12º Ano:

2012 - <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/EX-DesA706-F1-2012.pdf?id=4862>;  
<http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/EX-DesA706-F2-2012.pdf?id=4864>

2011 - <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/EX-DesA706-F1-2011.pdf?id=4692>;  
<http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/EX-DesA706-F2-2011.pdf?id=4694>, etc.

Encontrei, ocasionalmente, um *blog* de uma aluna de Ensino Secundário<sup>159</sup> que, generosamente, nos apresenta os exercícios e comentários referentes ao seu percurso pela disciplina de Desenho. Não é de estranhar que os desafios das propostas de trabalho, se ofereçam ao reconhecimento imediato...São estes os exercícios facilmente aceites e reproduzidos pelas escolas e seus colaboradores. O potencial criativo é aniquilado, à-priori. A dimensão da descoberta educativa (de si próprio e de como aprende) e do mundo, simplesmente se ausenta.

Será para “isto” que remete a esperança de Rui Canário?

Notas de Diário:

Perante a frase de Canário (2006) “*precisamos, sobretudo, de professores e educadores que saibam e que queiram ser artistas.*” (Canário, 2006, pp.34), o nosso imaginário porém, segue para outras dimensões, porque nos remete para as *contingências* da realidade educativa conformada ao serviço formal. Deixemo-nos seguir por aí e encontraremos algumas respostas mais próximas (talvez mais *epifânicas*) que deverão ser anotadas e que podem constituir um início de caminho para quem se ocupa, no terreno, com os mecanismos educacionais mais formais:

- 1- Na contingência de ter de “obedecer” e acompanhar processos já implementados nas Escolas por onde passei sugiro, num primeiro exercício de observação, de exigência reprodutiva evocada, essa cópia grafitada e mimética. Nesse exercício, é possível diagnosticar bloqueios, temores, ou virtudes do traço e do seu autor. Nenhum traço é melhor do que o do colega. Procuo encontrar em cada “apresentação” gráfica, potencialidades expressivas, co-relacionando com autores, ideias, pressupostos atuais, acontecimentos, precursos contemporâneos acessíveis. Experimentamos os gestos e a dinâmica corporal associada ao objeto (mesmo que seja um escorredor de limões). Nenhum “desvio” é sugerido nas fichas de trabalho. Nem poderia se ocupamos concepções normativas. Mas outra voz é sempre possível. Como professora, ocorrem-me insurgências, conforme os alunos e as anatomias dos traços que eles me apresentam e isso não será tranquilo sem um grau de autonomia profissional desejável. Tão pouco são estanques estas sugestões. Mesmo não sendo estratégia nova, sugiro muitas vezes

---

<sup>159</sup> Disponível em: <http://wandasantos.wordpress.com/%e0%b9%8b-desenho-10%c2%ba11%c2%ba/>

que, para essa cópia de observação se feche os olhos, destruindo pre-conceitos formais. Detetamos as imagens que temos do objeto. Treinamos traços soltos, sem levantar o lápis (pois não os conseguimos domar de olhos fechados). Mas é necessário diagnosticarmos resultados, rirmos dos esboços, verificarmos possibilidades, já fizemos exposições assim. Alguns “quase” se descobrem virtuosos, principalmente, vemos que podemos chegar à *liberdade*<sup>160</sup> de nos descobrirmos pelo lado do questionamento das coisas dadas:



Img: Desenhos ao Jantar: Alvaro Siza Vieira<sup>161</sup>

### 3. Ilustração: Exemplos de práticas do traço inesperado

Num primeiro momento, procuro o que me permite, como educadora, conhecer a disposição para aprender de cada um. O que cada um traz consigo e onde posso “pegar” para desfiar novelos. Cada jovem se torna um descobridor de “traços” que exterioriza. Cada um é potenciador e cujo contributo é fundamental para nos confrontarmos a nós. Além disso é divertido.

Todavia, por ser um exercício inicial, corresponde sempre ao que me é exigido pelo “grupo de recrutamento” (área disciplinar) a que pertenço, pois “temos” de cumprir com a realização dos mesmos procedimentos para a realização

---

<sup>160</sup> <http://www.archdaily.com.br/48388/arte-e-arquitetura-desenhos-ao-jantar-alvaro-siza/>

<sup>161</sup> A opção de colocar estas imagens, que fazem referência a autores consagrados, tem a finalidade de exercitar uma escrita que procura diálogo com o *língua* das escolas em que trabalho.

dos exercícios que propomos aos alunos. O que varia é o modo como observamos o exercício e o que retiramos dele. Nesse sentido, tenho sempre de me sentir grata aos meus e minhas colegas antecessores e às minhas equipas de trabalho, pois permitem-me a diferenciação, o confronto e a redefinição de soluções. Os alunos são os primeiros a detetar essa disposição para dar significado ao processo (já que lhe dedicamos tempo e materiais) e para fazer diferente (porque o que já está adquirido não nos leva longe).

Depois há que rever os pressupostos do “problema”. Perceber mais além da resolução do exercício proposto, mas no “modo” como ele opera na vida de quem o executa (quer seja do ponto de vista dos alunos, quer do ponto de vista dos professores (já assisti a situações em que formandos que participaram em ações de formação, onde coloquei a exploração destas potencialidades, apreendem o processo formal da proposta, mas ficam aquém, quer no reconhecimento “poético” e “histórico”, quer no diagnóstico de resultados que possam gerar significados). O exercício que era formal, volta a ser formal, apenas com mais alguns ingredientes que procuraram ser diferenciadores<sup>162</sup>. Ou porque surge como um momento, que por se mostrar diferente, é lúdico e descontraído (porque também o é<sup>163</sup>), ou porque, ao terminar, se passa para outro exercício sem retirar dele o potencial sumarento de nos desvelarmos e encontrarmos o nosso registo de expressão.

---

<sup>162</sup>Do mesmo modo, em *“Espigador@s da Cultura Visual”* Fernando Hernández (2011), adverte para as interpretações que se fazem dos temas propostos pelos estudos da Cultura Visual, ou em nome dessas propostas.

<sup>163</sup>Qualquer movimento em sala de aula deve conter encantamento. A lucidez também tem a sua contribuição, adquire um propósito para o desconforto inicial de estar perante uma disciplina, uma sala de aula, por vezes professores que se desconhecem, colegas (muitos) em relação aos quais queremos mais esconder (nos) do que apresentar (nos) em formas de criar (*“quando o colega do lado consegue sempre melhores resultados que eu”*).

Diário:

A Educação artística não se “conforma” aqui em exercícios práticos de adestramento técnico, nem em lado algum. Qualquer tema nos serve, qualquer conteúdo, qualquer *insigth* permite este “agarrar” de fio. Essa é a finalidade primeira da Educação<sup>164</sup>. Descobrir esse potencial que é transformador de mundos pois é “de”, “por”, “com” e “para” eles e nós.

Ser professor de artes é saber aproveitar o “engano”, o que escapa ao senso-comum. É descobrir também o potencial de cada aluno, mas também encontrar sempre, renovadamente o seu próprio desafio de criar<sup>165</sup> possibilitando a reinvenção profissional necessária para a atualização

---

<sup>164</sup> “*Educare*, como termo latino, designa educação e etimologicamente significa “de *dentro*, para fora de”.

<sup>165</sup> “*Fragmento do notável discurso pronunciado em 10 de Dezembro de 1957, quando, de fraque alugado para a ocasião, Albert Camus recebeu em Estocolmo o Prémio Nobel da Literatura.*

«O papel do escritor (...) é inseparável dos imperativos difíceis. Por definição, ele não pode colocar-se ao serviço daqueles que fazem a História. Se o fizer, ficará só e privado da sua arte. Os exércitos da tirania, com os seus milhões de homens, serão incapazes de libertá-lo dessa solidão definitiva, ainda que possam marchar ao seu lado. Já o silêncio de um prisioneiro desconhecido, abandonado à humilhação do outro lado do mundo, bastará para retirar o escritor do exílio, de cada vez que, pelo menos, este consiga, recorrendo aos privilégios da liberdade, impedir que esse silêncio permaneça ignorado, fazendo-o ecoar pelos meios que a sua arte fornece.

Nenhum de nós é suficientemente grande para cumprir uma tal vocação. Mas em todas as circunstâncias da sua vida, obscuro ou momentaneamente célebre, atirado às feras da tirania ou livre para se exprimir, o escritor pode reencontrar o sentimento de uma comunidade viva que o legitimará, na condição única de assumir enquanto puder as duas tarefas que fazem a sua grandeza: o serviço da verdade e o da liberdade. (...) Não pode acomodar-se à mentira e à servidão que, lá onde imperam, multiplicam as solidões. Sejam quais forem as nossas fraquezas pessoais, a nobreza da atividade do escritor radica-se sempre em dois compromissos difíceis de manter: a recusa de mentir sobre aquilo que sabemos e a resistência à opressão.» (Rui Bebiano 2013, disponível em: <http://aterceiranoite.org/2013/11/08/imperativos/>).

dos universos sociais. A utilidade desta predisposição afeta, não só, o tipo de trabalho que se realiza, mas também a natureza dessa intervenção.

Partimos do princípio de que “todos querem aprender”, resta-nos perguntar o quê? Como? Numa escola plural, as disposições para aprender variam de aluno para aluno, de acordo com cada contexto de que provém, de onde se inserem. Se uns e umas querem aprender literatura, outros desejam aprender a ser o mais malandro possível. Deste modo, os conteúdos propostos nas escolas, não podem ficar encerrados nos propósitos, com o risco de fazerem a *filtragem subliminar* que discrimina culturalmente cada indivíduo. As propostas da Cultura Visual sugerem a abordagem temática, sabotando estes desígnios. Nesse processo, o potencial criativo de cada estudante, é essencial e importante, não só para o desenvolvimento, mas para o significado e importância da vivência de um resultado. É simples verificar se a experiência escolar fica apenas confinada a uma memória linear global, ou se, pelo contrário, se transforma em momentos fundadores para quem as vive (no sentido em que permite abrir caminho num horizonte cada vez alargado - quanto mais aprendemos, mais verificamos que a linha do horizonte se amplia em conhecimento por desvendar).

O aspeto confidencial destes processos exige a aquisição da compreensão da nossa vulnerabilidade, transformada em disponibilidade e intensidade (vontade).

Os professores e educadores deveriam guardar o conhecimento das teorias e técnicas que possuem, em ficheiros da sua vasta biblioteca de experiências. Depois fazer como faz, sabiamente, o nosso cérebro:<sup>166</sup>Perante a necessidade, o conhecimento é despoletado e aciona a resposta necessária ao momento. Esse é um dos mecanismos da memória neurológica. Falo de saber agir e atuar numa sala de aula composta de diversidade. Isso, ou fazer o que todos fazem, o que é mandado, mandatado, pré-feito, nos procedimentos adquiridos da experiência sedimentada de uma escola (supostamente) para todos, treinando a resignação e a sociabilidade atávica. Isso, ou perceber que cada aluno, colega, escola, por ser diferente, nos possibilita, nessa nova descoberta do outro, o desafio, não só, de adquirir mais informação, conhecimento e experiência, como nos aproxima desse outro que somos nós e o que fazemos.

(Graça, dezembro 2013)

---

<sup>166</sup> (Ou como intitulava uma peça de teatro, concebida para jovens e encenada por um jovem declamador e escritor de Portimão, Sandro William Junqueira, “*Fazer o que as flores fazem*” que mais não é que, virarem-se para o sol, cederem às brisas e ao vento e permanecerem de pé, cumprindo a sua natureza e não é pouco).

Nenhum professor que não esteja disposto a aprender dessa diversidade, ou que consiga ainda sentir-se fascinado pelo que ainda não sabe, conseguirá suscitar nos seus alunos essa vontade. Verifica-se que é a disponibilidade para aprender e estar disposto ao desafio, por parte do educador, que leva os alunos a serem contaminados pela vontade de também partilhar essa necessidade.

Isso significa muitas vezes, confidenciar aos alunos *“tenho um problema e preciso da vossa ajuda, entendimento e opinião para o resolver”*. As aprendizagens também podem ser feitas a partir dos problemas vivenciados pelos professores.

Notas de Diário:

Foi assim que abordei a Unidade de Trabalho de um 10º ano do ensino secundário que me “obrigava” a propor aos e às alunos o desenho e estudo de uma “mola de roupa”, para ser desenhado segundo diversos pontos de vista. Depois a Unidade de Trabalho que lhe seguia era de uma pá do lixo, desenhada segundo diversos pontos de vista. Variavam os materiais e o utensílio doméstico. Confidenciei que não encontrava um modo de entender o que lhes dizia o objeto, tão pouco sabia o que me dizia a mim e pedi soluções.

Em conjunto, traçamos uma abordagem diferenciada à Unidade de Trabalho, para a qual necessitávamos de desenhar a mola primeiro (cumprindo com os requisitos propostos), para a entendermos como, do ponto de vista do objeto vulgar e sem qualquer significado aparente, se poderia tornar um catalisador para experiências de trabalho de grupo, análise da palavra, compreensão do significado do termo, o desenho da letra e da palavra, o som, significado simbólico, social, gráfico, etc. a juntar uns poquinhos de experiências pessoais, comunitárias, geográficas, associadas a essas descobertas...Houve momentos em que foi preciso tempo e sabedoria para compreender os silêncios...depois aconteceu.

(Graça, junho 2012).

A atividade artística parte dessa exploração para um espaço potenciado de incerteza e desconhecimento. A descoberta que ocorre, mais do que um trabalho

final, é a de cada um. O trabalho final serve de etapa necessária para seguir adiante, uma espécie de ritual de passagem.

Estamos então prontos para transformar significados possíveis que definem um “espremedor de limões”, para simbologias pessoais, políticas, sociais que ativem dispositivos críticos e leituras contemporâneas de mundo.

Naturalmente o tema poderia ser outro, mais próximo dos acontecimentos sociais que ocorrem no momento. Sejam as Escolas a entender o processo...e desejem utilizar o “espremedores de limões”, não para espremer jovens, mas saborosos sumos de citrinos. Até lá, não deixa de ser curioso questionar porque os utensílios domésticos se mantêm, nas Escolas, como elementos inspiradores (conspiradores) da representação?

Nada disto acontece com mochilas des-carregadas de instrumentos potenciadores de orientação, inspiração e encantamento (ou até de vazio), sem a invasão ao espaço escolar, social, cultural e político, das salas, aos pátios, às cidades, às pessoas. E não falo dos Manuais Escolares, tão pouco das calculadoras que sobrecarregam as pastas e mochilas dos nossos alunos e dos professores. Se enchemos essas mochilas de tanto material “facilitador”, ficamos demasiado pegados ao chão e dificilmente conseguimos sair desse atolamento. Damos facilmente e tacitamente poder ao que é urgente, mas não ao que realmente nos é importante:

*“(...) transformar a escola naquilo que o escritor moçambicano Mia Couto chamou, referindo-se ao pensamento livre e criativo, “uma arma de construção maciça.” (Canário, 2006, pp.34).*

## 21.2. “O infinitamente pequeno”

*“Creio que uma folha de erva não vale menos do que os salões do  
a jornada das estrelas,  
E que a formiga não é menos perfeita, nem um grão de areia,  
nem um ovo de carriça,*

*E que o sapo é uma obra-prima para o mais exigente,  
E a amora silvestre trepadeira poderia adornar  
Céu,  
E a mais pequena articulação da minha mão escarnece  
De toda a maquinaria  
E que a vaca ruminando com a cabeça baixa  
supera qualquer estátua  
E que um rato é um milagre suficiente para fazer vacilar  
Milhões de infieis.”*

(Walt Whitman, 1972, pp. 77).

Apelando à compreensão das potencialidades produzidas pelas experiências dos alunos, este “*o que realmente importa*” leva-me considerar o que sugestionam, os contributos teóricos “particulares” e individuais das situações que vamos observando, compreendendo o que as propostas sociológicas, sobre o “*descobridor do infinitamente pequeno*” de Goffman 1983) que influenciou Bourdieu, podem ser recuperados<sup>167</sup>. Goffman sugere a construção de um princípio metodológico que é baseado na importância da interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa:

---

<sup>167</sup>“Batista Neto (2007), ao discutir as contribuições da Escola de Chicago e do Interacionismo Simbólico na pesquisa educacional, pondera que a concepção de formação do sociólogo, defendida por Park e seus sucessores, era focada numa prática pedagógica baseada na observação de campo, na coleta de dados e no uso de outros instrumentos que extrapolassem o uso de fontes secundárias, possibilitando ao estudante a imersão na realidade social a fim de elaborar suas próprias análises.” (Melo, 2010, sp).

Goffman (em Melo, 2010, sp.) seguiu a tradição etnográfica inaugurada, na Antropologia, por Malinowski, interessando-se pelos aspetos micro das relações sociais. Dedicou-se ao estudo das interações sociais ocorridas no quotidiano desvendando um complexo emaranhado de relações.

*“No meu entender, este trabalho serve como uma espécie de manual que descreve detalhadamente uma perspectiva sociológica a partir da qual é possível estudar a vida social, principalmente aquela que é organizada dentro dos limites físicos de um prédio ou de uma fábrica. Descreverei uma série de aspetos que formam, juntos, um quadro de referência aplicável a qualquer estabelecimento social concreto, seja ele doméstico, industrial ou comercial. (Goffman, 1983, p. 9).”* (Nunes, 2009, sp).

Numa realidade globalizada, conectada em rede, deslocalizada pelo aumento das migrações consequentes às debilidades económicas e fragilidades políticas, parece contraditório redescobrir a importância da análise e da intervenção micro. Mas as pessoas atuam a partir dos locais que melhor conhecem, sentem a pertença e o sentido da colaboração quando situada nas estruturas em que vivem. Pensar a

---

A sociologia para Goffman (em Melo, sp.) é *“aquela que consiste em olhar de perto e longamente, a realidade social (...), aquela que fez com que a sociologia descobrisse o infinitamente pequeno.”* (Bourdieu, 2004, pp. 11, cit. por Melo, 2010, sp).

*“Goffman afasta-se “declaradamente das preocupações teóricas de sua época em torno de exaustivas análises macrossociais”. Ele trouxe à baila as micro-análises do “infinitamente particular”, que é o estudo das interações face-a-face cuja integração constrói a vida cotidiana. O centro de suas micro-análises está na observação dos gestos, olhares, posicionamento e verbalização dos participantes de um encontro social enquanto em co-presença física uns perante os outros.*

*(...) Mesmo em meio a pontos de contatos como: trajetórias sociais similares, influências literárias (Proust, Sartre e Freud) e adoções temáticas; o que mais os aproxima é o que Britto (2007) denomina de projeto epifânico, compreendido como a apreensão no detalhe do “instante-já” em Clarice e nos momentos banais do cotidiano em Goffman, é a “revelação através do corriqueiro, esse momento banal, mas revelador, ao mesmo tempo simples e complexo; frágil e doloroso; de expectativas” (Britto, 2007:9).*

*(...) “Engajar-se no mundo seria descobri-lo nos instantes comuns do cotidiano, ser capaz de explicá-lo. Dor de ao mesmo tempo ser e poder não ser, entre promessa e recompensa, êxito ou humilhação, na frágil trama de segundos que formam as definições de situações da vida.” (Britto, 2007:9).”* (em Melo, 2010, sp).

educação a partir de uma situação, lugar ou indivíduo, permite perceber uma escola que cria os problemas, mas também a que inventa as soluções.

Uma escola que retém os professores que se envolvem e não uma que os expulsa por categorias de seriação automatizada.

Uma escola que cativa, que explora as dimensões humanas, no sentido do desenvolvimento intelectual comprometido com uma visão de presente que faça sentido, que não se esquiva da inovação, que promove a sua sustentabilidade, que formula a auto-crítica, que se ri de si própria, aproxima-se mais da realidade que se deseja viver. Promovendo uma realidade que pode colaborar, de baixo para cima, na articulação de um pensamento mais alargado sobre as escolas e não o inverso. Talvez por isso, começa assim o capítulo 2 do livro de Connelly & Clandinin (2006, pp. 35):

*“The only thing that keeps us from floating off with the wind is our stories. They give us a name and put us in a place, allow us to keep on touching.”* (Tom Spanbauer (1992, pp. 190, cit. por Connelly & Clandinin, 2006, pp. 35).

### 21.3. O professor nos processos de mediação

O título com que iniciei esta reflexão (3.3.) evoca um Fernando Pessoa que inaugura sempre um estado de identidade (não fixa), não sei como isso acontece, mas esta frase permite avançar um pouco mais. Quando Fernando Pessoa escreve, “nós” visitamo-nos solenemente. O “registro” aciona uma espécie de suspensão do tempo, que nos permite esse encontro conosco e com o que estamos sendo. A oportunidade de encontrar um silêncio que foge à opacidade das rotinas.

Por outro lado, possibilita a “outros” o acesso a uma informação que se torna visível. Ocorrem dois movimentos, um primeiro que acontece como se fosse por

acaso, sem razão aparente, em que a seleção do que se opta por registrar, é obra de uma “memória” já implantada na nossa subjetividade (em adn).

Notas de Diário:

Recorda-me este exemplo de quando iniciamos a aprendizagem técnica de pintura...melhor que conte uma história: Nos primeiros anos de prática de pintura, perguntávamos ao professor: “ -Como saber que cores que deveremos colocar na paleta?”

E a resposta, de simples, foi estranha: “- *Saberão. Aos poucos a seleção vai sendo feita, depois de algum tempo, verificarão que selecionam mais umas tonalidades que outras, mais umas cores que outras, que brilhos, ou mates...etc. A resposta está em começar*”.

Naturalmente dececionados com a explicação que não nos resolvia o problema imediato, lá nos sujeitámos ao bloqueio inicial, para depois avançar a medo. O esclarecimento veio depois, como na previsão. E nenhuma outra resposta teria servido como acertada para cada um dos nossos casos. Se uns pintavam a preto e branco, outros avivavam as cores, se uns, contornavam as formas, outros suavizavam impactos. Cada um se descobria nessa revelação.

(Graça dezembro 2013).

Somos armazenadores de informação que apenas é despoletada quando a) Impulso – é urgentemente necessária, b) intensão - quando se inicia uma tarefa de registo, ou ainda, c) acionando um outro movimento, quando se faz “nítida” no contato com o próprio relato, ou outros relatos, ou dispositivos circundantes (quer por reconhecimento, quer por estranheza). Em qualquer dos casos, trata-se dessa “visita” solene e desse encontro.

Quando falamos da necessidade de redescoberta pessoal sobre o *papel* que desempenhamos no mundo, a partir dos “*modos*” como nos relatamos e na “*forma*” como registamos esse relato, e neste caso, (serve para professores, como para alunos), não podemos esquecer as implicações circunstanciais dos momentos e dos lugares que ocupamos. Um movimento “alimenta” o outro e vice-versa. De pouco vale percorrer um caminho “autista” ao encontro de nós, se nos esquivamos de nos

confrontar com o mundo que habitamos. Poderíamos até encontrar o pacífico do “céu”, prematuramente, mas perderíamos a possibilidade de “desejar”, “mudar” e viver o mundo do nosso tempo. É vivendo (n)esse mundo desejável (por nós) que exercemos a cidadania e melhor nos aproximamos desse “ser” que desejamos ver no mundo, de que nos fala Paulo Freire. Esse registrar das experiências torna-se fundamental para essa descoberta e que este trabalho procura tornar manifesto.

Sucedem que o desafio de não ter “alguém” que nos dita o caminho (as regras, as diretrizes), mas alguém que inspira o caminho, aciona uma *maravilha* (pela liberdade e o poder escolher) e um susto prematuro (pela liberdade e o poder escolher) que paralisam.

Do diário:

De forma reveladora questionava-me um aluno:

«*Mas o que é que a professora quer? Diga que a gente faz!*»

A Escola veio simplificando essa “*paralisia*”, necessária apenas para suportar as tendências da invisibilidade pessoal, cultural e social, que facilita mecanismos de controle e induz à subjugação. Esse confronto com a possibilidade de (se) poder criar é desejo adiado pela expectativa de fazer bem o que se espera de nós. Não é à toa que a formalização e padronização dos processos educacionais, cativa adeptos com a facilidade imediata (Goodson, 2007, sp.). Mas essa postura e essa escolha, está na origem do medo (de atuar, de pensar, de escolher) que tem caracterizado estes nossos tempos e contamina a atualidade:

*“Os medos agora são difusos, eles se espalharam. É difícil definir e localizar as raízes desses medos, já que os sentimos, mas não os vemos. É isso*

*que faz com que os medos contemporâneos sejam tão terrivelmente fortes e seus efeitos tão difíceis de amenizar. Eles emanam virtualmente em todos os lugares. Há os trabalhos instáveis, as mudanças nos estágios da vida; a fragilidade das parcerias; o reconhecimento social dado só "até segunda ordem" e sujeito a ser retirado sem aviso prévio; as ameaças tóxicas, a comida venenosa ou com possíveis elementos cancerígenos; a possibilidade de falhar num mercado competitivo por causa de um momento de fraqueza ou de uma temporária falta de atenção; o risco que as pessoas correm nas ruas; a constante possibilidade de perda dos bens materiais etc.*

*Os medos são muitos e diferentes, mas eles se alimentam uns aos outros. (...) Os medos não têm raiz. Essa característica do medo faz com que ele seja explorado política e comercialmente. Os políticos e os vendedores de bens de consumo acabam transformando esse aspeto em um mercado lucrativo. O comum é tentar reagir, fazer alguma coisa, buscar desvendar as causas da ansiedade e lutar contra as ameaças invisíveis. Isso é conveniente do ponto de vista político ou comercial. Tal atitude não vai curar a ansiedade, mas alimentar a indústria do medo. Adquirir bens para obter segurança só alivia uma parte da tensão e mesmo assim, por um breve tempo.*

*Para os governos e o mercado, é interessante manter acesos esses medos e, se possível, até estimular o aumento da insegurança. Como a fonte das ansiedades parece distante e indefinida, é como se dependêssemos dos especialistas, das pessoas que entendem do assunto, para mostrar onde estão as causas do sofrimento e como lutar contra ele. (...) A natureza dos medos líquidos contemporâneos ainda abre um enorme espaço para decepções políticas e comerciais." (Zygmunt Bauman, 2010. pp. 73-75).*

Enquanto Bauman (2010) nos fala "dos medos" como uma marcante patologia social atual, multiplicam-se essas formas de condicionar, controlar, manipular, como resposta. Não apenas por nos encontrarmos imersos em redes sociais que propagam informação, nem sempre refletida, ou integrada, mas porque ninguém controla gente que se entende e se sabe criar, que define o que quer

vivenciar. Contra o medo temos o sentido do humor e do riso, ninguém controla quem tem consciência de si e do que o rodeia.

*“Hannah Arendt escreveu que uma crise apenas se torna catastrófica se lhe respondermos com ideias feitas, isto é, com preconceitos (1972, p. 225). Tinha razão. O pensamento contemporâneo sobre educação tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico, que se exprime “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro.” (Furter, 1970, pp. 7).*

Notas de Diário:

Uma constatação que surge da experiência simples do quotidiano da sala de aula: Quando um professor, ou uma professora, solicita aos alunos e alunas um melhor comportamento, determina que o comportamento deles e delas é desadequado. É o momento para a transmissão da responsabilidade do decurso da aula para o professor e não para os alunos. Na minha experiência profissional (com alunos do 2º, 3º ciclo, secundário e até do ensino superior), tenho verificado que, ocorrendo situações de comportamento “desadequado” para prosseguir com a aula, faço uma pausa e delego neles essa escolha e essa responsabilidade.

Não me esqueço que a vantagem de estar em sala de aula é tanto minha como deles, mas o desejo de estar a ocupar aquele tempo deve ser dos alunos, aproveitando a oportunidade de poderem estar em contato com alguém que se disponibiliza para permitir o acesso a compreensões, conhecimentos e sabedorias. Caso, mesmo assim a des-inquietação ocorra, é o momento certo para eu questionar o “modo” e o meu sentido de estar ali (por enquanto, ainda não chegou esse momento).

Da mesma forma, o acesso às matérias deve ser desejado pelos alunos. É por esse motivo que os processos não podem nunca ser iguais entre pares profissionais, tão pouco entre alunos. Ocorre que as alterações e restrições recentes, que advogam turmas com número elevado de alunos, impedem, per si, qualquer teoria a este respeito, não só quando falamos de áreas artísticas. Mas sempre digo que estuda quem quer, não obrigo ninguém (era o que mais faltava).

Cada um, verifica se está apto, que tipo de pessoa quer ser. Exemplo disso tem sido a proposta de criação de um Diário Gráfico em turmas de Artes. A sugestão é feita, falo da minha experiência diarística, levo os meus exemplos, digo da necessidade que impele à sua utilização. Mais do que o resultado, é nessa necessidade que podemos verificar se alguém quer mesmo ser um desenhador, criador e percebermos juntos, depois, o desenvolvimento dos registos gráficos, ou outros que surjam como tendo significado. Quem não ficar contaminado com essa “urgência”, pode tirar conclusões a respeito das suas prioridades e opções. A triagem é simples. Um começa, depois vemos quem fica com o “vírus”, uns e outros tiramos conclusões, refletimos, procuramos entender. Tem que estudar quem quer estudar. “-Então se eu não estudar? Chumbo e fico no mesmo ano!”, “-Claro! E é isso que queres?”. A responsabilidade, junto com o desejo, não tem de ser minha, tem de ser deles.

Nesse sentido, a avaliação de professores nunca poderia incidir na contabilidade das classificações, ou retenções. Educamos permitindo escolhas e afinando percursos, descobrindo possibilidades, cujo tempo de integração apenas depende do aluno.

Conto outra história: Certa vez, numa reunião preparatória ao ano letivo, com alunos e encarregados de educação de uma turma de PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação, criado para alunos que, quer por dificuldades de aprendizagem, quer por absentismo, têm esta última oportunidade para realizar um programa de formação com programação específica), com elevado grau de absentismo, cuja entidade coordenadora pertence à instituição a que pertenceo.

A equipa da Escola, constituída por professores e diretor, falaram com a turma, referindo a necessidade de eles se aplicarem, conseguirem aproveitar a oportunidade “derradeira” da medida, apelando ao comprometimento, empenhamento, que se portassem bem, etc.

O discurso, não sendo novidade, dirigia-se a um desejo de colaboração dos alunos e à sua concretização nos dias que ocupariam as atividades letivas. Inquirida no sentido de falar pela Instituição coordenadora e verificando o empenho da voluntariosa equipa de docentes e da Escola, compreendia-se nos discursos, as conceções educacionais naturalizadas, sugeridas nas entrelinhas, que a vontade era da equipa, o trabalho era da equipa, que era a Escola que assegurava essa vontade, que esse “*portar-se bem*” era um desejo projetado para um futuro e não uma realidade...

Como representante da Instituição coordenadora do Programa, apenas sugeri que o projeto fosse agarrado pela turma, que sentissem a oportunidade como sua e fossem eles a aproveitar essa equipa motivada de docentes que, todavia, já tinha o seu percurso traçado de vida, onde teriam adquirido um conhecimento que apenas poderia ser parcialmente partilhado a partir do que eles necessitassem de aprender.

Uma vida que eles tinham a oportunidade de construir nesse mesmo momento em que

estavam ali, sentados, a ouvir os adultos, apenas porque se esperava que fosse isso que fizessem e não porque era isso que eles poderiam querer fazer. Que essa opção, de aceder a algum grau de conhecimento, experiência e saber, deveria ser, antes de mais, transformada em desejo diário e, naturalmente, poderiam querer, ou não querer, mas que esse problema era deles, não da equipa de docentes, tão pouco era da Escola, ou tarefa do Estado. Nesse momento, o Diretor da escola perguntou à turma, se tinham alguma coisa a dizer a respeito e a turma, confrontada, permaneceu em silêncio...De qualquer modo, a “*mudança da agulha*” tinha sido feita, o protagonista tinha sido trocado.

Procurava, na forma como colocava a questão, que fosse possível deslocar os professores, do seu lugar de expectativa profissional e de si próprios, completamente entregue ao poder exercido por alunos com estas características. Por outro lado, os alunos, compreendem esta dinâmica, aproveitando todas as fragilidades que ela apresenta. Não deixo de observar porém, um certo compromisso, acente numa manipulação afetiva mútua. O professor hiperdedicado, que substitui o aluno (nas tarefas, na responsabilidade, na dedicação) para que ele possa (finalmente e graças ao professor) ter algum sucesso. O formato ganha adeptos pois os “alunos” ganham viagens e projetos (que, todavia, pouco merecem, porque foram substituídos pelos professores). Os alunos conformam-se muitas vezes neste jogo, mas nem adquirem autonomias, nem se auto-confirmam, além de serem recompensados continuamente (para garantir o interesse), aprendem a exercer um poder tremendo sobre o adulto. Estou a falar de alunos com situações socio-culturais frágeis e problemáticas, em que a relação, sempre exige contornos subjetivos de equilíbrio. Mas creio, o professor não pode ceder o seu lugar de referência (pois, muitas vezes, instrumentaliza uma efetividade excessiva e uma certa chantagem: “sacrifiquei-me tanto, trabalhei tanto, para que estivésses na aula”) e seria importante verificar as conceções sobre a população mais vulnerável e não deveria substituir o aluno em nenhuma circunstância. Esta ideia de “sacrifício” dos professores, das equipas pedagógicas e da escola, é muito instrumentalizada e utilizada, colaborando para uma cultura educacional, pouco interessante para os intervenientes.

Mas conto esta história porque me permitiu voltar a fazer a experiência, no momento, de aplicar esse modo discursivo alternativo que tenho aprendido com o processo de investigar e com as teorias (mais críticas) que tenho estado aqui a defender.

Procurando ainda responder às questões colocadas, há ainda alguns aspetos que me surgem a partir da experiência da investigação e que evidencio como reveladores desse novo reposicionamento:

- “Parar de transformar crianças e adolescentes em alunos” Rui Canário (2003)<sup>168</sup>. Os jovens vivem diariamente para clausura de si próprios, para a negação do seu corpo, da sua identidade, do seu sentido de si. Além disso, vivemos numa conceção de que temos de ter apenas uma ocupação...(uma área, que selecionamos no início da vida adulta). A mim, apeteceu-me sempre fazer muitas coisas...O alargamento do horário dos professores, não contempla a necessidade do professor ser outra coisa para além do serviço docente, tão pouco prepara o aluno para a abordagem diversa e multidimensional do conhecimento;
- Devemos pensar o mundo de amanhã, desejar o mundo de amanhã, mas começamos a perder a eficácia da realização desse amanhã, a partir do momento em que não nos ocupamos dele agora...*“Quando éramos novos, éramos velhos. Quando somos velhos, ainda somos novos. Resta saber, como sempre, ao que viemos”* (Miguel Esteves Cardoso, in 'Jornal Público, 20 agosto 2011). Falta compreender o efeito potenciador da escolha de situar a ação no momento atual: *“O presente não é um passado em potência, ele é o momento da escolha e da ação.” Simone de Beauvoir*<sup>169</sup>;
- Uma Educação que se propõe a compreender as manifestações e criações artísticas, as imagens, as palavras, as ciências e a Arte, propõe-se a ir, um pouco mais além, no

<sup>168</sup> “Parar de transformar crianças e adolescentes, em alunos” (Rui Canário, 2003).

<sup>169</sup> Retrado do trecho da Peça VIVER SEM TEMPOS MORTOS, inspirada na correspondência de Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre, com Fernanda Montenegro (proponho que agora suspenda esta leitura e veja esta interpretação) disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4gcBeOqNdpU>

Porque hoje é o nosso tempo, é Simone de Beauvoir que fala de si (já no final da sua vida) assim:

*“A impressão que eu tenho é de não ter envelhecido, embora eu esteja instalada na velhice. O tempo é irrealizável. Provisoriamente, o tempo parou para mim. Provisoriamente. Mas eu não ignoro as ameaças que o futuro encerra. Como também não ignoro que é o meu passado que define a minha abertura para o futuro. O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar. Portanto ao meu passado eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço, o meu passado, deixa para a minha liberdade hoje. Não sou escrava dele. O que eu sempre quis foi comunicar de maneira mais direta, o sabor da minha vida. Unicamente o sabor da minha vida. Acho que eu consegui fazê-lo. Vivi num mundo de homens, guardando em mim o melhor da minha feminilidade. Não desejei, nem desejo nada mais do que viver sem tempos mortos”.*

conhecimento sobre quem somos e o que estamos sendo no mundo (Paulo Freire), Uma Educação criadora, que necessita de pesquisar, procurar informação, precisa de “ir” saber das coisas para existir. Uma Escola com aprendizagens “*epifânicas*” como sugere Ken Robinson no livro “*O Elemento*”, ou Britto (2007), ou Clarice com o “*Instante-já*”;

- “*I knew all the rules but the rules didn't know me*”<sup>170</sup>. A Escola acaba no momento em que os Professores pedem aos alunos para se portarem bem. Da mesma maneira, ocorre quando os professores dizem que eles (alunos) têm de estudar. Normalmente ocorre no início das primeiras aulas do primeiro período;
- A vulnerabilidade como força e alavanca. Compreender como potencializar os limites;
- Palimpsestos. Compreender as nossas múltiplas personagens, as nossas múltiplas vozes nas misturas das experiências, das memórias, do que se evidencia e do que se nos apresenta enublado. O tempo, a superfície visível e invisível. “Para Mosé, o tempo não está fora, não nos escapa. *“Ele é o próprio mediador da relação. O tempo não é a representação espacial e cronológica pautada pelo relógio analógico, mas algo de inexplicável que constitui a própria vida”* (Tempo Festival sobre Viviane Mosé, 2009<sup>171</sup>).

---

<sup>170</sup> Nome de um mural do *Facebook*.

<sup>171</sup> “A impossibilidade de encerrar o tempo em uma explicação classificatória provém, em parte, do modo como o ser humano vivencia a experiência temporal. Para tentar se aproximar desta experiência, Mosé recorre ao filósofo alemão Immanuel Kant, que aborda o tempo e o espaço como duas formas de sensibilidade. O tempo, neste caso, é a sensação humana, isto é, a(s) maneira(s) pela(s) qual(is) o indivíduo apreende as informações. O tempo, portanto, constitui o sujeito em sua relação com o mundo. É o tempo, ao lado do espaço, que media esta relação homem-mundo, tornando a percepção possível.

Para Mosé, o tempo não está fora, não nos escapa. Ele é o próprio mediador da relação. O tempo não é a representação espacial e cronológica pautada pelo relógio analógico, mas algo de inexplicável que constitui a própria vida.

A filósofa conecta o tempo à vida, de maneira a flagrar as implicações entre estes termos. A vida é a experiência individual do tempo e, quanto à arte, ela atualiza a impossibilidade de se classificar e de se encerrar a própria experiência em conceitos e definições. Arte, tempo e vida interagem, com isso, no

Palimpsesto é esta composição de sobrecamadas de experiência adquirida que nos faz ser um conjunto de mensagens corpóreas, psicológicas, até mesmo de ilusões que se fazem sedimentos epidérmicos daquilo que somos, daquilo que julgamos ser e daquilo que absorvemos do que nos é exterior e mesmo assim nos compõe;

- Questionar a educação por disciplinas – “*É fundamental aglutinar o pensamento em centros cada vez maiores e mais amplos, acabar com a segmentação, pois estamos num mundo de conexões, de redes não mais num mundo de oposições*” (Viviane Mosé, 2013, s.p.)<sup>172</sup>. Quanto mais vínculos, quanto mais múltipla a relação dos campos, mais ela está estruturada na sociedade;
- “*Conteúdo é pen drive*”, diz Viviane Mosé, (2013, sp.)<sup>173</sup> que coloca em questão o paradigma do armazenamento do conhecimento compartimentado em *ficheiros* (disciplinas), numa realidade educativa, política, cultural e social dinâmica, conflituante, impulsiva, evasiva, invasiva e cyber-ativa, mais que coleções de informação, exige capacidade de interpretação, conexões, como oportunidade para cruzar experiência e, assim, aceder a uma opinião crítica cuidada.

(Graça, fevereiro 2013).

Esta “*fotografia*” retrata apenas um episódio que nos permite, todavia, verificar que vivemos a Escola e a Educação dos nossos alunos, como se fora uma responsabilidade unicamente nossa, que não sendo explícita, é expressa num discurso naturalizado, que quase solicita aos e às alunos colaboração, num comportamento e num aproveitamento, considerado útil e para melhorar num futuro próximo.

Apelamos à sua colaboração numa tarefa que aspira a resultados escolares quantificáveis em pautas expressas nos finais de ciclo. A cultura de avaliação, quer por ser prioritariamente efetuada por testes e exames pontuais, quer por apontar

---

*conjunto de sensações humanas, no processo de percepção do mundo, no constante mergulho que o sujeito realiza em si e no mundo.*” (Tempo Festival sobre Viviane Mosé, 2009, sp).

<sup>172</sup> FEPAF entrevista a Viviane Mosé, consulta em abril 2013, Disponível em: [http://www.fepaf.org.br/Cont\\_Default.aspx?idnews=443](http://www.fepaf.org.br/Cont_Default.aspx?idnews=443).

<sup>173</sup> Idem.

mais ao defeito que às virtudes e potencialidades do que se tem e se é, acentua essa dinâmica extrínseca. Também a relação que separa o ensino da aprendizagem, que pressupõe alguém que ensina e alguém que aprende, conforme o lugar social que ocupa, além de toda uma herança prescritiva do ensino que dificilmente compromete o aluno com a sua aprendizagem, mesmo que este comprometimento seja enunciado em algum documento mais emancipado, dificilmente é compreendido globalmente e de forma holística, nas práticas de uma escola formal.

Por fim e por princípio, utilizei para responder à questão levantada inicialmente, Fernando Hernández (2011, pp. 9) quando refere:

*“Frente a esta narrativa dominante, adoptar perspectivas biográficas supone “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales.” (Ellingson y Ellis, 2008: 450).*

*Asumir este posicionamiento narrativo supone distanciarnos de la idea tradicional de que la finalidad de la investigación es sólo producir conocimiento, y asumir que también puede posibilitar formas de comprensión de la realidad en la que los sujetos y los posibles lectores puedan reposicionarse.” (Fernando Hernández, 2011, pp. 9).*

No exercício de trazermos os horizontes para junto do lugar que ocupamos no momento, aprendemos juntos a compreender a educação como uma atividade que se (re)inventa a cada momento.

### CAPÍTULO VII

#### 22. Os temas da investigação:

##### 22.1. Localizações dos temas: Lentes de observação

*“Uno no escoge la metodología, sino que la metodología le escoge a uno”,*  
(Hernández 2011, pp. 7)<sup>174</sup>

Eu ainda precisava aprender...afinar os silêncios e entender os tempos...

Selecionar metodologias que possibilitem contar uma História de Vida de uma professora, requer, a meu ver, boa dose de audácia pois surgem tensões provocadas pelo exercício da escrita, pela experiência que é compartilhada, o exercício da seleção dos elementos que se consideram relevantes e a omissão de outros que provoca sensações de escrutínio, releituras necessárias às considerações éticas e de poder. A própria seleção da entrevistada que me trouxe identificação com experiências vividas.

Por outro lado, a explicação necessária aos procedimentos metodológicos e às seleções de relato a evidenciar ou suprimir, provoca emoções de agravo – algumas confusões próprias da existência (nem sempre o “se”...traz um “então” conhecido e conciliatório).

*“Buena parte de la literatura pos-moderna y feminista ha mostrado gran consideración por las dimensiones colonizadoras y empenzado a abrir numerosas vías para avanzar en ellas. No obstante, es importante ser*

---

<sup>174</sup> In “Unas jornadas como espacio para afrontar dilemas y desafíos”, Hernández, F. (Coord.). (2011). “Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas”.

*consciente del hecho de que este aspecto “colonizador” de todo trabajo sobre la vida del profesorado no se limita a lo administrativo o lo político sino que también afecta a nuestra labor como investigadores y investigadoras. Esta perspectiva ha originado algunas investigaciones sobre el conocimiento personal y práctico de los docentes que confina al investigador al papel de escriba, que recoge con fidelidad y exactitud la voz y limita sus comentarios al mínimo. Aunque se sea consciente de los peligros de una posición autorial más fuerte, es importante la búsqueda de alguna comprensión temática y contextual de los datos personales que emergen de los estudios sobre las historias de vida del profesorado.”* (Goodson, 2004, pp. 38, cit. por Hernández, 2011, pp. 17).

À medida que o estudo evoluía e a escrita ia surgindo no *écran* do computador, verificava a necessidade de ir além da justificação teórica que me envolveu inicialmente a este trabalho. O que sucedia, era que ao tentar implicar-me como investigadora, “transformava” uma investigação que ía além de uma recolha de História de Vida de uma professora do ensino secundário e criava a possibilidade de criar um relato auto-biográfico (ver PARTE I, Cap.I – 1.2).

A razão não é aparente. Talvez porque como diz Hernández *“Uno no escoge la metodología, sino que la metodología le escoge a uno”* (Hernández 2011, pp.9). Deste modo, a investigação não trata de investigar «sobre» a investigada, mas «com» a investigada e partilhando essa condição.

O tempo e a sua sobreposição, tornou-se uma questão de fundo. Um filtro descontinuado. Eu deixava de ter futuro (esperado) e o passado, uma memória difusa, cujas referências já em nada serviam. A investigação confirmou-me uma professora em rutura. O espaço da investigação tornou-se, de algum modo, um lugar habitável que me permitia a suspensão.

Notas de Diário:

Confronto-me com as regulamentações que trouxeram para a minha realidade profissional, a perda de liberdade para me movimentar entre escolas. A mesma liberdade que me sugestionava a sensação de poder controlar o meu destino. Agora, fiquei “presa” à Escola de Portimão, no Algarve, já não há lugares de quadro que me permitam voltar a estar próxima de casa, depois de mais uma experiência de mobilidade que desejei e que, todavia, foi interessante, estimulante e positiva. Não nos retiram apenas os recursos financeiros e os direitos, que tomávamos como certos e inalienáveis, retiram-nos aos poucos, também, a liberdade.

(Graça, junho 2013)

## 22.2. O leitor

Reconstruindo a narrativa a partir do tempo presente, que estamos a experimentar e entendendo a auto-biografia como uma reconstrução de experiências e acontecimentos que expressam pensamento e ação, sobre um trajeto profissional, permite verificar e acionar momentos determinantes para as mudanças. Importa compreender que não é determinante “o” que aconteceu, mas “como nos” aconteceu: as interpretações, posicionamentos e modos de superação e análise, que nos proporcionam as experiências, a ação que desencadeiam e como nos impactaram os sentidos e os entendimentos. Entende-se assim, que a reflexão sobre a escola deve reclamar outras vozes e outras narrativas, que dialoguem com *“las situaciones cambiantes que afectan tanto a los sujetos pedagógicos como a las relaciones sociales, las representaciones culturales y los conocimientos”* (Hernández 2007, pp. 37). Hernández reivindica, em alternativa ao “*eu epistémico*”, a consciência do *sujeito portador de experiência*:

*“La alternativa sería afrontar el reto de ampliar los horizontes de la democracia y la ciudadanía y contruir un mundo menos discriminatório, más democrático, menos deshumanizado y más justo; o Postman (1990, sp.) quien defende com pasión la necesidad de una nueva narrativa para la escuela, que tenga en cuenta las prioridades del alumnado y del mundo contemporâneo; o Charlot (2001: 18-20) quien plantea una aproximación al aprender como forma de «apropriarse de un saber, de una práctica, de una forma de relación*

*com otros y consigo mismo», dejando de ser la acción de un «yo epistémico» («el sujeto del conocimiento racional») para pasar a ser una aventura del «yo empírico» («el sujeto portador de experiencias»).*” (Hernández 2007, pp. 37).

Selecionar uma metodologia foi e é, o maior desafio para um trabalho de investigação na atualidade, dadas as variadas perspectivas caledoscópicas que sobressaem quando interagimos num universo tão diversificado como o da Educação. Descobri essa dificuldade quando me confrontei com as metodologias que seleccionei previamente como fundamentais para inserir o conteúdo da investigação. Com o decorrer das entrevistas, das conversas informais e as decorrencias proporcionadas pelo discurso da Elvira Leite face ao seu relato, fui-me confrontando com os lados do cheio e do deixado vazio das metodologias que pré-estabeleci. A metodologia narrativa (Connelly e Clandinin, 1995) permitia criar uma conexão entre as entidades envolvidas sem descurar o papel protagonizado pela Elvira Leite antes, dando-lhe fundamento e incrementando massa modelar, esculpindo. No entanto, o pressuposto de partir para o terreno com as premissas iniciais das teorias feministas, foi criando efeitos de distorção, aquando da recolha do relato. As teorias pós-estruturalista, por outro lado, criavam acessos a compreensões mais abrangentes sobre os modos de nos compreendermos como profissionais de ensino, mas também a partir das nossas condições subjetivas de compreender os mundos, sugerindo possibilidades de escrita e diálogos.

Uma das afirmações recorrentes nos estudos teóricos pós-modernos é a de que tanto a literatura como a história são construtos linguísticos, "*altamente convencionalizados em suas formas narrativas*". Assim, como nada transparentes e marcadamente intertextuais (Hutcheon, 1991, p. 141). Desde o contributo de Mikhail Bakhtin (1997, em Quelhas, 2012, sp.), que se destacou a importância do estudo de textos, na área das ciências humanas. Iza Quelhas (2002, sp.) sustenta que, na visão de Bakhtin (1997), as ciências humanas não se referem a "*(...) um objeto mudo ou a um fenómeno natural, referem-se ao homem em sua*

*especificidade. O homem tem a especificidade sempre (falar), ouseja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas etc.)*, (Bakhtin, 1997, pp.334, cit. por Iza Quelhas, 2002, sp.).

Repare-se que até este trecho designa o “homem” enquanto gênero misto – homem e mulher, mas evidencia uma componente, importante ao território do corpo que comunica dentro e fora do texto das palavras. Ocupamos o mundo a partir de um “*corpo que se faz casa*” que nos delimita a existência, mas que parte para o movimento dela e a aciona, retira-lhe imobilidade e aí, ou se é leve ou pesado. Um corpo que determina e reconfigura a paisagem do lugar pelo simples fato de ocupar a mesma geografia...e é aí que quero chegar...

*“O Movimento de um corpo é sempre um movimento político, a imobilidade, o conformismo e a indiferença (...) “Há movimentos individuais que são, afinal, sociais – pois são adaptados, copiados de um certo entendimento do que deve ser o homem e o seu corpo na relação com os outros homens e com os outros corpos. (...) Esses movimentos coletivos não são senão movimentos individuais repetidos.”* (Tavares, 2013, pp.211).

Acrescenta-se assim às teorias das ciências sociais a fisiologia do ser, como corpo integrado na plataforma socializante. O indivíduo já não é apenas objeto de estudo exterior a si próprio, mas um sujeito multicontextual que interage com a realidade que o informa, conforma, invertendo, ou melhor, subvertendo a polaridade tradicionalmete assumida daquele que induz ou produz informação. Torna-se um configurador de si próprio e do ambiente em que se circunscreve. Ambiente esse que, também sujeito a cada intervenção individual, se vai alterando em virtude de novas propostas, ocorrências, simulações, concretizações, consciências...

O corpo que habitamos determina/condiciona o modo como interagimos no mundo.

Nota-se assim a importância de cada um nas re-configurações que desejamos ser/ver no mundo. Fazemos a diferença a partir do nosso metro quadrado de influência, quer nos ocupemos de um desafio para a dinâmica, quer nos ocupemos em deixar a nossa marca/peso no sofá de uma sala.

A situação, afirmação do corpo no relato da Elvira Leite é uma constante. Um corpo debilitado, um corpo obstáculo, um corpo desafio que a vontade supera. Uma fronteira determinada pela saúde. A mim a memória criou-me vazios, desinformou-se de pormenores, defendeu-se do que doía. A memória tem dificuldade em guardar o que sufoca e determina um estado de emergência para a sobrevivência física do lugar.

O movimento de um corpo é ainda configurado pelo “estilo” do que vestimos. Somos ainda o que vestimos:

*“Nos anos 60, as professoras não podiam ir para a escola ou liceu, de calças compridas. Com vestidos sem mangas, sem meias, mesmo no pino do verão e não se podia usar decotes. As calças compridas, era um vestuário de homem.*

*Como era pintora, a minha excentricidade incomodava a reitora. Fui repreendida muitas vezes. Mas nunca abdiqueei do meu gosto e hábito, as alunas apreciavam muito a minha maneira de vestir e tentavam imitar-me e por tudo isto era considerada subversiva.”*

(Elvira).

Quelhas (2002), evidencia ainda o “quanto as nossas memórias discursivas, textuais, formam verdades, conceitos e instituem a legitimação de saberes, crenças, certezas, dúvidas e toda a possibilidade de produção de sentidos que sustentam a condição humana” (Quelhas, 2002, pp.334). Considerando que em finais do séc. XX e inícios do séc. XXI os métodos discursivos apontam para um “metasaber, portanto

*constituído pela e na linguagem*”, sendo que os estudos teóricos das ciências sociais, pela análise do discurso, também torna decisiva uma abordagem que problematiza os limites da linguagem, as tipologias textuais e os conceitos pluridisciplinares. Sem uma compreensão vigilante, a linguagem que analisa, torna-se a linguagem que conforma e se torna dominante.

Convida-se o ouvinte<sup>175</sup> – leitor como um intérprete “*problematizador*”, com a *frase na parede até um trecho de diário ou de uma carta — acciona uma leitura significativa, elos de sentidos que dão coesão e coerência ao literário a partir da compreensão de leitor e suas práticas interpretativas como produtoras de sentidos e não meras receptoras de textos.*” (Quelhas, 2002, pp.334).

...e sentir...e decodificar...e confrontar...e integrar ou desintegrar, aproximar-se ou afastar-se do sentido do relato, aquele que lê, é accionado pelo sentido da experiência daquele que narra. O narrador não é mais um intérprete das certezas que confirmam o que já se sabe, mas como um protagonista da incerteza, torna-se um possibilitador:

*“Lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto que alguien lee, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: contar una historia que permita a otros contar(se) la suya.”*(Hernández, 2011, pp.9).

Mas perante o texto de investigação narrativa, importa entender que nos narramos, dentro de uma outra narrativa dominante e que:

*“(...) Adoptar perspectivas biográficas supone “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales.”* (Ellingson y Ellis, 2008, pp. 450, cit. por Hernández, 2011, pp.9).

---

<sup>175</sup> Ouvir é o primeiro movimento que assinala o despertar para o mundo. Depois da dormência, começamos por ouvir os sinais das manhãs, é o primeiro sentido que desperta.

Teremos que recordar que a perspectiva narrativa<sup>176</sup> inclui o *envolvimento cultural, social e histórico*, dentro e para além, do que é narrado, pressupondo-se que a experiência pode colocar-se em contexto produzindo (outro) conhecimento:

*“Además, los relatos no se abordan como evidencias externas sino como un espacio narrativo de relación e interpretación. Pues son las propias experiencias del sujeto (del pasado y del presente) y de las personas investigadoras las que sirven de base a la construcción de una investigación que se presenta como un relato. De esta manera, la relación entre colaborador e investigador entra a formar parte de la narrativa y es fuente de conocimiento.”* (Hernández, 2011, pp.9).

Proseguindo com Connely (2006), verificamos que Dewey ( cit. por Connely, 2006. pp. 325) fala sobre experiência como uma dotação para o inexplicável:

*“Deweyan Theory of Experience: For the purposes of our discussion, there are two particularly salient features of Dewey’s (1976) conception of*

---

<sup>176</sup>“(…)The point of constancy we take as our point of departure is the observation that narrative inquirers study experience. Connely and Clandinin (1990, 2006) observed that arguments for the development and use of narrative inquiry are inspired by a view of human experience in which humans, individually and socially, lead storied lives:

*People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon.*

*To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomenon under study.”* (Connely & Clandinin, 2006, pp. 375).

*experience. The first is that experience is the fundamental ontological category from which all inquiry—narrative or otherwise—proceeds: The importance attached to the word “experience,” then . . . is to be understood as an invitation to employ thought and discriminative knowledge as a means of plunging into something which no argument and no term can express; or rather as an invitation to note the fact that no plunge is needed, since one’s own thinking and explicit knowledge are already constituted by and within something which does not need to be expressed or made explicit. (...) The word “experience” is, I repeat, a notation of an inexpressible as that which decides the ultimate status of all which is expressed; inexpressible not because it is so remote and transcendent, but because it is so immediately engrossing and matter of course.” (Connely, 2006. pp. 325).*

A experiência relatada evidencia assim um desejo, a alavanca que alimenta as mudanças.

### 23. Conflitos e detalhes

*“O que interessa para o conto é o conflito interior das pessoas, o pequeno detalhe de quem se surpreende e se descobre um outro. O que pode suscitar uma pequena história é quanto por trás do cientista reside um homem, com suas ignorâncias, suas incertezas e suas crenças tantas vezes muito pouco científicas.”*

Mia Couto<sup>177</sup>

Em *“Deixa-me que te conte”*, Larosa at all (1995)<sup>178</sup> referem-se a Connely e Clandinin como os investigadores que projetaram novos enfoques sobre metodologias de investigação das ciências sociais e nomeadamente, da educação,

---

<sup>177</sup> Consulta em fevereiro 2014. Disponível em:

<http://www.cienciaviva.pt/projectos/contociencia/textomiacouto.asp>

<sup>178</sup> *“O estudo da narrativa (...) é o estudo da forma pela qual, nós, os seres humanos experimentamos o mundo. Desta idéia geral se deriva a tese de que a Educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; e que, tanto os professores, como os alunos, são contadores de histórias e, também, personagens nas histórias dos demais e em suas próprias.” (Connely e Clandinin, in Larosa at all p.11).*

para uma noção de investigação narrativa. Os autores esclarecem que a história, ou relato, é a experiência vivida ou o fenómeno em estudo e a narrativa é a investigação escrita que a procede. Connelly e Clandinin (cit. por Larosa, 1995, p. 35) referem que as histórias de vida funcionam como argumentos nos quais aprendemos algo essencialmente humano compreendendo uma vida concreta ou uma comunidade específica tal como são vividas: *“La vida como la tarea del escritor (de narrativas), es un acto de equilibrio dialéctico en el que uno se esfuerza por la perfección, siempre quedándose corto, aunque a veces se alcance una armonía habitable entre los diversos hilos e criterios narrativos.”* (Larosa, 1995, p. 35).

É sustentada ainda a noção de que participante e investigador desenvolvam um trabalho colaborativo, onde questões de relação e confiança sejam fundamentais para a convergência de um trabalho que consiste em aprender a contar e a viver um novo relato de investigação educativa.

Há uma consciência das fragilidades – compreender que quem narra tem dupla responsabilidade transparente: exercitar a compreensão da história do outro e estimular a sua própria melodia narrativa sobre a história que se narra.

Permite assim criar desafios e possibilidades. Falar desde mim, recolocar o sujeito no centro de si próprio e na proximidade do outro em relação.

Do Diário:

Certa vez fiz um “protocolo” com duas turmas do 12º ano de Artes, do ensino secundário. Sentia-me atordoada com as propostas de trabalho que era “obrigada”<sup>179</sup> a executar,

---

<sup>179</sup> “Nós costumamos dizer que a professora é “muito à frente” pela maneira de ensinar e a maneira que quer nos trabalhos. Mas penso que nós o dizemos porque os nossos dois anos anteriores tivemos o Professor X e o Y, que tem maneira de ensinar bastante diferente, e parece que estamos formatados para a maneira que os outros professores leccionam, e achamos muito diferença agora que temos a professora. (...) Ao início não gostei muito da ideia de fazermos este projecto, durante a primeira parte do trabalho

numa espécie de parceria com o meu colega do mesmo ano de ensino. O grupo disciplinar e a Escola, propunham uma formalização de conceitos e procedimentos pedagógicos e respetivas estratégias de ensino. As Unidades de Trabalho repetiam-se assim de ano para ano. Os alunos no ano anterior, já sabiam que trabalho fariam no ano seguinte e isso era considerado vantajoso para uniformizar critérios de ensino e procedimentos avaliativos.

Eu tinha entrado para a escola nesse ano e já tínhamos realizado algumas das propostas que, a mim, se definiam como adestramento técnico dos materiais e análise formal de objetos, a par com algumas definições teóricas. Assim, confidenciei às turmas a minha inquietação com o que eu suspeitava ser limitações de trabalho, além de desejar conhecê-los melhor a eles e àquela nova cidade e local do país. Inquiri se queriam realizar um projeto de trabalho a partir de uma imagem, situação, um momento, uma música, um objeto, uma notícia estridente, qualquer coisa que eles sentissem como fazendo parte de si e tornar isso um veículo para se narrarem, fazendo, também eu, experiências com o que tinha aprendido na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona.

Para meu alívio, preocupação e entusiasmo acrescido, os alunos e alunas rejubilaram e aceitaram fazer este trabalho paralelo, que teria apenas uma avaliação qualitativa da minha parte e não quantitativa para criação de média escolar nas classificações finais (pelo menos foi assim que apresentei a proposta: não teriam nada a “ganhar” do ponto de vista mercantil da “economia pedagógica”). Seria um trabalho à revelia (ainda não tinha descoberto formas de

---

*tive algumas dificuldades, no que diz respeito à aplicação da tinta de esmalte por cima dos carros, correu mal e sujei a mesa, os pincéis e tudo o que estava a utilizar, já estava a ficar com muita preocupação, só me despachei mais cedo, graças à ajuda dos meus colegas e da professora que, se disponibilizaram logo a ajudar-me com os “estragos” que tinha provocado. (...) Adorei fazer este trabalho, a minha opinião agora comparando com a minha opinião no início do trabalho é completamente oposta.*

*O título que decidi dar a este trabalho “Todos iguais, Todos diferentes” teve uma razão.*

*No início os carros são todos iguais, na parte da indústria e do fabrico dos mesmos, mas quando são vendidos, as pessoas personalizam-nos à sua maneira, ou tem jantes diferentes, pintadas ou não, as capas que algumas pessoas usam nos bancos outras não, os acessórios que normalmente se põe no espelho retrovisor do carro, terços, cartões com cheiro e etc.*

*Ai está, na altura do fabrico os carros são todos iguais, ainda sem pintura até, mas depois eles são personalizados com referi em cima, e passam a ser todos diferentes.” (Portefólio de Desenho 2010, aluno X).*

explicar este procedimento aos meus e minhas colegas, tão pouco os resultados são evidências. Mesmo assim, foi aceite com satisfação até passarem as horas e os dias para começos. Se é excelente termos oportunidade de escolha, complicado mesmo, é termos de escolher, constatámos em análise sobre o “congelamento” que nos estava a acontecer.

Selecionar “aquela coisa significativa” tinha os seus problemas. Revolvemos memórias, geografias, experiências, aptidões e, o que parecia ser tempo parado, era ocupado nessa arqueologia interior de cada um, mas não aparecer uma realização imediata incomodava, além de que alguns não validavam as suas escolhas pois tudo lhes parecia demasiado simples, ou demasiado, comum, quotidiano, principalmente aqueles que tinham melhores resultados, através do esquema de “ensino-aprendizagem” a que estavam habituados a responder durante os dois anos anteriores.

Curiosamente, os alunos considerados menos “correspondentes” ao sistema de ensino que conheciam e por isso, menos expetantes com as classificações, agilizavam seleções de materiais e suportes, assim como validavam respostas possíveis. Um aluno de 17 anos que depositava ansiedades em relação às notas (mesmo sabendo que o trabalho não seria para classificar) e sendo mais irrequieto, mas que procurava “agradar”, chegou a rebelar-se e a certa altura, indignado, reagiu: “Mas o que é que a professora quer?! Diga que nós fazemos! Isto não é Desenho! Desenho é fazer o que os outros professores fazem!”. Naquele momento avalei a minha situação e as minhas possibilidades: Estava em risco! Tinha sido encostada à parede! O que inicialmente tinha sido entusiasmo, era agora preocupação. Ele tinha razão, não estava a conseguir dar qualquer resposta visível ao trabalho, por isso o projeto não estava a ter êxito, eles estavam habituados a uma pedagogia produtiva mais imediata.

Aproveitei, para aclararmos o que era o “Desenho”, porque na realidade, eu não conseguia definir esta disciplina em limites, assumi. Levei exemplos de imagens, autores e projetos artísticos, arquitetónicos, fotográficos...pedi que me trouxessem também materiais que nos ajudassem a entender essas fronteiras, tudo o que nos parecia ser possível de elucidar pareceres e comparámos com o manual da Disciplina. Mesmo assim, darem-me a resposta a alguma coisa que eu queria que eles fizessem, parecia ser a prerrogativa final. Repeti, de novo, a minha intenção, o que eu queria e clarifiquei de imediato o assunto!: Disse que “o que queria” era que eles me revelassem o que eles queriam em relação ao autor que eles julgavam querer ser. Ficámos esclarecidos quanto a isso.

Este aluno era aficionado por motas e carros e mecânicas, o pai era *motard* e eles juntos tratavam e modificavam as “máquinas”. Ele próprio tinha pintado o capacete e vestia aqueles blusões de cabedal preto, que categorizava a família motard. Dei-lhe o exemplo dele, a partir do

que eu via a partir do meu lugar. Pedi aos colegas que ajudassem e fizessem a mesma coisa e tornou-se um momento em que falaram uns dos outros às claras (!) e retorquiam quando não estavam de acordo - serviu isto de espelho e de parede.

Esse momento ajudou a criar diálogos e possibilidades e já não foi preciso dizer mais nada. O projeto avançou e “nasceu” daqui um quadro (ele queria que fosse uma tela quadrada) com todos os carrinhos de infância colados uniformemente, em fila e sobrepostos, levaram uma camada total de tinta plástica branca por cima, apagando o colorido da infância e dando lugar a uma textura modular, mas com oportunidade de inventar novas cores. A tela tornou-se a sua preciosidade.

Naturalmente, tiveram que relatar o processo em Memória Descritiva e referir, além dos processos, os momentos de tensão e reconhecimento<sup>180</sup>. Meses mais tarde, já no primeiro ano do curso de arquitetura, encontrou-me numa praça da cidade e, aparentemente feliz disse-me: *“Professora, obrigada por me ter ensinado o que ensinou, sou o melhor da turma em Desenho, porque sei de que se trata quando temos de expressar emoções e falar de nós. A professora já sabia que isso era importante, não era?”*. Concluiu. Não sabia, intuía, nunca sei. Fiquei a saber naquele momento que tinha sido importante. Só sabemos isso, caso a caso e por acaso, numa praça de uma cidade, onde nem sequer somos nativos.

(Graça, agosto, 2011).

Contando Histórias vamos revelando o modo como atuamos no mundo, mas também nos vamos confrontando com o impacto que o relato nos propõe. Encontramos inspiração e confirmação. Também detalhes que nos re-aproximam do que fomos no momento a que reporta o relato.

O pressuposto de partir para o terreno com as premissas iniciais das teorias feministas e das teoria pós-estruturalistas<sup>181</sup>, foi criando efeitos de distorção,

---

<sup>181</sup> Autores como: Saussure, Nietzsche, Heidegger, Lévi-Strauss, Althusser, Barthes, Derrida, Foucault.

Se o estruturalismo parte das investigações de Saussure sobre as regras de formação estrutural da linguagem (Silva, 2001, pp. 145), o pós-estruturalismo, partindo da linguagem como sistema de significação, amplia e transcende essa conceção e essa centralidade para a noção de «discurso» em Foucault e de «texto» em Derrida. (Silva, 2001, pp. 146). A noção de “significado” torna-se fluida, indeterminada, incerta, até pelo agudizar do conceito de “diferença” (Silva, 2001, pp. 147). Temas como a justaposição, disfunção proliferação, diferença, múltiplo, mobilidade, substituem os conceitos de

aquando da recolha do relato principalmente no que diz respeito aos sentimentos e concepções criados perante as subjectividades. A professora reagia ao cuidado que as questões sobre a sua condição de mulher, de divorciada, de mulher progressista, estavam a levantar, revelando, desde logo, um espírito combativo e muito positivo sobre as situações que essa condição subjectiva lhe trouxe para a vida, considerando como estímulo ou oportunidade e não como condição limitadora ou vitimizadora.

Quando nos acercamos do relato da professora Elvira Leite compreendemos onde e como reage perante momentos sociais mais desafiantes:

*“Eu acho, cá para mim, que os dissabores sempre foram construtivos. Eu detesto uma vida monótona, sempre igual, muito programada, com tudo a rolar...eu detesto a*

---

subdivisão e hierarquização, unidade, fixo, sedentário. Também a concepção de *um saber que é a expressão de uma vontade de poder*, nem um poder que não se sirva do saber (Foucault em Silva 2001, pp.147). A questão da proximidade que nos trás a expressão do relato oral como a expressão imediata do nosso eu, da nossa subjetividade (Silva, 2001, pp. 149), mas também a escrita, como forma de nos significarmos (Derrida, em Silva, pp. 149-150). A atitude pós-estruturalista face ao currículo enfatiza a indeterminação e a incerteza sobre as questões do conhecimento. O significado não é pré-existente, é produzido social e culturalmente, pelo que, mais que a sua fidelidade a um suposto referente, é importante examinar as relações de poder implicadas na produção de conhecimento. Destacam-se no desenvolvimento da análise do currículo fundamentada em Foucault, Cleo Cherryholmes e Thomas Popkewitz (em Silva 2001, pp. 150). A ênfase na «verdade» é abandonada para destacar o processo pelo qual *algo* se considera a verdade, questionando como interesses e ideias hegemónicas se transformam em conhecimento verdadeiro. Torna-se importante, não tanto saber se algo é verdadeiro, mas compreender os processos que atribuem essa percepção de verdade a algo (porque esse algo *se tornou* verdadeiro). Seguindo Derrida (em Silva, 2001, pp. 152), as separações disciplinares e curriculares seriam questionadas, assim como todo o tipo de dicotomias. Em última análise, toda a ideia de emancipação e libertação, que resulta da adoção da concepção de um sujeito racional, unitário, centrado, em que assenta todo o edifício escolar, pedagógico e curricular, seria também colocada em causa pelo pensamento pós-estruturalista (Silva 2001, pp. 152).

*ausência de problemas (nem sei se existe essa vida - vidas sem problemas), (...) Eu não os receio! Eu quero é resolver problemas! Trabalho para os resolver quando têm solução porque tal como diz Bruno Munari: "Se não há solução para um problema, então não é um problema" (ri-se)".*

(Elvira).

A Elvira posiciona-se aqui de um modo que, de imediato e depois numa leitura pós-estruturalista, (Derrida, Jean Baudrillard, Judith Butler, Silva, entre outros) poderemos verificar disposições resultantes de um convite a olhar qualquer situação como uma invenção dinâmica e constante, permitindo detectar dados de pesquisa da narrativa para a transformação dos discursos e das práticas (envolvendo assim os sujeitos a que se referem). Mais ainda, podemos aqui encontrar uma janela para mantermos possível o lugar consciente da resistência e da criação.

Quando iniciam as reformas e os professores não seguem as pautas dos especialistas<sup>182</sup>, quando se produzem *"lugares comuns de grande vulgata planetária*

---

<sup>182</sup> *"O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da "prescrição retórica" e da "escolarização como prática" podem coexistir. Ambas as partes podem beneficiar-se dessa coexistência pacífica. As agências do CAP são vistas como estando no "controle" e as escolas são vistas como "distribuidoras" (e podem conquistar um bom grau de autonomia, se aceitarem as regras). Desse modo, as prescrições curriculares determinam alguns parâmetros, mas algumas transgressões ou transcendências ocasionais são permitidas, desde que a retórica e o gerenciamento das prescrições não sejam desafiados.*

*A prescrição e o estabelecimento do poder fazem aliados facilmente. Como discuti em meu livro, The making of curriculum (Goodson, 1995), o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se*

que o manejo mediático transforma pouco a pouco em senso comum universal” (Pierre Bourdieu e Louis Wacquant, 1988, pp.109-110) e, a um mesmo tempo, a sensação criada de se estar e ser parte de uma realidade complexa e mal compreendida, em que a ação dos “*think tanks*” (usina de ideias ou facilitadores da informação ou solucionadores de problemas) vai filtrando e traduzindo a informação da cultura dominante e substituindo-se com os seus receituários e mensagem pré-interpretada, à intervenção individual crítica, torna-se necessário e urgente resgatar as trajetórias dos professores e professoras, num formato de *histórias de vida como estratégia de “fortalecimento psicológico y profesional”* (Hernández, em Goodson, 2004, pp.12) permitindo o reconhecimento de que o seu trabalho gera saberes que têm que ser tidos em conta como aqui assinala Fernando Hernández (in Goodson, 2004, pp. 12):

*“Sean estos u otros los motivos de la emergencia de la investigación sobre las historias de vida, parece relevante considerar los temas que Huberman, Thompson y Weiland (2000, sp.) señalan a modo de enunciados sobre el interés que este campo de investigación suscita en la actualidad:*

*a. La historia de una carrera docente es una historia de altibajos que se manifiesta en momentos de satisfacción, compromiso y competencia. Conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no solo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Algo especialmente necesario en tiempos de reajustes y reestructuraciones profesionales.*

---

tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade”. (Goodson, I. 2007, sp.).

b. *En la medida en que el profesorado dedica cada vez más tiempo de su vida a la docencia (no hay que olvidar que la media de edad del profesorado en Españaa está en torno a los 45 años, lo que significa que la mayoría llevan por lo menos 20 años de profesión y les quedan otros tantos), parece necesario seguir lo que ha ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional, para poder facilitar sus trayectorias en el futuro.*

c. *La necesidad de dar voz y no hablar en lugar de, planteada por los estudios de orientación feminista, ha llevado también a destacar la importancia de prestar atención a las experiencias de vida de los docentes.*

d. *El convencimiento de que una reforma educativa gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera hace necesario conocer «donde» se encuentra para poder saber qué se pueda esperar o qué estrategia hay que organizar para su formación.”*

(Hernández, F. in Goodson, I. 2004, pp.12).

Mas dar, reconhecer ou permitir a voz é, necessariamente, uma questão política, porque se dá poder e este é, na conjuntura pós-liberal em que nos circunscrevemos, a mais poderosa das armas e daí a mais atacada e a mais temida. Também pelo argumento de supremacia de quem “dá”, ou permite essa revelação de “voz” de um outro que é assim autorizado.

Como refere o autor na alínea c, “*voltou-se a falar em lugar de*” e como se verificou, criam-se as condições para o jogo do simulacro, do “*copy past*” das respostas imediatas, pouco representativas e menos personalizadas, mas que “servem” aos propósitos do sistema criado. A massa docente rebelou-se e manifestou-se contra o modelo de avaliação de desempenhos, mas não se sentiu impelida a participar na perspetivação de soluções que, uma resposta responsável e lúcida, ao primeiro modelo de avaliação, poderia ter proporcionado, caso o

sentimento de co-colaboração tivesse existido. Assim, e com bastante energia argumentativa, criou-se, porque as vozes sempre se revelam, “literatura” à margem – artigos, blogs e redes sociais - que, por sua vez, não foi aproveitada, acentuando o fosso entre o sentir dos professores, as suas sinergias e as determinações institucionais. Debilitaram-se esforços para uma ambição pretensamente comum.

Se o atual contexto educacional português está imerso (essa é, afinal, a principal panaceia do último governo constitucional), numa dimensão de avaliação de docentes que começou com uma relação de conflito e, sem querer vaticinar como diz o ditado, que “*o que começa torto, tarde ou nunca se endireita*”, a história de vida da professora Elvira Leite permite transitar por formas e espírito de iniciativa, resolução de dificuldades, sentido de humor face às contrariedades, permitindo resgatar, pelo texto da entrevista, o efeito primordial que nos fez sentir o fascínio pela profissão (como aliás refere Hernández em Goodson (2004, nas alíneas b e d, pp.12) e reencontrar capacidades de continuar sendo parte integrante desta franja social fazedora de cultura (porque sempre se faz cultura), criando condições para uma cidadania lúcida, atuante e responsável mas, acima de tudo, fazedora de mundos sustentáveis e urgentes em alternativa à proclamada falência das instituições democráticas.

*“(...)só que eu estava com muito desejo de dar passos em frente, de crescer como profissional e portanto arriscava.”*

(Elvira).

A investigação em *história de vida* de professores (David Thomas, 1995), acrescenta ainda a possibilidade de abrir um rasgo à agenda das dinâmicas educacionais. Investigador e investigado assumem uma relação de criadores de saberes, em que um, sendo mediador, confronta a sua análise a partir das suas próprias realidades e processos e o outro, sendo observado, tem a oportunidade de

verificar como, a sua realidade criada, a partir de um relato de memória profissional, é “visto” por um olhar diferenciado. Mais, “ouve”, lê ou vê a sua história contada pelo outro, com tudo o que essa possibilidade acrescenta de significativo a qualquer sujeito. Ivor Goodson (1992, pp. 51), Butt, Raymond, McCue e Yamagishi (1992, pp. 57) tornam-se incontornáveis ao sustentar a necessidade de resgatar as vozes dos professores, referindo que:

*“We think that understanding how teachers, individually and collectively, think, act, develop professionally and change during their careers might provide new insights as to how one might approach the reform, change and improvements in education that are necessary to equip our students for desirable future within a context that is rapidly altering the nature of teachers’ work.”* (Butt, Raymond, McCue e Yamagishi, 1992, p.57, cit. por Goodson, 1992, pp. 51).

Essa dinâmica é processual e resulta num território de viagem fascinante e possível num universo global<sup>183</sup>, uma viagem dentro de uma cápsula de avião (rumo a Barcelona), em que sendo as mesmas pessoas e a mesma cápsula, tudo muda de lugar. No final da viagem, ou de cada trânsito, resulta, naturalmente, o que acontece no final de qualquer viagem, tudo é já diferente, trazem-se formas de criar, independentemente dos cenários internacionais de crise. No caminho, criaram-se oportunidades de acrescentar visões às realidades profissionais e pessoais e, a vitalidade é, necessariamente, outra, também outras as convicções e aptidões, resgatando-se o sujeito às quotidianidades, à frescura e ao ânimo de se ser sujeito que conta e de estar na “crista da onda” como particular e potencial criador/participante da situação e “*resignificar la experiencia vivida*” (Garay 1999, p. 88). Ivor Goodson adianta que:

---

<sup>183</sup> “A globalização não diz apenas respeito à criação de sistemas de larga escala, mas também à transformação de contextos locais, e até pessoais, de experiência social. Ela não será um incidente passageiro nas nossas vidas.” (Giddens, 2000, pp.29-32).

*"The most interesting points for inquiry and investigation are when the layers of historical time coincide; it is at such points that inclinations toward and capacity for change and reform are strongest."* (Goodson, 2000, pp.1).

A participação, a partir de um lugar que tão bem se conhece, porque vindo da experiência pessoal (John Dewey, 2010), confrontada com a necessidade de refletir sobre aspectos da memória, da experiência, das subjetividades em análise<sup>184</sup> e da informação acrescida das relações, criam um vínculo, necessariamente, empático<sup>185</sup> com o processo. Domingos Fernandes (1996) refere a importância da participação refletida através da investigação:

---

<sup>184</sup> *"Subjectivity as any other concept is seen as an active agent that shapes and is shaped by prevailing social, cultural and political spaces: The concept of subjectivity not only serves as a way to understand and tackle neo-liberal power relations and inequalities but it could in a paradoxical way be reinforcing them. This because neo-liberal power establishes a social order not primarily through liquidating otherness, inferiority or subjectivity, but by fabricating and regulating otherness and subalternity through the multiplication and assimilation of subjectivities that are created by one's own reflexivity of one's own positionality (Papadopoulos, 2003, 2008; Stenner, 2004; Ong, 2006). As Luhmann says: "Basic paradox of reflection: that it wants unity and generates difference" (Luhmann, 1985, p. 442)." Lisa Blackman, John Cromby, Derek Hook, Dimitris Papadopoulos and Valerie Walkerdine in CREATING SUBJECTIVITIES, in Subjectivity, 2008, pp.14).*

<sup>185</sup> Em Deleuze e Guattari (1992, sp.), os afetos transbordam a força daqueles que são atravessados por eles:

*"Os perceptos não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido."* (Deleuze e Guattari, 1992, pp. 213).

*“Entende-se que o trabalho de investigação pode ter um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores e na mudança das suas práticas na sala de aula: ou seja, considera-se que dificilmente se podem “sustentar” ou promover inovações na área da avaliação sem privilegiar uma forte relação entre a investigação, a formação dos professores e as suas práticas.”* (Fernandes *et al*, 1996, pp.2).

Supondo que, segundo o “*Gênesis*”, possamos ter sido moldados a partir do mesmo pedaço de barro (sou naturalmente sensível a analogias que envolvem a prática da cerâmica), é na diversidade de olhares que reside a maior riqueza de uma aprendizagem que ganha sentido, por mais que as políticas e procedimentos das tutelas promovam a “normalidade” ou a “mesmice” e, perigosamente, de forma preocupante, os professores e professoras a pratiquem como recurso e como resposta perante cenários que não foram convidados a dominar e sobre os quais não sentem qualquer segurança, agindo apenas por reflexo “*Pavlov*” causa-efeito. Está assim, estranhamente criada, uma situação comportamental behaviorista, assumindo a imitação, a cópia e reprodução como prática e como resposta a uma literatura institucional que, por sua vez, a contradiz. Ou seja, a literatura das políticas da Educação, assumiu a linguagem das teorias críticas, mas promove (no terreno e na prática) e tem como reação antagónica, a propagação da uniformização e da colectiva dormência.

Mais curioso ainda, quando a população juvenil e as circunstâncias da atualidade, exigem uma profunda tomada de consciência, atuação, dinâmicas e tantos espaços de dança, uma vez que se tornaram possíveis e visíveis tantas realidades.

*A mudança e “a globalização não será um incidente passageiro nas nossas vidas.”* (Anthony Giddens, 2000, pp. 29 e 32).

Assim, uma realidade polifónica, polissémica, multicultural e mutante à rapidez dos segundos, exige profissionais capazes de relações empáticas com as

diversas identidades e com os diversos saberes, mas necessita repor a confiança nos atores educativos.

*“Arriscar tem a ver com confiança. Uma pessoa sem confiança vai tentar repetir, fazer igual aos outros, não cometer erros, que é uma ideia muito valorizada. Mas o erro está ligado à descoberta. É fundamental não ter medo nenhum do erro. “Arriscar tem a ver com confiança. Uma pessoa sem confiança vai tentar repetir, fazer igual aos outros, não cometer erros, que é uma ideia muito valorizada. Mas o erro está ligado à descoberta. É fundamental não ter medo nenhum do erro. O que é o erro? Eu tinha previsto ir numa determinada direção e não fui, errei. O erro é encontrar alguma coisa, algo que se cruza com o novo, o criativo.*

*(...) Há uma expressão que o Freud utilizava e que gosto muito que é a “estranheza familiar”. A estranheza familiar é sentirmos que alguma coisa não está certa mas que, ao mesmo tempo, há uma parte dessa coisa que reconhecemos e que nos é familiar. Sinto-me em casa mas sinto-me ameaçado. Essa sensação pode, eventualmente, ser uma das marcas dos livros que resistem ao tempo. O familiar permite que exista essa ligação porque, se não houver um fio que me ligue, aquilo é outro mundo. Mas, se me é totalmente familiar, já não interessa, já está assimilada.*

*Esse conceito do estranho familiar é isso: há uma parte que me agarra mas há também outra parte que ainda não entendi. E é essa parte que ainda não entendi, que me permite continuar a olhar para o livro.”*

(Gonçalo M. Tavares, 2005, pp.43).

Pessoas capazes de arriscar, não partir de pressupostos discursivos, descobrir as realidades a partir das experiências dos que as vivem, pessoas capazes de “ler” as entre-linhas dos acontecimentos através do conhecimento caleidoscópico que as dinâmicas propostas pelas teorias da Cultura Visual (Hernández, 1997), ainda tão pouco compreendida no nosso País, propõem, pessoas que possam compreender, por fim, que trazer a leitura do mundo criada para a escola já não responde aos desencantamentos crónicos dos alunos, pessoas que possam, com confiança reposta, serem criadoras e autoras de *mundos* (Goodman, 1978), enfim, sem medo.

Curiosamente, o melhor deste processo, é que quando falamos de nós, falamos das formas como olhamos o mundo, pois essas narrações são construídas socialmente, importa pois mergulhar nos discursos e procurar os dispositivos que nos permitem desconstruir e indagar sobre que visões estamos a veicular na educação, como nos sentimos, porque nos inquietamos e como lançamos novos questionamentos, não para criar respostas, que saberemos serem sempre instáveis, mas para desencantar soluções que nos levem a outros questionamentos e a novos encontros.

*“(...) vivimos en un mar de relatos y como el pez que según el proverbio será el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para entender en qué consiste nadar entre relatos. No es que carezcamos de competencia para crear nuestras explicaciones narrativas de la realidad; ni mucho menos. Si algo somos, es demasiado expertos. Nuestro problema, más bien, es obtener conciencia de lo que hacemos tan fácilmente y de forma automática, el antiguo problema de la «prise de conscience».” (Bruner, 1997, p. 166).*

É fácil de imaginar, que processos mais positivistas de olhar as realidades que, como refere Goodson (2007, sp.)<sup>186</sup> facilmente encontram adeptos, dificilmente

---

<sup>186</sup> Goodson sustenta a importância da recolha biográfica para contrariar os processos de burocratização dos sistemas educativos: *“Muitas das mudanças organizacionais adotadas desde a década de 1980 até o início do século XXI têm se ocupado com a reestruturação ou a substituição de grandes, e às vezes inflexíveis, organizações de suprimento por organizações mais flexíveis, focadas no mercado e conscientes do sistema de delivery. Este está sendo um período de rápida reestruturação, que ocorre em uma época de reorganização global e de enormes transformações tecnológicas, mas não é de admirar que muitas reformas adotadas pelas razões mais justificáveis, tenham ocasionado resultados imprevisíveis. A mudança organizacional revolucionária sempre tem seu lado negativo – foi assim com a primeira revolução industrial, e assim está sendo durante este período de transformações tecnológicas e globais. Estes efeitos colaterais não intencionais da mudança estão se tornando visíveis à medida que a primeira onda de transformação começa a diminuir o ritmo, e o estudo biográfico ajuda-nos a entender estes efeitos não intencionais. Dependendo do nosso reconhecimento de seu caráter e de sua causa, estes*

darão resposta ao presente, menos ainda ao futuro, pois foram construídos e pensados para uma outra realidade. Recordo Fernando Hernández, referindo-se ao lugar (construído) da infância, num congresso em Salvaterra de Magos em 2004: *“Por muito mérito que tenham as teorias e os seus autores, pensar nas crianças de hoje a partir das teorias de Piaget, é pensar nas crianças de Piaget e esperar que as crianças de hoje se comportem da mesma maneira, e isso é uma fantasia”*. Também as realidades são já outras e recorrer, como princípio, a teorias e sugestões de práticas, que foram necessárias no passado, já não responde aos questionamentos

---

*efeitos colaterais servirão para refratar, reverter ou abortar as mudanças transformadoras.”* Goodson (2007, sp.).

Correlacionando as tendência tecnocráticas que invadiram a educação, com as inovações apresentadas pelas empresas tecnológicas (por exemplo), o autor apresenta os perigos que a falência do sentido de missão, substituído pelo trabalho padronizado, técnico, obediente, apresenta para o setor público:

*“(…) ao considerarmos as missões pessoais que as pessoas levam para o emprego. Em negócios, os novos regimes flexíveis, principalmente na área de informática, bem como em inúmeras empresas ponto.com, muitas vezes dão liberdade aos funcionários para desenvolver seus próprios projetos. Isto é visto como fortalecedor e inovador, para a missão voltada para a entrega de serviços da empresa. Nos regimes microgerenciados e re-regulamentados do setor público, está ocorrendo o oposto. As missões e os projetos dos funcionários estão sendo substituídos por comandos que definem padrões e comportamento. Desta forma, qualquer harmonização entre as missões organizacionais e os motivos pessoais torna-se acidental e por puro acaso, na melhor das hipóteses; e confrontacional e contraditório, na pior. Isto pode significar que as pessoas que trabalham nos serviços públicos reestruturados começam a tirar seu coração e suas mentes da empresa e a agir como técnicos, cumprindo as ordens e as obrigações de outros de maneira minimalista: é apenas um emprego – eu apareço e faço o que me mandam fazer. Isto está muito distante do profissionalismo dedicado e sentido em nível pessoal, que uma vez caracterizou os níveis mais altos da prestação de serviços do setor público.”* Goodson (2007, sp.).

de uma atualidade que desafia, devendo ser olhada com fascínio e oportunidade e não como desconforto.

A realidade educativa atual, assim como as aplicações de qualquer modelo, necessitam incorporar o saber das experiências dos docentes para que possam ser integradas e compreendidas, reivindicando assim, para o palco da análise, talvez uma compreensão mais aristotélica destas realidades. Não focalizando apenas nos desempenhos, mas nos processos que levam a alterar ou criar alternativas e momentos significativos.

*“Foi uma coisa boa, lá está!  
Criávamos, mas ao mesmo tempo, aprendíamos com a experiência, porque  
depois as pessoas avaliavam e correspondiam ao que lhes era solicitado.  
Foi muito curioso!”*

(Elvira)

Pensar que é possível promover uma realidade educadora que desenvolve uma avaliação prescritiva e de raiz tecnocrática, sem se criar uma cultura de avaliação e educação baseada nas experiências e sentires dos docentes é um artifício.

Por outro lado, não apenas dando voz, mas reconhecendo nela o canal mais que perfeito, para compreender a realidade profissional, permite devolver aos professores e professoras, as sinergias empáticas de participação, colaboração, mas, acima de tudo, devolve-lhes a dignidade tão colocada em causa pelas políticas e discursos dos últimos anos.

*“Foi muito interessante ver as mudanças sucessivas de pensamento.”*

(Elvira).

## CAPÍTULO VIII

### 24. A história da Elvira e a história da Educação (Artística) em Portugal

*“A visão do pintor é um nascimento continuado”*

(MERLEAU-PONTY, 1969, p.49)

*“A escola, até há pouco tempo, exigia corpos disciplinados, o controlo das emoções, a contenção de manifestações espontâneas de sentimentos e distância entre professores e alunos.”*

(e-mail Elvira Leite 14/05/2008).

A Anabela Lacerda artista e professora de artes falou-me da Elvira Leite, num congresso da APECV que se realizou no Luso em 2004<sup>187</sup>. Não há melhor “embaixador” de um professor que um ex-aluno. A Teresa Eça e a Emília Catarino participaram da conversa e aconselharam-me a descobrir esta professora que poderia ter uma história significativa.

Pelo menos, foi este o primeiro sinal que tive sobre a Elvira. A Emília Catarino emprestou-me bibliografia da Elvira, que me permitiu conhecer um pouco do

---

<sup>187</sup> 16º Encontro Nacional da APECV. 10 a 12 de Março de 2004 no Luso. “Arte e Educação – Transformar Consciências”.

trabalho que tinha desenvolvido e as preocupações sustentadas como autora. A Anabela contou-me da sua experiência enquanto frequentadora do “*Atelier 61*” com a Elvira Leite e com a Manuela Malpique. Fiquei curiosa e curiosidade é coisa que se alimenta.

Depois descobri a Elvira.

#### 24.1. Localizações e azimute: “corpos disciplinados”

Sempre que descobrimos o outro, constatamos a nossa existência. Descubri-me a mim...e ocorre-me um texto de António Lobo Antunes na página cento e quatro do “Terceiro Livro de Crónicas” (2006) das Edições D. Quixote (esse outro que lutou mais com o vento que contra os moinhos) sobre o pintor Júlio Pomar e que explica (quase) tudo:

*“Júlio Pomar pertence a uma espécie de criaturas raras: traz a gente à luz do dia, como o camaroeiro da palma. Há alturas em que penso nele como um parteiro: está ali, vamos supor, um corpo só corpo, ele enfia o braço, dá voltas e mais voltas com os pincéis, ou o carvão, ou o que lhe der na gana, em grutas muito escuras, e pranta diante do pessoal a cartografia completa não apenas de nós mesmos mas daquilo a que pertencemos. E o resultado final não é amargurado, não é dorido, não é triste: é uma celebração da vida, porque*

*(isto é tão evidente para mim, Nossa Senhora)*

*Júlio Pomar pinta contra a morte: perante um quadro seu não me vem à ideia*

*- Quem fez isto não acaba*

*mas sim*

*- Sou eu que não acabo porque ele fez isto*

*ou seja, que me está a salvar da minha finitude com a sua obra, que é uma jubilação da inteligência dos sentidos. O poeta Paul Fort aconselhava que deixássemos os sentidos pensarem*

*(laisse penser les sens)*

*o que apenas se torna possível com muito trabalho, muita tentativa, muito caminhar sem olhos*

*(dado que isto se passa fundo, onde os olhos não chegam)*

*Alumiado pelo que usa chamar-se talento, génio, sei cá, e que consiste apenas, afinal, na capacidade de iluminar as coisas, de indicador feito vela, quando a electricidade falta.” (António Lobo Antunes, “Terceiro Livro de Crónicas”, 2006, 104).*

A possibilidade que o relato da Elvira Leite nos permite, é uma viagem pela história do País do antes do 25 de Abril de 1974 e no depois da revolução dos cravos, passando pela experiência em Timor; Projetos em comunidades portuguesas do norte da Europa, experiências relevantes no extinto GETAP, promovidas pelo Ministério da Educação em colaboração com Joaquim Azevedo; Projetos de reabilitação social em comunidades carenciadas da zona do Porto; Experiências de inclusão pedagógica com crianças e jovens portadores de deficiência e colaboração com a arquiteta Manuela Malpique...entre tantas outras intervenções que revelam um universo maior e mais profundo que é desta professora inspiradora e criativa, percorrendo os anos da sua profissão, sempre com um enorme sentido de ser construtora de oportunidades de aprendizagens.

Uma professora portuguesa com um olhar acutilante, sagaz e profundamente terno, mas também de observação crítica que nos possibilita repensar trajetos profissionais.

*“A escola e os professores não se sentem responsáveis pelo modelo e por isso queixam-se continuamente!”*

(Elvira, referindo-se à legislação).

Se a ambiguidade é um capricho da atualidade, do vivido e dos territórios atuais, como criar estruturas de indagação que possam responder aos desafios de uma sociedade que resiste e possam ir abrindo brechas para a compreensão sobre uma profissão que se desarticula, que perde sentido, cuja dignidade se esvai nos diálogos públicos e institucionais?

A Elvira leite reflete:

*“Continuo a dizer que, desde o princípio do século até hoje, os objectivos, os grandes objectivos do ensino e as directrizes, as referências teóricas sobre a educação foram sempre boas. (...)*

*Os valores humanistas estão em todos os documentos, portanto, o sistema dos objectivos sempre foi e é bom, é avançado, etc.*

*O que falha é a coerência com o sistema das práticas, é a falta de condições para se pôr isso tudo em prática. Mas isto acontecia antes e acontece depois da revolução, porque hoje, não hoje não existe esta coerência.*

*As referências teóricas são excelentes, as possibilidades para se porem em prática são deficientes.*

*É o concreto que é preciso alterar e o concreto não são apenas os materiais e os equipamentos, são os horários, a boa distribuição e aplicação de verbas, as estratégias, os métodos, as relações, o que se faz para fazer melhor e mais adequadamente. E é esse o grande choque que continua a existir. Quando falo no sistema das práticas, também incluo as atitudes do corpo docente e suas acções pedagógicas!*

*Então os programas...*

*Os programas têm lá tudo, as questões teóricas, conceptuais, o que se tem de papaguear, professores e alunos e que são exaustivas, não selectivas, depois as questões da cidadania, da sustentabilidade...Daqui a pouco já nem se aguenta!!!*

*Diz-se, diz-se...e concretizar? (...)*

*Ó minha filha! O que é que isto tem a ver, repare! O que é que diz? Os documentos o que é que dizem? Dizem sempre, cidadania, intervenção, cooperação, grupo, interdisciplinar, pesquisa, projeto, capacidade de concretizar, inteligência sensível...politicamente correcto, os grandes palavrões, a criatividade, desenvolver capacidades atitudes e valores, distinguir isto daquilo, compreender, ser capaz de, eu sei lá! Está lá tudo! Com mais peso nuns aspectos, menos peso noutros, não se encontram pressupostos negativos, não, não, não é por aí. Não é por aí...*

*O critério é primeiro a legislação, depois a acção.*

*Por que é que não se faz precisamente ao contrário?:*

*-Primeiro a acção, a prática e depois de avaliada, então vem a generalização (se é que isso é possível) e uma legislação?*

*(...)Depois há o exame! Tens que saber isto e aquilo, muito concreto, já deste isto?! Já*

*deste aquilo?! Ora isto não é uma incoerência? Isto é uma incoerência! Não é?*

*Os programas, quer antes, quer depois do 25 de Abril, mais depois do que antes, porque antes eram mais claros e simplificados, se é que ainda me recordo, são para se cumprir e depois tudo o que se vai exigir nos exames finais tem a ver com os programas que se cumpriram. Cumpriram???*

*Como podem sair todas aquelas coisas nos exames!!?*

*E depois, como os alunos têm de ir preparados, bem preparados por causa das competições, das notas, fazem-se testes modelo, decoram-se modos de resposta, fixam-se pedaços de matéria que se adivinham ser os que vão ser apresentadas nos pontos de exame, arranjam-se explicações fora da escola! Muitas e caras, não é?*

*Faz-se tudo muito rapidamente porque não há tempo para tudo!*

*(...)Só que os professores não se entendem naquilo que é mais relevante logo, o Ministério tem que impor o que é mais relevante. Portanto, há sempre uma necessidade de o Ministério estar sempre a mandar, a dar directrizes. O Ministério é aquela entidade que põe e dispõe, quando não dispõe, os professores queixam-se, porque depois não se entendem, portanto é melhor que as decisões venham de fora.”*

(Elvira).

Sem esquecer que *o relato é o relato da experiência*<sup>188</sup>, a Elvira Leite sugere uma maior compreensão das práticas, das questões concretas, realça a dificuldade dos professores de, nas suas idiossincrasias, se sentirem capazes de lançar propostas, lançando para a arena, um sentido que é a dimensão política que uma investigação auto-biográfica que pretendia incluir uma histórias de vida, permite trazer a debate e, como questiona Fernando Hernández (2006, pp. 118-119), num texto conjunto com Irene Taurino e Raimundo Martins, procurar ainda o “para quê” da investigação que vai mais “allá” de fazer currículo académico:

---

<sup>188</sup> Hernández, F. (2006, pp. 117).

*“En un periodo histórico de desprofesionalización de los profesores – piense, por ejemplo, en las consecuencias del movimiento de rendición de cuentas procedente de Estados Unidos que lleva a enseñar para responder a las pruebas de rendimiento y no para aprender con sentido – considerar a la experiencia de vida del profesorado como fuente de conocimiento y saber supone una autorización del profesor, un colocarlo como centro de la actuación educadora. Y esto, no me cabe duda, no solo es un acto político, sino que tiene consecuencias políticas, en la medida en que hace que el profesor deje de ser un consumidor-ejecutor y pase a ser actor.” (Hernández, 2006, pp.118-119).*

Nesse sentido, investigar em metodologia auto-biográfica ou proporcionando o conhecimento sobre uma história singular que nos é contada, possibilita questionar o nosso lugar pessoal e profissional. Confrontando-me com o lugar do outro, fazedor de histórias, dou-me conta do lugar que eu ocupo e da história que quero escolher contar.

#### **24.2. Profissão Professora: “Llaisse penser les sens”**

Seria necessário uma maior consciencialização dos processos educacionais e de aferição (quer das escolas, quer dos docentes quer dos alunos), verificando que, nas dinâmicas de uma avaliação de desempenhos que está condicionada<sup>189</sup> à atribuição de classificações (também, por sua vez, condicionada a percentagens de atribuição)<sup>190</sup>, pouco incide, desafia ou instiga, no aprofundamento de práticas e processos, menos ainda, na descoberta de conhecimentos que nos permitam tratar o conhecido com as agulhas talentosas de uma sabedoria emancipada. A Escola nas últimas décadas foi aliás, palco de experiências que a delapidaram da sua função fundamental, o que nos dificulta o trabalho quer como professores implicados e comprometidos com a profissão, quer como investigadores cujo projeto aponta, em

---

<sup>189</sup> Disponível em: <http://legislacao.min-edu.pt/np4/194>

<sup>190</sup> Disponível em: Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de Junho de 2010

última análise, para contribuir no sentir o pulsar e compreender uma profissão, cujo pensamento dominante parece teimar em percorrer os caminhos da extinção de quadros, lugares e sentido.

É já possível sentir consequências visíveis na disposição dos alunos “educados” nestes modelos mais tecnocráticos. Não é de estranhar observarem-se comportamentos que apontam mais a uma obsessiva preferência pelas práticas pedagógicas assentes em lógicas cujas variáveis eles supõem controlar e cujos resultados medem/contam com a autoridade de quem dispõe de todas as informações (uma vez que o próprio sistema tem sistematicamente desautorizado os professores). Ficam profundamente desorientados quando confrontados com propostas em que se têm de expôr recriando soluções.

Notas de diário:

A Inês com 6 anos, iniciou agora a escolaridade e já entende que não conhece a letra Z porque ainda não a deu na escola (mesmo sabendo o som e o alinhamento na construção da palavra), recusando-se a integrá-la na leitura silabada. Os alunos de secundário reagem aflitos a propostas onde se têm de revelar e os alunos no 3º ano de licenciatura de Artes-Plásticas Pintura, referiam que ninguém os ensinou a pensar. Não é invulgar chegarem ao mercado de trabalho jovens com competências executivas acima da média, mas com características que não permitem colocar a confiança como atributo pessoal, multiplicam-se as palavras-chave nos computadores para assegurar a intimidade profissional e a desconfiança é o sinónimo visível de uma educação que se fez competitiva e humanamente frágil.

(Graça, dezembro 2013).

Na procura de criar uma agenda educacional que possa responder às dinâmicas sociais, culturais, políticas e individuais, resulta procurar, não a resposta, mas o lugar da criação e recuperar a autoria.

## 25. Para que nos servem as histórias?

### 25.1. De que modo uma história contada, permite compreender aspectos essenciais dos trajetos profissionais dos professores portugueses?

A pergunta inicial suscitou várias entradas e muitas relações. Algumas não necessariamente diretas, mas que surgiram com a escrita e me escreveram. Não sei se há resposta clara, ou evidente, para a pergunta enunciada, mas verifiquei, na experiência da escrita, dois pontos que me surgiram importantes destacar:

- A) Do ponto de vista da história: A história só se nutre a partir do leitor/ouvinte. É ele que lhe segue o rastro e lhe dá caminhos, na medida em que é “tocado”, se “espelha”, se “confronta” e se “inspira”. Toda a história é imanente e ramifica-se pelo leitor/ouvinte em relações de proximidade, pertença, identificação, ou estranheza e rejeição.
- B) Do ponto de vista do leitor: A partir de uma história contada, que se baseia numa experiência de vida, é tornada possível uma inexistência. A história que se conta permite coisificar, materializar, torna visíveis possibilidades que, de outro modo, permanecem ocultas. Esse tornar visível autoriza as escolhas. Apresenta-lhe os contornos que se podem transgredir, apropriar ou acionar.
- C) Do ponto de vista de quem escreve/conta: Quem se narra autoriza-se a expôr as “frames” (ou “samples”) que atravessam a sua experiência. Confronta-se com as suas próprias ideias, concepções, pré-conceitos, construções identitárias... Permite ainda criar ressonâncias com o que se imagina (deseja), com o conhecimento que se vai adquirindo, com as experiências que ocorreram e o modo como estas influem nas crenças, nos desejos, nas articulações que se podem estabelecer como formas de superação/caminho. Há um momento em que se escreve (se narra) e o momento em que se é narrado, pela própria fluência da escrita. Este é o momento em que tudo converge e nasce o autor. Aquele que dominando as circunstâncias (temas, autores, experiência) se permite soltar e ser

guiado por elas, (estar disponível para o que se arrasta, o que arranha e o que flui). Mas só serve para quem se atreve.

Se por um lado a história da Elvira Leite me possibilitou trilhar um percurso de uma investigação ramificada como esta, ela também apresenta as constatações que uma professora, se permite a traçar, após o exercício profissional. Os tempos são agora outros, também as circunstâncias e as indiossincracias pessoais necessariamente desiguais, mas é possível, transversalmente, sentir o pulso da história e subentender que estamos perante uma professora que gostava de desenhar o seu caminho.

Em relação a uma auto-biografia<sup>191</sup> posso referir que a escrita é um filtro curioso. Iniciei a investigação ainda impregnada pela história da Elvira Leite. Procurava referências e formas de análise comparativa, relacional, etc. Ao ler o que escrevi e entreguei em 2008, verifico que era muito mais completa de referências, citações, legitimações alheias à minha própria escrita. Reconheço nesse escrever, a incredulidade e o quanto procurava escapar ao desabafo desamparado do que a causava.

Partia de uma dicotomia contraditória: Do desejo de uma escrita que explorasse o lado emancipatório e inspirado da profissão e dos professores e de um lugar de desalento e de disparate profissional gritante. Reconhecia-me nas vontades que a experiência da Elvira Leite evidenciava, mas falava para uma profissão que eu já não entendia. Eu transitava por um lugar esvaziado. O tempo (tema importante nesta história), quando doi é tempo que passa devagar. Só acelera quando as

---

<sup>191</sup> “Como señala Ana Richert (en Lieberman y Millar, 2003, pp.204), «pienso que las oportunidades de aprendizaje que conectan a los docentes con ellos mismos – con lo que piensan, lo que creen, lo que saben, lo que importa, los motivos por que están allí- pone de relieve sus vidas de manera que puedan verse a sí mismos en el trabajo». En definitiva, ponerse a sí mismo e incluirse en la narrativa no es otra cosa que formarse una propia identidad docente.” (Pagès, 2011, pp.47).

circunstâncias nos são favoráveis. Constato que escrevi muito. Se antes a necessidade de legitimar a escrita era uma batalha por defeito (sentia que não incluía suficientemente autores fundamentais), agora é uma luta por excesso (o meu orientador reclama que devo soltar esses contributos ainda mais e sou eu que, exercitando-me nesse propósito, verifico o quanto fui instruída nessa estratégia de legitimação e o quanto sinto sinais de insegurança quando a escrita se torna realmente auto-biográfica...como agora).

## CAPÍTULO IX

### 26. A experiência de narrar dá sentido à experiência.

#### 26.1. Que questões de trânsito, contextos e desenvolvimentos se colocam face à educação artística em Portugal?

Através de uma metodologia narrativa (Connely e Clandinin (1988), inicialmente a investigação recorre à história de vida, não apenas de uma, mas com uma professora, pois a metodologia permite, essencialmente, recuperar o sentido e compreender onde está o “lugar” em que se situa a disposição para a inovação e a mudança, não apenas da investigada, como da investigadora, pois facilita ainda cruzar o papel dos sujeitos envolvidos e essa relação, esse trânsito, cruza-se na dinâmica da investigação. Também o ontem e o hoje se confrontam e o relato da investigação sofre alterações numa espécie de “palimpsesto” (técnica artística-pintura).

As relações políticas da investigação foram organizadas de modo a que, a voz da professora, receba o mesmo tratamento e a mesma posição que a investigadora. Assim o processo de interpretação fica (até ao momento) entregue, mesmo que a investigadora procure descobrir os padrões de prioridade nas narrações.

*“A minha luta era mostrar o outro lado, eu acho que consegui demonstrar a diferença!”*

(Elvira).

## 26.2. Criamos relações, misturamos o distante com o próximo

O que é relatado mostra como uma professora ilustra, destaca, e situa experiências de vida e as interpretações que possibilitam esse desvelamento. O “ontem” permite equacionar ideias e perspectiva compreender referência para o “hoje”, como quando, criando pontes, a professora Elvira Leite relata a experiência em Timor:

*“Foi muito interessante ver as mudanças sucessivas de pensamento. Porque esta ideia de que nós não podemos contar só connosco, é sempre boa. Porque aquilo não eram conferências não é? Aquele trabalho tinha de ser feito em conjunto, em diálogo constante, um trabalho partilhado e num ritmo...*

*...é o espaço que nos dá a relação das coisas e a dimensão das coisas e as pessoas têm sempre os seus saberes, experiências, os seus desejos, sabem o que querem...a pessoa também já lá está e tem de ter essa abertura e as tais leituras das coisas, dos genéricos, das coisas globalizantes, das coisas que tocam tudo, das coisas que já existem e que são boas, a cultura local, as pessoas...Só então se pode atuar numa situação destas, com toda a calma e humildade.”*

(Elvira).

A narrativa manifesta-se e estrutura-se a partir do saber pedagógico e experiencial dos docentes, contrariando uma cultura de queixa ou de um exibicionismo que vitimiza<sup>192</sup>. Antes, permite elaborar uma visão, dos professores e professoras, mais positiva e caleidoscópica, deixando clara a distinção entre o pessoal e o profissional, mas compreendendo as interferências subjetivas da construção destas identidades em contexto educativo, podendo contrariar os atuais paradigmas da excelência e do sucesso prescrito e manipulado, mas potenciar a qualidade efetiva da educação: Quando se legitima a auto-narração proclama-se a auto determinação. Na consciência que ninguém ensina ou aprende contrariado, a participação na profissão e na aprendizagem permite a apropriação dos mecanismos

---

<sup>192</sup> A este respeito já elucidei em pontos anteriores.

pessoais que levam à procura de soluções (conhecimentos, técnicas, informação, inspiração). Aprende-se quando se participa. Ensina-se quando se colabora e há envolvimento com o que se está a ensinar. Um professor desencantado apenas pode cumprir com as tarefas que a tecnocracia impõe, dificilmente cria (a não ser como contra-exemplo) plataformas para sugerir a aprendizagem significativa.

## 27. A investigação no campo da educação.

Enquanto a atualidade, política, social e educacional se apresenta tensa e instável. Assiste-se a uma isenção de políticas da memória em relação à profissionalização, ao mesmo tempo que uma visão de exigência profissional progride, encorpando não uma, mas múltiplas, percepções sobre a profissão docente, mas em que se procura instaurar e aplicar um modelo de avaliação de desempenho<sup>193</sup> normalizador e padronizador, substituindo-se como um lugar de consciência coletivo, a ocupar a consciência do “outro” – principalmente, um “outro” dador de sentido, o que resulta num processo comum de *despersonalização*, movido

---

<sup>193</sup> Decreto-Lei n.º 104/2008 de 24 de Junho: “A entrada em vigor do Decreto -Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, introduziu alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, passando a carreira docente da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário a ser estruturada de forma hierarquizada em duas categorias distintas — a de professor titular e a de professor — diferenciadas por conteúdos funcionais específicos. A estruturação da carreira tem por objectivo dotar cada estabelecimento de ensino, de um corpo de docentes, reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade. A categoria de professor titular consubstancia -se portanto no desempenho de funções no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes, no sentido da promoção do sucesso educativo, da prevenção do abandono escolar e da melhoria da qualidade das aprendizagens.” *Diário da República*, 1.ª série — N.º 120 — 24 de Junho de 2008; Despacho n.º 14420/2010, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 180 — 15 de Setembro de 2010.

por um mecanismo de *consciência da consciência*, em que o sujeito se vai anulando e que só resulta em Fernando Pessoa porque era poeta...e visionário.

As manifestações (desencadeadas pelas características da avaliação<sup>194</sup> da profissão docente, das reduções dos quadros profissionais, do aumento do horário de trabalho, do aumento do número de alunos por turma, etc.), assim como as manifestações das redes sociais, podem produzir um profundo contributo reflexivo, sobre as visões para uma profissão, como campo prioritário de preocupação na atualidade portuguesa, quer pelo Ministério da Educação, quer pelas Escolas, quer pelos professores em situação de avaliação de desempenhos. São espaços, de desabafo e revolta, mas podem constituir-se, como espaços de debate, melhor aproveitado pelos participantes de ambas as barricadas.

Os significados das palavras; A interpretação das teorias e da narrativa institucional; As capacidades que emergem; O mal-estar da profissão docente que devem constituir, senão uma preocupação, um motivo fundamental para analisar a profissão (ninguém educa se não se sentir realizado); Que visão se estabelece e que visão que se pode projetar; Que possibilidades, o exercício de auto-afirmação e

---

<sup>194</sup> Começa por fazer o historial das sucessivas revisões à organização curricular estabelecida em 2001, que foram reduzindo progressivamente o espaço da vertente curricular não disciplinar, de gestão autónoma das escolas. Para o CNE, "*a opção por ajustamentos esporádicos, em detrimento de práticas sistemáticas de diagnóstico e monitorização, acabou por introduzir alterações que progressivamente a privaram de elementos essenciais, desvirtuando o modelo e a coerência interna*". Disponível em:

[http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Parecer\\_RevEstCurrEnsBasSec.pdf](http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Parecer_RevEstCurrEnsBasSec.pdf)

*"Por solicitação do Ministério da Educação, o CNE pronuncia-se, através de parecer, sobre a Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário, em discussão pública.*

*Trata-se da 6ª revisão do currículo do Ensino Básico (2002, 2007, 2008, 2011 — agosto e dezembro) e do Ensino Secundário (2004, 2006, 2007, 2008 e 2011), sobre a organização estabelecida em 2001 que no essencial vigorou até ao presente. Diário da República, 2.ª série — N.º 48 — 7 de março de 2012".*

reposicionamento da dignidade da profissão docente (atacada pelos últimos executivos governamentais), são temas que nos oferecem a possibilidade de desencadear condições alternativas para uma sociedade em que se deseja realmente viver, educar e aprender.

Curiosamente, os professores e professoras tornaram-se cúmplices do processo, no formato da reação contra o modelo instaurado e contra as últimas reformas do Estatuto da Carreira Docente na sua décima alteração<sup>195</sup>. Manifestando-se, em 2008, coletivamente e em massa, nas praças das capitais<sup>196</sup>, foram gradualmente, tornados responsáveis pela adoção, nas suas escolas (de baixo para cima), de um procedimento de anulação das identidades individuais, procurando uniformizar procedimentos para melhor responder às exigências dos formulários criados.

A hierarquização da profissão foi agudizada. Aos poucos, mas rapidamente, a capacidade de autoria e de diferença, assim como as capacidades de criação, vão desaparecendo do universo escolar, dando lugar a práticas coletivas de lecionação e avaliação pré-escritas e a um conseqüente efeito de despertença e obediência acrítica da profissão. Diminui a confiança (Fukuyama, 2000, pp.42).

Verificou-se que, profundamente envolta numa circunstância de avaliação e tentativas de uniformização de desempenhos da profissão docente, as escolas, com os seus professores e funcionários, transmutaram ambientes onde a competição e desconfiança emergiram naturalmente, criando lugares de subordinação, de hegemonia ou resistência, no entanto, suscitou igualmente uma maior necessidade de se compreenderem as agendas para uma educação do século XXI.

---

<sup>195</sup> Disponível em: <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=531>

<sup>196</sup> Disponível em: <http://aeiou.expresso.pt/120-mil-professores-chumbam-ministra=f448047>

Ao ter exercido funções em duas, que considero “três”<sup>197</sup>, escolas secundárias, no período de desenvolvimento da investigação, tive a oportunidade de observar diferentes anatomias do mesmo corpo. Dispondo de iguais formulários, regras e procedimentos prescritos, as escolas percecionaram e interpretaram uma possível “visão”, inerente aos modelos propostos, criando uma realidade individual e contextualizada, conforme o previsto no ponto dois do guia da avaliação de desempenho (2009)<sup>198</sup>, mas alheia às necessidades “reais”, constantemente problematizadas e portanto instáveis, irrequietas (*provocativas, surpreendentes, alegres, divertidas, cheias de graça* - Marlucy Paraíso sd, pp.6), de uma possível “comunidade educadora”, uma vez que se procurou, tão-somente, responder às exigências enunciadas (numa visão prescritiva da educação), mais que conseguir aproveitar os ritmos e caminhos sugeridos, no sentido de indagar como potenciar recursos humanos, culturais, materiais e arquitetónicos conducentes a uma cultura de exigência profissional, envolvendo certamente comprometimentos, mas compreendendo os universos “*cambiantes*” desta margem da sociedade tão fascinadamente humana.

Perante o novo desafio e as novas responsabilidades, a população docente reagiu como se reage quando não se domina uma situação, se desconfia, ou quando ela não envolve o compromisso individual e coletivo e a compreensão do “para quê?”. Também o receio perante uma nova dificuldade: compreender o que pretende uma legislação, também ela, instável (sujeita aos processos políticos, económicos e sociais), procurar agir em conformidade por um lado e, gerir as relações de poder inerentes a qualquer corpo social (algumas criadas por erupção) por outro, trouxeram à realidade educativa uma sensação de des-pertença e estranheza colocando em causa o sentido de missão e envolvimento enunciado e o sentido de confiança. Entre uma e outra situação, reagiu-se, tentando inibir o

---

<sup>197</sup> A mesma em Torres Novas - separada na cronologia por três anos em que estive destacada a exercer funções - num cenário de antes e outro cenário depois, da implementação do primeiro modelo de avaliação de desempenho docente e outra no Algarve em Portimão).

<sup>198</sup> GUIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DOCENTES PARA O ANO LECTIVO DE 2008/2009.

procedimento. Na verdade faltava, em larga escala, formação e reflexão sobre todas estas mudanças e exigências, sobre a avaliação de desempenho, mas também e, essencialmente, sobre como se vive a própria profissionalização, na detecção e compreensão dos *momentos chave para a mudança* (Hargreaves, 1996)<sup>199</sup> e a criação de fascínio, tão fundamental a uma profissão educadora, num contexto emergente para a *disposição rizomática* (Deleuze e Guattari, 2004)<sup>200</sup> do conhecimento, inclusive sobre o conhecimento social, político e cultural que envolve a própria profissão onde a *“Eficiencia, productividad, ciencia y tecnologia, han alcanzado prácticamente el estatus de divinidades en el escenario moderno del siglo XX.”* (Kincheloe, 2001, pp.19) auguram suportes de prática profissional.

---

<sup>199</sup> Também Hargreaves (1996, pp.284), nos alerta para a necessidade de aceder à voz dos protagonistas da educação, num exercício de acesso à confiança necessária, produzida através de uma liderança partilhada e a culturas de colaboração para a criação de relações de trabalho eficazes e significativas: *“Vimos que um mundo no qual as visões são desprovidas de voz é igualmente problemático. Neste mundo, no qual os propósitos são impostos e o consenso é fabricado, não há lugar para juízos práticos nem para o saber dos professores: não é possível que as suas vozes sejam ouvidas adequadamente. Um desafio fundamental da reestruturacão educativa consiste em combater esta tensão entre visão e a voz e reconciliá-las, criando um coro a partir de uma cacofonia.”* Hargreaves (1996, pp.284).

<sup>200</sup> DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2004), contribuem igualmente para a análise da subjectividade:

*“Deleuze and Guattari’s work is important for understanding subjectivity in this historical conjuncture of the workings of neo-liberal governance and also the implicit possibilities for further development of the concept of subjectivity. As is well known, Deleuze and Guattari rarely use the concept of subjectivity and when they do it is mostly in a negative way: Subjectivity for Deleuze and Guattari is a molar event, a closure against the process of singular individuation and molecular becoming. Subjectivity constitutes a move to create a plane of consciousness that is essential for sustaining the mode of capture of the postsignifying regime, the regime that forms the milieu for the production of contained, fixed and molar subjects (Deleuze and Guattari, 1987, p. 129).”* (in Lisa Blackman, John Cromby, Derek Hook, Dimitris Papadopoulos and Valerie Walkerdine, 2008).

Curiosamente, fui verificando, na confusão das escolas face às implicações legais, a revelação de uma profunda fonte de insegurança e medo perante desafios que poderiam colocar em causa estruturas já criadas e situações de poder “desejadas” que o novo modelo sugeriu.

Na resposta ao medo, surgiram as forças locais de interesse pelos poderes e o controlo. Na tentativa local de se defenderem os interesses corporativos implícitos nas escolas, tornou-se explícita a tentativa de dominar e eliminar discursos mais colaborativos e participativos. O novo modelo trouxe a imagem de um diretor, ou diretora escolar mais onnipotente, hierarquizou estruturas acentuando o fosso entre professores e professoras e produziu uma acentuada força de eliminação da margem de intervenção dos atores, cujo pensamento alimentava a esperança de se irem refletindo as implicações nas práticas e na cultura educativa e com trajetos mais colaborativos, lúcidos e democráticos.

Num universo pouco informado e profundamente assente em rotinas, criaram-se novas associações e novos adversários. Houve, em consequência, uma acentuada fuga dos professores e professoras mais antigos das escolas, com reformas antecipadas (mesmo com penalização), outros e outras, foram induzidos a procurar outros espaços profissionais. Este fenómeno debilitou convicções e ideias de esperança sobre a profissão e trouxe a estranha sensação de vencedores e vencidos, mais que ideias de educação pertinentes e intervenientes para a sociedade atual. Discursos totalitários mais repressivos foram aceites com maior facilidade que os diálogos mais libertadores e co-responsabilizantes, defendidos pois como pertinentes para responder às exigências da tutela.

Como investigadora que parte das teorias que fervilham na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona tão humanamente lúcidas e como mulher divorciada, fui observadora e silenciada e como investigadora encontrei forças de reação possíveis (mudei de escola e de província) a que o relato recolhido não foi alheio e onde fui buscar referência, pois chega um momento em que perguntamos: “Para quê?”. Questiona-se a dado momento o sentido que é dado à profissão. Questiona-se os sentidos de uma investigação assim, compreendendo que o débito

de auto-estima e confiança profissional gera confrontos e competição primários entre pares e que, devolver a voz aos atores, possibilita criar um ambiente intelectual, afetivo, enriquecedor e criador, onde o professor não tem de ter a expectativa de tudo conhecer (e procurar provar esse conhecimento), mas que seja possuidor de umas antenas para captar a informação necessária.

### 27.1. Metodologias que servem a experiência

Subverter a hegemonia, verificando onde pára o poder: Compreender as dinâmicas de controlo e de poder - Que possibilidades nos oferecem, pela reflexão e confronto para a criação de autonomia crítica? Que sujeitos nos querem tornar? Quem dá o poder? Quem o resgata? Que contributos permite uma investigação biográfica para essa compreensão?

Refere Hergreaves (1998, pp. 203-204), que “*se o isolamento é o destino dos desconfiados, a solidão é a prerrogativa dos mais fortes*”. Este é, pois um trajeto solitário. Este é, no entanto, um tema que me pareceu, desde sempre, interessante aprofundar, mas que me exigiu tempo de separação e superação entre as emoções vividas e agora, o olhar para elas sem a redoma dos afectos. Tem, aliás sido dos temas de mais difícil abordagem, talvez por ser demasiada próximo da experiência.

A primeira escrita foi, contaminada pelos sentimentos de perplexidade perante o que me acontecia a mim e à profissão e, foi por isso, profundamente emocional. Procurei nas teorias feministas explicações ou referências que abordassem esta temática e encontrei um texto de Kathleen Casey sobre “*Por qué abandonan la docencia las mujeres activistas progresistas?*” em Goodson (2004, pp. 245-268), que aborda e problematiza queixas e os registos de superação de professoras cuja criatividade foi profundamente marcada pela diferença de género.

Encontrei ainda as referências aos estudos sobre mulheres levantados pelo “grupo esbrina”, apontando as relações entre trajetórias e condições de trabalho e profissionalização, para tentar, não só, compreender os processos de elaboração de

uma escrita em investigação de história de vida, como também tentar indagar, observar como as mulheres investigadas e investigadoras:

*“Se han convertido en el tipo de mujeres profesoras, investigadoras o gestoras que son ahora; así como las relaciones entre las experiencias personales y el desarrollo de sus trayectorias profesionales. En este proceso se han puesto en evidencia las estrategias de adaptación, resistencia y creación que las mujeres desarrollan en su interacción con el contexto de la docencia, la investigación y la gestión, las formas de violencia simbólica que experimentan y los cambios que se han producido en los centros de investigación y las universidades catalanas desde la perspectiva de género en los últimos años.”* (Sancho, 2010, pp.7).

Procurava, também eu, sentido para as situações em que me coloquei e, acima de tudo procurava um espelho, talvez sintonias que na adversidade devolvem a confiança.

Perante o cenário adverso, procurava encontrar a minha voz na escrita da investigação e nos cruzamentos com o relato da professora participante.

Se a compreensão biográfica despoleta tensões, a narrativa exige reposicionamentos face às estruturas que nos conformam.

Perante a metodologia auto-biográfica Lucena (2013) fala-nos sobre o *“Ho-ba-la-lá - À procura de João Gilberto”*, do alemão Marc Fischer, (2011). Lucena (2013, pp.77) destaca a missão impossível da procura da verdade na narrativa biográfica. Para o efeito, recorre a Bourdieu que alerta para a *ilusão biográfica*: *“Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica.”* (Bourdieu, 2006, p. 185, in Lucena 2013, pp.80)<sup>201</sup>.

---

<sup>201</sup> Segundo Bourdieu: *“produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se*

Porém, os desenvolvimentos que a metodologia biográfica<sup>202</sup> foi projetando, para a narrativa dos desenvolvimentos sociais, a que não eram alheios os pensamentos de Michel Foucault sobre as relações de poder, trouxeram a importância da micro-análise e os diálogos que estabelece com essa realidade maior, produzindo compreensões de como os sujeitos atuam, o que fundamenta essa atuação, que aspetos influem nos comportamentos que se tornam virais e contaminam as paisagens globais. A mudança de paradigma também acentua o caráter fluído dos estudos, permitindo, aos investigadores, explorar as fronteiras que, inicialmente, aparentam ser demarcações estanques e impenetráveis, enriquecendo a história com abordagens epistemológicas próximas das dimensões que nos apresenta o espaço contemporâneo.

*“A opção pela “micro-análise” permite destacar não apenas o valor heurístico das escalas e dos indícios, aos historiadores (Ginzburg, 1999, sp.), mas em virtude mesmo destes aspectos, sublinhar também a “re-significação” das singularidades na história (Lima, 2006), de maneira a recusar a super-valorização das normatizações sociais em relação às representações e práticas sociais, já que estas privilegiariam “[...] as racionalidades e as estratégias*

---

*com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar” (1998, p. 185). É preciso tratar o real como algo “descontínuo, formado por elementos justapostos sem vazão”, todos eles únicos e difíceis de apreender porque são imprevisíveis e aleatórios. O que o investigador pode fazer, é tentar encontrar um sentido de uma história e construir um texto que fundamente este sentido.*

<sup>202</sup> DUBY e LE GOFF, a partir dos anos de 1980, reivindicam um novo estatuto metodológico para a narrativa biográfica (Burke, 1991/1992), também a “micro-história” italiana protagonizada por Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, procurou desenvolver uma fundamentação teórico-metodológica crítica, da história das mentalidades (Espig, 2006), sobre a visão “macro” da história social de tradição durkheimiana (Revel, 1998, pp. 20-25) e das “micro-físicas” de controlo ou de poder, caras a Michel Foucault (em Paziani 2010, pp. 151).

*acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos” (Chartier, 1994, sp.).*

*Por outro lado, foram os diálogos (im)pertinentes da história com literatura (Ginzburg, 1991: 271; Duby, 1993) e, por extensão, com a hermenêutica da narrativa (meta)histórica (Ricour, 1997), que permitiram aos micro-historiadores (mas não apenas a eles) explorar as novas possibilidades epistemológicas do que Le Goff denominou de “método biográfico”, na medida em que “[...] mais ainda que os outros métodos históricos, (o método biográfico) visa a produzir ‘efeitos do real’ [...]”, assemelhando-o (sem se confundir de todo) ao método do romancista (Le Goff, 1999, pp.22). (em Paziani 2010, pp. 151).*

A metodologia auto-biográfica veio assim, não só impulsionar uma outra forma de observar a situações, como produziu efeitos colaterais nas esferas de atuação e reflexão. Além disso, sendo uma metodologia que não é isenta de conflito, antes o demarca e expõe, exige a problematização constante sobre o que deve ser selecionado como fundamental para a compreensão, quer nas respostas que suscitam os questionamentos iniciais, quer dos que entretanto, se vão esboçando na experiência de produzir pensamento reflexivo em prática narrativa. Nesta tarefa deve, no entanto, considerar-se que a “revelação” de uma verdade que produza efeitos perenes, está desmistificada:

*“O indivíduo não tem como missão revelar a essência da humanidade; ao contrário, ele deve permanecer particular e fragmentado. Só assim, por meio de diferentes movimentos individuais, é que se pode romper as homogeneidades aparentes (por exemplo, a instituição, a comunidade ou o grupo social) e revelar os conflitos que presidiram à formação e à edificação das práticas culturais: penso nas inércias e nas ineficácias normativas, mas também nas incoerências que existem entre as diferentes normas, e na maneira pela qual os indivíduos, “façam” eles ou não a história, moldam e modificam as relações de poder.” (Loriga, 1998, in Revel, pp. 249).*

Também para Arfuch (2010, pp. 103) não há uma única “*história do sujeito, tão pouco uma posição essencial, originária ou mais “verdadeira”*”. “*É a multiplicidade dos relatos, suscetíveis de diferente enunciação, em diversos registros e co-autorias que vai construindo uma urdidura reconhecível como «própria»*.” (Arfuch, 2013, pp. 103).

A experiência da investigação trouxe-me a contrariedade da exposição frágil e da vulnerabilidade, sem ser acompanhada pela compreensão destas manifestações.

A história de vida, que eu procurava criar inicialmente, a partir do relato da Elvira, contraiu em mim um fascínio exaltado que me ameaçou a conquista de elementos para apreciação, para que adverte Arfuch (2010), quando refere que:

*“(...) a biografia será ameaçada desde a origem pela tensão entre admiração e objetividade, entre uma suposta “verdade” a restaurar e o fato de que toda história é apenas uma história a mais a ser contada sobre um personagem. Sujeita ao risco de se tornar monumento, exercício de erudição, obsessão de arquivo ou inventário enjoativo de mínimos acidentes “significantes”, também pode se transformar em estilete contra seu objeto”* (Arfuch, 2010, pp. 138-9, in Lucena 2013, pp. 82).

Então eu fui impulsionada a redefinir propósitos e compreensões. Aceitar pensar sobre as contrariedades e o que elas nos trazem de significação, pode alertar para situações que estão implícitas nos nossos comportamentos e na forma como os reproduzimos. A história de vida estava afinal, grávida de um relato auto-biográfico e sofria de outros apetites e vontades:

*“Penso que o historiador-biógrafo não deve procurar resolver esse problema (da relação entre indivíduo e sociedade) optando por um dos*

*“pólos”, o do indivíduo ou o da sociedade, mas sim adotando estratégias narrativas que estabeleçam uma permanente tensão entre o personagem e os constrangimentos/possibilidades de sua época.” (Schmidt, 2004, pp. 137).*

# CONCLUSÕES

---

As conclusões estão divididas em três partes: Uma primeira sobre a Educação Artística em Portugal, uma segunda que se debruça sobre o processo de investigar e, uma terceira parte, que explora o sentido da trajetória da tese que traduz a investigação.

## 1. Sobre a Educação Artística em Portugal

### 1.1 Que questões de trânsito, contexto e desenvolvimentos se colocam face à educação artística em Portugal?

Os estudos sobre a Educação Artística têm criado uma fundamental fonte de enriquecimento para as ciências sociais e humanas e para a educação, não só explorando formas de criar competências criativas, mas evoluindo nos formatos de narração e auto-narração<sup>203</sup>. Esse contributo acrescenta formas de sentir a realidade

---

<sup>203</sup> “One kind of narrative research, called narrative construction (Barone, 2001a) or narrative analysis, is one in which «researchers collect descriptions of events and happenings and synthesize or configure them by means of a plot into story or stories».” (Polkinghorne, 1995, p.12).

*Interest in storytelling as a form of inquiry first began brewing in fields outside of education. The «narrative turn» in human studies and social science was largely the result of ascendance of literary theory to place of prominence in the intellectual world (Booth, 1961, 1979; Kermode, 1967; Polkinghorne, 1990a, 1990b, 1990c; Scholes & Kellogg, 1966). A «literary turn» in the fields of ethnography and sociology soon had inquirers in those fields characterized as storytellers (Geertz, 1988, Van Maanen, 1988) and poets (Clifford & Marcus, 1986). (...)*

e a vida de forma consistente e pro-ativa face às atuais manifestações da imagem no universo do cotidiano, explorando significados, mensagens implícitas, formas de representação, manipulação informativa, construção dos sujeitos, explorando os efeitos de uma natureza contrariada por uma educação formalista, etc.,

Perante os jovens, torna-se fundamental acompanhar as tendências, usos, rituais, costumes, manifestações, para proporcionar vivências educativas que reconhecem significado. Há uma avidez latente associada ao desinteresse e à recusa dos modelos educativos. A Educação Artística estabelece plataformas dinâmicas e criativas para explorar o conhecimento a partir das experiências que regem a vida dos alunos e eles não ficam indiferentes a uma abordagem que os integra a eles e às suas experiências. Além disso, estamos rodeados de imagens cujas narrativas exploram formas de estar no mundo, ou produzem modelos identitários que moldam essa forma de estar. A partir da Educação Artística é possível desconstruir esse “vocabulário”, essa forma de imaginar a realidade, mas principalmente, é possível criar alternativas às narrativas dominantes e hegemônicas.

A exploração do discurso não verbal, alarga ainda o espectro das referências e dos projetos, possibilitando associações com a realidade quotidiana, com as referências históricas, os contextos geográficos, as indumentárias, os gostos, os registos expressivos...Todos os elementos são passíveis de se transformarem em coletâneas de pensamento reflexionáveis através dos quais, os alunos se podem revelar como autores do seu percurso educacional e de si próprios.

Na elaboração de projetos de trabalho verifico, na minha experiência profissional, a evolução nos alunos e formandos, quer nas abordagens, quer nas autonomias: Quando estamos envolvidos com o projeto, não há incidente que nos afete a atenção e a disposição. Para explorar esse efeito, tenho-me predisposto a uma experiência que, muitas vezes é entendida como um incumprimento, mas que

---

*Stories about the lives of teachers researches and written by university-based scholars soon burgeoned (see Bullough, 1989; Miller, 1990; Ryan, 1970; Yonemura, 1986). And Berk (1980) was among the first educational researchs to reconstruct in story form the life of a student.” (Barone & Eisner, 1997, pp.99).*

me tem possibilitado criar relações de cumplicidade, necessárias para gerar confiança educativa: ausento-me da sala de aula por momentos que me possibilitem verificar se os alunos precisam da minha presença para manterem o ritmo dos trabalhos. Permito ainda (caso me seja possível dentro dos regulamentos escolares), que os alunos se ausentem para explorarem (normalmente para uma ida à biblioteca) soluções bibliográficas ou situacionais. Não acredito em aulas de Educação Artística fechadas. Curiosamente, essa liberdade é, normalmente, acompanhada por um acréscimo da responsabilidade pela própria dinâmica do projeto.

Acredito que não é uma estratégia que possa ser generalizada e que as características do professoro são determinantes para criar essa liberdade. Mas tem sido uma experiência demasiado enriquecedora para não a incluir aqui. Muitas vezes, esta “liberdade” é interpretada, pelo restante contexto escolar, como falta de seriedade e que se traduz nas restrições ao alargamento das dinâmicas diversificadas e exploratórias. Facilmente é desmentida essa preocupação, através da qualidade dos resultados e processos que se apresentam à comunidade. Tem sido fato curioso que os alunos com quem tenho trabalhado, nas diferentes escolas por onde passei, não só adquirem competências de intervenção local (assumem muitas vezes as associações estudantis), como os colegas das disciplinas (principalmente os de História das Artes Visuais e Língua Portuguesa) referem o aumento de entendimento destes alunos e conseqüente melhoria nas aprendizagens, pela articulação que fazem dos saberes. Efetivamente, através da Educação Artística aprende-se a estabelecer conexões com toda a informação que nos possibilita aproximações ao que desejamos construir, entender ou representar.

Seja como for, assisto e sou atingida, pelas restrições que mencionei e que têm gerado uma constrição da minha própria atividade, enquanto docente. Tenho revelado essa preocupação quer nos grupos disciplinares, quer nos concelhos de turma, quer nos Concelhos Gerais escolares (a que pertereço como elemento da Direção da IPSS), quer nos circuitos em que me movo. É estonteante a disposição

para o controlo da ação e do pensamento, mais ainda é preocupante a imediata predisposição para a perda da liberdade pessoal.

Há experiências que resumem uma vida inteira, talvez por isso, precisemos continuamente, de nos autorizarmos a viver experiências que nos significam e que nos envolvem, enquanto participantes deste mundo. Precisamos ainda de saber relativizar os discursos dominantes, verificando os espaços que nos permitem a realização, mais que mitificar as diretrizes, no sentido das interpretações que nos delimitam a respiração (verifico que são mais vezes as interpretações locais de proximidade, que produzem as limitações, que a própria narrativa que as motiva e justifica). Há que contrariar a tendência da Escola se esquivar da realidade.

## 2. Impactos do processo de investigar

### 2.1 De que modo, o trabalho de investigação com Elvira Leite, se constituiu com espelho e ressonância, que permite interpretar-me como mulher, educadora e investigadora?

Como professora em processo de investigação, passei por uma mudança na minha percepção sobre a Educação e sobre a Educação Artística. Experimentei alterar formas de propor as tarefas às minhas classes, colocando a ênfase nas possibilidades dadas pelas situações vividas no quotidiano, nos formatos visuais que selecionavam como referente, nas evidências que sobressaíam da paisagem social. Fui compreendendo que as motivações se alteravam, a aula tornou-se um espaço de debate, raciocínio, confronto e apelo a tentativa de resolução. Ao mesmo tempo, fazia-se visível a possibilidade de criação.

Naturalmente, para aceder ao potencial “autor/a” (não tanto ao potencial do autor), o recurso à informação, que as unidades de trabalho sugeriam, tornou-se um desejo e não um fim. Percebia também que nunca foi tranquilo implementar este reposicionamento, com a compreensão expressa das minhas equipas de trabalho. No entanto, como formadora, experimentei também adoptar processos de aproximação às abordagens veiculadas pelos estudos da Cultura Visual e observei o quanto os formandos também se tornam, primeiro inseguros (pois passam pela tarefa de

compreender os processos em que estão construídas as suas certezas e padrões profissionais), depois ávidos de experimentar e compreender essa possibilidade.

Ao contactar com a história da Elvira, eu procurava o mundo fora de mim.

Eu relacionava a experiência de uma forma que me era externa, Compilei a história que me foi contada descobrindo a “mestria” fora da minha própria realidade. A experiência académica, que me construía, assim me sugeria.

Embora descobrisse, nesse relato alheio, semelhanças de vontade e experiências, eu diminuía ao tentar retirar informação consequente com o mapa que tinha elaborado. O relato distinguia-se do que eu suponha que ía encontrar. Depois, eu própria, não me sentia autorizada a explorar significados numa “obra feita”.

Esperiei e procurei em todos os lugares, encontrar as relações que poderia estabelecer com essa outra vida, mas continuava a procurar “fora de mim”. Entretanto o texto ía sendo escrito, ao mesmo tempo que partilhava, essa incapacidade de resultado atempado, nos espaços de debate e diálogo dos congressos e aulas. Foi no decorrer desse tempo de experimentação e aprendizagem, que me fui também realizando como profissional, como investigadora, como mãe e como mulher comprometida com uma realidade complexa.

Houve um encontro determinante com a minha incapacidade (motivada pelos acontecimentos que me fizeram desejar outros lugares, que me tolheram os sentidos e os mecanismos de atuação), o que me obrigou ao exercício da simplicidade, mas também a ampliar a seriedade e a compreensão de fatores que conspiram para aprendermos outras vontades fora da realização profissional (que me movia), mas que está condicionado pelos mecanismos de controlo, de suspeição e de manipulação de quem gere as inseguranças através da manipulação de sistemas de medo.

Compreendi que o que está fora de nós, apenas altera no tempo que lhe pertence. Era eu quem tinha de gerir a expectativa, mudar o foco, criar recursos pessoais que me permitissem reagir e resistir, às incapacidades e fragilidades dos meus “quadros superiores” (e não estou a falar do Ministério da Educação, nem mesmo das Escolas, mas dos que nos são próximos). Compreendi que só criamos mudança a partir de nós e do nosso “metro quadrado de influência” e que, eu mudando, outros podem sentir-se motivados a criar dinâmicas de superação e atuação onde a dignidade nos caracterize. Depois é matemática, pois dois, são já um coletivo. Por essa razão, a escrita deste texto está voltada, mais para a auto-determinação individual, que para as mudanças que não nos compete impor a partir do lugar que julgamos o certo.

O processo de investigar não me trouxe assim, mais validações teóricas e relacionais como seria, hipoteticamente, de esperar dentro da minha profissão, pelo contrário, trouxe para a minha realidade, a perseguição que caracteriza as patologias sociais. Além disso, exigir-me uma escrita narrativa que expõe a minha biografia pessoal, gerou impactos pessoais inesperados. Temos demasiadas defesas criadas, demasiadas camuflagens, demasiados constrangimentos, que contrariam as espetativas que julgamos serem aceitáveis socialmente. O choque é atroz e produz a paralisia e o bloqueio. Pensamos que a nossa experiência pessoal é demasiado singular, por isso banal, para merecer atenções especializadas. Há que parar para repensar toda a trajetória, todos os fundamentos, todas as explicações.

Somos demasiado preciosos para tamanha construção. Descobrimo isto, temos uma responsabilidade acrescida para com os nossos jovens, e para com o mundo.

À escala planetária, haverá uma humanidade emancipada na medida em que eu me emancipo, Haverá uma sociedade digna, na medida em que eu me dignifico. Eu sou a representante dessa humanidade dignificada. É nessa grandeza que refiro, por vezes, que temos de ser maiores.

Na forma labirintica com que o “Homem” se tem pensado, só perdendo muito do que trazemos, conquistamos o que realmente nos importa, sendo que o que se

perde, é essa construção histórica com que nos conformámos de vontade, de desejo, de expectativa, de julgamento, de amnésia, de que se alimentam arditosamente, as sociedades neo-liberais que temos construído à nossa volta.

Esta argumentação consiste no que aprendi sobre a narratividade, sobre a experiência, sobre a compreensão de um tempo nosso. Ariculando as diferentes sabedorias com as experiências, proporcionamos o desenvolvimento de alternativas a uma razão que se faz indolente e estática. Sem uma recolha local de diversas cognições e experiências, reduzimos as nossas possibilidades de compreender os mundos, de aceitar a colaboração do que é diferente, de construir elos de ligação e redes de conhecimento. Ao narrar a experiência, colaboramos na tarefa de dar sentido ao mundo, saímos da máquina reprodutiva de pensar a realidade, produzimos espaço de pensamento e reflexão, mas mais importante, fazemos parte do mundo que ajudamos a pensar.

Sabemos todavia, que não temos respostas concretas para as perguntas que formulamos, elaboramos hipóteses, discutimos caminhos, agimos como se soubéssemos qualquer coisa que nos aproxima da possibilidade de uma realidade melhor, mais pertinente, mais sábia. Mas, possuidores de histórias, atuamos por intuição, consciencialização e motivação, não dispomos porém de soluções que nos façam negar as “crises” e os formatos de existência, que nos oferecem de forma pragmática (Santos, 2002, pp.45). O que nos é permitido, é tentar, em exercícios de alcance humano, encetar formas de estar no mundo, colaboradoras da emancipação social e profissional concreta de cada um. Privilegiando a colaboração da experiência de cada um, no presente, podemos construir “*constelações de sentido*” geradoras de “*práticas transformadoras*” (Santos, 2002, pp.45).

## 3. Impressões: trajetória da tese

### 3.1 Reflexões finais

*“Um a um  
esqueci os motivos  
porque vim.”*

(José Tolentino Mendonça, 2013, pp. 96, in “*A papoila e o monge*”, Assírio e Alvim).

E os dias puseram-se a andar...Para os averiguadores e buscadores da vida sobretudo, *estamos todos cheios de histórias que nascem*. Somos eternos iniciadores<sup>204</sup>. Escrever é uma aproximação à verdade, seja lá isso o que for.

Muitas vezes eu deixei que o texto me escrevesse... ou seja, em vez de impor uma história, eu procurei escutar as vozes de cada dia. Há um motivo para essa tarefa: Nós, os investigadores dos dias, semeamos histórias contra a amnésia e o esquecimento. Somos as testemunhas do que nos acontece e nesse labor de aranha, vamos tecendo os fios que nos ligam ao mundo e às suas circunstâncias.

Não há inocência nisso. Como acontece com a aranha, a teia serve de habitação, instrumento de captura, possibilidade de alimento e de propósito, construção de redes de ligação – a aranha cumpre-se tecendo a sua teia. Talvez seja isso o que nos acontece.

Então não concluo nada do que pensava que me seria solicitado: fatos plausíveis sobre os ambientes educacionais, a juntar com algumas ideias de atuação merecedoras de aplicação, uns quantos comentários legitimadores...

---

<sup>204</sup> Não é por acaso que uma das manifestações da atualidade, como processo de auto-narração virtual, mais gritante, é a captação da própria imagem com a câmara do telemóvel. Os “*selfies*” caracterizam essa necessidade de auto-localizar-se, não só de provar a existência no mundo, mas também de provar a deslocação e o movimento. Eu existo na medida em que me movimento no espaço. Acrescenta ainda um outro dado: A auto-suficiência. A necessidade da interpelação do outro, que caracteriza a escrita contínua de sms (e de que fala Bauman, 2011), desaparece.

Em contrapartida, as respostas que ofereço às questões iniciais, não procuram essa legitimação, nem tão pouco disponibilizo o roteiro para a educação artística numa escola desejada, mesmo compreendendo que a evocação (por ser feita de palavra) é um estado de pré-realização.

Antes, a partir desta reflexão, espero eventualmente contribuir para uma aproximação ao que sucede nos universos pessoais dos que protagonizam a educação,<sup>205</sup> promovendo se possível, alargar o leque de referências e dispositivos para acedermos à compreensão da dimensão humana que somos e, assim, melhor aprofundar a atuação na escola que escolhemos para ocuparmos o nosso tempo e lugar de existência.

Se pensarmos na idade do mundo, compreendemos a quantidade de histórias que foram esquecidas, queimadas, censuradas e nem nos damos conta das que foram selecionadas para entrarem nas nossas vidas, enquanto escovamos o cabelo e os dentes. Mas narrar-se, é colaborar nessa memória coletiva.

Se, por um lado, essa percepção macro, nos desfoca o propósito da ação, a nível micro, ela representa um fundamental ponto fundador. A partir do momento que te narras, a vida quotidiana e profissional adquire, necessariamente, aspetos mais visíveis, pontos de encontro, evidências e aspetos cintilantes, mesmo a pedir para fazerem parte da coleção. Essa vivacidade é necessária num tempo que se pretende de angústia, insegurança e tensão.

Podemos também compreender que *um se pode refletir noutros, mesmo que esses outros tenham nascido séculos antes*, (como diz Eduardo Galeano, 2011).

---

<sup>205</sup> Educação em geral e Educação Artística em particular, considerando que a Educação Artística só será um espaço de relações com o conhecimento e com essa dimensão humana do eu, do outro, da sociedade, das culturas e da política, quando ocupar na ideia da educação em geral, o espaço e a dimensão pluridisciplinar e pluridimensional que exemplifica e oferece.

Nesse sentido, pode constituir um antídoto para as narrativas institucionalizadas, essencialidades e naturalizadas, também elas, a necessitar de contributos para ser possível uma outra viragem coletiva.

O ambiente de crise europeia exige pensar de outro modo, não só as abordagens políticas necessitam de descobrir nova linguagem, também as das organizações sociais e locais, necessitam de reconfigurações e repensar discursos. Somos a geração mais escolarizada que Portugal conheceu, temos de ser maiores, mesmo arriscando as nossas errâncias e exaltação de medos. Os tradicionais mecanismos de poder e subordinação são estimulados em situações assim. Porém, é também em momentos, como os que atravessamos, que nos são exigidas novas formas de pensar o mundo.

A Educação é esse universo que se esquiva de definição exata, para que possa, ao mesmo tempo, ser afirmada e posta em causa, num movimento que despoleta reação e ação e relação. Quando se pensa para uma escola pacificada, estamos a falar do inexistente, daquilo que não existe, da condição de morte da escola. Pensemos uma escola voltada para a dissemetria, para a alteridade, praticando a democracia mais autêntica.

Em qualquer desígnio ou propósito de viagem, há porém, que ter como certo o que nos revela a experiência. Será insensata a escolha de sapatos novos para caminhadas de grande alcance. É por isso que nos apetrechamos de histórias, para condensar a experiência e compreender o inaudito.

Foi a deslocação entre as minhas condições, de pesquisadora/descobridora de mundos e universos educacionais, a partir de Portugal, com paragem obrigatória em Espanha para re-abastecimento, que me descobriu investigadora – educadora – mulher e não o inverso. Essa minha correspondência não estava mapeada. Era-me mais precioso o que fazia, do que propriamente a minha identidade e subjetividade. Como mulher casada e mãe, tinha a conjuntura das outras mulheres que se “diluem” nas obrigações familiares e profissionais. Naturalmente, era entusiasmada e inspirada, para o qual contava a meu ímpeto para criar, pintar, fazer suscitar espaços de aprendizagem e de confronto de ideias, mas o balanço era feito de

tensões, entre expectativas sociais e pessoais, não questionadas, porque invisíveis de tão próximas. A vontade de viajar, pelo curso de doutoramento, era alimentada pela necessidade de me atualizar e encontrar espaços de reflexão, confirmando a qualidade do meu trabalho profissional e assegurando a novidade. Havia todo um leque de conhecimentos que estavam a acontecer sobre os quais sentia o dever de me apropriar.

A minha localização geográfica, de habitante de província que cresceu em Lisboa, falava-me dessa carência, além de sentir o meu próprio conhecimento académico a ser ultrapassado pelas atualizações (tecnológicas, culturais, educacionais). Mas eu não tinha essa consciência subjetiva da identidade e das suas implicações, no momento de olhar e procurar entender os acontecimentos. Ser mulher, pesquisadora, educadora, era mais uma natural condição, do que um sentido problematizável.

Assim, transitar por estas identidades (que enuncio no ponto 1.1.2 do cap. I, Parte I e desenvolvo no ponto 3.1 do cap. III da parte III), que por serem tão próximas me eram invisíveis, como origem para aceder ao conhecimento, não criou em mim, uma maior responsabilização social e profissional (porque já o era) antes, originou um profundo reconhecimento de mim e, através desse reconhecimento, toda experiência do saber surge como oportunidade. A viragem está na expectativa e na redefinição do olhar.

Antes eu tenha a consciência da possibilidade do fracasso, de não estar à altura dos outros, de não ser suficientemente extraordinária, que me tornava mais frágil nos circuitos profissionais. Ocupava o espaço da competição entre pares, demasiado frívolo e oco, sobre o poder, sobre o apreço dos alunos, sobre o trabalho mais bonito, sobre o espetáculo da educação, que ocorre nas exposições e eventos organizados pela escola e que serve de legitimação profissional. Estava eu profissional e artisticamente apta, para esse espetáculo e não me ocorria fracassar. Além disso, tinha em mim, a consciência do envolvimento dos alunos na intervenção

do seu espaço escolar e no sentido da responsabilização para com os outros. Mas esse objetivo, apresenta-se esvaziado quanto à sua fundamentação, sem a consciência de cada um sobre si próprio, acedendo a aprendizagens mais profundas e ao conhecimento inesperado para uma escola que se torna espaço de descoberta, mais do que de constatação.

A exemplo de Pieter Hugo (2014, sp.) na sua narrativa de autor<sup>206</sup>, a investigação “*deu-me um pretexto para olhar, de forma crítica, para o lugar onde me encontrava*” então, eu dou-me conta que, esta escrita, se debruçou mais sobre esse olhar, sobre essa condição de quem somos e de como nos podemos aceder, do que sobre o que fazemos, ou de como podemos fazer.

Quando nos tornámos exímios construtores de torres de Babel, o conhecimento escolar perdeu sentido para os alunos, diferenciando tacitamente, os que pretendem treinar a competência para a engenharia das tarefas e se revelam bons alunos dessa maquinaria, dos que respondem aos ímpetus da espontaneidade e do conhecimento das tensões da existência, explorando ninhos de pássaros e sons de pedras e consequentes rancores existenciais, porque desajustados.

Essa minha tendência, parte da descoberta de que uma escola para todos, não acontece com professores des-inspirados, que alimentam e são alimentados pelo discurso da angústia e pela necessidade de reproduzir conveniências. O conhecimento mais fascinante, perde qualquer fundamento, quando transmitido sem pingó de fulgor, o que nos permite imaginar a quantidade de descoberta lateral, que se perde diariamente nas escolas, quando os seus habitantes se arrastam entre constatações e verdades. Um professor inspirado, é um aluno inspirado e uma escola inspiradora.

O reconhecimento da minha identidade, dá-me acesso à minha subjetividade e, essa minha singularidade, faz-se plural por ressonância de exemplo. Não há radar

---

<sup>206</sup> “*A fotografia deu-me um pretexto para olhar de forma crítica para o lugar onde me encontrava*” Pieter Hugo, na Fundação Calouste Gulbenkian de 28 de março a 1 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=GPRLEj0bce0>.

de aluno que não seja sensibilizado por essa autenticidade. São esses radares que, não me definindo, me confirmam aos seus olhos, provocando a abertura do saber.

Essa descoberta biográfica também constitui um dispositivo para a interpretação do universo visual. Uma tela que nos devolve a confirmação do que somos, a partir dos nossos dispositivos de pensamento e reação emocional. O conhecimento é mais feito dessas relações, que definem o olhar e a leitura do mundo, do que de factos estréreis que terminam em si. A partir de cada um, todo o conhecimento é, ao mesmo tempo, um ponto de partida problematizável e um ponto de chegada.

Há então, necessariamente de levar às escolas e seus dirigentes, a compreensão e o valor acrescentado dessas estranhezas. Aprendemos nessa dinâmica de “estranhamento” e confirmação que leva a novo “estranhamento”.

A Educação Artística acompanha e finta as (ir)regularidades dos sistemas. É simultaneamente malabarista e acertiva, porque facilmente age autenticamente sem procurar desculpas. É o apelo dos sentidos, que reorganiza pelo mapeamento dos dados, resgata autonomias, promove a descoberta das subjetividades, seleciona fatos vibrantes, obedece ao impulso, desobedece ao esperado.

Por outro lado, é o território da procura de um caminho conflituante que permite desformatar o contrato que a mente estabeleceu com o corpo, aceder à linguagem límpida do que permanece silenciado e quieto em cada um, até que, pelo exercício artístico e a experiência de pensar, possa desconectar-se de atrofios identitários e oferecer-se à realidade.

É quando isso acontece que o pensamento deixa de pensar e se torna mais próximo da ação, mais hábil, mais autêntico e mais ético, pois é insensível ao medo e ao compromisso com as regras auto-impostas. Nesse sentido, é um espaço catalizador da subversão, não apenas uma incubadora potencial das ideias por vir, é o criador a assistir ao próprio parto.

Ora, se esse renascimento é sinónimo de auto-determinação, não se trata de um acaso, quando se constata, em situação de crise “económica”, ser das áreas vocacionais mais atingidas, mas também porque, pela Educação Artística, se reforçam estruturas individuais e comunitárias, com implicações nos destinos coletivos.

Há, por isso, que estar atento e ser vigilante face ao nosso exemplo, às suas implicações e às possibilidades que podemos agarrar. Para esse efeito, temos de tornar mais conscientes as nossas atuações, as nossas compreensões sobre as realidades que habitamos<sup>207</sup> e sobre nós próprios.

O que significa investigar num País que se envolve numa crise económica, cultural, identitária? Quando a profissão envelhece nas escolas? Quando os jovens desencontram a escola? Quando os professores se sentem perdidos, revoltados, tristes?

---

<sup>207</sup> “O cineasta espanhol Pedro Almodóvar assinalava no ano passado, em Madrid, ao lado de duas dezenas de intelectuais que se propõem fundar uma Casa da Europa (entre eles Prémios Nobel como Seamus Heaney ou Günter Grass, compositores como Pierre Boulez, ou o arquitecto Álvaro Siza) que a economia se converteu “na única narrativa europeia”, e que isso é inaceitável para países que, podendo ser menos competitivos em termos de produtividade económica, são também geradores de riqueza - ao nível da cultura, do conhecimento, do enunciar de outros estilos de vida. Por alguma razão, dizia ele, países como Espanha, Portugal, Grécia ou Itália, são lugares que todos querem conhecer.

No enunciado de Almodóvar e da Casa da Europa (um “lugar de reflexão sobre laços culturais, políticos e históricos que podem moldar uma identidade comum”) sobressai a ideia de que é precisamente pelas diferenças que a Europa se deve unir” (...).

Como dizia Almodóvar no ano passado, se não queremos esgotar os recursos do planeta, teremos de privilegiar outras formas de satisfação e o desenvolvimento de uma vida interior plena. “Não se trata de nos instalarmos na ascese”, dizia, “mas de procurar outras formas de satisfação para lá do consumo, como a aprendizagem em todas as idades, seja através da ciência ou da cultura que cria solidariedade entre as pessoas, que é do que necessitamos agora.” Ou como reflectia o escritor Amin Maalouf em *Um Mundo Sem Regras* (Difel, 2009): “O conhecimento é um universo infinito, todos podemos aprofundá-lo que nunca o esgotaremos. Melhor: quanto mais o aprofundarmos, menos esgotaremos o planeta.” (Vitor Belanciano, “A Europa à procura da sua primavera”, in Jornal “O Público”, Revista “Ipsílon”, 5-4-2013).

Para mim, significou a oportunidade de me “obrigar” a procurar esse conhecimento que exige a presença do pensamento que, por sua vez, necessita de silêncio. Mas também foi uma forma de não me resignar, quando confrontada com as profundas formas de nos ocuparem o espírito, o tempo, o exercício. Assumindo as consequências da mobilidade e da insegurança profissional, assegurei, uma confiança para além da adversidade. Restaurei o poder, que delegava sem consciência, ao contexto, aos outros e às regras. Em tempo de contestações, fragilidades e manipulação, acredito ser a mais profunda forma de começar uma nova era, um novo ciclo, em que eu não quero outra, mas sim, esta realidade onde “eu” assumo a minha importância porque me importo<sup>208</sup>.

*“Torna-te um perfeito estranho*

*Para a tua vontade*

*E prossegue.”*

(José Tolentino Mendonça, 2011, pp. 72, in “A papoila e o monge”, Assírio e Alvim)

A compreensão da história da Elvira, a juntar aos textos que li e à experiência reflexiva acumulada, trouxeram-me essa segurança flexível e líquida. Cada época, cada sociedade, cada circunstância, transporta consigo o potencial de mudança, pelo exercício exemplar individual, local, nacional, planetário. O que quer dizer que a “realidade” é mais um convite artístico-plástico sustentável, que uma combinação de inevitabilidades e acidentes pessoais/sociais retro-alimentados, face aos quais, necessariamente, sentimos a carência de formulários de seguradoras e sistemas de proteção/controlo, assim como de GPSs que nos localizam no Google maps, nos controlam os movimentos e nos impossibilitam os desvios.

---

<sup>208</sup> Na entrevista da Elvira, assim como no meu próprio desfiar de experiências constato a importância de nos sentirmo colaboradores – investigadores – pensadores - participantes do processo profissional e do mundo.

Notas de diário:

Às peripécias e redefinições, que associo ao meu processo de investigar, fazem-me recordar uma anedota irresistível (das poucas que me consigo lembrar), que considerávamos divertida, porque demasiado “idiota” e que contávamos na juventude:

*“Certa vez estava um homem em cima de um precipício a gritar «- Eu não sou eu!».*

*Lá em baixo começaram-se a juntar pessoas e o homem continuava «- Eu não sou eu!».*

*Continua a juntar-se gente lá em baixo e o homem continua a gritar: «- Eu não sou eu!».*

*Quando, no sopé do precipício, já se encontra uma multidão de gente, o homem grita uma última vez: «- Eu não sou eu!» e...atira-se.*

*Quando foram a ver (pequena pausa) não era ele...era outro.”*

Sempre nos rimos desta anedota que parecia impressa de *non-sense*, mas de forma similar, o meu estudo seguia gritando que não era uma História de Vida e só quando me atiro, com empurrão providencial do meu orientador, é que constato que era afinal, um relato auto-biográfico. Também eu já não era eu...era outra.

Graça (fevereiro 2014)

Registo ainda a convicção da importância de sermos (professores e alunos) colaboradores de pensamento da escola e da educação. Assumimos o nosso compromisso com a realidade que construímos e criamos. Contribuímos mais e melhor, para um futuro equilibrado e desejado, dando o exemplo de realização e felicidade, que assumindo o sacrifício que nega essa felicidade e essa realização. Como a memória não é apenas o relato da experiência, mas também o silêncio da experiência, negar essa colaboração criadora e o protagonismo de cada um, é determinar, à partida, a falência do capital de esperança para as gerações futuras.

*“Sabeis cada vez mais de menos, até que sabeis tudo de nada”* vaticinava Marx. Então, numa primeira interpretação desta frase, como pode a investigação colaborar noutra desígnio?<sup>209</sup> Ou, noutra interpretação paralela desta frase, como

---

<sup>209</sup> Considerando o espaço do conhecimento virtual, onde a abundante informação é acompanhada de precário conhecimento.

aceder a essa simplificação?<sup>210</sup> Ainda, por outro lado, alerta para a redefinição das fronteiras do conhecimento.

- “*Qué significaría incorporar la experiencia de investigar a la propia investigación?*” (Fernando Hernández).

- Para mim, o processo de investigar significou desventrar medos que eu desconhecia meus, as inseguranças ultrapassadas, as impossibilidades. Tive de ouvir todo esse ruído latente, para apurar o silêncio que permitisse escutar-me. Ao procurar revelar a voz do outro, eu iniciei uma travessia ao encontro do meu próprio som. Francamente, eu não me dava conta dessa ausência. Como pintora que expunha regularmente, estava inclusive, habituada a criar uma narrativa expositiva mas, confesso agora, essas narrativas ocupavam-se mais da tensão e da vontade de criar, a partir de temas que selecionava como interessantes e que, todavia, me escondiam mais do que revelavam, do que para me questionar até à medula, sobre esse fio comunicante, que nos justifica enquanto seres humanos. Ainda estou a apelar a esse *membrana vibratória* para me auxiliar na escrita destas páginas finais.

Os nossos olhos aprenderam a olhar para fora de nós, raramente nos observamos. Tão pouco, entendemos a influência dos nossos movimentos no espaço. Estamos sempre em estado de observar o que nos é exterior. Incorporar a experiência de investigar na investigação, é um processo que dilacera toda a nossa construção identitária. Notam-se no texto, os momentos dessa tensão. É quando as linhas se arranham e procuram a validação externa. Foi preciso fazer, e peço desculpas pela ousadia da metáfora (mas não me ocorre outra), respiração boca-a-boca com os autores citados (espero que eles não se importem), para voltar à vida que se narra.

---

<sup>210</sup> Compreendendo o todo acedendo à simplificação. Como os poemas japoneses Haiku, ou os gestos de herança oriental.

Toda a educação que nos “*adulterou*” (enquanto nos tornámos adultos), é marcada por essa fuga. Foi preciso deslocalizar, desinvestir na postura apreendida, compreender as circunstâncias que fabricaram as minhas vulnerabilidades e o potencial de autenticidade que encerravam e, só assim, apoderar-me de capacidades que, intuindo, desconhecia como catalizadoras.

Verifiquei ainda que as maiores “incompetências” sociais e educacionais, surgem desse bloqueio e das expectativas superlativas, voláteis, desfocadas e depressivas, que originam a seletividade das experiências dadas como elegíveis e válidas em detrimento de outras, possíveis formas de experimentar-se o mundo. A experiência autorizou-me ainda, a experimentar o processo com os alunos e formandos e verificar semelhantes perplexidades.

Confrontar-me com o relato alheio e próximo da Elvira, obrigou-me ainda a cruzamentos e auto-reflexão, permitiu-me o confronto com o meu próprio percurso profissional, comparações laterais, identidades profissionais partilhadas, mas principalmente, trouxe à superfície, uma série de constatações, como o efeito adverso, solitário e obrigatório (para quem quer ser o professor que se disponibiliza a aprender) da ousadia. Incorporar a experiência de investigar, na própria investigação, obrigou-me à necessidade de me redesenhar, não tanto pela experiência em si, mas por conta de “incorporar” essa experiência.

- “*Qué significaría hacer experiencia del investigar (y esto no solo para el investigador)?*” (Fernando Hernández).

- Professor, significa agarrar a espontaneidade de atuar, para além da investigação, de acordo com o que se fala. Além disso, significa esse “*olhar de forma crítica para o lugar onde nos encontramos*” de que fala Pieter Hugo (2014,sp.).

E não é pouco. Faz estremecer muito poder instalado.

Notas de diário:

*“Una idea es como un pájaro raro que no se puede ver. Lo que uno ve es el temblor de la rama que acaba de abandonar.”* (Lawrence Durrell).

Após transitar pela investigação e pela experiência profissional, o que descobri foram algumas reflexões que me servem e que sistematizo:

- a) Partir do princípio que todos somos importantes: Partindo deste fim (propósito) restituímos o valor de cada um no seu lugar geográfico/físico e emocional de atuação; anulamos o efeito narcotizante do poder (atribuído à seleção de eleitos/as e ao lugar hierarquizado de influência de atuação). Largamos a importância dada ao destaque, restituírmos a importância dada à motivação individual para atuar, com sentido, na sua esfera de influência, acrescentando responsabilidade e (auto)reconhecimento;
- b) Compreender a nossa acumulação de estratos de conhecimentos, experiências e respetiva seleção, no banco de dados da memória. Nem sempre lembramos o que é urgente, mas o que nos infligiu pontos de contato (de dor, exaltação, ou de simples bem estar) com o ser provável que pensamos habitar;
- c) Pensar a vulnerabilidade como uma força, mais que uma fraqueza. A vulnerabilidade aproxima-nos da nossa subjetividade, das nossas características indefesas, que não se equipararam suficientemente, de construções ou, pelo contrário, estão sujeitas às construções sociais que nos envolvem, nos esclarecem sobre quais são e respondem se nos servem os propósitos;
- d) A necessidade da palavra que se regista - Narrando-nos podemos fazer *licenças poéticas*, para o mundo e para nós próprios;
- e) “*O poeta não ama propriamente a poesia mas o que ela proporciona: a vitória sobre o medo e o instável*”. Compreender que a dimensão expressiva e criativa, proporciona uma rede de equilíbrios, muitas vezes invisível, na atividade racionalizada. Apercebemo-nos das “lógicas” do instinto (no acumular das experiências e dos sentidos – o que importa e não o que se impõe, por questões de senso comum armadilhado e não desconstruído);
- f) Compreendendo a vida em dimensões que nos temos esquecido de considerar. Desconstruir a bi-polaridade do conhecimento e da linguagem. Encontramos um argumento e logo o contrário se faz visível e talvez possível, e ainda outro tangente emerge (a natureza rizomática do conhecimento (Deleuze e Guattari, 2004));
- g) O grande legado da democracia: Se concordarmos sempre, não seríamos plurais. O perigo da narrativa única;
- h) Trazer para a narrativa académica, o património de conhecimento que oferece a

literatura, a poesia e a arte, é acrescentar conhecimento e visão, ao conhecimento científico: “*O homem comum é o único que interessa*”, “*Ver a dúvida é saber exatamente o que estou a dizer*”, “*Ser autor é trazermos inédito o conhecimento que está na cultura geral*” (Almada Negreiros, citado nas estações do metro de Lisboa, o lugar urbano, comum, diário);

- i) Entender a distopia, o seu valor instrumental para as sociedades narcotizadas e o modo como colabora nas organizações micro dos lugares de proximidade em que habitamos, afetando as paisagens globais (nenhum Golias aguenta um David determinado);
- j) Invadir as palavras respeito - valorização - cuidado;
- k) Cuidados a ter com o relativismo cultural (Kincheloe e Berry, 2004, pp.136), insistindo na “*reflexão teoricamente informada*”, mas não condicionada;
- l) Considerar de onde parte o investigador, com que lentes observa o mundo (a moldura identitária com que se descreve) é fundamental para aproximar o que é dito/escrito, do que interpretamos;
- m) Modos de poder. Expor diferentes modos de poder e de relacionamentos que estão em ação. Yong (2000, cit em Kincheloe e Berry, 2004, pp. 137, aponta “*cinco faces do poder: exploração, marginalização, privação do poder, imperialismo cultural e violência*”. Acrescentaria o poder que é proclamado e o que é cedido e ainda, o poder que corroi os sentidos, para quem não é vigilante consigo próprio;
- n) Recuperar o valor da autenticidade. Pode-se sempre ludibriar, jogar com a realidade e a compreensão daqueles com que nos relacionamos, sendo que a única consequência, é atrasamo-nos um pouco mais, a nós e à humanidade, para o comboio da evolução (ironia).
- o) Compreender a questão da construção do tempo e as possibilidades para a criação de alternativas narrativas da experiência humana;
- p) Perceber que somos sempre absolutamente iniciadores na narrativa da existência - estamos sempre em situação de começo;
- q) Por fim, para criar e operacionalizar a amplitude das dimensões que conspiram para as tarefas que nos tornam mais humanos, compreender, nas organizações educacionais e comunitárias e até políticas de dimensão local, nacional e transnacional, o valor das ideias e de quem tem talento. Um convite para partilhar e potenciar o local e o tempo, em substituição do convite generalizado à emigração.

*“Créer, c’est vivre deux fois.”*

(Albert Camus, 1941, “*O Mito de Sísifo*”)

Pergunto-me agora se, em algum momento da história da humanidade, a Escola, nos seus diversos desígnios e implicações, se transformará num espaço realmente satisfatório para professores/as e alunos/as, ao mesmo tempo que procura responder às demandas de uma sociedade contingente, onde os jovens se interpelam e os adultos se perdem em exigências extrínsecas?

Talvez a resposta esteja nos protagonistas cujos desenhos pessoais possam enunciar essa realidade desejada, ao mesmo tempo que se realizam a si próprios.

Para ser possível a transformação, nas Escolas e nas Sociedades, a experiência não pode continuar a ser negada, por mais grotesca que ela se nos apresente e nos pareça, mas para ser entendida, nas suas manifestações e dimensões. Só que, para esse labor, necessitamos de privilegiados intérpretes para voltar a sentir a voz humana (*“Quem me dera ouvir de alguém a voz humana”*, Fernando Pessoa, in *“Poema em linha reta”*, heterónimo Álvaro de Campos in Lopes, 1993, pp. 2006).

*“Man cannot be free if he does not know that he is subject to necessity, because his freedom is always won in his never wholly successful attempts to liberate himself from necessity”.*

Hannah Arendt (1958, *“The Human Condition”*, pp. 121).

Se já não controlo, como antes, o meu destino profissional (onde quero ficar), muito me repito - para me convencer e para apreender o que construí no decorrer desta experiência - preciso de acreditar mais e integrar na minha linguagem comum, o que me trouxe esta narrativa.

Apesar dos entardeceres pardacentos dos outonos, quando conduzimos, temos a sensação de que dominamos carro, mecanismos, deslocação, paisagem, permitindo ao pensamento seguir as suas próprias estradas, convocando narrativas que nos revelam...há que qualificar essa escuta.

A Sónia ligou hoje. Anuncia que vai ser mãe.

# CONCLUSIONES

---

Las conclusiones están divididas en tres partes: una primera sobre la Educación Artística en Portugal, una segunda que aborda el proceso de investigación y una tercera parte, que explora el sentido de la trayectoria de la tesis que traduce la investigación.

## 1. Sobre la Educación Artística en Portugal

### 1.1 ¿Qué cuestiones de tránsito, contexto y desarrollos se presentan ante la educación artística en Portugal?

Los estudios sobre la Educación Artística han creado una fuente fundamental de crecimiento para las ciencias sociales y humanas y para la educación, no solo explorando formas de crear competencias creativas, sino evolucionando los formatos de narración y auto narración<sup>211</sup>.

---

<sup>211</sup> *“Una clase de investigación narrativa, llamado construcción narrativa (Barone, 2001a) o análisis narrativo, es uno en el cual «investigadores recogen las descripciones de eventos y acontecimientos y las sintetizan o configuran mediante su significación en la historia o historias» (Polkinghorne, 1995, p.12). Interés en historias cómo una forma de indagación comenzó gestándose en campos fuera de la educación. La «vuelta narrativa» en humanidades y ciencias sociales fue en gran medida el resultado ascendente de la teoría literaria al lugar de prominencia en el mundo intelectual. (Booth, 1961, 1979; Kermode, 1967; Polkinghorne, 1990a, 1990b, c 1990; Scholes & Kellogg, 1966). A la «vuelta literaria en el campo de la etnografía y de la sociología temprano se asociarán indagadores en esos territorios caracterizándose cómo contadores de historias (Geertz, 1988, Van Maanen, 1988) y poetas (Clifford & Marcus, 1986). (...). Historias sobre la vida de los profesores, investigadores y escritores por académicos basados a la universidad, pronto florecieran (ver Bullough, 1989; Miller, 1990; Ryan, 1970; Yonemura, 1986). También*

Esa contribución aumenta las formas de sentir la realidad y la vida de forma consistente y proactiva frente a las actuales manifestaciones de la imagen del universo cotidiano, explorando significados, mensajes implícitos, formas de representación, manipulación informativa, construcción de los sujetos, explorando los hechos de una naturaleza contrariada por una educación formalista, etc.

Ante los jóvenes, se convierte en esencial, seguir las tendencias, usos, rituales, costumbres, manifestaciones, para proporcionar vivencias educativas que tienen un significado. Hay una avaricia latente asociada al desinterés y a la negatividad de los modelos educativos. La Educación Artística establece plataformas dinámicas y creativas para explorar el conocimiento a partir de las experiencias que rigen la vida de los alumnos y ellos, no quedan indiferentes a un enfoque que los integra a ellos y a sus experiencias. Además, estamos rodeados de imágenes cuyas narrativas exploran formas de estar en el mundo, o producen modelos de identificación que modelan esa forma de estar. A partir de la Educación Artística, es posible la desconstrucción de ese “vocabulario”, esa forma de imaginar la realidad, pero principalmente, es posible crear alternativas a las narrativas dominantes y hegemónicas.

La exploración del discurso no verbal, alarga todavía el espectro de referencias y de proyectos, haciendo posibles asociaciones con la realidad cotidiana, con las referencias históricas, los contenidos geográficos, las indumentarias, los gustos, las expresiones... todos los elementos son susceptibles de convertirse en colecciones de pensamientos que se pueden reflexionar donde, los alumnos, se pueden revelar como autores de su camino educacional y de sí mismos.

En la elaboración de proyectos de trabajo verifico, de mi experiencia profesional, la evolución de los alumnos y aprendices, ya sean abordados como sea de forma autónoma: cuando estamos envueltos en un proyecto, no hay ningún

---

*Berk (1980) ha sido case lo primero investigador educacional a reconstruir en formato de una historia, la vida de un estudiante.” (Barone & Eisner, 1997, pp.99).*

incidente que afecte nuestra atención y nuestra disposición. Para explorar ese efecto, yo estoy predispuesto a una experiencia que a menudo se percibe como un fracaso, pero me ha permitido crear relaciones de complicidad, necesaria para generar confianza educativa: me ausento del aula por momentos que me posibiliten verificar si los alumnos necesitan de mi presencia para mantener el ritmo de trabajo. Permito aún (si es posible dentro de las regulaciones de la escuela), que dejarán a los estudiantes a buscar (generalmente para ir a la biblioteca) soluciones bibliográficas o situacionales. No creo en aulas de Educación Artística cerradas. Curiosamente, esa libertad esta, normalmente, acompañada por un crecimiento de la responsabilidad para la propia dinámica del proyecto.

Creo que no es una estrategia que pueda ser generalizada y que las características del profesorado, son determinantes para crear esa libertad. Pero ha sido una experiencia demasiado enriquecedora para no incluirla aquí. Muchas veces, esta “libertad” es interpretada, por el resto del contexto escolar, como una falta de seriedad y que se traduce en las restricciones al alargamiento de las dinámicas diversificadas y exploratorias. Pero, resulta fácil refutar esa preocupación, a través de la cualidad de los resultados y procesos que se presentan a la comunidad. Ha sido un hecho curioso que los alumnos con quien he trabajado en las diferentes escuelas por donde pase, no solo adquieren competencias de intervención local (asumen muchas veces las asociaciones estudiantiles), como mis compañeros de las asignaturas (principalmente los de Historia de las Artes Visuales y Lengua Portuguesa) hacen referencia al aumento de entendimiento de estos alumnos y consecuente mejoría en el aprendizaje por la articulación de los saberes. Efectivamente, a través de la educación artística, se aprende a establecer conexiones con toda la información que nos posibilita aproximaciones, hacia lo que deseamos construir, comprender o representar.

De todos modos, miro y me llama la atención por las restricciones que he mencionado y que han generado una cierta constricción de mi propia actividad docente. He revelado esa inquietud, tanto en grupos disciplinarios, ya sea en los

municipios de clase en los condados generales escolares (a la que pertenezco como elemento de la Dirección de una IPSS), como en los lugares por los que me muevo. Es impresionante la disposición para el control de la acción y del pensamiento, más preocupante aun, la inmediata predisposición para la pérdida de la libertad personal.

Hay experiencias que resumen una vida entera, tal vez por eso, necesitamos continuamente autorizarnos a vivir experiencias que signifiquen algo para nosotros y que nos envuelvan, como participantes de este mundo. Necesitamos todavía, saber relativizar los discursos dominantes, verificando los espacios que nos permiten la realización, más que mitificar las directrices, en el sentido de las interpretaciones que nos marcan la respiración (aseguro que son más veces las interpretaciones locales de proximidad que producen las limitaciones, que la narrativa que les motiva y que justifican). Hay que contar con la tendencia de la escuela a esquivar esa realidad.

## **2. Impactos del proceso de investigación.**

### **2.1 ¿De qué modo, el trabajo de investigación con Elvira Leite me constituye como espejo y resonancia, que permite interpretarme como mujer, educadora e investigadora?**

Como profesora en proceso de investigación, pase por un cambio en mi percepción sobre la Educación Artística. Experimenté la alteración de formas de decidir las tareas de mis clases, colocando énfasis en las posibilidades dadas por las situaciones vividas en lo cotidiano, en los formatos visuales que seleccionaran como referente, en las evidencias que sobresalían del paisaje social. Fui comprendiendo que las motivaciones se alteraban, el aula se transformo en un espacio de debate, raciocinio, enfrentamiento e intentos de resolución. Al mismo tiempo, se hacían visibles las posibilidades de creación.

Naturalmente, para acceder al potencial “autor/a” (no tanto al potencial del autor), el recurso a la formación, que las unidades de trabajo sugerían, se transformaron en un deseo, y no en un fin. Me di cuenta también, de que nunca fue nada tranquilo implementar este razonamiento, con la total comprensión de mis

equipos de trabajo. No obstante, como formadora, también probé a adoptar procesos de aproximación a los enfoques vinculados por los estudios de la Cultura Visual y observe lo mucho que los aprendices cambian, primero inseguros (ya que pasan por la tarea de comprender los procesos en que están construidas sus certezas y patrones profesionales), después deseosos de experimentar y comprender esa posibilidad.

Al contactar con la historia de Elvira, buscaba el mundo que me rodeaba.

Relacionaba la experiencia de una forma que era externa a mí. Reuní los pedazos de la historia que me fue contada, descubriendo la “maestría” fuera de mi propia realidad. La experiencia académica, que me construía, me lo sugería así. Aunque descubriese, en ese relato ajeno, semejanzas de voluntad y experiencias, yo disminuía, al intentar retirar información consecuente con el mapa que tenía elaborado. El relato era muy diferente de lo que yo suponía que iba a encontrar. Después, yo misma, no me sentía autorizada a explorar significados en una “obra hecha”.

Espere y busque en todos los lugares, encontré las relaciones que podría establecer con esa otra vida, pero continuaba buscando “fuera de mí”. Entretanto, el texto iba siendo escrito, al mismo tiempo que compartía esa incapacidad, para obtener los resultados oportunos, en los espacios de debate y dialogo de congresos y aulas. Fue en el transcurso de ese tiempo de experimentación y aprendizaje, que también me fue realizando como profesional, como investigadora, como madre y como mujer comprometida con una realidad compleja.

Hubo un encuentro determinante con mi incapacidad (motivada por los acontecimientos que me hacían desear otros lugares que me obstaculizan los sentidos y los mecanismos de actuación), lo que me obligó al ejercicio de la simplicidad, pero también a ampliar la seriedad y la comprensión de factores que conspiran para aprender de otras voluntades, fuera de la realización profesional

(que me movía), sino que está condicionado por los mecanismos de control, de sospecha y de manipulación, de quien administra las inseguridades a través de la manipulación de los sistemas de lo miedo.

Comprendí que lo que está fuera de nosotros, apenas cambia en el tiempo que le pertenece. Era yo quien tenía que administrar la expectativa, cambiar el foco, crear recursos personales que me reaccionar resistir a las incapacidades y fragilidades de mis “cuadros superiores” (y no estoy hablando del Ministerio de Educación, ni de las Escuelas, sino de los que están próximos a ellas). Comprendí, que solo creamos cambios a partir de nosotros y de nuestro “metro cuadrado de influencia”, y que cambiando, otros pueden sentirse motivados a crear dinámicas de superación y actuación, donde la dignidad nos posa caracterizar. Después es matemático, ya que dos son ya un colectivo. Por esa razón, la escritura de este texto está dedicada, mas a la autodeterminación individual, que para los cambios que no nos merece la pena, a partir del lugar que juzgamos como real.

El proceso de investigación no me cambio así sin más validaciones teóricas y relacionadas como seria, hipotéticamente, de esperar dentó de mi profesión, por el contrario, cambie para mi realidad, la persecución que caracteriza las patologías sociales. Además, me exigí una escritura narrativa que expone mi biografía personal, generando impactos personales inesperados. Tenemos creadas demasiadas defensas, demasiados camuflajes, demasiadas limitaciones, que contrarían las expectativas, juzgando si estas serian socialmente aceptadas. El choque es atroz y produce la parálisis y el bloqueo. Pensamos que nuestra experiencia personal es demasiado singular, por eso banal, para merecer atenciones especializadas. Hay que pararse a pensar toda la trayectoria, todos los fundamentos, todas las explicaciones.

Somos demasiado valiosos para tales creaciones. Una vez descubierto esto, tenemos una mayor responsabilidad con nuestros jóvenes y con el mundo.

A escala planetaria, habrá una humanidad emancipada en la medida en que yo me emancipe. Habrá una sociedad digna, en la medida en la que yo me dignifique. Yo soy la representante de la humanidad dignificada. A esa grandeza me refiero, ya que a veces tenemos que ser mayores.

En la forma laberíntica con la que el “hombre” se piensa, solo perdiendo mucho de lo que traemos, conquistamos lo que realmente nos importa, siendo que lo que se pierde, es esa construcción histórica con que nos conformamos de voluntad, de deseo, de expectativa, de juzgado, de amnesia, de la que se alimentan astutamente, las sociedades neoliberales que hemos construido a la nuestra espalda.

Esta argumentación consiste en lo que aprendí sobre la narración, sobre la experiencia, sobre la comprensión de un tiempo nuestro. Articulando las diferentes sabidurías con las experiencias, proporcionamos el desarrollo de alternativas a una razón que se hace estática e indolente. Sin una colección local, de diversas cogniciones y experiencias, reducimos nuestras posibilidades de comprender los mundos, de aceptar la colaboración de lo que es diferente, de construir hilos de unión y redes de conocimiento. Al contar la experiencia, colaboramos en la tarea de dar sentido al mundo, salimos de la máquina reproductiva de pensar la realidad, producimos espacio de pensamiento y de reflexión, pero más importante, formamos parte de un mundo al que ayudamos a pensar.

Sabemos todavía, que no tenemos respuestas concretas para las preguntas que formulamos, elaboramos hipótesis, discutimos caminos, actuamos como si subiésemos cualquier cosa que nos aproxima a la posibilidad de una realidad mejor, más pertinente, más sabia. Pero, los propietarios de historias, actuamos por intuición, concienciación y motivación, sin embargo, no disponemos de soluciones que nos hagan negar las “crisis” y los formatos de existencia, que nos ofrecen de forma pragmática (Santos, 2002, pp.45). Lo que nos es permitido, es intentar, en ejercicios de alcance humano, iniciar formas de estar en el mundo, colaboradoras de la emancipación social y profesional concreta de cada uno. Privilegiando la colaboración de la experiencia de cada uno, en el presente, podemos construir “*constelaciones de sentido*” generadoras de “*prácticas transformadoras*” (Santos, 2002, pp.45).

## 3. Impresiones: trayectoria de la tesis

### 3.1 Reflexiones finales

*“uno a uno*

*Olvide los motivos*

*De por que vine”*

(José Tolentino Mendonça, 2013, pp. 96, in “*A papoila e o monge*”, Assírio e Alvim).

Y los días comenzaron a pasar...Para los averiguadores y buscadores de la vida sobretodo, *estamos todos llenos de historias que nacen*. Somos eternos iniciadores<sup>212</sup>. Escribir es una aproximación a la verdad, sea lo que sea.

Muchas veces deje que el texto me escribiese...o sea, a la vez de imponer una historia, procure escuchar las voces de cada día. Hay un motivo para esa tarea: nosotros, los investigadores de los días, sembramos historias contra la amnesia y el olvido. Somos los testigos de lo que nos ocurre y en esa labor de araña, vamos tejiendo los hilos que nos unen al mundo y a sus circunstancias.

No hay inocencia en eso. Como ocurre con la araña, la tela sirve de habitación, instrumento de captura, posibilidad de alimento y de propósito, construcción de redes de ligación – la araña se enorgullece de tejer su propia tela. Tal vez sea eso lo que nos ocurre.

Entonces no concluyo nada de lo que pensaba que me seria: hechos elegibles sobre los ambientes educacionales, junto con algunas ideas de actuación merecedoras de aplicación, unos cuantos comentarios auténticos...

---

<sup>212</sup>No es casualidad que una de las manifestaciones de actualidad, como proceso de auto narración virtual, mas fuerte, es la captación de la propia imagen con la camara del teléfono móvil. Los “*selfies*” caracterizan esa necesidad de auto localizarse, no solo de probar la existencia en el mundo, sino también de probar el desplazamiento y el movimiento. Yo existo en la medida en que me muevo en el espacio. Añade aun otro lado: la autosuficiencia. La necesidad de la interpelación del otro, que caracteriza la escritura continua de SMS (y lo que habla Bauman, 2011), desaparece.

En contrapartida, las respuestas que ofrezco a las cuestiones iniciales, no buscan esa autenticidad, ni tampoco dispongo del guion para la educación artística en una escuela deseada, incluso entendiendo que la evocación (por ser hecha de palabra) es un estado de pre-realización.

Antes, a partir de esta reflexión, espero eventualmente contribuir en una aproximación a lo que sucede en los universos personales de los que protagonizan la educación,<sup>213</sup> promoviendo Si es posible promover, ampliar la gama de referencias y arreglos para el acceso a la comprensión de la dimensión humana que somos y, así, profundizar mejor la actuación en la escuela que escogemos para ocuparnos de nuestro tiempo y nuestro lugar de existencia.

Si pensamos en la edad del mundo, comprenden la cantidad de historias que fueron olvidadas, quemadas, censuradas y ni nos damos cuenta de las que fueron seleccionadas para entraren nuestras vidas, en cuanto peinamos nuestro cabello y cepillamos nuestros dientes. Pero contarlos, es colaborar con esa memoria colectiva.

Si, por un lado, esa macro percepción, nos desenfoca el propósito de la acción, a nivel micro, esta representa un fundamental punto de partida. A partir del momento que lo cuentas, la vida cotidiana y profesional adquiere, necesariamente, aspectos más visibles, puntos de encuentro, evidencias y aspectos centelleantes, incluso para formar parte de la colección. Esa vitalidad es necesaria en un tiempo que se prevé de angustia, inseguridad y tensión.

Podemos también comprender que *uno se puede reflejar en otros, incluso si esos otros nacieron siglos antes*, (como dijo Eduardo Galeano, 2011, sp.). En ese

---

<sup>213</sup> Educación en general y Educación Artística en particular, considerando que la Educación Artística solo será un espacio de relaciones como el conocimiento y como esa dimensión humana del yo, del otro, de la sociedad, de las culturas y de la política, cuando ocupan, en la idea de la educación en general, el espacio y la dimensión pluridisciplinaria y pluridimensional que ejemplifica y ofrece.

sentido, pueden construir un antídoto para las narraciones institucionalizadas, esenciales y naturalizadas, también ellas, necesitan de contribuciones para hacer posible otro punto de inflexión de forma colectiva.

El ambiente de crisis europea te obliga a pensar de otro modo, no solo los enfoques políticos necesitan descubrir un nuevo lenguaje, también las organizaciones sociales y locales necesitan de reconfiguraciones y recapacitar la forma de discurso. Somos la generación mas escolarizada que Portugal haya conocido, tenemos que ser mayores, incluso arriesgando nuestros sucesos y exaltación de medios. Los tradicionales mecanismos de poder y subordinación son estimulados en situaciones así. Pero, es también en momentos, como los que atravesamos, que nos son exigidas nuevas formas de pensar sobre el mundo.

La educación es ese universo que se esquivo a la definición exacta, para que pueda, al mismo tiempo, ser afirmada y puesta en causa, en un movimiento que desencadena reacción y acción y relación. Cuando se piensa para una escuela pacificada, estamos hablando de lo inexistente, de aquello que no existe, de la condición de la muerte de la escuela. Pensemos en una escuela dedicada a la desproporción, con la alteridad, practicando la democracia más auténtica.

En cualquier caso de propósito del viaje, hay sin embargo, que tener certeza de que lo que nos revela la experiencia. Será insensata la elección de los zapatos nuevos para excursiones de largo recorrido. Es por eso, que nos equipamos de historias, para condensar la experiencia y comprender lo inaudito.

Fue la deslocalización entre mis condiciones, de investigadora/descubridora de mundos y universos educacionales, a partir de Portugal, con parada obligatoria en España para el reabastecimiento, que me descubrió como investigadora – educadora – mujer y no el universo. Esa correspondencia propia no estaba asignada. Me era más valioso lo que hacía, de lo que propiamente mi identidad y mi subjetividad. Como mujer casada y madre, tenía la coyuntura de las otras mujeres que se “diluyen” en las obligaciones familiares y profesionales. Naturalmente, estaba entusiasmada e inspirada, para lo cual contaba con mi ímpetu para crear, pintar, hacer suscitarse espacios de aprendizaje y de enfrentamiento de ideas pero, el

balance, estaba hecho de tensiones, entre expectativas sociales y personales, no cuestionadas, debido a la invisibilidad de su cercanía. La voluntad de viajar, por el curso de doctorado, era alimentada por la necesidad de actualizarme y encontrar espacio de reflexión, confirmando la calidad de mi trabajo profesional y asegurando la novedad. Había toda una gama de conocimientos que estaban a punto de ocurrir sobre los cuales sentía el deber de apropiarme de ellos.

Mi localización geográfica, de habitante de una provincia que creció en Lisboa, me hablaba de esa carencia, además de sentir mi propio conocimiento académico al estar caducado por las actualizaciones (tecnológicas, culturales, educacionales). Pero no tenía esa consciencia subjetiva de identidad y sus implicaciones, en el momento de mirar y buscar entender los acontecimientos. Ser mujer, investigadora, educadora, era más una condición natural que un sentido problematizador.

Así, caminar por esas identidades (que anuncio en el punto 1.1.2 del cap. I Parte I y desarrollo en el punto 3.1 del cap. III de la parte III), que por ser tan próximas me eran invisibles, como origen para acceder al conocimiento, no creo en mi, una mayor responsabilidad social y profesional (porque ya lo era) antes, origino un profundo reconocimiento de mi y, a través de ese reconocimiento, toda experiencia del saber surge como una oportunidad. El punto de inflexión en la expectativa y en la redefinición de la mirada.

Antes yo tenía la consciencia de la posibilidad del fracaso, de no estar a la altura del resto, de no ser suficientemente extraordinaria, que me volvía más frágil en los escenarios profesionales. Ocupaba el espacio de la competición en parejas, demasiado frívola y huecas, sobre el poder, sobre el aprecio de los alumnos, sobre el trabajo más bonito, sobre el espectáculo de la educación, que ocurre en las exposiciones y eventos organizados por la escuela y que sirve de legitimación profesional. Estaba profesional y artísticamente preparada, para ese espectáculo, no se me pasaba por la mente fracasar. Además, tenía en mí, la consciencia del entorno

de los alumnos en la intervención de su espacio escolar y en el sentido de la responsabilidad con el resto. Pero ese objetivo, se presenta vacío en cuanto a su fundamentación, sin consciencia de cada uno sobre asimismo, accediendo a aprendizajes más profundos y al conocimiento inesperado para una escuela que se convierte en espacio de descubrimiento y indagación, más que de verificación.

A ejemplo de Pieter Hugo (2014, sp.) en su narración de autor<sup>214</sup>, la investigación “*me doy un pretexto para mirar, de forma crítica, hacia el lugar donde me encontraba*” entonces, yo me doy cuenta que, esta escritura, se descubrió más sobre esa mirada, sobre esa condición de quien somos y de cómo podemos acceder, sobre lo que hacemos o sobre lo que podemos hacer.

Cuando nos transformamos constructores excelentes de torres de Babel, el conocimiento escolar perdió el sentido para los alumnos, diferenciando tácitamente, los que pretenden entrenarla competencia para la ingeniería de las tareas y se revelan buenos alumnos de esa maquinaria, de los que responden a los impulsos de la espontaneidad y del conocimiento de las tensiones de la existencia, explorando ruidos de pájaros y sonidos de piedras y consecuentes rencores existenciales, a la par que desajustados.

Esa tendencia propia, parte de la descubierta de que una escuela para todos, no se da con profesores poco inspirados, que alimentan y son alimentados por el discurso de la angustia y por la necesidad de reproducir conveniencias. El conocimiento más fascinante, pierde cualquier fundamento, cuando transmitido sin un ápice de emoción, lo que nos permite imaginar la cantidad de descubrimiento lateral, que se pierde diariamente en las escuelas, cuando sus habitantes se arrastran entre constataciones y verdades. Un profesor inspirado, es un alumno inspirado y es una escuela inspiradora.

---

<sup>214</sup>“La fotografía me dio un pretexto para mirar de forma crítica hacia el lugar donde me encontraba” Pieter Hugo, en la Fundación Calouste Gulbenkian de 28 de Marzo a 1 de Junio de 2014. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=GPRLEj0bce0>

El reconocimiento de mi identidad, me da acceso a mi subjetividad y, esa singularidad, se hace plural por resonancia de ejemplo. No hay radares de alumnos que no sean sensibilizados por esa autenticidad. Son esos radares que, sin definir, me confirman sus ojos, provocando la abertura del saber.

Ese descubrimiento biográfico también constituye un dispositivo para la interpretación del universo visual. Una tela que nos devuelve la confirmación de lo que somos, a partir de nuestros dispositivos de pensamiento y relación emocional. El conocimiento esta hecho de esas relaciones, que definen el punto de vista y la literatura del mundo, de lo que hechos estériles que terminan en sí. A partir de cada uno, todo el conocimiento es, al mismo tiempo, un punto de partida problemático y un punto de llegada.

Hay entonces, necesariamente que llevar a las escuelas y a sus dirigentes, la comprensión y el aumento de valores de esas. Aprendemos en esa dinámica de “extrañamiento” y configuración que lleva al nuevo “extrañamiento”.

La Educación Artística acompaña y regatea las (ir) regularidades de los sistemas. Es simultáneamente malabarista y acertada, porque fácilmente actúa auténticamente, sin buscar excusas o disculpas. Es el apelo de los sentidos, que se reorganiza por el recorrido dos datos, rescata autonomías, promueve el descubrimiento de las subjetividades, selecciona hechos vibrantes, obedece al impulso, desobedece a lo esperado.

Por otro lado, es el territorio de la búsqueda de un camino conflictivo que permite des formatear el contrato que la mente estableció con el cuerpo, acceder al lenguaje claro de lo que permanece silenciado y quieto en cada uno, hasta que, por el ejercicio artístico y la experiencia de pensar, pueda desconectarse de atrofiarse identidad y ofrecerse a la realidad.

Es cuando eso ocurre que el pensamiento deja de pensar y se transforma en un pensamiento más próximo a la acción, más hábil, mas autentico y mas ético, ya

que es insensible al miedo y al compromiso con las reglas auto impuestas. En ese sentido, es un espacio catalizador de la subversión, no apenas una incubadora potencial de las ideas que están por venir, es el creador a asistir al propio parto.

Ahora, si este renacimiento es sinónimo de la autodeterminación, no es una casualidad, cuando resulta que, en senario de crisis "económica", ser de las áreas vocacionales más puestas en tensión, sino también porque, por la educación artística, se reforan las estructuras individuales y comunitarias, con implicaciones en las metas colectivas.

Hay, por eso, que estar atento y expectante ante nuestro ejemplo, a sus implicaciones y posibilidades que podemos agarrar. Para ese hecho, tenemos que volver más conscientes nuestras actuaciones, nuestras comprensiones sobre la realidad en la que<sup>215</sup> y sobre nosotros mismos.

---

<sup>215</sup>“El cineasta español *Pedro Almodóvar* destaco el año pasado, en Madrid, AL lado de dos decenas de intelectuales que se proponen fundar una Casa de Europa (entre ellos Premios Nobel como *Seamus Heaney* o *Günter Grass*, compositores como *Pierre Boulez* o el arquitecto *Álvaro Siza*), que la economía se había convertido "en la única narración europea", y que eso es inaceptable para países que, pudiendo ser menos competitivos en términos de productividad económica, son también generadores de riqueza- a nivel de la cultura, el conocimiento, el enunciado de otros estilos de vida. Por alguna razón, decía él, países como España, Portugal, Grecia o Italia, son lugares que todos quieren conocer.

*En la declaración de Almodóvar y de la Casa de Europa (un "lugar de reflexión sobre lazos culturales, políticos e históricos que pueden modelar una identidad común") sobresale la idea de que es precisamente por las diferencias que Europa debe de unirse" (...).*

*Como decía Almodóvar el año pasado, si no queremos agotar os recursos del planeta, debemos adentrarnos en otras formas de satisfacción y el desarrollo de una vida interior plena. "No se trata de instalarnos en el ascetismo", decía, "sino de buscar otras formas de satisfacción más allá del consumo, como el aprendizaje en todas las edades, sea a través de la ciencia o de la cultura que crea solidaridad entre las personas, que ES lo que ahora necesitamos." Yo como reflejo Del escritor Amin Maalouf en "Un mundo sin reglas" (Difel, 2009): "el conocimiento es un universo infinito, todos podemos profundizar en algo, que nunca lo agotaremos. Mejor: cuanto más profundicemos, menos agotaremos el planeta." (Vitor Belanciano, "La Europa en la búsqueda de su primavera", in Jornal "O Público", Revista "Ipsílon", 5-4-2013).*

¿Qué significa investigar en un País que se envuelve en una crisis económica, cultural, de identidad? ¿Cuándo la profesión envejece en las escuelas? ¿Cuándo se desencuentran los jóvenes con la escuela? ¿Cuándo se sienten los profesores, asqueados, tristes, sin sentido?

Para mí, significo la oportunidad de “obligarme” a buscar ese conocimiento que exige la presencia del pensamiento que, a su vez, necesita de silencio. Pero también fue una forma de no resignarme, cuando confrontada con las profundas formas de nos ocupaban el espíritu, el tiempo, el ejercicio. Asumiendo las consecuencias de la movilidad y de la inseguridad profesional, asegure, una confianza para además de la adversidad. Restaure el poder, que delegaba sin consciencia, al contexto, a los otros y a las reglas. En tiempo de contestaciones, fragilidades y manipulación, acredito ser la más profunda forma de comenzar una nueva era, un nuevo ciclo, en el que yo no quiero otra, pero si, esta realidad donde “yo” asumo mi importancia porque me importo<sup>216</sup>.

*“transfórmate en un completo extraño*

*Para tu voluntad*

*Y persigue.”*

(José Tolentino Mendonça, 2011, pp. 72, in “*A papoila e o monge*”, Assírio e Alvim)

La comprensión de la historia da Elvira, al unir los textos que he leído y la experiencia reflexiva acumulada, me trajeron esa seguridad flexible y líquida. Cada época, cada sociedad, cada circunstancia, transporta consigo la capacidad de cambio, por el ejercicio ejemplar individual, local, nacional, planetario. Lo que quiero decir es que la “realidad” es más una invitación artístico plástica sustentable, que una combinación de inhabilitaciones y accidentes personales/sociales

---

<sup>216</sup>En la revista de Elvira, así como en mi propio desafío de experiencias constato la importancia sentirnos colaboradores – investigadores – pensadores - participantes del proceso profesional y del mundo.

retroalimentados, ante los cuales, necesariamente, sentimos la carencia de formularios de aseguradoras y sistemas de protección/control, así como de *GPS* que nos localizan en *Google maps*, controlan nuestros movimientos y nos imposibilitan los desvíos.

Notas de diario:

Las peripecias y redefiniciones, que asocio a mi proceso de investigar, me dieron una anécdota irresistible (de las pocas que consigo recordar), que considerábamos divertida, porque demasiado “idiota” y que contábamos de jóvenes:

*“había una vez un hombre en la cima de un acantilado gritando «- ¡yo no soy yo!».*

*Comenzaron a juntarse personas a sus pies y el hombre continuaba «- ¡yo no soy yo!». La gente siguió acumulándose y el hombre seguía gritando: «- ¡yo no soy yo!».*

*Cuando, al pie del precipicio, ya había una multitud de gente, el hombre grito por última vez «- ¡yo no soy yo!» y...se tiro.*

*Cuando fueron a ver (pequeña pausa) no era el...era otro.”*

Siempre nos reímos de esta anécdota que parecía impresa de *sin-sentido*, sino de forma similar, mi estudio seguía gritando que no era una Historia de Vida y solo cuando me lanzo, con empuje providencial de mí orientador, es que constato que era finalmente, un relato auto-biográfico. Tampoco yo era yo...era otra.

Graça (fevereiro 2014).

Noto aun la convicción de la importancia de constituirnos (profesores y alumnos) como colaboradores de pensamiento de la escuela y de la educación. Asumimos nuestro compromiso con la realidad que construimos y creamos. Contribuimos más y mejor, para un futuro equilibrado y deseado, dando el ejemplo de realización y felicidad, que asumiendo el sacrificio que niega esa felicidad y esa realización. Como la memoria no es apenas el relato de la experiencia, sino también el silencio de la experiencia, negar esa colaboración creadora y el protagonismo de cada uno, es determinar, al inicio, la falta de capital de esperanza para las ceraciones futuras.

“Sabéis cada vez mas de menos, hasta que sabéis todo de nada” vaticinaba Marx. Entonces, una primera interpretación de esta frase, ¿cómo puede la investigación colaborar en otro propósito?<sup>217</sup> ¿O en otra interpretación paralela de esta frase, como acceder a esa simplificación?<sup>218</sup> Además, por otro lado, alerta hacia la redefinición de las fronteras del conocimiento.

- “¿Qué significaría incorporar la experiencia de investigar a la propia investigación?” (Fernando Hernández).

- Para mí, el proceso de investigar significa desentrañar miedos que yo misma desconocía como míos, las inseguridades resueltas, las imposibilidades. Tuve de oír todo ese ruido latente, para apurar el silencio que me permitiese escucharme. Al procurar revelar la voz del otro, inicie una travesía al encuentro de mi propio ser. Francamente, yo no me daba cuenta de esa ausencia. Como pintora que expuso regularmente, estaba incluso, habituada a crear una narración expositiva pero, confieso, que esas narraciones se ocupaban más de la tensión y de la voluntad de crear, a partir de temas que seleccionaba como interesantes y que, todavía, me escondían más de lo que revelaban, de lo que para cuestionarme hasta la medula, sobre ese hilo comunicativo, que nos justifica en cuanto seres humanos. Todavía estoy solicitando a esa *membrana vibratoria* para auxiliarme en la escritura de estas páginas finales.

Nuestros ojos aprenderán a mirar hacia fuera de nosotros mismos, raramente nos observamos. Tan poco, entendemos la influencia de nuestros movimientos en el espacio. Estamos siempre en estado de observación hacia lo que

---

<sup>217</sup>Considerando el espacio del conocimiento virtual, donde la abundante informaciones acompañada de conocimiento frágil.

<sup>218</sup>Comprendiendo todo accediendo a la simplificación. Como los poemas japoneses *Haiku*, o los gestos de herencia oriental.

está a nuestro alrededor. Incorporar la experiencia de investigar en la investigación, es un proceso que desgarrar toda nuestra construcción de identidad. Se nota en el texto, los momentos de esa tensión. Es cuando las líneas se arañan y buscan la aceptación externa. Fue preciso hacer, y pido disculpas por la osadía de la metáfora (pero no se me ocurre otra), respiración boca a boca con los autores citados (espero que ellos no se molesten), para volver a la vida que se narra.

Toda la educación que nos “*adultero*” (en cuanto nos convertimos en adultos), está marcada por esa fuga. Fue preciso (des) localizar, largar la compostura aprendida, comprender las circunstancias que fabricaran mis vulnerabilidades y, solo así, apoderarme de esas capacidades que, intuyo, desconocía como catalizadoras.

Verifique todavía que las mayores “incompetencias” sociales y educacionales, surgen de ese bloqueo y de las expectativas superlativas, voluntades, desenfocadas y depresivas, que originan las experiencias dadas como elegibles y con validez, en detrimento de otras, posibles formas, de experimentarse el mundo. La experiencia me autorizo aun, a experimentar el proceso con los alumnos y aprendices y verificar semejantes perplejidades.

Enfrentarme con el relato ajeno y próximo de Elvira, me obligo todavía a tener cruces y auto reflexión, me permitió el enfrentamiento con el propio transcurso profesional, comparaciones laterales, identidades profesionales repartidas, pero principalmente, traje a la superficie, una serie de constataciones, como efecto adverso, solitario y obligatorio (para quien quiere ser el profesor que se dispone a aprender) de la osadía. Incorporar la experiencia de investigar, en la propia investigación, me obligo a rediseñarme, no tanto por la experiencia en sí, sino por cuenta de “incorporar” esa experiencia.

- “*¿Qué significaría hacer experiencia del investigar (y esto no solo para el investigador)?*” (Fernando Hernández).

- Profesor, significa sujetar la espontaneidad de actuar, más allá de la investigación, de acuerdo con lo que se habla. Además, significa ese “*mirar de forma crítica, hacia el lugar donde nos encontramos*” del que habla Pieter Hugo (2014, sp.).

Y no es poco. Haz estremecerse al poder instalado.

*Una idea es como un pájaro raro que no se puede ver. Lo que uno ve es el temblor de la rama que acaba de abandonar.” (Lawrence Durrell).*

Notas de diario:

Después de caminar por la investigación y por la experiencia profesional, lo que descubro fueron algunas reflexiones que me sirven y que sistematizo:

- Partiendo de que todos somos importantes: partiendo de este fin (propósito) restauramos el valor de cada uno en su lugar geográfico/físico y emocional de actuación; anulamos el hecho hipnótico del poder (atribuido a la selección de elegidos/as y al lugar jerarquizado de influencia de actuación). Dejamos la importancia dada a ser destacada, restituimos la importancia dada a la motivación individual para actuar, con sentido, en su esfera de influencia, acrecentando responsabilidad y (auto) reconocimiento.
- Comprender nuestro cumulo de estratos de conocimientos, experiencias y respectivas selecciones, en el banco de los datos de la memoria. No siempre recordamos lo que es urgente, sino lo que nos influyo puntos de contacto (de dolor, exaltación o de simple bienestar) con el ser que probablemente pensamos habitar.
- Pensar la vulnerabilidad como una fuerza, más que una flaqueza. La vulnerabilidad nos aproxima a nuestra subjetividad, de nuestras características indefensas, que no se igualan suficientemente, de construcciones o, al revés, estando sujetas a las construcciones sociales que nos rodean, nos aclaran sobre qué son y responden si nos sirven los propósitos.
- La necesidad de la palabra que se registra - Narrándonos podemos hacer *licencias* poéticas, para el mundo y para nosotros mismos.
- *“El poeta no ama propiamente la poesía, sino lo que ella le proporciona: la victoria sobre el miedo y lo inestable”*. Comprender que la dimensión expresiva y creativa, proporciona una red de equilibrios, muchas veces invisible, en la actividad relacionada. Nos dimos cuenta del instinto “lógico”(en el cumulo de experiencias de los sentidos- lo que importa y no lo que se impone, por cuestiones de sentido común armadilla doy no destruido);
- Comprendiendo la vida en dimensiones que tenemos olvidadas a considerar. Destruí la bipolaridad del conocimiento y del lenguaje. Encontramos un argumento

y luego el contrario se hace visible y tal vez posible, y todavía otro tangente emerge (la naturaleza rizomática del conocimiento (Deleuze e Guattari, 2004);

- El gran legado de la democracia: si concordamos siempre, no seríamos plurales. El peligro de la narrativa única
- Traer hacia la narración académica, el patrimonio del conocimiento que ofrece la literatura, la poesía y el arte, es acrecentar el conocimiento y la visión, al conocimiento científico: *“El hombre común es el único que interesa”, “ Ver la duda es saber exactamente lo que estoy diciendo”, “Ser autor es traernos el conocimiento inédito que está en la cultura general”* (Almada Negreiros, citado en las estaciones del metro de Lisboa, el lugar urbano, común, diario);
- Entender la distopía, su valor instrumental para las sociedades narcotizadas y el mundo como colabora en las micro organizaciones de los lugares próximos en que habitamos, afectando a los paisajes globales (ningún Goleas aguanta un David determinado);
- Invadir las palabras respeto- valoración- cuidado;
- Tener cuidado con el relativismo cultural (Kincheloe e Berry, 2004, pp.136), insistiendo en la *“reflexión teóricamente informada”*, pero no condicionada;
- Considerar de donde parte el investigador, con que ojos ve el mundo (el marco de la identidad con que se describe) es fundamental para aproximar lo que es dicho/escrito, de lo que interpretamos;
- Modos de poder. Exponer diferentes modos de poder y de relaciones que están en acción. Yong (2000, cita en Kincheloe e Berry, 2004, pp. 137), apunta *“cinco frentes de poder: exploración, marginalización, privación de poder, imperialismo cultural y violencia”*. Crecería el poder que es proclamado y el que es cedido y todavía, el poder que corroe los sentidos, para quien no es vigilante consigo mismo;
- Recuperar el valor de la autenticidad. Es que se puede burlarse siempre, jugar con la realidad y la comprensión de aquellos con los que nos relacionamos, siendo que la única consecuencia es atrasarnos un poco más, a nosotros y a la humanidad, hacia el tren de la evolución (ironía);
- Comprender la cuestión de la construcción del tiempo y las posibilidades para la creación de alternativas narrativas de la experiencia humana;
- Entender que somos siempre los absolutos iniciadores en la narración de la existencia- estamos siempre en situación de comenzar;
- Por fin, para crear y calcular la amplitud de las dimensiones que conspiran para las tareas que nos transforman más en seres humanos, comprender, en las organizaciones educacionales y comunitarias y hasta políticas de dimensión local, nacional e internacional, el valor de las ideas y de quien tiene talento. Una invitación

para repartir y potenciar lo local y el tiempo, en sustitución del convite a la generalización a la emigración.

*"Crear es vivir dos veces."*

(Albert Camus, 1941, "el mito de Sísifo")

(Graça, noviembre de 2013).

Me pregunto ahora; ¿en algún momento de la historia de la humanidad, la Escuela, en sus diversos designios e implicaciones, se transformara en un espacio realmente satisfactorio para profesores/as y alumnos/as, al mismo tiempo que busca respuestas a las demandas de una sociedad contingente, donde los jóvenes se desafían y los adultos se pierden en exigencias extrínsecas?

Tal vez la respuesta este en los protagonistas cuyos diseños personales puedan anunciar esa realidad deseada, al mismo tiempo que se realizan a sí mismos.

Para hacer posible la transformación, en las Escuelas y en las Sociedades, la experiencia no puede seguir siendo negada, por mas grotesca que ella se nos presente y nos parezca, sino para ser entendida, en sus manifestaciones y dimensiones. Solo que, para esa labor, necesitamos interpretes privilegiados para volver a sentir la voz humana (" *quien me dejara escuchar la voz humana de alguien*", Fernando Pessoa, in " *Poema en línea recta*", heterónimo Álvaro de Campos in Lopes, 1993, pp. 2006).

*"Uno no puede ser libre si no sabe que está sujeto a la necesidad, porque siempre se gana su libertad en sus intentos, nunca totalmente exitosos, para liberarse de la necesidad".*

Hannah Arendt (1958, " *The Human Condition*", pp. 121).

Si ya no controlo, como antes, mi destino personal (donde quiero acabar), mucho me repito – para convencerme y para aprender que lo que construí él en recorrido de esta experiencia - necesito creer mas en mi lenguaje común, lo que me trajo esta narración.

A pesar de los atardeceres de otoño cuando conducimos, tenemos la sensación de que dominamos nuestro coche, mecanismos, deslocalización, paisaje, permitiendo al pensamiento, seguir sus propias carreteras, convocando narraciones que nos revelan, que hay que cualificar esta escucha.

Sonia me llamo hoy. Dice que va a ser madre.

# BIBLIOGRAFIA

---

- ADICHIE, Chimamanda (2009). "*The danger of a single story*". Consulta janeiro 2013. Disponível em: <http://ihainforma.wordpress.com/multimedia/videos-do-ted/>
- ALVES, Ruben, (2011). "*EU MAIOR - Entrevista com Rubem Alves*". Consulta em dezembro 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PaCff8L-2dA>
- ARENDT, Hannah (2013), "*The Human Condition: Second Edition*". (1ª ed. 1958). University of Chicago Press.
- ARFUCH, Leonor (2010). "*O espaço biográfico – dilemas da subjetividade contemporânea*". Rio de Janeiro: Eduerj.
- ARTAUD, Antonin (1964). "*Le Théâtre et son double*". Saint-Amand: Gallimard.
- AUGÉ, Marc (1996). "*Los «no lugares», espacios de anonimato, una antropología de la sobremodernidad*". Ed. Gedisa, Barcelona.
- BAKHTIN, Mikhail (2006). "*Estética da Criação Verbal*". Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BARONE, Tom & Eisner, Elliot (2006). "*Arts-based educational research*". In Green, J., Camili, G. and Elmore, P. (Eds.), "Handbook of complimentary methods in education research". Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BARONE, Tom & Eisner, Elliot (2008). "*Arts-based educational research*". (in press) In "Complementary Methods for Research in Education", Third Edition, Judith Green, G. Camilli, and Patricia Elmore, editors. Washington, DC: American Educational Research Association.
- BARRERA, Sara Perez (2004). "*Los "no lugares" espacios del anonimato*". Reseña de "*Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*" de Marc Augé. PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural [On-line] 2004, 2 (enero) : Consulta em março de 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88120113> ISSN 1695-7121

- BARRIEDOS, Joaquín, (2012). *"A Geopolitical View on the International Art System"*. "THE RISE OF GLOBAL ART". Consulta em dezembro 2012. Disponível em : <http://artglobalizationinterculturality.com/lines-of-research/the-rise-of-global-art/>.
- BARTLETT, F. (1932). *"Remembering"*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUMAN, Zygmunt (2010). *"Capitalismo Parasitário"*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Zygmunt (2011). *"44 cartas desde o mundo líquido"*. Paidós. Barcelona.
- BELANCIANO, VITOR, (2013). *"A Europa à procura da sua primavera"*. Jornal Público (Ipsílon) 5 de abril 2013.
- BESSA-LUÍS, Agustina (2008). *"Dicionário Imperfeito"*. Guimarães Editores. Lisboa.
- BERK, L. (1980). *"Education in Lives: Biographic narrative in study of educational outcomes"*. Journal of Curriculum Theorizing, 2(2), 88-154.
- BLACKMAN, Lisa; John Cromby, Derek Hook, Dimitris Papadopoulos and Valerie Walkerdine (2008). *"CREATING SUBJECTIVITIES"*. Subjectivity, pp.15-16).
- BLOOM, Harold (2012). Revista LER. Edição nº 114, Junho 2012.
- BECK, Ulrich (2000). *"Modernidade Reflexiva"*. Celta Editora. Oeiras.
- BICKLEN, S e Shakeshaft, C. (1985). *"The new scholarship on women"*. In S. Klein (Ed.), "Handbook for achieving sex equity through education" (pp. 44-52). Baltimore: John Hopkins University Press.
- BOLÍVAR, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *"La investigación biográfico-narrativa en educación"*. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- BOLÍVAR, A. (2002). *"De nobis ipsis silemus? - Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación"*. Revista electrónica de Investigación Educativa, 4.
- BONDÍA, Jorge Larrosa (2002). *"Notas sobre a experiência e o saber da experiência"*. Revista Brasileira de Educação, nº 19. Consulta em fevereiro de 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>
- BOOTH, W. (1961). *"The rethoric of Fiction"* (2a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- BOOTH, W. (1979). *"Critical Understanding"*. Chicago: University of Chicago.

- BORGES, Jorge Luís (2010). "*La aurora y el poniente (Borges 1889-1999)*". Ed. Manuel Fuentes y Paco Tovar". Biblioteca Digital, 4. Publicações URV. Terragona. Consulta em janeiro 2014. Disponível em: <http://books.google.pt/books?>
- BORGES, R. M. e Serrão, J. (2006). "*Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb*". XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil". FAEB. Brasília.
- BORDIEUX, Pierre. (1986). "*A ilusão biográfica*". Actes de la recherche en Sciences Sociales. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes (2006). "*Usos e abusos da história oral*". Rio de Janeiro: FGV.
- BOURDIEU, Pierre e Louis Wacquant (1988). "*Sur les ruses de la raison imperialiste*", in Actes de la recherche en Sciences sociales, 121-122 (pp.109-110).
- BOURDIEU, P. (2004). "*Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno*". In: GASTALDO, E. (org.). *Erving Goffman: desbravador do cotidiano*. Porto Alegre: Tomo Editorial, p. 11-12.
- BRUNER, Jerome (1997). "*La educación, puerta de la cultura*". Visor. Madrid.
- BRUNER, Jerome (1990). "*La autobiografía del yo*". In "*Actos de significado*". Madrid: Alianza.
- BUENO, Belmira (2002). "*O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*". Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Consulta em novembro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>.
- BUENO, Belmira et al (2006). "*Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)*". Com Helena Coharik Chamlian, Cynthia Pereira de Sousa, Denise Barbara Catani. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Consulta em novembro 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>.
- BULLOUGH, R. (1989). "*First-year teacher: A case study*". New York: teachers College Press.
- BURGIN, Victor (1996). "*In/Different Spaces: Place and Memory in Visual Culture*". Berkeley: University of California Press.
- BURKE, Peter (1991). "*A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*". Trad. Nilo Odália. São Paulo: Ed. Unesp.

- BURKE, Peter (1992). "*A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa*". In: (org.). "A escrita da história: novas perspectivas". Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, p. 327-348.
- BURKE, Peter (1997). "*A invenção da biografia e o individualismo renascentista*". Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Revista da Fundação Getúlio Vargas, nº. 19, pp. 01-14.
- BURKE, Peter (2005). "*O que é história cultural?*". Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BURR, V. (1995). "*What does it mean to be a person? The self as constructed in language*". InK. Gergen (Ed.), "An introduction to social constructionism" (p.125-139). New York: Routledge.
- BURR, V. (1995). "*What is social constructionism?*" InK. Gergen (Ed.), "An introduction to social constructionism" (p.1-16). New York: Routledge.
- BURR, V. (1995). "*Where do you get your personality from?*" InK. Gergen (Ed.), "An introduction to social constructionism" (p.17-31). New York: Routledge.
- BUTLER, Judith (1990), "*Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*". Nova Iorque, Routledge.
- BUTLER, J. (1999). "*El Género en Disputa. El feminismo y subversión de la identidad*". Paidós Género e Sociedade. Univerddad Autónoma de México. México.
- CAIN, L. (1967). "*Age, status and generational phenomena*" Gerontologist, 7, pp. 83-92.
- CANÁRIO, R. (2006). "*A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*". Porto Alegre: Artmed.
- "*CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS*" (s.a), (2004). Barcelona. Consulta em fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.cmevora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjllxizxmcmct/Car tadascidadeseducadoras.pdf>.
- CASEY, Kathleen (2004). "*Por qué adandonan la docência las mujeres activistas progresistas?. Teoria, Metodologia y Política en la investigación sobre las historias de vida*", (pp. 245-268). Em Goodson, I. (2004) Octaedro. Barcelona.
- CASEY, K. (1994). "*The New Narrative Reaserch in Education*". UNC at Greensborn.
- CHALUMEAM, J. (1997). "*As teorias da Arte. Filosofia, Critica e História da Arte de Platão até aos nossos dias*". Coleção teoria das artes e literaturas. Instituto Piaget. Lisboa.
- CHARLOT, Bernard (2000). "*Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria*". Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre.

- CHARLOT, Bernard (org.) (2001). *“Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais”*. Brasil: Artes Médicas.
- CHARTIER, Roger (1991). *“O mundo como representação”*. Estudos Avançados. São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 5, nº. 11, pp. 170-185.
- CHARTIER, Roger (1994). *“A história hoje: dúvidas, desafios, propostas”*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Revista da Fundação Getúlio Vargas, vol. 7, nº. 13, 1994, p. 97-113.
- CLANDININ, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *“Teachers’ professional knowledge landscapes”*. New York: Teachers College Press.
- CLANDININ, D. Jean and Jerry Rosiek (2006). *“Handbook of Narrative Inquiry - Mapping a Methodology” - Situating Narrative Inquiry - Borderland Spaces and Tensions*. University of Alberta, Canada. Consulta em julho 2010. Disponível em: [http://american-philosophy.org/events/documents/SIAP\\_2009\\_Clandinin\\_Proof-Ch2.pdf](http://american-philosophy.org/events/documents/SIAP_2009_Clandinin_Proof-Ch2.pdf)
- CLIFFORD, Geraldine J. (1971) The autobiography of Sidney Leavitt Pressey: a comentary. In: Year book of the national society for the study of education, 1 7t h. Leaders in American education. Chicago: The University of Chicago Press, p. 266-276.
- CLIFFORD, J., & Marcus, G. E. (Eds.) (1986). *“Writing culture: The poetics and the politics of ethnography”*. Berkeley: University of California Press.
- CONCEIÇÃO, L. B. (2010). *“Narrativa biográfica e escrita da História: possibilidades teóricas de análise”*. Associação Nacional de História XIV encontro regional da ANPUH – Rio Memória e Patrimônio 19 e 23 julho 2010. Consulta em janeiro 2014. Disponível em: [http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276529177\\_ARQUIVO\\_TextofinalANPUH-rio.pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276529177_ARQUIVO_TextofinalANPUH-rio.pdf)
- CONLE, Carola (1999). *“Why Narrative? Struggling with time and place in life and research”*. Curriculum Inquiry is currently published by Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto. Vol.29, Nº 1. (Spring).
- CONNELLY, F. e Clandinin (1988). *“Teachers as curriculum planners”*. New York, Teachers College Press.
- CONNELLY, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). *“Stories of experience and narrative inquiry”*. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14

- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean (1995). "*Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*". In LARROSA, Jorge (et all.) "*Déjame que te Cuente – Ensayos sobre Narrativas y Educación*". Barcelona: Ed. Laertes.
- CONNELLY, D. J., & Connelly, F. M. (2000). "*Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*". San Francisco: Jossey-Bass.
- CONNELLY, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). "*Narrative inquiry*". In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375–385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COUTO, Mia (2012). "*A confissão da Leoa*". Editorial Caminho. Alfragide. Portugal.
- CLANDININ; D. J., (2007) (ed.). "*Handbook of narrative Inquiry. Mapping a Methodology*". Londres: Sage.
- CORREIA, J. A. (1998). "*Para uma teoria crítica em educação*". Porto: Porto Editora.
- CRISTOVÃO, F. et al (1986). "*Agostinho da Silva, conversa com o ICALP*". Entrevista, in Revista ICALP, nº 4, março.
- DAMÁSIO, António (2010). "*O livro da consciência – A construção do cérebro consciente*". Edição Temas e Debates. Círculo de Leitores. Portugal.
- DAY, C. (1992). "*Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*". In Avaliações em Educação: Novas perspectivas (pp. 89-104). A. Estrela e A. Nóvoa (Eds.). Educa. Lisboa.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix (1992). "Percepto, Afecto e conceito in - O que é a filosofia?" Tradução de Bento Prado jr. E Alberto Alonso Muñoz - Rio de Janeiro: Editora 34, (pp.213-255).
- DELEUZE, Gilles (1993). "*Critique et clinique*", Paris, Minuit.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2004). "*Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*". 5. ed. São Paulo: 34. Consulta em julho de 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/30693620/lacan-deleuze-guattari>. Consulta em Abril 2010.
- DELGADO, R. (1989). "*Storytelling for oppositionists and others: A plea for narrative*". *Michigan Law Review*, 87(8), 2411–2441.
- DERRIDA, J. (1982). "*Margins of philosophy*". (A. Bass, Trans.), Chicago: University of Chicago. Press. (Original work published 1972).
- De SAUSSURE, F. (1959). "*Course in general linguistics*". New York: McGraw-Hill.

- DEWEY, J. (1938). *“Experience and education”*. New York: Collier Books.
- DEWEY, J. (1981). *“Arte como experiência”*. Martins Fontes. Brasil.
- DEWEY, J. (1981). *“The later works”, 1925–1953: Vol. 10. Art as experience* (J. A. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias ( O r g s . ) . O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988a. p. 51-61.
- DRUCKER, Johanna (1999). *“Who’s Afraid of Visual Culture?”* . In *Art Journal*, Winter 1999. College Art Association. Database: InfoTrac Expanded Academic ASAP.
- DUBY, Georges (1993). *“A história continua”*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Ed. UFRJ.
- EÇA, Teresa Torres (1999). *“Assessment of Criative Work In Portuguese MTEP External Examinations”*. Dissertação não publicada. Roehampton Institute London; ESECV, Viana do Castelo.
- EÇA, Teresa Torres (2000). *“150 Anos de Ensino das Artes Visuais em Portugal”*. “IV Jornadas de Historia de La Educación Artística”. Barcelona, Girona. Consulta em maio de 2006. Disponível em: <http://www.apecv.pt/cfan/teresa-eca/150anos-ensino.htm>.
- EFLAND, Arthur (1999). *“I Encontro- Aprendizagem de Arte: ensino e pesquisa na sala de aula”*. Consulta em fevereiro 2010. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/programa.htm>.
- EFLAND, Arthur (2004). *“Educación Artística y cognición”*. Barcelona. Octaedro.
- EISNER, E. (1972). *“Educing artistic vision”*. London: Collier-Macmillam and New York: Macmillam.
- EISNER, Elliot (1987). *“The role of Discipline-Based Art Education in america’s schools”*. Art Education, Reston, p. 6-45.
- EISNER, E. W. (1985a). *“The Educational Imagination”*. New York: Macmillam.
- EISNER, E. W. (1985b). *“The Art of Educatinal Evalluatin: A Personal View”*. London: The Falmer Press.

- EISNER, Elliot (2008). “*O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? - Currículo sem Fronteiras*”, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Consulta em março 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>.
- EISNER, E. & Barone, P. (2006). “*Arts-based educational research*”. In Green, J., Camili, G. and Elmore, P. (Eds.), “*Handbook of complimentary methods in education research*”. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- ELDRIDGE, Laurie (2012). “*Collaged Reflection on My Art Teaching: A Visual Autoethnography*”. Arizona State University. *The Journal of Social Theory in Art Education* (32), (K. Staikidis, Ed.). 70-79. Consulta em fevereiro 2013. Disponível em: [leldridge@peoriaud.k12.az.us](mailto:leldridge@peoriaud.k12.az.us).
- ELLINGSON, L. & ELLIS, C. (2008). “Autoethnography as constructionist project”. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), “*Handbook of constructionist research*” (pp. 445-465). Nueva York: Guildford.
- ELLIS, Carolyn, Tony E. Adams & Arthur P. Bochner, (2011). “*Autoethnography: An Overview*”. Volume 12, No. 1, Art. 10 – January 2011. Forum: “Qualitativ Social Research”. Consulta em julho de 2012. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>.
- ELLIS, Carolyn; Adams, Tony E. & Bochner, Arthur P. (2010). “*Autoethnography: An Overview*”. [40 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: “Qualitative Social Research”, 12(1), Art. 10. Consulta em julho de 2012. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- ESPIG, Márcia J. (2006). “*Uma poeira de acontecimentos minúsculos: algumas considerações em torno das contribuições teórico-metodológicas da micro-história*”. História Unisinos. São Leopoldo: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale dos Sinos, vol. 2, nº. 10, mai./ago. 2006, pp. 201-213.
- ESTEVE, J. (1991). “*Mudanças Sociais e Função Docente*”. In “Profissão Professor”. Org. António Nóvoa. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- FERNANDES, D. (1992). “*Práticas e perspectivas da avaliação (Dois anos de experiências no Instituto de Inovação Educacional)*”. IIE. Lisboa. (Policopiado).
- FERNANDES, D. (1994). “*Prioridades de investigação e de formação. Práticas na sala de aula.*” (15-20). In EDUCAÇÃO. Nº 8. Porto Editora. Porto.

- FERNANDES, D. (1997). "*Avaliação na escola básica obrigatória: Fundamentos para uma mudança de práticas*". In Pedro da Cunha (Ed.), "Educação em debate". Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.
- FERNANDES, D. (coord.) (2007). "*ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO*": Relatório Final. Domingos Fernandes (Coordenador); Jorge Ramos do Ó; Mário Boto Ferreira; Ana Marto; Ana Paz; Ana Travassos. Consulta em Janeiro 2008: <http://www.min-edu.pt/np3/524.html>
- FERRAROTTI, Franco (1988). "*Sobre a autonomia do método biográfico*". In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) "O método (auto)biográfico e a formação". Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (pp. 17-34).
- FERRAROTTI, Franco (1990). "*Time, memory and society*". New York: Greenwood Press.
- FERRAROTTI, Franco (2002). "*Educação e Pesquisa*". São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- FERRAROTTI, Franco (2013). "*Sobre a Ciência da Incerteza - O Método Biográfico na Investigação em Ciências Sociais*". Edições Pedagogo.
- FERREIRA, Vergílio (2001). "*Escrever*". Edição de Helder Godinho. Lisboa Bertrand Editores.
- FISCHER, Marc. (2011). "*Ho-ba-la-lá – à procura de João Gilberto*". São Paulo: Companhia das Letras.
- FINE, M. (1987). "*Silencing in public schools*". *Language Arts*.
- FINE, M., & Weis, L. (2003). "*Silenced voices and extraordinary conversations: Reimagining schools*". New York: Teachers College Press.
- FOUCAULT, M. (1999). "*Estratégias de Poder*". Paidós – Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1988). "*A história da sexualidade. A vontade de saber*" (11.ª ed.). Rio de Janeiro: Graal, vol. I.
- FOUCAULT, M. (1988). "*Nietzsche. La genealogia, la historia*". Pré-Textos. Valência.
- FOUCAULT, M. (1993). "*Microfísica do poder*". (11.ª ed.). Rio de Janeiro; Graal.
- FOUCAULT, Michel (1996). "*A ordem do discurso*". Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.

- FOUCAULT, M. (1996). *“Diálogo com S. Riggins”*. In G. Kaminski (org.), *El yo minimalista. Conversaciones com Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca.
- FRANCIS, Fukuyama (2000). *“A grande ruptura”*. Lisboa Qetzal Editores.
- FRANKL, VIKTOR E. (1992). *“Man’s search for meaning: an introduction to logotherapy”*. Beacon Press. Boston.
- FREIRE, Paulo (1993). “Podemos reinventar o mundo”. Entrevista a Moacir Godotti. Consulta em fevereiro de 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/paulo-freire-podemos-reinventar-mundo-entrevista-640706.shtml>.
- GADAMER, Hans-Georg (1992a). *“Hermenéutica Clásica y hermenéutica filosófica”*. in: *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme. pp.95-118.
- GADAMER, Hans-Georg (1992b). *“Hermenéutica”*. In *“Verdad y Método II”*. Salamanca: Sígueme. p.363-373.
- GADAMER, Hans-Georg (1982). *“Herméneutique et Historicisme. L’Art de Comprendre: Herméneutique et tradition philosophique”*. Paris: Aubier Montaigne. p.49-87.
- GALEANO, Eduardo (2011). *“Eduardo Galeano • Sangue Latino”* Consulta em fevereiro de 2014: <http://maisqueousual.wordpress.com/2011/03/29/entrevista-eduardo-galeano/> e [http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc\\_xKc](http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc_xKc)
- GARAY, Graciela (1999). (1999). *“La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?”*. Revista Electrónica de Investigación Educativa,1 (1). Consulta el 5 de Feb de 2006. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>.
- GARDNER, H. (1989). *“Zero-based arts education: Na introduction to Arts-PROPEL”*. “Studies in Art Education”, 30 (2), 71-83.
- GARDNER, H. (1990). *“Multiple Intelligences: Implications for art and creativity”*. In W.J. Moody (Ed.), *“Artistic Intelligences: Implications for education”*, (pp.57-59). New York: Teachers College Press.
- GARDNER, H. (1992). *“Assessment in context: The alternative to standardized testing”*. In B. Gifford & M.C. O’Connor (Eds), *“Changing assessment: Alternative vieews of aptitude, achivement and instruction”*. Policopiado, (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- GARDNER, Harvard (1996). *“Intelligence: Multiple Perspectives”*. Orlando: Harcourt.
- GEERTZ, C. (1988). *“Works and Lives: The anthropologist as author”*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- GEERTZ, Clifford. (1997). "*O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*". Trad. Vera M. Joscelyne. Petrópolis: Vozes.
- GERGEN, K.J. (1992). "*El asedio del yo*". In "*El yo saturado*". Barcelona Paidós.
- GIDDENS, Anthony (2000). "*O mundo na era da globalização*". Lisboa, Editorial Presença, (pp.29 e 32).
- GIDDENS, Anthony (2002). "*Modernidade e Identidade*". Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro.
- GINZBURG, Carlo (1991). "*Micro-história e outros ensaios*". Trad. Antônio Narino. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand-Brasil.
- GINZBURG, Carlo (1999). "*Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*". Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.
- GINZBURG, Carlo (2006). "*O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*". Trad. Maria B. Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras.
- GIROUX, H. (1996). "*Para la relación entre la Educación Artística y los estudios culturales*". "Placeres Inquietantes". Barcelona. Paidós.
- GLUCK, Sherna Berger, and Daphne Patai (1991). "*Women's Words: The Feminist Practice of Oral History*". New York: Routledge.
- GODOTTI, Moacir (1993). "*De onde vem essa esperança de que é possível transformar o mundo?*" em entrevista a Paulo Freire. Consulta em março 2013. disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/paulo-freire-podemos-reinventarmundo-entrevista-640706.shtml>
- GOFFMAN, E. (1983). "*A representação do eu na vida cotidiana*". Petrópolis: Vozes. GOFFMAN, E. (1988). "*Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*". 4 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- GOODMAN, N. (1978). "*Modos de fazer mundos*". Asa. Portugal.
- GOODMAN, Nelson (1981). "*Twisted Tales: or Story, Study, or Symphony*" en Michell, ed. On Narrative.

- GOODSON, I. (1995). "*Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o desenvolvimento profissional*". In "*Vidas de Professores*", António Nóvoa (org.). Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- GOODSON, I. (2004). "*Histórias de vida del professorado*". Octaedro. Barcelona.
- GOODSON, I. (2007). "*Currículo, narrativa e o futuro social*". Rev. Bras. Educ. vol.12 no.35. Rio de Janeiro May/Aug. 2007. Consulta em janeiro de 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000200005&script=sci_arttext).
- GOODSON, I. (2007). "*Questionando as reformas educativas - a contribuição dos biográficos na educação*". Universidade Estadual de Campinas. Consulta em fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.ivorgoodson.com/s-Ivor%20Goodson>.
- GUATTARI, F. (2004). "*Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*". Madrid:Traficantes de Sueños.
- GUATTARI, Felix e Suely Rolnik (2005). "*Micropolítica: Cartografias do desejo*". 7ª Edição Revisada, Vozes. Petrópolis, RJ. Transcrição por David Britto. Consulta em junho 2013. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/80018300/Guattari-e-Rolnik-Micropolitica-Citacoes-Trechos-pt-br>.
- GUIDDENS, A. (1995). "*Modernidad y identidad del yo*". Barcelona: Península (1991).
- GREENBLATT, Stephen J. (1981). "*Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*". (Cita de Agustín). Chicago, University of Chicago Press, 1981, pp.2 (in Sennet, 2010, pp. 371).
- HALL, Stuart (1996). "*Cultural studies and its theoretical legacies*", in Morley, David / Chen, Kuan-Hsing, (eds), "*Stuart Hall - critical dialogues in cultural studies*", London, New York, Routledge.
- HARGREAVES, A. (1996). "*Professorado, cultura y posmodernidad*". Madrid. Morata.
- HARGREAVES, A., L. Earl y J. Ryan (1996). "*Una Educación para el Cambio*". Octaedro. Barcelona.
- HARGREAVES, A. (1998). "*Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*". McGraw-Hill. Alfragide. Portugal.
- HARGREAVES, A. Earl, L. e Ryan, J.(1998). "*Una Educación para el Cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*". Ediciones Octaedro. Barcelona.
- HARDING, S. (1987). "*Feminism & methodology*". Indianapolis: Indiana University Press.
- HELDER, Herberto (2006). "*Os Passos em Volta*". Assírio & Alvim. Lisboa.

- HENLEY, William Ernest (1875). "Invictus". Livro de Poemas (1888).
- HERNÁNDEZ, F. (1997). "*Educación y Cultura Visual*". Cuadernos de Cooperación Educativa. Publicaciones M.C.E.P. Morón, Sevilla.
- HERNÁNDEZ, F. (2006). "*VI jornades d'història de l'educació artística - Histories de Vida en Educació Artística*". Universitat de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). "*Espigador@s de la Cultura Visual. Outra narrativa para la Educación de las artes visuales*". Octaedro. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). "*La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*". *Educatio Siglo XXI*, n.º 26 · 2008, pp. 85-118.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Main Article: "Becoming University Scholars: Inside Professional Autoethnographies"*. *Journal of Research Practice*. Volume 6, Issue 1, Article M7, 2010. Consulta em novembro 2012. Disponível em: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/204/188>.
- HERNÁNDEZ, F., Juana María Sancho y José Ignacio Rivas (coord.), (2011). "*Histórias de Vida en Educação-Biografias en contexto*". Grupo Esbrina. Universidade de Barcelona. Consulta em janeiro de 2011. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%3bn.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>.
- HERNÁNDEZ, F. (Coord.) (2011). "*Aprender a Ser Docente de Secundária*". Hernández F. (coord.). Octaedro. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. (Coord.). (2011). "*Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*". Consulta em dezembro 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/17362>.
- HUBERMAN, M. (1995). "*O ciclo de vida dos professores*" em "Vidas de professores". Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- JACKSON, PH. W. (1991). "*La vida en las aulas*", Madrid, Morata. Em PARDINAS, M<sup>a</sup> de Jesus (2010). "TOPOGRAFIA CRÍTICA: EL HACER DOCENTE Y SUS LUGARES". Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos. Edição APECV. Porto. Consulta em maio de 2011.

Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/34497157/Desafios-da-educacao-artistica-em-contextos-ibero-americanos>.

JOSSO, M. C. (1999). *"História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos"*. Cons. em abril de 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200002)

KERMODE, F. (1967). *"The sense of ending: Studies in the theory of fiction"*. London: Oxford University Press.

KINCHELOE, L. Joe. (2001). *"Hacia una revisión crítica del pensamiento docente"*. Ediciones Octaedro. Barcelona, Espanha.

KINCHELOE, L. Joe e Berry, S. Kathleen (2004). *"Pesquisa nem Educação. Conceituando a Bricolagem"*. Artmed Editora S. A. São Paulo. Brasil.

KLEIN, Naomi (2002). *"NO LOGO-o poder das marcas"*. Argumentos. Relógio d'Água Editores. Lisboa.

KOSIK, K. (1967). *"Dialética de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y el mundo"*. México: Grijalbo.

LA PIERRE, S. e Zimmerman, E. (1997). *"Research Methods and Methodologies in Art Education"*. Reston: NAEA.

LARROSA, Jorge (et all.) (1995). *"Déjame que te Cuente – Ensayos sobre Narrativas y Educación"*. Barcelona: Ed. Laertes.

LATHER P. y Smithies, Ch. (1997). *"Troubling the Angels. Women Living with HIV/AIDS"*. Boulder, Colorado y Oxford: Westview Press. In "Aprender a Ser Docente de Secundária", Hernández F. (coord.) (2011). Octaedro. Barcelona.

LAURETIS, T. de (1986a). *"Feminist Studies/Critical Studies: Issues, terms, and contexts."* In T. di Lauretis (org.), "Feminist Studies/Critical Studies". Indianapolis: Indiana University Press, pp. 1-19.

LAURETIS, T. de (1986b). *"Through the looking glass"*. In P. Rosen (Ed.), "Narrative, apparatus, ideology: A film theory reader", (pp. 360–372). New York: Columbia University Press.

LE GOFF, Jacques (1999). *"São Luís: biografia"*. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro/São Paulo: Record.

LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.) (1988). *"História: novos problemas"*. Trad. Theo Santiago. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- LE GOFF, Jacques (1988). "*História: novas abordagens*". Trad. Henrique Mesquita. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- LE GOFF, Jacques (1988). "*História: novos objetos*". Trad. Terezinha Marinho. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- LEITÃO, Maria da Conceição, (2010). "*Processos de Aquisição de Competências em Contextos informais*". Universidade de Lisboa. Consulta em julho 2011. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2544/1/ulfp037388\\_tm\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2544/1/ulfp037388_tm_tese.pdf).
- LEITE, Elvira (2011). "*Para uma Troca de saberes*". in Leite, Elvira e Malpique, Manuela (s/d). M.E; "Espaços de Aprendizagem Espaços para a expressão criadora". Consulta em novembro 2011. Disponível em: [http://www.serralves.pt/documentos/servico\\_educativo/2011\\_12/Texto%20Prof.%20Elvira%20Leite.pdf](http://www.serralves.pt/documentos/servico_educativo/2011_12/Texto%20Prof.%20Elvira%20Leite.pdf).
- LEONI, Leo (2005). "*Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*". Ciudad Berlendis & Vertecchia Editores.
- LEVI, Giovanni (1992). "*Sobre a micro-história*". In: BURKE, P. (org.). "A escrita da história: novas perspectivas". Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. Unesp, p. 133-161.
- LEVI, Giovanni (1996). "*Usos da biografia*". In: AMADO, J. & FERREIRA, Marieta de M. (orgs.). "Usos & abusos da história oral". Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 167-182.
- LEVI, Giovanni (2000). "*A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*". Trad. Cynthia M. de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LIEBERMAN, A. y Miller, I. (eds.) (2003). "*La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*". Octaedro. Barcelona.
- LIMA, Henrique Espada (2006). "*A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LINCOLN, Y. (1995). "*Standars for qualitative research*". Invited address at meaning of AERA in San Francisco, CA.
- LISPECTOR, Clarice (1974). "*A Partida do Trem*". In "*Os Melhores Contos Brasileiros de 1973*", Editora Globo. Brasil.
- LOPES, Teresa Rita, (1993). "*Álvaro de Campos - livro de versos. Edição crítica*". Estampa, Lisboa.

- LORIGA, Sabina (1998). "*A biografia como problema*". In: REVEL, J. (org.) (1998). "Jogos de escalas: a experiência da microanálise". Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, p. 225-249.
- LORRAIN, Verónica (2010). "*La investigación narrativa y su alcance en la reconfiguración del sujeto y la identidad: problemáticas emergentes*". Resumo do primeiro capítulo da tese de doutoramento "El buen nombre". Una Investigación narrativa en torno de las experiencias de subjectivación en las relación investigadora y presentada en 2010, en la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.
- LOURO, Guacira L. (2000). "*Currículo, Género e Sexualidade*". Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.
- LUCENA, Suênio Campos de (2013). "*O livro Ho-ba-la-lá, a narrativa biográfica e a missão impossível da Verdade*". Comunicologia. Revista Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília. Consulta em janeiro de 2014. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/viewFile/4117/2525>
- LULL, James (2001). "*Culture in the Communication Age*". London & New York: Routledge.
- MALINOWSKI, B. (1978). "*Argonautas do pacífico ocidental*". 2 ed. São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores).
- MARTINS, M.G. (1999). "*Práticas Avaliativas, Momentos Formativos. Análise das Concepções e das Práticas Avaliativas dos Professores de Oficina de Artes*". Tese de Mestrado. UCP. (np)
- MARTINS, G. (2001). "Educação Artística e Cultura Visual". Acção nº 18/2001 - *Prof2000* Centro de Formação de Penalva e Azurara. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/mglfm/graca37.htm>.
- MARTINS, G. Rifá, M. e Teixidó, M. (2001). "*Discursos de género y trabajo en el currículum de Educación de las Artes Visuales: Los procesos de cambio en la historia de vida de las maestras de Enseñanza Básica en Portugal y España*". Comunicação apresentada no "1º Congresso Ibérico de educação Artística", Porto, Portugal". Trabalho não publicado.
- MARTINS, G. (2012). "*Intérpretes da Educação Artística em Portugal*". Em "*Acerca da implicação da Acção na Construção de Narrativas Contemporâneas*" - II Encontro Internacional sobre Educação Artística - eiea. (2012, pp.- 164-170) e-Book disponível em: <http://eiea.identidades.eu/sites/default/files/e-Book.pdf>
- MARTINS, G. (2012). "*DAR CONSCIÊNCIA À MEMÓRIA1: - NEGOCIAR PROPOSTAS - INTEGRAR DESVIOS*". III Jornadas de Histórias de Vida em Educação - A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida - 8 e 9 de

Novembro de 2012. Disponível em:  
[http://www.fpce.up.pt/iijornadashistoriasvida/pdf/2\\_Dar%20Consciencia%20a%20Memoria.pdf](http://www.fpce.up.pt/iijornadashistoriasvida/pdf/2_Dar%20Consciencia%20a%20Memoria.pdf).

MATTOS, André Borges de (2010). *"Narrativas auto-biográficas como fonte para pesquisa antropológica: notas para uma reflexão"*. Revista Espaço Académico – nº 105 – Fevereiro de 2010. Consulta em fevereiro de 2013. Disponível em:  
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9184/0>.

MEDEL, Manuel Ángel Vázquez (S.D) *"Mundialización, comunicación y nuevo humanismo - Implicaciones educativas"*. Universidad de Sevilla. Consulta em março 2011. Disponível em:  
<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03-articulos/monografico/pdf3/medel.PDF>.

MEDINA, M. J. (2002). *"RECENSIONES DE LIBROS"* sobre: BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *"La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología"*. Madrid. La Muralla, in *"Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado"*, 5, 2, (2002) 1. Consulta em janeiro de 2013. Disponível em:  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev52re.pdf>

MAILLARD Chantal (2004). *"Matar a Platón seguido de Escribir"*, Barcelona: Tusquets.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1945). *"Phénoménologie de la perception"*. Editions Gallimard. Paris. Consulta em fevereiro de 2011. Disponível em:  
<https://wiki.brown.edu/confluence/download/attachments/73535007/Phenomenology+of+Perception.pdf>.

MERLEAU-PONTY, Maurice, (1969). *"O olho e o espírito"*. Trad.: Geraldo Dantas Barretto. Rio de Janeiro: Grifo Edições. (Ed. orig. 1963).

MERLEAU-PONTY, M. (1975). *"Fenomenología de la percepción"*. Ed. Península, Barcelona.

MILLER, J. (1990). *"Creating spaces and finding voices: Teachers collaboratins for empowermwnt"*. Albany: State University of New York Press.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:

[http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Programas\\_e\\_Dossiers/Pages/20060912\\_ME\\_Doss\\_ECD.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Programas_e_Dossiers/Pages/20060912_ME_Doss_ECD.aspx)

Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 24 de Junho de 2008; Despacho n.º 14420/2010.

Diário da República, 2.ª série — N.º 180 — 15 de Setembro de 2010.

Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de Junho de 2010. Disponível em:  
<http://legislacao.min-edu.pt/np4/194>; <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=531>; <http://aeiou.expresso.pt/120-mil-professores-chumbam-ministra=f448047>

“GUIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DOCENTES PARA O ANO LECTIVO DE 2008/2009”.  
Consulta em janeiro 2010. Disponível em: [http://www.drel.min-edu.pt/recursos\\_humanos/avaliacao\\_de\\_desempenho\\_do\\_pessoal\\_docente\\_gui.pdf](http://www.drel.min-edu.pt/recursos_humanos/avaliacao_de_desempenho_do_pessoal_docente_gui.pdf).

RELATÓRIO sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente, (2010). (p. 52-54),  
Ministério da Educação e Conselho Científico para a avaliação de professores (28 de julho de  
2010). Consultado em janeiro 2012. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel\\_1\\_ciclo\\_ADD.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_1_ciclo_ADD.pdf).

Ministério da Educação e Conselho Científico para a avaliação de professores (28 de Julho de 2010).  
“Relatório sobre a aplicação do 1.ª ciclo de avaliação do desempenho docente”. (2010, p. 52-  
54). Consulta em janeiro 2012. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel\\_1\\_ciclo\\_ADD.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_1_ciclo_ADD.pdf).

MIRZOEFF, Nicholas (1999). “*An Introduction to Visual Culture*”. London & New York: Routledge.

MIZZI, R. (2010). “*Unraveling researcher subjectivity through multivocality in autoethnography*”.  
Journal of Research Practice, 6(1), Article M3. Retrieved. Consulta em julho de 2012.  
Disponível em: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/201/185>.

MOLINA, Rosane (2011). “*Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida*”.  
Em “*Histórias de Vida en Educación-Biografias en contexto*”. Grupo Esbrina. Universidade de  
Barcelona. Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas (coord.). Consulta  
em janeiro de 2012. Disponível em:  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%3bn.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>.

MOSÉ, Viviane (s.d.). “*Viviane Mosé propõe reflexão sobre educação no Luz no Câmpus*”. FEPAF,  
entrevista a Viviane Mosé. Consulta em abril 2013. Disponível em:  
[http://www.fepaf.org.br/Cont\\_Default.aspx?idnews=443](http://www.fepaf.org.br/Cont_Default.aspx?idnews=443).

- MOSÉ, Viviane, (2009). "MOSÉ E O TRIO DE OURO". Em Tempo Festival. Consulta em abril 2013.  
Disponível em: <http://tempofestival.com.br/instantaneo/tempo-vida-e-arte-o-trio-de-ouro/>.
- MUNARI, Bruno (1998). "*Das Coisas Nascem Coisas*". São Paulo: Martins Fontes.
- MURILLO, S. (1996). "*El discurso de Foucault – Estado, locura y anormalidade en la construcción del individuo moderno*". Carrera de Sociologia Facultad de Ciências Sociales, Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Comín. Univ. de Buenos Aires.
- NALLI, Marcos (2006). "*Paul Ricoeur leitor de Husserl*". Trans/Form/Ação. vol.29 no.2 Marília 2006.  
Consulta em março 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732006000200012>.
- NETO, J. Batista (2007). "*Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação: contribuições da Escola de Chicago e do Interacionismo Simbólico*". In: "18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste", 2007. Política de Ciência e Tecnologia na Formação do Pesquisador em Educação.
- NÓVOA, et al. (1991). "*Profissão Professor*". Coleção Ciências da Educação 3. Porto Editora. Porto.
- NÓVOA, A. (1992). "*Vidas de professores*". Porto: Porto Editora.
- NUNES, Everaldo Duarte (2009). "*Goffman: contribuições para a Sociologia da Saúde*". Physis: Revista de Saúde Coletiva. Print version ISSN 0103-7331. Physis vol.19 no.1. Rio de Janeiro 2009.  
Consulta em março 2013: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373312009000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312009000100009).
- PAGÈS, J. (2011). "*Aprendiendo a través de la reconstrucción de un curso: Formación inicial e identidad docente*". In "*Aprender a Ser Docente de Secundária*" Hernández F. (coord.). Octaedro. Barcelona
- PARAÍSO, Marlucy Alves (sd). "Currículo-mapa: Linhas e Traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil". Consulta em fevereiro 2009:  
<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/marlucyvalvesparaíso>
- PARDAL, L. (1993). "*A escola, o Currículo e o Professor*". *Cadernos de Análise Sócio - Organizacional da Educação*, n.º 7. Universidade de Aveiro. Aveiro.

- PARDAL, L. e Correia, E. (1995). *“Métodos e Técnicas de Investigação Social. Formação Contínua”*. Areal Editores. Porto.
- PARDINAS, M<sup>a</sup> de Jesus (2010). *“Topografía Crítica: EL HACER DOCENTE Y SUS LUGARES”*. In *“Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos”*. Edição APECV. Porto. Consulta em maio de 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/34497157/Desafios-da-educacao-artistica-em-contextos-ibero-americanos>.
- PAZIANI, R.R. (2010). *“Problemas, limites e possibilidades: os desafios do paradigma Biográfico”*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Vol. 2 Nº 4, Dezembro de 2010. by RBHCS. Consulta em janeiro 2014. Disponível em: [http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Osdesafiosdoparadigmabiogr%C3%A1fico.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Osdesafiosdoparadigmabiogr%C3%A1fico.pdf)
- PENEFF, J. (1990). *“La méthode biographique”*. Paris: Armand Colin.
- PERRENOUD, P. (1997). *“Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas”*. Temas de Educação. Publicações D. Quixote. IIE. (2<sup>a</sup> ed.). Nova Enciclopédia. Lisboa.
- PESSOA, Fernando (1890 - 1935). Alvaro de Campos *“Poema em Linha Reta”*. Consulta em janeiro 2014. Disponível em: <http://triplicarte.wordpress.com/2011/05/01/poema-em-linha-recta-alvaro-de-campos-2/>
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias ( O r g s . ) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.
- PLOENNES, Camila (2013). *“Novos nomes, velhos verbos?”*. In *“Sobre Marc PRESNSKY”*, Revista Educação. Consulta em setembro de 2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/novos-nomes-velhos-verbos-277238-1.asp>.
- POLKINGHORNE, D. (1995). *“Narrative configuration in qualitative analysis”*. In J. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *“Life History and narrative”* (pp.5-24). London: Palmer.
- POPKEWITZ, T. S. (1998b). *“Los discursos redentores de las ciencias de la educación”*. *“State reforms and the educational sciences as the effects of power”*, (P. Manzano Trad.). Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- POSTMAN, Neil (1999)[1996]. *“El fin de la educación”*. Barcelona: Octaedro.

- PRAXEDES, Walter (2001). "*O olhar pedagógico de José Saramago*". Revista Espaço Acadêmico ANO I- n° 07. Consulta em março 2013. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07walter.htm>.
- PRESNSKY, Marc (2001). "*Digital natives, Digital emmigrants*". On the Horizon 9, (5).
- PRESNSKY, Marc (2013). "*Novos nomes, velhos verbos?*". In PLOENNES, Camila, "Sobre Marc PRESNSKY", Revista Educação. Consulta em setembro de 2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/novos-nomes-velhos-verbos-277238-1.asp>.
- QUEIROZ, M. I. P. (1983). "*Variações sobre a técnica de gravador no registo da informação viva*". São Paulo. CERV/USP.
- QUELHAS, Iza (2002). "*Literatura e história, Géneros discursivos e polifonia em ESTAÇÃO DAS CHUVAS, José Eduardo Agualusa*". Consulta em janeiro 2005. Disponível em: [http://www.achegas.net/numero/tres/iza\\_quelhas.htm#\\_edn2](http://www.achegas.net/numero/tres/iza_quelhas.htm#_edn2)
- RAMONET, Ignácio (1997). "*Un mundo si rumbo. Crisis de fin de siglo*". Editorial Debate. Madrid.
- REVEL, Jacques (1998). "*Jogos de escalas: e experiência da microanálise*". Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- RYAN, K. (1970). "*Don't smile until Christmas: Accounts of the first year of teaching*". Chicago: University of Chicago Press.
- RICOEUR, Paul (1987). "*Analyses et Problèmes dans 'Ideen II' de Husserl*". in: A l'École de la Phénoménologie. Paris: Vrin. p.87-140.
- RICOEUR, Paul (1989). "*Da Interpretação*". In: *Do Texto à Ação. Ensaios de Hermenêutica II*. (trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando). Porto: Rés. p.23-46.
- RICOEUR, P. (1996). "*Sí mismo como outro*". Barcelona: Siglo XX.
- RICOEUR, Paul (1997). "*Tempo e narrativa*". Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Papirus, Tomo III.
- RICOEUR, P. (1999). "*Historia y narratividad*". Barcelona. Paidós.
- ROGOFF, Irit (1998). "*Studying Visual Culture*". London & New York:Routledge.
- ROGOFF, Irit (2000). "*Terra Infirma: Geography's Visual Culture*". London & New York: Routledge.

- RUKEYSER, Muriel (1992). "Out of Silence: Selected Poems". Triquarterly Books.
- SACRISTÁN, J. G. (1991). "*Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*". In *Profissão Professor*. (Org.) António Nóvoa. Colecção ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- SALGUEIRO, Ana Maria (1998). "*Saber docente y práctica cotidiana – un estudio etnográfico*". Colección Repensar la Educación, nº3. Octaedro. Barcelona.
- SANCHO, Joana (1990). "*Los profesores y el curriculum*". Barcelona: ICE/Horsori.
- SANCHO, Joana (Coord.), (2010). "*DONES A LA CIÈNCIA I A LA UNIVERSITAT: LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT DOCENT I INVESTIGADORA EN CONTEXTOS DE DESIGUALTAT*". ESBRINA. Universitat de Barcelona. Consulta em maio de 2011. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/14145/7/AGAUR2007.%20Informe%20DONES.pdf>.
- SANCHO, Joana, Hernández, Fernando, Rivas, J. Ignacio (2011). "*Histórias de Vida en Educación- Biografias en contexto*". Grupo ESBRINA. Universidade de Barcelona. Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas (coord.), Consulta em janeiro de 2011. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%3%b3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>.
- SANCHO, J, M. (Coord,) (2013). "*Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*". Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. Consulta em abril 2014. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965>
- SANTOS, Ana Cristina (2009). "*Molduras públicas de performatividade queer e representação mediática em Portugal*". Birkbeck Institute for Social Research, London University. Consultado em dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-55602009000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-55602009000200009&script=sci_arttext).
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). "*Para uma sociologia das ausências, e uma sociologia das emergências*". (in: Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 237-280). Consulta em janeiro 2014: [http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)
- SARTRE, Jean-Paul (1993). "*Que é a literatura*". São Paulo, Ática, 2ª edição.
- SCHON, D. (1992). "*Formar Professores como Profissionais Reflexivos*". In "Os Professores e a sua Formação". (pp. 79-91). Temas de educação. Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.

- SCHMIDT, Benito (2004). "*B. Grafia da vida: reflexões sobre a narrativa biográfica*". História Unisinos. São Leopoldo: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale dos Sinos, vol. 8, nº. 10, jul./dez. 2004, pp. 131-142.
- SCOTT, J. (1995). "*Género: uma categoria útil de análise histórica*". Educação e Realidade, 20 (2), 71-100.
- SENNETT, Richard (1998). "*O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*". Trad. Ligia Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras.
- SENNETT, Richard (2009). "*El artesano*". Ed. Anagrama S.A. Colección Argumentos. Barcelona.
- SILVA, T. (1999). "*Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*". Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T.T. (2001). "*Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el currículo*". Ocatadro. Barcelona. Espanha.
- SILVA, T.T. (2001). "*DR. NIETZSCHE, CURRICULISTA – COM UMA PEQUENA AJUDA DO PROFESSOR DELEUZE*" in Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS). Consulta em maio de 2005. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/40450792/Tomas-Tadeu-Dr-Nietzsche-curriculista>.
- SILVA, T.T. (2002). "*Mapeando a [complexa] produção teórica educacional –Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva*". In Luís Armando Gandin, João M. Paraskeva, Álvaro Moreira Hypolito. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002.
- SPANBAUER, Tom (2000). "*Quiet Mind: One-Minute Retreats from a Busy World*". Conari Press. Canadá.
- TAURINO e Martins (2006). "*Histórias de vida, investigación educativa y mejora de la escuela*". IV jornadas d'história de l'educación artística – Histories de Vida en Educación Artística". U.B.
- TAVARES, Gonçalo M. (2005). Entrevista a Gonçalo M. Tavares por Rosário Fardilha. Consulta em maio de 2007. Disponível em: [http://divasecontrabaixos.blogspot.com/2005\\_01\\_01\\_archive.html](http://divasecontrabaixos.blogspot.com/2005_01_01_archive.html).
- TAVARES, Gonçalo M. (2013). "*Atlas do Corpo e da Imaginação - Teoria Fragmentos e Imagens*". Ed. Caminho. Lisboa.

- TOLEDO, Daniel e Garrocho, Luiz Carlos (2011). “*Na linha dos olhos*”. Poro: Intervenções urbanas e ações efêmeras. Consulta em janeiro 2014: <http://poro.redezero.org/biblioteca/poro-na-linha-dos-olhos-daniel-toledo-e-luiz-carlos-garrocho/>.
- THOMAS, David, (1995). “*Teachers Stories*”. Open University Press. Buckingham.
- TSUTSUMI, Cindy (2003). “*Our Evolving Visual Culture*”. University of Missouri. Kansas City. Consulta em dezembro 2012. Disponível em: [http://www.cindytsutsumi.com/wp-content/downloads/words/Film\\_Geog\\_VisualCulture.pdf](http://www.cindytsutsumi.com/wp-content/downloads/words/Film_Geog_VisualCulture.pdf).
- VALLS, Montse (2005). “*Consciencia Social*”, 9. pp. 99-119. Consulta em fevereiro 2010. Disponível em: [http://www.fedicaria.org/concSocial/entrevistas/C09\\_Goodson.pdf](http://www.fedicaria.org/concSocial/entrevistas/C09_Goodson.pdf)
- VALLS, Montsé (2011). “*La inscripción de la subjetividad en los relatos de la memoria de un curriculum de formación inicial: biografías, diarios y diálogos*”. In “*Aprender a Ser Docente de Secundaria*” Hernández F. (coord.). Octaedro. Barcelona.
- VILAS-BOAS, Sergio (2007). “*Biografismo – reflexões sobre as escritas da vida*”. São Paulo: Unesp.
- VILLA, Fernando Gil (1998). “*Pós-estruturalismo e História Oral. História Antropologia y Fuentes Orales, nº 19 - Más Allá de la Imagen*”. Universidade de Barcelona.
- VAN MAANEN, J. (1988). “*Tales from the field: On writing ethnography*”. Chicago: University of Chicago Press.
- WILLIAMS, Rachel Marie-Crane (2009). “*Graphic Historiography: A qualitative research project using Visual Art as a Method for Inquiry and Understanding*” 4-14-2009. University of Iowa. Consulta em fevereiro de 2013. Disponível em: [http://ir.uiowa.edu/tl\\_pubs](http://ir.uiowa.edu/tl_pubs).
- WHITMAN, Walt (1992). “*Canto de Mim Mesmo*”. Assírio & Alvim, Lisboa.
- WELLS, Liz, Judit Williamson (1994) [1992]. “*Descodificando anúncios*”. En M. Barker y A. Beezer (Eds.) “*Introducción a los estudios culturales*”, (pp. 183-200). Barcelona: Boch.
- WOODS, P. (1991). “*Aspectos Sociais da Criatividade do Professor*”. In “*Profissão Professor*”. Org. António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- YONEMURA, M. (1986). “*A teacher at work: Professional development and early childhood educator*”. New York: Teachers College Press.
- YOURCENAR, Marguerite (2005). “*Memórias de Adriano*”. (Edição Gallimard-folio nº 921, ed. Original, 1974). Clássicos da literatura. Ulisseia Lisboa.

ZIMMERMAN, E. (1992). "*Assessing Students' Progress and Achievements in Art*". In *Art Education*, November, 1992, Vol 45, nº 6.

OURABICHVILI, François (2004). "*O vocabulário de Deleuze*". Trad. André Telles. Digitalização e disponibilização da versão eletrónica: Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação. Consulta em janeiro 2013. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>

REVISTA "*2 pontos: a revista dos professores portugueses*", Outubro (2009). Entrevista com Elvira Leite



## 1. Bibliografia de Elvira Leite:

Com participação criativa, pedagógica ou outra.

- 1991- *“Trabalho de Projecto, 1. Aprender por projectos centrados em problemas”*. Com Manuela malpique e Milice Ribeiro dos Santos. Coleção Ser Professor. Ed. Afrontamento 2ª edição. Porto.
- 1995 - *“O professor Aprendiz - Criar o Futuro”*. Equipa Internacional dos Países Participantes - Alemanha, Dinamarca, Grécia, Irlanda e Portugal. Programa Europeu Petra II, AcçãoII. Departamento do Ensino Secundário - DES Ministério da Educação.
- 1998 - *“Azulejaria Comunitária - um projecto na Reedificação do Bairro do Cerco do Porto”*. Coleção «Aprendizagens em Movimento». Fundação Para o Desenvolvimento do Vale de Campanha; Equipa técnica do subprojecto URBAN - Vale de Campanha. Porto.
- 1998 - *“Um ano amargo”*. Revista Noesis, número 45.<sup>219</sup>
- 2001 - *“Os Desenhos do Desenho. Novas perspectivas sobre Ensino Artístico”*. Actas do Seminário. Organizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto com a colaboração da Escola Especializada de ensino Artístico Soares dos Reis do Porto. Ed. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto. Porto.
- 2001 - *“Trans(formar) o olhar”*. Elisa Marques. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa - UIED.

---

<sup>219</sup> <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=364>

- 2001 - "*Dança. Educação pela Arte: Retratos de uma Experiência*". Coleção «Aprendizagens em Movimento». Fundação Para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, Escolas do 1º Ciclo nº 6 da Corujeira, nº 10 do Lagarteiro e nº 13 de S. Roque e Escola de Dança Ginásiano. Porto.
- 2002 - "*Habitares Serralves 2001 e 2002*". Fundação Serralves, Programas Educativos. Porto
- 2002 - "*Figuração do Real: Projecto para decoração do ambulatório de Pediatria do Hospital de Santo António*". Registos. A11.02 - Centro Regional de Artes Tradicionais Oficinas.
- 2004 - "*HOMENAGEM A MANUELA MALPIQUE*". UP/FPCEUP- Porto, 2004.03.01, Semana 10, Segunda-Feira, 19:16 - Na próxima Quarta-Feira, pelas 17:00, no anfiteatro, prestar-se-á uma Homenagem a Manuela Malpique com a apresentação do seu livro "*Histórias de Vida*". Serão intervenientes: Apresentação do livro: Maria do Loreto Paiva Couceiro. Participação de: Celeste Malpique, Elvira Leite<sup>220</sup>, Jorge Negreiros, José Alberto Correia e Orquídea Coelho.

---

<sup>220</sup> [http://portodoinfante.blogspot.com/2004\\_03\\_01\\_archive.html](http://portodoinfante.blogspot.com/2004_03_01_archive.html)

## ANEXO II

---

### 1. Entrevistas: O relato da Elvira

*“Um rio é a infância da água”*

Ruy Belo (1933-1978, “Todos os Poemas”)



Ilustração 13: Elvira Leite e o espaço da entrevista

## 1.1. 04 de Junho 2004

Há um momento que é este...quando colocou o meu pensamento em três ou quatro questões ou pontos de partida para a entrevista que eram: o facto de ser mulher... questões políticas...e ...

*G- Bom há referências, modelos e a incidência desses modelos...*

Mas eu acho que mesmo a partir da infância já está tudo um pouco definido.

*G - Exacto, vamos primeiro ver o contexto familiar...nasceu em 1936, iniciou o curso em 57/58, não é muito vulgar...numa sociedade diferente...*

Eu era filha única, só mais tarde tive uma irmã. Na época e principalmente no meu estrato social, as raparigas estavam muito ligadas à família. No entanto havia grupos, aqui na cidade, que viviam experiências novas, faziam disparates, estavam muito avançados nas atitudes relacionais, em modelos de vida, amores livres...etc. mas no meu grupo de amigos isso não era uma prática, não fazia parte das nossas opções, da nossa educação; era uma educação muito voltada para o trabalho e para os papéis diferentes da mulher, e do homem. As aprendizagens eram dirigidas às coisas da casa porque no futuro isso ia ser necessário, até porque eu não pertencia a uma família muito abastada; tinha dinheiro para viver com as comodidades essenciais.

*G - Era urbana?*

Era urbana, portanto, era do Porto. De qualquer modo a minha mãe veio de um meio rural, embora tenha ficado a viver no Porto. Perdeu os pais muito cedo e passou a morar com uma irmã casada; eu acho que era uma mulher de personalidade forte e muito criativa. O meu pai e a minha mãe eram os mais novos de 12 irmãos, a minha família hoje, só da parte do meu pai, são cerca de 100 pessoas e na altura seriam umas 70?

Quando ainda criança convivia muito com tios, primos, não ia buscar outros jovens para convívio e é curioso que eu hoje até tenho amigos muito diferentes dos dessa época, mas também não são os da escola! Os meus amigos de hoje perguntam: não te lembras? Não te lembras das coisas que fazíamos, das experiências amorosas que fazíamos, dos riscos que corríamos? Mas eu nada recordo porque não entrava em nada disso. Tive uma educação mais tradicional, talvez. Tive uma educação muito cautelosa, cuidada e muito acompanhada pelos pais e portanto, estive a procurar motivações que me levaram a gostar das artes que são sempre provocadoras, num certo sentido! O meu bisavô paterno, (1790-1868) da parte do meu pai, era o pintor João Batista Ribeiro<sup>221</sup>, uma figura do Porto

---

<sup>221</sup> [http://cron.fba.up.pt/cron/resultados\\_historia\\_museu.asp](http://cron.fba.up.pt/cron/resultados_historia_museu.asp)

liberal, criador do primeiro Museu Público em Portugal, director da Academia Politécnica do Porto...com uma carreira brilhante. Está representado no Museu Soares dos Reis.

O meu avô nasceu quando Baptista Ribeiro tinha 78 anos creio. Este ligou-se a uma rapariga por quem se apaixonou, parece ter sido a única paixão da sua vida, não casou e já muito velho teve aquele filho não tendo tempo de o perfilhar. Quando tive conhecimento de tal facto, ou seja, que não tinha casado com a mulher amada e que não tinha perfilhado o filho. Nunca mais quis que me falassem dele.

O meu pai achava incrível a minha postura, eu não o aceitava como uma personagem de prestígio na vida e história da cidade. Acho que nessa altura eu era mais retrógrada e conservadora do que o meu pai!

De qualquer modo o meu pai mostrava-me as obras dele e ele próprio redeseenhava ou copiava alguns quadros do bisavô. Eu vivi sempre muito neste ambiente. O meu pai era técnico de engenharia e fazia projectos de edifícios. Nas suas horas livres levava-me ao museu Soares dos Reis<sup>222</sup>.

Claro que eu não me recordo do que via pois deveria ter 4, 5 anos; apenas não esqueci as visitas que fazia por volta dos 8 anos.

O meu pai orgulhosamente guardava os meus desenhos. Ele disponibilizava-me um espaço ao pé dele para eu desenhar, desde os 3 anos, dava-me papel em dimensões reduzidas e lápis.

Não eram lápis de cores eram lápis pretos, e eu lá ia desenhando a contento. Era uma coisa raríssima na época, ninguém proporcionava aos filhos esta actividade, mas o meu pai estava muito ligado às artes, e como só tinha esta filha! Por volta dos 12 anos já pintava com tintas de cores e gostava muito do que fazia. Para além disso, também me pedia que passasse a tinta sobre papel vegetal, projectos de arquitectura, era a tinta-da-china e tira linhas, uma tarefa muito difícil que, aliás, eu detestava; não era de todo a área que me interessava, mas ele dizia: experimenta, eu ensino-te, ajuda-me, eu preciso de um ajudante e tu podes ajudar-me!

A minha mãe não gostava nada que ele insistisse nisso porque achava que não era trabalho válido e além do mais não era profissão para uma mulher. Na sua perspectiva, o que eu tinha de fazer era aprender outras coisas, mais ligadas à família, à casa. Então, nas horas livres, vivia naquela

---

<sup>222</sup> <http://www.mnsr-ipmuseus.pt/>

alternância, ajudar nas lides da casa e ajudar o meu pai no escritório. Aliás o meu pai era ateu a minha mãe era católica e eu acumulei as duas influências.

Vivíamos numa casa que tinha um quintal muito grande e uma das coisas que eu sempre recorro com muita satisfação é o convívio com a bicharada: minhocas, eu pegava em minhocas como quem pega numa flor, pegava em caracóis e outras bichas...falava com elas e fazia histórias com aquelas personagens, fazia-lhes casotas para viverem mais confortavelmente, julgava eu, mas sempre me intrigava o seu desaparecimento no dia seguinte. Divertia-me imenso naquela vida. É verdade, havia um lago no quintal e um cágado que hibernava.

Outra coisa boa era que o meu pai e a minha mãe faziam os meus brinquedos. Habitualmente não os compravam, faziam-nos! Eram os telefones feitos com latinhas ou caixinhas e fio de norte enebado, os fantoches, os robertos, barquinhos de casca de árvore, o cavalinho de pau...a minha mãe fazia as bonecas em lãs e tecidos e tudo isso era maravilhoso. Ainda tenho ali uma boneca agora feita almofada que ela fez já muito mais tarde, na boneca está bordada o nome Rita; ela gostaria de ter tido uma neta Rita, mas não teve; teve uma Ana.

A certa altura eu ajudava a fazer esses brinquedos e penso que tudo isto me construiu e me fez interessar pelas artes, sem limites: desde as artes populares às artes eruditas eu interessei-me por tudo. Na minha educação em família os valores estavam sempre presentes até porque a família era muito grande e portanto a diversidade de contextos em que viviam, o convívio periódico, a cooperação entre todos, a aceitação das diferenças, as festas, tudo estava sempre presente e isso possivelmente me marcou e teve influência no modo como eu tratei as crianças e os jovens e a educação artística, como depois verá...

Tinha muitos primos, alguns com muitos problemas sérios, problemas físicos e psíquicos, mas em família tudo se tentava e tenta resolver.

O meu pai era um *"bon vivant"* e isso causava algumas turbulências na nossa vida familiar. Mas eu gostava muito dele, defendia-o imenso. O meu pai era mais um irmão mais velho do que pai porque era extrovertido, alegre, divertido, excêntrico, rebelde, muito compreensivo e a minha mãe era mais pacata, conservadora, mas também mais responsável...

Apesar do meu treino de casa, em desenho, cheguei à escola e a professora dizia que eu não sabia desenhar. Ela detestava os meus desenhos. Eu desenhava uvas, cachos de uvas, e folhas de uvas, não sei porque tinha de desenhar apenas estes temas!

A escola era só para meninas.

*G- Só de meninas?*

Só de meninas. Nesse tempo as escolas dividiam-se em femininas e masculinas, e a professora D. Madalena (lembrei-me do seu nome há poucos dias), era muito nervosa, dava-me muitos "bolos", batia imenso e eu quando apanhava os "bolos" ficava doente, ficava com febre, e ainda

errava mais, portanto os castigos corporais para mim não pegavam, ou seja, não funcionavam; por isso eu nunca usei esses castigos e outros, com os meus alunos...a minha estratégia era outra.

*G- O que quer dizer com “bolos”?*

“Bolos” Eram palmadas dadas nas mãos com a palmatória de madeira; era parecida com uma colher de pau de madeira grossa, eu e as outras meninas, não era só eu, estendíamos as mãos abertas e ela dava umas reguadas, com força sobre as mãos, uma de cada vez, a maldita palmatória (ri-se), quando eu apanhava “bolos” ficava com febre tal era o desprazer! Os meus pais nunca actuavam com castigos, conversavam comigo, sempre queriam saber quais os meus erros, as minhas asneiras, mas nunca usavam castigos. Resolviam tudo com diálogo explicativo.

Recordo, apenas, que uma vez, fiz qualquer disparate e o meu pai, como castigo, prendeu-me à perna da mesa com um fio de linha, finíssimo e disse: *“Vais ficar aí toda a manhã”*. Ele foi-se embora e eu ali fiquei a chorar, muito triste. Quando eu já quase adormecia, ele chegou. Ao verificar que eu tinha estado sempre a chorar, até quase adormecer, ele abanou-me e disse-me: *“Ainda estás aqui? Tu ainda estás aqui?”* E eu disse: *“Eu estou! Foi aqui que me deixou de castigo!!!”* E então, disse ele: *“Tu não sabias sair? Rebentavas o fio, ora vê como é fininho! Este fio é tão fininho que rebenta facilmente! Não devias ficar tanto tempo amarrada desta maneira! Quando estivesses cansada tinhas de sair!”*.

Repare, eu achei aquilo, um absurdo. Então castigava-me e depois queria que eu fugisse ao castigo? Isto demonstra um horror à submissão, apologia de uma certa irreverência! E no fundo isto também me marcou. Mais tarde compreendi o que ele me queria dizer. Outros pais achariam a sua atitude horrível, porque achavam uma atitude anti-educativa não levar o castigo a sério. Mas o meu pai explicou-me que estava mal disposto, que aquilo que eu fiz nem sequer merecia um castigo tão especial e ele até não tinha como prática castigar e que eu tinha de negociar o castigo com ele, eu tinha de pensar que ele tinha sido um bocado excessivo e mesmo injusto e que o castigo era brincalhão e portanto eu não deveria aceitá-lo sem explicações.

Veja lá! O meu pai era republicano e enquanto estudante seguia os ideais comunistas, militou por algum tempo, pouco, no Partido Comunista. Naquela época ser contra a situação, era ser comunista, era ser do *“revirinho”*.

*G- Antes do 25 Abril...*

Sim, antes do 25 de Abril. Ele nem assistiu ao 25 Abril, não teve esse gosto, foi uma pena

A minha mãe sempre reprovava as suas ideias políticas. Ela depois do 25 de Abril seguiu a Social-democracia com o pretexto de ser Sá Carneiro a dirigir esse partido e lembrando que o meu pai o apreciava muito.

*G- Clandestino?*

As lutas políticas que o meu pai encetava juntamente com os seus amigos e companheiros eram, enquanto estudante e mesmo mais tarde, claro, clandestinas e não só. Eram muitas vezes incomodados pela polícia de informação. Meu pai, amigo de Humberto Delgado...vivia intensamente aquele período entre os anos 50, 60. Depois adoeceu.

Ele gostava muito desta sua filha, tudo bem, só que se eu tivesse sido rapaz poderia ter seguido mais activamente os seus ideais políticos. Sendo rapariga tornava-se mais difícil. De qualquer maneira, não me deixou ser da "Mocidade portuguesa", queria que eu fosse às manifestações com ele e a minha mãe lembrava sempre (tinha esse duplo problema) que eu como mulher teria de ter outros interesses, por outro lado, não podia ser revolucionária, tinha sim que lutar pelos meus direitos como mulher. A minha mãe era uma mulher que compreendia a necessidade das lutas políticas mas isso era para os outros, comigo nem pensar.

*G- O modelo era sugerido pela mãe...*

O meu pai era contra o modelo! Mas a minha mãe, por outro lado, dizia que eu teria de ter uma profissão. Portanto ela era lutadora, mas noutro sentido. Eu tinha de ter uma profissão a sério, ser independente, a política não era profissão...se casasse nunca deveria depender do dinheiro do marido, este foi o lema que ela me inculcou e o meu pai a isso não ligava nada. Mas eu tinha também de fazer as lides de casa e teria de acumular muitas tarefas; que foi o que lhe aconteceu a ela.

Ela tinha profissão, mas acumulava o trabalho de casa porque o meu pai não ligava a nada disto. É por isso que...não lhe vou acrescentar mais, eu até tenho ali um texto escrito há tempos sobre isto que lhe posso dar...

Eu acho, cá para mim, que os dissabores sempre foram construtivos. Eu detesto uma vida monótona, sempre igual, muito programada, com tudo a rolar... eu detesto a ausência de problemas (nem sei se existe essa vida - vidas sem problemas), mas sempre há aquela angústia: "Ai! Um problema!", "Tudo são problemas!"...Eu não os receio! Eu quero é resolver problemas! Trabalho para os resolver quando têm solução porque tal como diz Bruno Munari<sup>223</sup>: *"Se não há solução para um problema, então não é um problema"* (riu-se).

Vem daí tudo, não há dúvida que a marca de casa, o contexto familiar, a família, pode ser outra hoje; a família está a mudar, a família pode ser outra coisa, até ser uma comunidade, pode estar dividida mas, realmente, essa educação paralela à escola vai influenciar a vida da criança, do jovem, a vida adulta. Julgo eu!

Entretanto, poderei afirmar que do ensino básico, como hoje se diz, não me recordo nada do que fiz em desenho, para mim é zero, nem sei que professores tive, nem o que me ensinavam, nem o que me mandavam fazer, nem tinha grandes notas porque ninguém ligava nada, aliás o meu pai andava sempre a dizer: *"Uma coisa é o que se faz em casa, livremente ou acompanhada, outra coisa é o que se faz na escola; deixa lá, as professoras andam mal dispostas, ou então elas têm gostos muito próprios; os gostos delas, podem não ser os teus gostos, e também não sei qual é a formação delas em artes. Não te preocupes com isso, aqui em casa é outra coisa. Eu vou tentar falar com a professora e falar-lhe disto. Sempre vivi com trabalho paralelo. Mas depois cheguei ao 9º ano, era o quinto ano na altura, tinha que optar já pelo ramo que queria seguir; o meu pai dizia que devia seguir Belas Artes e a minha mãe...interrogava-se.*

Com o 9º ano feito, já se podia matricular na escola do Magistério, que é hoje a Escola Superior de Educação.

Naquela escola, preparavam-se professores para leccionarem na escola primária (1º Ciclo). Mas também com o 5º ano se podia matricular em Belas Artes. O quinto ano já dava acesso a estas duas escolas. Então colocou-se a questão, a minha mãe queria que eu fosse para o Magistério

---

<sup>223</sup> MUNARI, Bruno (1998). *"Das Coisas Nascem Coisas"*. São Paulo: Martins Fontes.

Primário porque era mais seguro. Não é que fosse contra as Artes, mas achava que eu não devia seguir artes porque não tinha futuro nenhum. O meu pai queria que eu seguisse Belas Artes porque se recebia muita influência cultural na altura, não é?

*G- Como é que as Belas Artes marcavam uma família assim? Como surgem as Belas Artes aí?*

Porque o meu pai considerava as artes uma vocação e um bom recurso cultural e profissional num bom convívio e porque achava que eu iria ser boa na actividade artística. O meu pai era realmente um amante das artes, aliás eu visitava o Museu Soares dos Reis desde pequenina, eu detestava-o, eu tinha medo de lá entrar. Medo daquelas figuras, esculturas, talvez fosse pela escala!

Era um museu um pouco soturno, claro que um museu é para conservação, pronto, isso está correcto, o problema era meu, o meu pai até tinha graça, veja lá, o meu pai levava-me ao Museu e eu não gostava de lá ir, preferia ver as reproduções dos quadros em livros e revistas que havia lá por casa. Mas houve um quadro que me ficou na memória...ele ia ao Museu para ver como é que os pintores...representavam isto e aquilo. Ele ia aprender vendo obras de bons artistas porque ele pintava em casa e queria fazê-lo bem.

Dizia-me sempre: *“Olha para aquele pormenor, que bem feito!”*, *“E a luz deste ambiente!”* sempre a conduzir a visita...e eu não ligava nada porque era muito pequena, mas naquele quadro de Henrique Pousão<sup>224</sup> eu parava. Era estranho, era um jovem, com uma cara esquisita, parecia-me uma carantonha a rir-se de mim, só muito mais tarde é que eu percebi que era ele que estava representado quando era miúdo e que estava com um desenho de criança na mão. O título do quadro é *“Esperando o Sucesso”* acho que é assim que se chama o quadro, está com um desenho na mão, um desenho de criança do tipo girino, um cabeçudo (exemplifica desenhando no ar), e o meu pai dizia-me, para justificar...(porque eu, às tantas, comecei a não gostar muito dos desenhos que eu própria fazia), o meu pai para justificar que os meus desenhos eram aceitáveis ou eram bons, (ele nunca emendava os meus desenhos), dizia: *“Estás a ver o desenho que ele tem na mão? O que ele quer dizer ali é que estes desenhos são muito válidos, quem faz estes desenhos, pode vir a ser um grande artista e portanto tu tens que aprender a gostar daquilo que fazes e não te influencias pelos gostos dos outros”*, tens de ser persistente e eu fiquei sempre com aquela marca, aquela aprendizagem no fundo e aquele quadro ensinou-me imenso, por acaso acho isto curioso.

Hoje é muito interessante avaliar aquele quadro em função exactamente disto. É muito curioso, é muito interessante. Depois o meu pai, entretanto... Bom, venceu a ideia de eu ir para as Belas Artes, porque também eu concordava abertamente que preferia ir para as Belas Artes.

Fiz o exame do 5º ano, e a seguir fiz o exame ao Magistério a contento da minha mãe, mas não resultou, ou seja, passei no exame mas não quis entrar para o curso. Resolvi esperar dois anos para

---

<sup>224</sup> <http://www.mcb.pt/pousao/0%20pousao%20percurso.htm>

entrar na escola de Belas Artes e digo já porquê. O meu pai, não queria que eu entrasse para a escola de Belas Artes naquela idade, era muito jovem, segundo ele, para entrar naquela Escola eu teria de ter mais maturidade.

Na altura não era preciso ter o 7º ano, ou seja, o 12º secundário de hoje, para entrar em Belas Artes. Bastava o 5º ano, como já disse, e por esta razão, durante um tempo, o curso de Belas Artes<sup>225</sup> não era reconhecido como curso superior!

O meu pai exigiu que eu fizesse a área de Ciências ou de Letras e só depois fizesse o exame de acesso às Belas Artes. Ele achava que o mundo das Artes era especializado, já não se tratava apenas de educação artística, era um ensino especializado, mais profissional eu teria que ter maturidade e ele achava-me muito infantil, muito acriançada, e então eu tive que meter pés ao caminho.

Fiz então o que ele sugeriu; veja lá o que aconteceu: eu só entrei nas Belas Artes já com mais de vinte anos. Porque primeiro fiz o 7º ano de Ciências, mas reprovada a matemática; a matemática não conseguia ter notas positivas!

Então o meu pai disse: "vais seguir letras". E assim foi. Mudei de curso, mudei para Letras, para Germânicas. Então fiz o 7º de Germânicas. Veja lá, saí do Liceu e passei para um colégio. Fiz o 7º ano e entretanto fiz o exame às Belas Artes sem dificuldade e entrei. Tive uma boa nota. Ainda me lembro do dia em que fui ver as notas; antes de elas saírem fui ao cinema sozinha pela primeira vez, creio. Fui ao cinema porque não tinha paciência para esperar pelos resultados.

*G- Seria nos anos 50?*

Ora bem, entrei em 58 e acabei em 63, fiz os cinco anos, os 4, mais 1 o complementar. Este, mais um era dedicado aos alunos considerados bons. Entrei nas Belas Artes em 58 e foi fantástico! Era o primeiro ano da nova reforma da escola. Eu tinha e ainda tenho uma paixão pela escola de Belas Artes que ninguém pode calcular! Porque me marcou imenso, porque me fez desabrochar. Acho que fui na idade certa, e mesmo assim era muito juvenzinha mas fez-me abrir para a vida, pelos colegas excelentes, pelos professores e por todo o ambiente vivido. Naquela época a liberdade era pouquíssima para o que hoje se considera liberdade, mas era muita para mim, não é?

E tive uma equipa de colegas fabulosa! Adorei-os todos, não tinha, não havia competições, apoiávamo-nos uns aos outros, com críticas, com apuramentos técnicos, foi um tempo espectacular!

---

<sup>225</sup> Cronologia da Escola Superior de Belas Artes do Porto:

[http://cron.fba.up.pt/cron/curso\\_resultado.asp?curso=3](http://cron.fba.up.pt/cron/curso_resultado.asp?curso=3)

Com professores ótimos, ótimos também como pessoas. Claro, os professores alguns melhores e outros menos bons, mas todos interessados.

*G- Não havia algum professor que a marcasse? Ou um colega?*

Ai houve professores que me marcaram! O professor Augusto Gomes<sup>226</sup> foi o professor que mais me marcou e talvez o Lagoa Henriques, o António Quadros. Olhe, o H. Creméz<sup>227</sup>, era muito divertido e ensinava bem o desenho a carvão. Júlio Resende e Augusto Gomes foram professores...

*G- Eram ambos de Pintura?*

...E mais tarde Lagoa Henriques, um excelente professor de desenho 1. O Júlio Resende era de Pintura e eu segui Pintura, mas podia-se optar por escultura.

Naquela época só havia uma coisa desagradável na Escola, quem não tinha muita apetência para Pintura é que seguia Escultura e isso menosprezava um pouco o curso de Escultura, era um pouco chato...

Seguir Pintura era assim uma glória, e então porque é que os dois me marcaram...eram muito dedicados aos alunos, ensinavam. O professor Lagoa Henriques<sup>228</sup>, professor de desenho, alterou os métodos tradicionais de ensino do desenho e foi ótimo.

Os outros todos, como por exemplo o Dórdio Gomes<sup>229</sup> e o Demée<sup>230</sup>, e ainda outros foram professores interessantes, mas o Augusto Gomes<sup>231</sup> por ser muito exigente, compreensivo, amigo, era muito reconhecido. Digamos, que havia outros professores que eram exigentes, mas que para eles nada estava bem, nunca nada estava no bom caminho, não diziam porque é que nada estava bem, não tinham argumentação...falavam por símbolos, por meias palavras, eu própria não compreendia, não sabia interpretar as mensagens.

Para compreender o que queriam dizer era difícil, não percebia porque a maneira como falavam era muito rebuscada, não era aberta, clara, era tudo muito hermético e eu às vezes não apreendia...

---

<sup>226</sup> <http://www.lugardodesenho.org/>

<sup>227</sup> <http://www1.ci.uc.pt/artes/manta/fotografias.htm>

<sup>228</sup> <http://diariografico.com/htm/outrosautores/Lagoa/Lagoa03.htm> e

<http://spautores.pt/page.aspx?idCat=104&idMasterCat=67&contentID=94&idLayout=8&idLang=1>

<sup>229</sup> <http://pintoresportugueses.blogs.sapo.pt/arquivo/123244.html>

<sup>230</sup> Luís Demée: [http://www.artmuseum.gov.mo/showcontent.asp?item\\_id=20061125010300&lc=2](http://www.artmuseum.gov.mo/showcontent.asp?item_id=20061125010300&lc=2)

<sup>231</sup> [http://www.cm-matosinhos.pt/PageGen.aspx?WMCM\\_PaginaId=21996](http://www.cm-matosinhos.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=21996)

O Augusto Gomes não! O Augusto Gomes dizia: *“Está mal por isto, isto está bem por isto, deve tentar, experimentar outra solução, procure-a, experimente, não procure o bonitinho, procure a construção das figuras”*. Era claro como a água, de uma clareza! Eu adorava! De tal maneira que para além das minhas aulas frequentava aulas de outras turmas, de outros anos, mais avançados, noutros horários para apanhar ainda mais as críticas do mestre; acho que aprendi imenso com ele. Sei lá! Figura Humana, nós tínhamos imensa dificuldade em desenhar as mãos e os pés das figuras e depois desenhávamos cestas ou outra coisa para tapar aquelas partes do corpo e ele dizia: *“Isto não pode ser! Tira as mãos das figuras cá para fora. Como são os pés das figuras? Como é que elas se aguentam!”*.

E nós replicávamos:

A composição fica mais expressiva, isto não é real...e ele dizia: *“Pois bem, podes deixar este trabalho assim, mas vais aprender a construção de um volume, tens de começar outro e eu quero os pés e as mãos cá fora, à vista”*. Ele era um excelente professor muito amigo e falava da cor das tintas, das misturas das técnicas, da construção do desenho, os adjectivos dele eram compreensíveis e era um diálogo muito frutuoso e curioso; eu acho que verdadeiramente, só aprendi com ele o Desenho e Tecnologia da Pintura.

Com o Júlio Resende era o contrário, era um pouco esquisito, tinha pouca capacidade de comunicação verbal, não era de muitas falas. É engraçado que ele agora, depois de estar mais velho, é que ficou um comunicador, uma pessoa interessantíssima e, na altura, era interessante sabe? Mas não era um comunicador. Só que ele fez uma coisa que, para mim, foi muito motivadora e produtiva que foi (já lhe falei de um período do nosso percurso escolar), na disciplina dele, que deveria ser Pintura, eu já não sei se foi no 4º ano se foi no 5º (não sei se foi no último ano, se foi no penúltimo), ele dedicou um tempo à Educação Artística e falou-nos do que era a Educação Artística, já não me lembro que referências é que ele deu, isso não me recordo, mas ele tinha gostado muito de ser professor do Ensino Básico, ele tinha passado pela fase de ser professor de miúdos, correspondente ao ciclo preparatório (10, 12 anos), tinha gostado imenso, tinha tido uma boa relação com os alunos com resultados excelentes, portanto, quis-nos contar a experiência e quis-nos falar da importância da Educação Artística.

Fez-nos então uma proposta de trabalho: nós iríamos a uma escola primária da zona falar com o professor e destacar grupos. Cada aluno de Belas Artes teria de pegar num grupo de crianças de 5 ou 6 miúdos. Os grupos iam connosco para a Escola de Belas Artes, tudo combinado com o professor e, em determinado tempo, preparávamos uma proposta de actividade que ele supervisionava antes e depois de a termos à prova.

*G- Todos os alunos fizeram isso?*

Todos os alunos daquele ano, o fizeram, só que isto nunca tinha sido feito e nunca mais se repetiu tal experiência. Eu, então, fiz uma proposta. Ele estudou-a comigo, como combinámos, pu-la em prática com o meu grupo de alunos; os alunos reagiram muito bem, os trabalhos também resultaram muito bem. Nós depois avaliámos os trabalhos, uns dos outros e as propostas, uns dos outros e eu, fiquei maravilhada...Quer dizer, aquilo marcou-me positivamente, foi muito curioso, porque...eu acabei o curso de Pintura, na altura, com uma excelente avaliação. Frequentei o primeiro ano da reforma da Escola B.A. e, na altura, os professores não queriam dar notas muito altas para começar!

Portanto tive a melhor nota possível que foi 19 valores. Já no ano seguinte deram 20 ao Tito Reboredo, um aluno que antes de entrar nas Belas Artes já era pintor e tinha muita experiência. Tito Reboredo<sup>232</sup> era uma pessoa muito especial, para mim também.

Considero a minha classificação um marco. Era uma aluna dedicada, disponível para aprender e experimentar, não sei se a minha arte já era promissora, mas o que aconteceu foi que o Arquitecto Carlos Ramos<sup>233</sup>, então Director da Escola, que aliás deu um grande prestígio aquela escola, gostava de mim como aluna e como pessoa. Ele inclusivamente escolheu-me para trabalhar, enquanto estudante, como desenhadora e artista gráfica, na casa da família Sousa Pereira, a pedido desta.

O Arquitecto perguntou-me se eu queria ganhar uns dinheiros, pois claro que queria e foi então que comecei a trabalhar, a fazer uns biscates, paralelamente ao curso. Já como pintora, convidou-me a fazer uma exposição na ESBAP aliás, eu e mais dois colegas.

Correu bem e depois fui representar Portugal na Bienal de S. Paulo que também correu bem. Um coleccionador de prestígio adquiriu um trabalho meu e isso foi muito prestigiante, muito bom! Inclusive aí começou o meu percurso artístico.

O meu físico, o meu corpo, não ajudou a minha promissora carreira. Comecei por ficar doente bastante cedo. Fiz a primeira operação nessa altura e lembro-me daquele trabalho ser vendido e o dinheiro ter sido todo para pagar a operação, a primeira, eu fiquei toda satisfeita. Desde então já fiz sete operações! É verdade!

Entretanto, comecei a receber convites para várias exposições, dentro e fora do país. Fiz algumas, agora eu digo-lhe uma coisa, verifiquei que não tenho capacidade para me expor; falta-me...eu sinto, estou consciente disso, falta-me uma certa capacidade de aguentar os intelectuais, contactar com públicos para mostrar, para me promover ou promover a minha arte. Expor-me. Dialogar, pôr preços e vender as minhas obras, eu não tenho capacidade para isso, eu fico intimidada,

---

<sup>232</sup> <http://cml.pt/cmleiloes.nsf/artigos/5A70CE5A7084B17C8025743A00502FCC>

<sup>233</sup> <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/figuras/cramos.html>

eu não me sinto eu...falta qualquer coisa, na minha personalidade, que me projecte para o mundo das artes...eu acho que, para se ser artista, tem de se acreditar muito em si próprio, na sua obra e depois atirar-se para a frente. A mim, falta-me qualquer coisa, também passa por aí, passa por outras razões, outras coisas que aqui não vou explana.

Ainda estou nessa análise, mas passa também pela falta de confiança a este nível, uma excessiva avaliação das coisas pode limitar; o meu trabalho não teria interesse! Depois acho que há outros artistas bem melhores...penso naquela história, a de um violinista que tocava tão bem, tão bem, que um outro ao ouvi-lo tocar, caiu em si e partiu o seu próprio violino. Quer dizer: eu ao ver outras obras que eu admirava tanto, comecei a achar que nunca seria capaz de chegar lá, que nunca atingiria aquele nível. Duvidei de mim? Senti-me insegura? Tinha outros fortes apelos?...Não tenho a certeza do que digo.

*G- E não seguiu os ensinamentos do seu pai?*

Aí não. Enquanto o meu pai foi vivo e depois nos primeiros anos, realizei exposições, participei em colectivas, ainda a coisa se encaminhou bem, só que depois aconteceram muitas mais coisas na minha vida, que limitaram esta minha actividade. Mas o ensino era outra hipótese profissional de que eu gostava. Comecei logo ou paralelamente a gostar de ser professora (!) portanto eu não fui professora por obrigação...foi por opção.

Repare, eu assumi ser professora na altura que eu estava com o maior, digamos, prestígio a nível artístico! Esta atitude ninguém compreendeu, os meus amigos de então e os meus familiares nunca me perdoaram isso, julgo eu; durante muito tempo não me perdoaram. Foi por isso que eu achei piada à minha condecoração... primeiro fiquei perplexa, realmente, quer dizer, mas como é que me foram descobrir? Eu ainda por cima não sou nada de me evidenciar...não procuro lugares ao sol, não vou às coisas por recompensas, não isto, não aquilo... Como é que o Presidente da República me foi descobrir! isso para mim foi uma coisa...

*G- Mas o Presidente da República descobriu-a?*

Quer dizer, fui condecorada...ai não sabe?

*G- Não! Não me disse!*

Fui condecorada, por uma vida dedicada à Educação pública nomeadamente à Educação Artística.

A minha história de vida profissional chegou ao Presidente, não me pergunte como. Apenas sei que ex-alunos, colegas e pessoas que comigo trabalharam dentro e fora do país em projectos vários me propuseram e talvez o ter trabalhado para o ensino artístico em África e com emigrantes

na Europa, para além de outros projectos educativos, talvez fossem os causadores disto! Também por não ter feito doutoramentos e mestrados e ter sido uma auto-investigadora, uma lutadora!

Mas o que me aconteceu pela emoção, já foi depois, já tinha sido condecorada há um mês, foi que fiquei doente e há quem diga que foi a emoção que me causou este problema das convulsões...não há certeza disso.

*G- Foi agora?*

Foi agora! Foi há um mês!

*G- O Presidente Jorge Sampaio?*

Foi, o Presidente Sampaio, ai não sabia! Ai fui...condecorada, tenho ali vou mostrar-lhe a Condecoração Grande Oficial da Ordem Infante D. Henrique...<sup>234</sup>

Sabe? Eu tenho um dístico guardado já há 30 anos que diz: *“Hei-de vencer mesmo sendo professor”*. Então, fiz uma brincadeira! Dá vontade de rir, fiz uma montagem fotográfica onde eu estou com as medalhas e coloquei à frente aquela frase: *“Hei-de vencer mesmo sendo professor”*. Claro que este vencer é no sentido de realização pessoal, é claro! E foi o que aconteceu, mas eu acho que apenas agora alguns colegas compreenderam a minha extrema dedicação à escola Pública e à Educação Artística...

## **(Cassete 2)**

Também sei que vários professores foram propostos para receberem este “prémio”, digamos assim, e depois o Presidente analisou os currículos, falou com os proponentes e não sei que mais. No mesmo dia houve outras condecorações: Escola da Ponte, Escritora Ilse Losa, um professor universitário, duas educadoras de infância, uma sindicalista. Esta cerimónia efectuou-se no encerramento da semana dedicada à educação, na Fundação de Serralves.

*G- Ordem do Infante D. Henrique?*

Exactamente, Grande Oficial da Ordem Infante D. Henrique, que é uma das altas condecorações desta Ordem.

*Rimos alto, revimos a medalha*

*G- “De bem fazer”? (escrito na medalha)*

---

<sup>234</sup> <http://dossiers.publico.pt/noticia.aspx?idCanal=1290&id=1192125>

É...de bem fazer...ou seja parece que o que fiz foi bem feito! E o que irei fazer também tem de ser bem feito! Que grande responsabilidade!

Eu nunca julguei possível uma coisa destas...pensei que sabia.

*G- Parabéns!*

Pronto! Isto foi inesperado! Ou melhor, foi bonito.

### **...Interrupção...**

Isto é só porque me perguntou se nas Belas Artes eu sentia alguma diferença por ser mulher, a única coisa, na altura, que alguém manifestou, foi o facto de não ter tido os tais vinte valores, porque o vinte estava destinado ao Tito Reboredo, por ser homem. Mas eu não achei nada disso, eu acho que tenho algum sentido daquilo que mereço; não achei...o Tito Reboredo foi uma referência para mim, quando ele entrou para a escola já era pintor assumido e já tinha um estilo muito próprio...

*G- Estava à frente (no ano)?*

Não. Ele entrou no mesmo ano que eu, mas reprovou; imagino que a umas disciplinas teóricas e eu avancei e até alguns colegas que eram tão bons ou melhores ficaram também para trás porque reprovaram a essas mesmas disciplinas teóricas. Ele era uma pessoa que tinha muitos problemas psicológicos, teve uma amnésia quando era muito jovem ainda, morreu muito novo. Ele estava numa fase em que já era pintor e eu considerei isso. Alguém me levantou a questão de género, isso eu não achei nada, se estava guardado o vinte para ele era ele que o merecia e não eu. Achei que tinha muito para percorrer, eu era assim e acho que pensei correcto, não senti segregação...

*G- Isso é fantástico, a Elvira refere ainda que não havia concorrência entre colegas...*

Não se colocava essa questão, por exemplo o Cremés *era* nosso professor, um professor de desenho da Escola de Belas Artes, que só tinha a 4ª classe, que era um bom pintor e portanto era professor da Escola, nunca ganhou como um professor do quadro do Ensino Superior. Lá está! Eu achava isto uma injustiça, porque se ele tinha dado provas, se tinha sido convidado, porque não dar-lhe a equivalência? Mais tarde isto vai reflectir-se no meu trabalho.

Não senti que houvesse concorrência entre colegas. Apenas no 5º ano, éramos poucos alunos, apenas 4, e houve um momento em que isso se manifestou, mas logo caiu por terra.

O meu currículo só terá interesse na medida em que tudo o que fiz e faço tem um sentido, traduz-se numa espécie de missão. Tudo é coerente. Há um rumo de vida, interveniente, cooperante,

com projectos com sentido que têm relação com os meus ideais, não faço nada por ter de fazer ou por uma carreira para atingir o *top*. Eu própria acho graça ao meu próprio currículo, só me meto com aquilo que eu acho que tem a ver com os meus valores. Mais tarde quando trabalhei no GETAP, (Gabinete para a Educação Tecnológica Artística e Profissional), lutei imenso para que houvesse outros percursos para diplomados superiores.

Por exemplo, o Cremés, estava aqui a ver se me lembro do 1º nome dele, era tão profissional como os outros professores, com uma carreira oficial, se ele deu ali provas, e se ele foi professor (ênfatisa), aquela vida, se o Estado o convidou para ocupar aquele cargo, eu acho que isto é um absurdo, como é que depois não se lhe dá a correspondência e o vencimento compatível com as suas aptidões? Ele era um caso excepcional? Era um caso excepcional e não há regra sem excepção. Custa-me imenso a aceitar isto, eu peço desculpa a quem quer que seja, custa-me a aceitar isto. Ainda hoje acho que há vários percursos para se chegar ao mesmo estatuto, acho que há várias provas, acho que há excepções á regra, está a ver?

Quando estive a trabalhar no Gabinete a tratar de várias questões do ensino artístico, eu também me quis meter neste assunto das equivalências. Que até era um assunto burocrático e eu detesto burocracia, mas quis-me meter nisso e vi que esta questão é muito difícil de tratar. Não se prevêem excepções à regra geral. Só tem validade o habitual percurso académico. Um percurso desviante, mesmo que se cheguem aos mesmos resultados, não é considerado.

*G- Não estará na base desta última reforma os alunos poderem escolher as disciplinas dentro do currículo?*

### **...Interrupção...**

É verdade que os alunos podem escolher algumas disciplinas dentro do currículo, por exemplo as da componente específica, creio eu. Mas não sei se resulta. Pois eles não sabem que matérias vão ser leccionadas! E depois escolhem a sentimento. Parece-me!

Nesse aspecto do currículo, eu vou construindo os meus valores e depois toda a prática está em consonância. Podem convidar-me para cargos especiais, mas se não estiverem dentro das minhas perspectivas, não aceito. Não me importam os cargos pelos cargos. Tenho de trabalhar de acordo com os meus valores.

*G- Quando é que teve consciência desses valores e dessas ideias tão efectivas?*

Fui, até porque se calhar, politicamente sensibilizada para as questões políticas, sociais, de intervenção cívica. O meu pai, por exemplo, muito cedo, me levava em viagens pelo Porto, pelas zonas ribeirinhas, zonas degradadas e isto alerta a consciência para a acção.

Politicamente percebia que os que tinham mais possibilidades eram uma minoria e os outros tinham de lutar muito para sobreviver. Também tive sorte, com uma professora, estou agora a pensar, no curso secundário, da minha professora de Geometria Descritiva, Carolina Furtado, lembrei-me agora dela como uma pessoa que seguia uma missão de apoio aos mais necessitados, principalmente a crianças abandonadas.

Talvez fosse um género de freira, mas não parecia freira, vestia normalmente, tinha ideias avançadas e ligava-se muito bem à juventude. Por exemplo, sentava-se nas nossas mesas, nas carteiras e intercalava o ensino da Geometria Descritiva com questões de análise social. Era uma rapariga engraçadíssima, sabia falar com os jovens. Ela criou, não era um orfanato mas era quase, acolhia crianças, filhas de prostitutas e tinha uma casa para tratar bem delas. Tinha empregadas, mas solicitava as alunas e outras pessoas amigas para a apoiar na sua missão.

Palavra passa palavra e o que é certo é que não lhe faltava cooperantes voluntários. Por exemplo uma coisa muito engraçada, os miúdos não usavam uniforme e isso fazia a diferença, vestiam como habitualmente as crianças se vestem. Eu até me lembro de um dia a minha mãe (era proprietária de uma loja de tecidos, que já era do meu avô, que depois passou a um irmão e só depois passou para a minha mãe), e então uma vez por ano, com os tecidos retalhados, faziam-se vestidos, casacos, calções, camisinhas, etc. e depois era muito engraçado porque queria que eu desenhasse os modelos, para aquela miudagem toda, portanto eu (ri-se)...tive muita sorte!

Bem! Eu tive uma educação que acho que era de luxo, sinceramente uma educação de luxo, porque repare eu fazia desenhos para os vestidinhos, para a minha mãe os costurar, faziam-se calçãoezinhos, pijamas, para os meninos vestirem, espectacular! E portanto eu nunca trabalhei lá directamente mas pronto, participei assim.

A professora Carolina Furtado perguntava...*"Quem quer tomar conta das crianças nem que seja uma hora?"* E logo apareciam voluntárias. (foi uma excelente professora de Geometria Descritiva, eu aliás fui boa aluna nas Belas Artes porque ia muito bem preparada, e aí está, ela preparava muitíssimo bem as suas alunas, de uma maneira lúdica, não sei como ela ensinava aquilo, era claro como a água, era formidável! E depois discutia pontualmente assuntos da vida real, fazia debates, uma vez por mês, fazia um debate sobre um problema social, fosse de sexo, fosse político, fosse do que fosse. Fantástico! Não sei se ainda é viva a Carolina Furtado, ela era uma pessoa conhecida e a família dela também, nunca mais a vi, ela era relativamente jovem.

*G- E não havia interferências naquele tempo...?*

Ela fazia aquilo muito bem e como ela era católica e uma espécie de freira, quem é que duvidava do seu trabalho? (Aliás conheci outra professora, freira, que era espectacular. Foi no liceu Carolina Micaellis, como colega, porque eu já era professora).

Voltando à Carolina Furtado perguntou quem é que queria fazer trabalho social e eu quis. Então foi para a Ribeira do Porto connosco, levávamos arroz, outros produtos alimentares para as pessoas carenciadas da zona, mas, (isto até parecia esmola, mas não era bem, foi impressionante!) íamos visitar doentes da zona, olhe da Rua da Reboleira, naquele dia íamos levar alimentos e tratar deles. Por exemplo, lavar os pés dos velhinhos, lavá-los! Ai, aquilo custava, Meus Deus! Às vezes as pessoas não iam, quer dizer, era violento! e ela não obrigava, nem ia falar com os pais para darem autorização, nós estávamos no 7º ano, hoje 12º, já éramos crescidinhas de maneira que ela perguntava se queríamos ir e os que queriam iam; os que não queriam, não iam.

O meu pai já lá me tinha levado em passeio, porque ele adorava a cidade do Porto achava das cidades mais bonitas da Europa; eu também acho, e depois levava-me a ver a cidade, o núcleo central histórico chamando-me a atenção para tudo o que o caracterizava. Mais tarde já como professora fiz um trabalho muito bonito com os meus alunos. Isto foi antes do 25 de Abril, com os meus alunos fiz uma coisa muito engraçada: levei-lhes a mostrar toda aquela mesma zona.

Está a ver que até no tempo do Salazar, às vezes digo isto, até no tempo de Salazar, se podia fazer trabalho político sem dar nas vistas. Como é que ele ou os seus mandatários poderiam interferir? Eu era uma boa professora, os pais davam autorização, estudei a arquitectura local; os alunos iam fazer desenho dos bairros, então escolhíamos todo o tipo de habitações que há na cidade inclusive bairros de lata e depois íamos para lá desenhar, e portanto a partir daí conversávamos sobre as questões de habitabilidade, sobre a relação entre estrato social e habitação... não era só aprender a desenhar e mais nada!

Ainda hoje, às vezes, me dizem assim: *“O que é que a Educação Visual tem a ver com política? O que a Educação Visual tem a ver com as questões sociais? A Educação Visual tem a ver apenas com a Arte e chega e não sei quê!”*

Por amor de Deus! Tudo tem a ver com tudo! Embora se possam separar as águas. Quer dizer, há especificidades, então os artistas contemporâneos, mostram-nos tanto isso...há tanto por onde escolher A, B e C motivações técnicas, políticas, visionárias, provocatórias, há tanta motivação, tantas mensagens implícitas! As escolhas são múltiplas! Já viu?

Também um professor pode mandar fazer um trabalho, um projecto, por exemplo, para um frasco de perfume da marca tal, quer dizer pode, mas também pode mandar fazer um projecto, sei lá, para uma embalagem para conter uma bebida saudável, feita com produtos naturais, inventar-lhe uma marca ou projectar um cartaz para um evento cultural, um projecto para um objecto de uso que tenha a ver com uma deficiência humana! Na recolha de dados claro que vão estudar o tema? Então isso não envolve conhecimentos alargados e reflexões conduzidas? Quer dizer, eu acho fácilimo, eu

acho que isto tem a ver com a tal ligação! E os estudantes entusiasmam-se muito mais por isto do que por um frasquinho de perfume, aliás as marcas de perfume não necessitam de mais publicidade! (ri-se).

*G- Ainda hoje é oportuno...*

Hoje mais ainda!

### **...Interrupção – Família...**

O meu pai e a minha mãe eram demais, inclusivamente eu fui católica e anualmente comungava e o meu pai disse: *“Vai, vai comungar se acreditas nisso e se gostas; eu levo-te à igreja, mas acho que durante o ano andas a carregar o cesto e uma vez por ano vais descarregá-lo!...Achas isto bem?”*.

*G- Mas era só uma vez por ano que comungava?*

Era...na Páscoa.

Depois encontrei um padre incrível. As experiências eram engraçadíssimas. Uma vez fui-me confessar a um padre e uma amiga foi confessar antes de mim e disse: *“Olha o padre perguntou se eu tinha namorado e quantos beijos eu dava ao namorado!”* Eu disse: *“Ai sim? Deixa estar se ele me perguntar isso, vais ver a minha resposta!”*

e ele perguntou se eu tinha namorado eu disse que tinha e ele perguntou: *“Quantos beijos dás ao namorado?”*

E eu disse *“Por ano? 698”* e ele quase me insultou. Eu já ia preparada! A penitência foi um exagero!

## **1.2. 27 de Julho de 2004 (1ª cassete)**

*G- Ficou aqui uma pergunta sua que foi: não falou da sua irmã...*

E também não falei dos casamentos e isso também é importante e isso tem a ver com a questão do género. Da minha irmã falarei depois.

Sabe que se for bem analisada esta questão...tem muito que se lhe diga; se for analisada com muito pormenor...Mas comigo, lá está, pelos pai e mãe que tive, as questões de género nunca se colocaram no meu caminho com evidência antes de casar, porque eu fui de certa maneira, privilegiada como mulher ia conseguindo o queria, não tinha irmãos rapazes e...a minha personalidade também ajudava. Bem, mas no meu primeiro casamento, que coincidiu com o período em que eu me dedicava quase a tempo inteiro à pintura, e portanto...eu aliás separei-me dois anos antes do 25 de Abril, talvez em 73, mas entretanto tive uma relação amorosa que me levou a uma nova união que se mantém. Voltei a unir-me a um homem. Não podia registar o casamento pelo civil, porque o meu primeiro casamento tinha sido pela igreja, e aliás a lei não permitia a quem tivesse sido casado, voltasse a casar.

O primeiro casamento foi pela igreja, por minha livre vontade, o meu pai não se importava nada que eu não casasse pela igreja, embora a minha mãe fosse católica e o meu pai ateu, mas como eu gostava dos dois, ia vendo o que se coadunava com a minha personalidade, no que um e outro me diziam. Naquele tempo, não fiz questão nenhuma em casar pela igreja...Eu ainda hoje me oriento muito pelos desejos.

Muitas vezes vacilo, mas na devida altura sei o que quero fazer. Decido, tenho muita capacidade de decisão e vou muito pelo meu instinto, intuição. A experiência de casar pela igreja, era uma questão cultural. Tinha de ter essa experiência, nem que depois me separasse. Era uma espécie de ritual de entrada na vida adulta.

Eu era independente e talvez por isso nunca me tenha filiado em partidos, embora fosse solicitada por muitos. Porque apesar de tudo, tenho alguma capacidade de liderar e isso era o que era preciso, mas eu não gosto, eu sou uma manipuladora, julgo eu! Mas sempre fui independente. O meu primeiro casamento, não o aguentei. Conciliar a vida de casa com a profissional, ter eu a responsabilidade de ganhar dinheiro para a casa, ele ainda não tinha acabado o curso de Matemática...nesse tempo não eram muito fáceis as separações. Foi difícil tomar a decisão de me separar, o meu feitio não dava para aguentar situações ambíguas e massacrantes. Eu não aguentava e não queria, embora gostasse de uma vida a dois, mas a vida de casamento tem de ser algo consistente, já não digo ter toda a harmonia do mundo, bom, eu nem sei o que isso é: ter harmonia, ter toda a autenticidade, ser muito feliz, etc. etc.

Mas tem de haver princípios comuns, tem de haver desejos comuns, tem de haver alguma capacidade criadora comum, sem dúvida, criadora na relação a dois, tem de haver alguma expectativa e vivacidade porque se não, não interessa, a relação está moribunda. Eu realmente pintava, eu seguia uma área muito solitária, eu tinha um atelier no andar de cima de minha casa (a casa era dos meus pais).

Claro que o meu primeiro marido não aguentava esta minha dedicação à arte, dizia que sim, mas depois as coisas não funcionavam, depois ele começou a ter uma vida independente da minha, uma vida um pouco obscura, pouco ou nada se fazia a dois. Eu, nessa altura, podia sair à noite, de dia, a toda a hora, podia fazer o que quisesse, era uma liberdade pelo desinteresse, a vida a dois estava acabada. Possivelmente ele queria uma mulher mais dengosa, mais recatada.

Não há culpas, há vontades e constatações. O casamento acabou por decisão minha, mas depois eu não aguentei o reverso, se calhar estava mais ligada do que julgava. Fiquei triste e doente, fisicamente aliás, toda a minha vida foi assim, as coisas que me aparecem são, do tipo psicossomático, qualquer desaire me afecta o físico. O meu organismo encarrega-se de repor as coisas no lugar, mas castigando-me, e talvez por isso, eu tenha tido sempre uma vida alvoroçada; eu quase de ano a ano, ou de dois em dois anos, tinha uma recaída. Acho que o facto de ter deixado de pintar também passou por tudo isto. Deixei de pintar porque acho que não tive força para continuar. Lá está! Se fosse homem não sei se o resultado seria este!

*G- A Elvira deixou de pintar nessa altura, quando acabou o primeiro casamento?*

Foi nessa altura, quando me separei. Saí da casa dos meus pais e deixei o meu atelier. Fui viver temporariamente para casa de uns familiares que me acolheram porque eu não queria ficar sob a alçada da minha família próxima, tinha um espaço independente onde me deixaram ficar, mas não tinha condições para continuar o trabalho em atelier, então liguei-me muito mais aos meus ateliers de expressão plástica para crianças e jovens, em parceria com uma companheira de trabalho escolar que comungava de ideias idênticas às minhas nas questões de educação artística. Acabei por criar também uma oficina de fotografia para adultos.

Trabalhava muito: duas oficinas de expressão plástica e uma de fotografia. Uma na Avenida Brasil, na Foz, e as outras na Rua da Alegria. As oficinas eram subsidiadas por uma entidade particular. Uma família abastada que me conhecia bem, com quem já tinha trabalhado, aquela que me deu trabalho enquanto estudante, ofereceu-se para me auxiliar nesse projecto, o *atelier* de fotografia proporcionou-me um trabalho bonito e um convívio muito agradável. Foi aí que conheci este meu segundo marido. Encontrámo-nos livres e com interesses comuns.

Nesse atelier o convívio e o trabalho fundiam-se. Recomecei a dedicar-me mais... é engraçado, estive a pensar, coincidiu um pouco com isto! Não sei explicar bem porquê, pelo currículo se vê realmente as solicitações a nível da pintura, aliás, vendi os trabalhos todos que tinha; como eu estava doente, as pessoas com certeza julgavam que eu ia morrer! E como nessa altura já tinha algum currículo como pintora, vendi os trabalhos todos...o que me deu muito jeito.

Então quando saí da casa dos meus pais e deixei o atelier, comecei a interessar-me pela educação artística, pela Educação pela Arte e por aí fora. Fiz viagens de estudo, auto-financiadas, contactei com pessoas especializadas nesta área, com ateliers de educação artística, contactei com Arno Stern<sup>235</sup> directamente, estive a observar o seu trabalho, estive a estagiar no Centro Pompidou em Paris<sup>236</sup>, foi um período interessante.

Bom, depois...lá está, liguei-me ainda mais ao “Atelier 61” (chamava-se assim) e era de frequência elitista, era um espaço de estudo e de realização fora da escola porque eu digo sempre que o atelier foi o que me deu a formação, porque sempre se pergunta: que formação teve? Claro que na geração de então não havia o que há agora, não havia anos sabáticos, cursos, acções de formação, mestrados, doutoramentos, Não era comum! As pessoas entravam naquela via profissional, mais dirigida a mulheres – muitas férias, horários compatíveis com a vida de casa, ganhava-se pouco mas dava para ajudar o marido, não havia grandes exigências para construir uma carreira. Era propício ao “*ram, ram*” e depois havia alguns professores que conforme os seus interesses, exigências para consigo próprio, desejos e possibilidades, estudavam, aprofundavam, contactavam, liam que era um fácil acesso de actualização.

No meu caso, organizei em parceria, oficinas fora da escola, que eu digo que fazem parte de uma Escola Paralela; sempre tive esse refúgio, essa complementaridade, esse recurso que eu considere e considero de grande relevância para se ser um bom profissional no campo da educação artística. E então trabalhava diariamente na Escola pública porque politicamente eu achava que tinha de servir o público em geral, o povo a escola do estado onde ia cair todo o tipo de crianças e jovens.

Claro que a escola era mais elitista antes do 25 de Abril e tornou-se mais popular depois do 25 de Abril. O ensino democratizou-se. Politicamente este espaço de trabalho interessava-me embora se tivesse degradado um pouco. Fui convidada para dar aulas em escolas particulares, nunca aceitei! O ensino público era o lugar onde eu queria trabalhar bem, com qualidade, mesmo com poucos recursos materiais. Gostava de trabalhar na escola Pública e depois nas oficinas.

Depois do 25 de Abril deixei o atelier de pintura.

Queria trabalhar fora da escola, mas com grupos de crianças socialmente desfavorecidas. Foi então que comecei nos bairros populares da cidade, em trabalho de rua, mas instalada durante bastante tempo. Não era uma sessão e pronto acabou. Participava em projectos ligados às Associações de moradores, ligados a várias entidades que solicitavam ateliers ou que solicitavam projectos para qualquer coisa do género, como de animação cultural: os projectos sucediam-se.

---

<sup>235</sup> O atelier não é como o mundo exterior. O seu espaço é um continente, o último invólucro do ser que se exprime." Arno Stern; “A Arte não entra na criança: sai dela”, diz Arno **Stern** <http://geometricasnet.blogspot.com/2008/04/arno-stern-o-atelier-oficina.html>

<sup>236</sup> <http://www.centrepompidou.fr/Pompidou/Accueil.nsf/tunnel?OpenForm>

Houve um congresso, um encontro médico em que integraram, no programa, actividades artísticas: oficinas de artes para adultos, para jovens e crianças; isto no próprio Fórum e portanto eu idealizei uma animação. **Eu sempre gostei de colocar a minha criatividade ao serviço da arte para todos, e não tanto para os declaradamente vocacionados.** Digamos, não é? Fiz várias coisas dessas, várias oficinas, cursos, experiências...

Também o trabalho com jovens deficientes sempre me interessou. Para isso tive que me preparar bem, porque este trabalho é bem diferente e tem de ser cauteloso. Deficientes com deficiências: cegos, surdos, deficiências psicomotoras, crianças e jovens. Isto aconteceu durante anos no atelier da Foz. Neste campo de actividade a Manuela Malpique, dedicava-se mais ao valor projectivo da expressão artística, dizia ela como tratamento e apoio a crianças e adolescentes em fase de crise psicológica.

Em simultâneo apoiava o Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil do Porto como psicoterapeuta através do *“Sonho acordado”*. Eu enveredei por outro caminho. A arte como contributo para o desenvolvimento harmonioso de crianças, jovens e adultos. Trabalhava para e com crianças e jovens, uma área que não estava integrada no currículo escolar, a que o atelier deu um relevo contagiante. No sentido de experimentar o trabalho com deficientes, uma vez que se começava a manifestar intenções de querer integrá-los na escola pública, quando abrimos o atelier da Foz, eu quis experimentar, orientar crianças mongolóides, com sintomas de esquizofrenia, com deficiências psicomotoras; quis experimentar e depois verifiquei que tinha realmente muita apetência. E porque é que eu quis experimentar? **Porque tinha feito um trabalho, uma formação intensiva, em Portugal, com especialistas convidados sobre drama terapia, com Sue Jennings, Bioenergia com Cândida Gonzalez e Chã, delimitando o território entre pedagogia e terapia.** Nestes cursos, um conhecimento de mim mais profundo foi revelado. Então, na escola pública, sempre achava que tinha de atender às diferenças, era meu dever conhecê-las e integrá-las.

**A integração é uma das minhas palavras de ordem para a minha própria postura na vida, gosto muito do sentido da palavra integração.** E então achava que as crianças com problemas, com alguns problemas, deviam ser integradas na escola, mas achava que era difícil. Queria fazer uma experiência fora da escola, uma espécie de laboratório, porque isso talvez me desse alguma capacidade para aguentar o trabalho escolar com esses desvios, ou digamos, com pessoas que me podiam atrapalhar a minha acção pedagógica e portanto esses anos que trabalhei com deficientes deu-me essa capacidade.

Isto foi acontecendo, os resultados eram bons, até que um ano eu tive no atelier dois alunos esquizofrênicos e de tal maneira o relacionamento com eles me parecia bom, que andava estimulada. A certa altura, passou a parecer comprometedor, perigoso, porque um deles o mais adulto começou a seguir-me na rua, a esperar-me em todos os cantos, passou a esperar-me e a vigiar-me a perseguir-me e eu falei com um psiquiatra, sobre a situação e ele disse-me que era melhor...suspender o trabalho. Ou eu fazia uma psicanálise, uma preparação muito mais científica, ou podia ser perigoso, inclusivamente para mim porque eu não sabia lidar com esses problemas.

Quando isso aconteceu eu comecei a afastar-me mais e a tornar-me mais distante na relação, mais fria e eles aí começaram a tornar-se mais agressivos, está a ver, as coisas têm de ser feitas com muito rigor, com responsabilidade, tem que se saber muito. É como tudo, eu tenho que saber de pedagogia para ter uma boa actuação pedagógica, a intuição e as improvisações nem sempre funcionam e poderão ser perigosas...quer dizer, a intuição é também fundamental, ter um certo *feeling*.

Intuição, porque eu acho que há coisas que não se aprendem, sentem-se, quantas vezes se estuda tanto sobre comportamentos e na prática não se verifica nada do que se estudou. Tenho sorte porque neste campo, dada a minha maneira de ser, a minha intuição, a minha personalidade, dá resultado! No entanto é preciso uma avaliação cerrada. Estudar e aprofundar os comportamentos...não há milagres. Portanto, eu resolvi parar com a minha intervenção, claro, com muito desgosto e desgosto de muitas crianças que comigo trabalhavam com prazer.

Não esquecerei que passados uns anos soube que uma delas se suicidou, claro por outros motivos bem mais fortes. Era uma criança muito perturbada, aliás filho de uma psiquiatra, mas fiquei com um peso enorme na consciência embora a relação causa efeito não se colocasse. A mãe, dizia-me: Foi bom, foi óptimo o tempo que ele passou aqui no atelier, apenas a perturbação era profunda.

Depois, mais tarde, vivi outro pesadelo. Na escola pública onde leccionava, um outro jovem que frequentava o 9º ano também se suicidou e eu fiquei, mais uma vez muito marcada mas, quer dizer, não fiquei com aquele terrível remorso que muitas vezes nos assola, por ter sido demasiado indiferente e até ríspida. Fui a única professora que o compreendeu e o apoiou quando ele andava isolado e muito acabrunhado. Reparava nele, acompanhava-o no seu trabalho. Portanto fiquei satisfeita por isto e fui a professora que tentou ir ao encontro dos seus traumas, das suas grandes preocupações, conversávamos, fui para ele uma amiga, tentando dissuadi-lo das suas ideias fixas.

Quando se deu o desenlace, os outros professores não se sentiram bem, nenhum se apresentou no enterro. A família ficou magoada. Talvez os professores sentissem uma certa incomodidade. Claro que tinham motivos para isso! As avaliações eram sempre más! Ele não era comunicativo! Era mais velho do que o irmão, mas competia com ele e achava que todos o preferiam (o irmão)! Claro que o problema não estava na escola, estava muito nele, era um miúdo com perturbações, mas não parecia, não parecia. Os professores não o apreciavam muito, e manifestavam

isso continuamente, comparando-o com o seu irmão mais novo que era muito bom aluno e era meu aluno também, aliás que eu acompanhei em todo aquele momento difícil. De tal modo que pedi para eu ser sua professora até sair da escola, até ao 12º ano. Era professora dele em Geometria Descritiva! **Era professora e amiga.** Ele que era muito amigo do irmão, ficou muito grato pelo meu comportamento para com o seu irmão. Estas situações marcaram-me muito.

*G - Está-me a fazer um bocadinho de confusão. Esses alunos pertenciam à escola normal, ou ao atelier?*

Não, não, um deles, o primeiro, tinha frequentado o atelier um ano atrás. O segundo frequentava a escola pública e não o meu atelier!

Os alunos que trabalhavam comigo no atelier eram de inscrição livre. Os seus pais, pessoas com posses, queriam ter os filhos num atelier extra-escolar.

*G - Tinham os professores deles da escola normal e...?*

Os alunos que frequentavam o meu atelier frequentavam também a escola pública e aí tinham os seus professores. Era paralelamente à escola que frequentavam o atelier. Era uma actividade extra-escolar, como há muitas outras, desporto, música, etc. estas actividades eram de frequência nos tempos livres das crianças!

Saiba que ainda hoje reconheço essas crianças, agora já adultas! Alguns ainda hoje trabalham comigo em projectos culturais. Digamos que estas pessoas enquanto crianças nunca foram meus alunos na escola pública, mas sim no atelier. Estabelecia-se uma relação forte.

Dentro do “Atelier 61”, como já referi, acho que me estou sempre a repetir! Eu tinha também uns dias da semana dedicados a crianças com problemas psicomotores leves e apenas motores; estes numa primeira fase não estavam acompanhados pelos outros, numa segunda fase já os integrava. Quando eles já se sentissem mais à vontade no que faziam. Eu sentia que teria de haver uma preparação prévia para uma melhor integração posterior.

*G - Então não aplicava aí a “integração”?*

Não! Não aplicava aí a integração. Eu aí, repare! Eu era nova, era jovem e tinha que conhecer a situação! **Não podia integrá-los logo à partida,** é por isso que eu acho estranho a integração hoje.

Os professores, por exemplo recusam-se a trabalhar com cegos, porque não sabem de todo trabalhar com eles! Se me entregarem um miúdo cego ou um miúdo com problemas

psicomotores...quer dizer, eu tenho e também teria as minhas dificuldades grandes. É por isso que eu compreendo aqueles professores. Porque se tivesse tido os miúdos, desde o início, dentro da sala de aula misturados com os outros, poderia ser grave, mas não era porque eu não gostasse da integração, era porque eu não sabia lidar com a situação.

Era claro que queria ter uma experiência prévia com eles para depois, quando encontrasse outras crianças semelhantes saber como os integrar na sala de aula normal. Queria conhecer os seus ritmos, queria conhecer as suas dificuldades, o tipo de linguagem, é pá! Conhecê-los! Eu para trabalhar com mongolóides tinha de ter um tipo de relacionamento diferente, se me colocassem um mongolóide numa sala normal, com crianças ditas normais, já viu!

Eu se calhar até conseguia porque eu sabia como lidar com eles...é a mesma coisa que eu lidar com uma criança com uma personalidade muito introvertida, muito fechada e com crianças muito extrovertidas, muito activas ou super activas, ou até com aquelas que estão na fronteira da normalidade/anormalidade e eu tenho que os integrar na minha sala, quer dizer, eu não posso marginalizar estes dois grupos contrastantes, mas tenho de ter alguma experiência sobre o modo de integrar! Aliás no “Atelier 61”, nos grupos dos miúdos ditos normais, havia muitos pais que enviavam filhos para lá para ver se eles ficavam mais calmos porque não os aguentavam em casa, porque eram muito insubordinados, muitíssimo instáveis...

Alguns pais não os enviavam porque achavam que podia ser uma actividade boa para os filhos virem a ser artistas ou porque a actividade criadora actuava ao nível do desenvolvimento psicomotor e afectivo, que desenvolvia a inteligência sensível, e que apenas poderia dar frutos a longo prazo.

Aliás eu tinha os meus problemas também na Oficina! As crianças chegavam a deitar-se em cima da mesa das cores, a que se chamava **mesa paleta**, não é? E portanto deitavam-se, davam encontrões, entornavam as tintas, só queriam andar nos escadotes...quer dizer...

Repare! Isto numa Oficina, num espaço perfeitamente apetrechado e acompanhado, só ao fim de algum tempo é que eles começavam a perceber que tinham de ter uma atitude mais correcta...eu parava às vezes as sessões, conversava com eles, mas nem sempre resultava. A minha paciência tinha limites. Nunca usava castigos, mas algumas crianças eram aconselhadas a sair e a desvincular-se do atelier. Quero dizer...eu trabalhei com casos muito difíceis! Ora isto serviu para que na Escola eu estivesse mais treinada para situações difíceis. O atelier ajudou-me, a mim pessoalmente ajudou-me imenso!!! E eu algumas vezes pedia na escola que atribuíssem no meu horário, turmas difíceis com miúdos que tivessem problemas e também alunos cegos. E os professores diziam: *“Como é que tu, na Educação Visual vais trabalhar com cegos?”* Eu tinha as minhas estratégias.

*G – Sinto que a integração é uma das grandes ironias da Educação de hoje em dia, porque atiram com os garotos para a escola e os professores realmente, uns podem ter mais capacidade, outros menos, mas...*

Ironias, sim e não deveriam recrutar os professores que não tivessem experiência ou poucas capacidades; deviam apetrechar os professores e as salas de aula de recursos adequados! Mas sabe uma coisa? Só que eu, com todas as dificuldades, eu tenho de me confessar, eu não seguia passo a passo os programas, nem fazia um tipo de aulas como a maioria dos professores, quer dizer, eu não sei se era a maioria, talvez não, eu nunca fiz esse levantamento! Não sei! Para mim o importante era a pessoa ser o centro das minhas atenções.

É para a pessoa que se deve ajustar um programa. Para mim o programa deve ser adaptável às crianças, os métodos devem ser diferentes conforme as idades. Até porque isso estava escrito e era dito nos documentos do Ministério! O programa é um guia, uma referência, um apoio, apenas algo que os professores até desejam que haja, para uniformizar, para se saber o que é o essencial saber-se.

**Uma vez lutei para que não houvesse programas iguais para todas as escolas embora pudesse haver referências básicas do Ministério. Aliás, na altura já havia um desejo generalizado em haver programas adequados a escolas que ficavam situadas em regiões muito diferentes!** Mas o certo, é que quando se propôs aos professores fazerem eles os programas, ficaram todos alarmados e eu tive que recuar nessa ideia. Não quiseram arriscar.

Bom! E eu nem acho mal, não tenho nada contra os programas serem obrigatórios e iguais para todas as escolas do país, só que os programas são um recurso, são um material pedagógico, sem dúvida, é mais uma ferramenta de trabalho, mas nós professores temos, julgo eu, que os adaptar, pelo menos, às pessoas que temos à nossa frente. Não é? Temos, pelo menos, de encontrar modos diferenciados e adequados para os ministrar, Não é? Sem contudo, e aí é que reside a grande dificuldade, não nos marginalizarmos do sistema educativo.

Eu não queria que a escola fosse uma Summer Hill, não é isso! Quer dizer, eu também tinha de os preparar para o exame então nos anos 60 havia exames no 9º ano, havia exames mesmo em Educação Visual, e Desenho; eu já nem me recordo...era Desenho, sou do tempo em que se chamava Desenho à disciplina, depois é que passou a ser Educação Visual? Bom, isto já sofreu alterações várias...

*G - Foi Arte e Design no 9º ano*

Ah! Mas isso foi muito mais recente. “Arte e Design” era a disciplina que eu mais adorava, tinha 7 horas semanais mais 2 para a disciplina de desenho, portanto 9 horas semanais, com a mesma equipa de alunos, foi a minha experiência plena!!! Adorei! E daí, daí todos esses alunos ficarem amigos, ainda hoje são pais de família, são formados, na maioria, e aparecem-me em todo o sítio...ficamos ligados. Eles ficaram reconhecidos à professora que os preparou para a vida nessa disciplina de Arte e Design. Com 9 horas semanais, eu dizia ou nos odiamos ou nos amamos porque 9 horas por semana com o mesmo professor, repare...era bastante tempo. Foi uma experiência muito interessante, foi muito bom, muito bom...mas acabou rápido, porque a maioria dos professores achava tempo a mais, para interessar os alunos e para as propostas de trabalho. Os alunos também achavam tempo demais com os professores. “*Era uma seca*”, diziam.

Mas ainda voltando às deficiências ou crianças com problemas eu, e aí parece uma contradição, eu nunca, nunca fiz a experiência da integração no “Atelier 61”. Aí não os misturava com os outros. As sessões eram separadas. As crianças com problemas estavam separadas das outras, como eu digo, gosto de vincar isto, eu precisava de me apetrechar, de me preparar e conhecer exactamente os diferentes tipos de problemas na deficiência, como é que eu poderia actuar? Com que materiais? Como é que eu me poderia relacionar com essas crianças e jovens? Como é que eles respondiam às minhas propostas?

Por outro lado, sentia que na escola deveria haver integração. Aliás eu sempre achei que depois as crianças na escola, ditas normais, começaram a ser consideradas crianças problema, crianças instáveis, hiper-activas, etc. porque os tempos fazem com que seja assim. Temos que nos habituar às diferenças de época. A educação muda, a família muda, então com o andar dos tempos se foi considerando que as crianças também mudaram. Já nada é o que era. As crianças, hoje são quase todas problemáticas ou seja, **o conceito de “normal” vai-se alterando ao longo dos tempos**. E verificou-se que com os tempos foi isso que aconteceu! Eu assisti a isso!

Quer dizer, se eu nos anos 60, via as meninas, porque não havia escolas mistas e eu dava aulas em liceus femininos, as meninas gostarem muito das professoras, davam-lhes muitas flores e portavam-se muito bem...eu até era mais insubordinada do que elas, porque eu fui uma insubordinada enquanto aluna.

Eu fui uma criança daquelas irrequietas!

Na verdade era muito atenciosa para os professores, era muito charmosa, era muito querida, mas não era muito boa aluna, porque brincava muito, até reprovei no 5º ano (hoje 9º). Os professores chamavam-me a “Elvirinha”, quando era aluna, miúda, chamava-me “*Elvirinha anda cá*”, achavam-me graça até, só que eu realmente fazia as minhas brincadeiras: não levava livros nem cadernos, nem sempre fazia os trabalhos de casa, uma vez parti um vidro a rodopiar, era muito faladeira, vê-se, fazia

assim umas tropelias que, embora comparado com o que se faz hoje aquilo não era nada, era uma coisa sem importância e havia umas colegas que se portavam pior, riscavam os quartos de banho, roubavam dinheiro às colegas, fugiam da escola e ultrapassavam o muro para irem ter com os rapazes, etc. Claro que depois, tudo se sabia e então eram castigadas, mas as irreverências eram, aos olhos de hoje, “sensaboronas”.

E agora a maioria das crianças até são assim!

Sempre compreendi os meus alunos com problemas, exactamente por esta experiência, por mim, vivida. Eu acho que foi por isso. Continuo a dizer que a minha personalidade e experiência de vida, sem dúvida, ajudaram imenso, não há nenhuma formação que se obtenha, exterior a nós. O professor tem de ter presente como foi em criança e jovem na escola. O que fez, o que sentiu, como se comportou, as dificuldades que teve, como as resolveu!

*G: porque se chamava “Atelier 61”?*

Porque era o número da porta!

Esta aproximação à deficiência...foi uma formação!

Eu digo, o meu estágio, a minha formação como professora e digamos, como pintora, foi a minha vivência neste atelier.

Aí investiguei a expressividade e como dava muito valor à expressividade, à marca pessoal de quem faz as coisas, nunca explorei o desenho técnico, só quando ele era mesmo necessário, quando leccionava a Geometria Descritiva e depois a Área de Design. Nos desenhos livres, mais ou menos auto-representativos, exteriorizamos a nossa personalidade. Desabafamos. Realizamos, criamos, e quando sentimos que nos falta algo para nos exprimirmos, então estudamos, investigamos. Como trabalhava muito a expressão sentia-me ligada à arte maior, à arte do artista confirmado, estudava a sua essência, o conceito, as questões da época e também as tecnologias. O artista tem de trabalhar muito e expor; a exposição dos trabalhos é uma mostra, é uma avaliação, é uma aprendizagem; em colectivas confronta-se com os outros, enfrentam-se as críticas, faz-se a auto-reflexão, quer dizer, isto é auto-formação, na minha perspectiva.

Acho que o “Atelier 61” foi um grande espaço de auto formação, foi o melhor estágio; nem o estágio, que depois fiz por obrigação, foi melhor.

Um estágio de dois anos, orientado por uma excelente professora, Helena Abreu, que é pintora e com Betâmio de Almeida, professor, investigador, que vinha de Lisboa de tempos em tempos supervisionar; era uma pessoa muito conceituada no ensino, um estudioso no campo das metodologias de ensino do desenho, e assim ia avaliando o trabalho de estágio, aliás Elisabete Oliveira foi assistente dele em Lisboa e para os estágios no Porto, muitas vezes vinham os dois. Na altura baixei dois valores (eu acho que foi muito) porque consideraram que não podia tratar os alunos por tu e não podia ser tão excêntrica a vestir! Eu acho que nem por isso!

Eu fiz exame final com avaliação feita ao meu trabalho de dois anos pela Helena Abreu e o Arquitecto França que depois me convidou para assistente dele no liceu D. Manuel II, hoje Rodrigues de Freitas. Portanto o estágio foram dois anos...teve interesse, não pelo estágio em si, mas pelo grupo...depois fiz o curso de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras; teve um interesse relativo, histórico, muito técnico, uma informação...

*G- Quantos anos de serviço tinha na altura em que fez o estágio?*

Talvez 4, 5 anos; já me tinha revelado na escola como uma professora original, claro, antes do estágio.

As minhas propostas de trabalho eram sempre realizadas por mim e sempre resultavam. Quando cheguei ao estágio ia imbuída por tudo isto e a metodóloga achava-me fora de série, nem tinha palavras críticas, ela queria assistir às minhas aulas porque eram criativas, ela achava que aquilo resultava sempre e que tinha muitas ideias que também os alunos apreciavam.

Os meus livros de estudo nunca foram os livros de didáctica, nunca foram por exemplo, aqueles livros ingleses que apareciam com propostas de trabalho muito orientadas num certo sentido, “como pôr os miúdos a trabalhar” “como fazer isto ou aquilo”.

São receitas? Quer dizer eu não as acho mal, mas eu nunca enveredava por aí porque depois limitavam-me. “Porque é que eu hei-de fazer igual a isto?” e então os livros? Eu lia-os, lia muito principalmente os de René Huyghe “O poder da imagem”, “Formas e Forças”; da Bibliothéque de Synthéses: “Nature et art du mouvement”, “Module, proportion, symétrie, rythme”; La structure dans les arts et les sciences”, “Signe, image, symbole” outros, como a “Psicologia da visão criadora”, “Sinal imagem e símbolo”, “Educação da Visão”, “A Estrutura das artes e das ciências” (não sei se é bem assim) “Natureza do movimento”, “Arte e percepção visual”, todos estes livros e outros, tantos que eu ainda hoje conservo, quase religiosamente. Ao estudar todas estas questões, idealizava depois propostas, digamos: interpretava, adaptava, recriava todos estes conteúdos transformando-os em propostas de actividade.

A linguagem era difícil, mas as propostas de trabalho para os miúdos, eram acessíveis. Aí é que está à vista a criatividade do professor. Saber propor consoante as idades; “signo, imagem, símbolo” “organização formal, “design”, “arte”etc.

Eu trabalhava com os miúdos isto e muito mais!

O que estava nos livros não estava adaptado aos miúdos, eu tinha que adaptar.

Dava exemplos giríssimos que eles adoravam, recorde, por exemplo isto muito simples, para os mais novos, pensar em frases escritas com sentido. Depois interpretavam-nas por desenhos. Escolhiam então os símbolos que melhor se adaptassem às palavras. Pegava então naquele exemplo “*quem casa quer casa*”, isto era uma brincadeira, era um jogo, e eles desenhavam este provérbio, ou seja traduziam-no através de desenhos, como dizer isto por desenhos? Depois criavam outras frases e representavam-nas visualmente e nós adivinhávamos o queriam dizer aqueles desenhos, aquelas frases desenhadas! Depois interpretavam conceitos muito mais filosóficos, que envolviam situações de tristeza, de raiva, de conforto, de integração, de desintegração, não sei mais quê. Claro que tínhamos que debater os conceitos e estudar as palavras mais significativas e dar-lhes forma visual. Surgiam desenhos, pinturas, simbólicas fantásticas.

As interpretações argumentadas, por cada um eram o ponto de partida para uma reflexão sobre a obra de arte moderna, sobre formas expressivas, poéticas.

(Lado B 1)

As cores, as formas, interligavam-se de uma maneira ou de outra em múltiplas soluções. Isto para dizer que trabalhava questões talvez difíceis, mas interessantes para serem trabalhadas pelos jovens e pelas crianças diferentemente. Eu trabalhava com crianças a partir dos 12 anos e trabalhava de modo compreensível para eles. No secundário as estratégias eram outras. Considerava-os numa fase pré-profissional. Os conteúdos e propostas eram outros.

O meu tempo é o moderno e contemporâneo, não sou da antiguidade clássica. Começava do hoje para o ontem. Estudava as obras de Amadeu de Sousa Cardoso, Ângelo de Sousa, Jorge Pinheiro, Dacosta, Melo e Castro, Lígia Clark, Picasso, Matisse, Paul Klee, Miró, Vieira da Silva, Lichtenstein, Claes Oldenburg, Franz Best, etc.

Estes e outros artistas modernos e contemporâneos.

Visitava com eles exposições em galerias locais e mais tarde no Centro Cultural de Belém, na Gulbenkian e no museu de Serralves ainda na Casa Cor-de-Rosa, apenas no último ano em que dei aulas finalmente visitamos o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. Sempre nos abriam as portas e nas galerias, por vezes, expunham os trabalhos analíticos dos alunos. Desenvolvíamos a gramática da comunicação visual. Tantas vezes apresentei diapositivos sobre obras de arte para conversarmos sobre essa matéria.

Como viajava muito, fazia os meus diapositivos, tinha laboratório de fotografia, levava a minha máquina, porque na altura a escola não tinha nada desses equipamentos e quando os tinha não eram utilizados por falta de horários compatíveis e outros motivos. Claro que projectar era uma complicação de modo que eu levava todo o equipamento pessoal e punha as crianças em contacto com ele. Era natural, era uma aprendizagem com muita naturalidade.

*G-A Elvira falou-me do Lowenfeld também...foi nessa altura que aprofundou...*

Esse foi um dos meus mestres, através de livros, dois livros, o que conservei foi “O desenvolvimento da capacidade criadora”, claro! O segundo não o tenho, nem o vou recuperar, porque há vários livros dele e eu só tenho um. Emprestar livros é uma aventura inglória...

Foi muito revelador do que é o desenvolvimento da expressão criadora, plástica, visual – plástica...Viktor Lowenfeld era um excelente investigador, um excelente professor, uma excelente pessoa que sempre colocou o seu saber à disposição de todos quantos se interessam pela educação artística. Para mim ainda é uma forte fonte de saber. Herbert Read, é uma outra referência teórica relevante, o tratamento de conceitos, mas para uma aproximação às práticas Lowenfeld é imprescindível o conhecimento das suas ideias e experiências

*G- Foi nessa altura que resolveu trabalhar com deficientes?*

Não, acho que foi antes. A influência foi de Arno Stern, e foi da Manuela Malpique que era uma “sterniana”. Ela trabalhava com a deficiência, tinha criado um atelier no hospital de Magalhães Lemos, e foi aí que de certo modo me influenciou. No entanto, depois da minha primeira experiência, verifiquei que esse não era o meu caminho.

Falava-se em expressão livre, eu não gosto muito do termo livre porque acho que, como Arno Stern dizia “ou é expressão ou não é expressão” a palavra livre não faz sentido; o termo expressão já pressupõe o conceito de liberdade. Entretanto, muito mais tarde passou a usar-se o termo “auto-expressão” representação expressiva sem interferências indicadoras do mestre, sem exigências técnicas e formais, sem temas obrigatórios, ou seja, apenas criar o hábito de pintar e desenhar como um acto natural, é uma necessidade pessoal, é por desejo, e isso é bom para o equilíbrio emocional, é bom para que a criança se afirme, é bom para que descarregue as suas tensões!

Liberta controladamente energias acumuladas, desviantes.

A Manuela, como trabalhava como psicoterapeuta, isso reflectia-se no seu trabalho como professora. Agora, como eu gostava muito de ser professora de arte e de design, gostava de aprofundar essas matérias. Queria desenvolver nas crianças e jovens capacidades, atitudes e valores através da arte e do design. Neste sentido há aprendizagens a fazer em tempo próprio.

Preparar temas, desenvolvimentos, actividades, debates, era o meu officio. Não me contentava tanto em pôr as crianças a pintar ou a desenhar sem visionamento activo, sem apoio oportuno e directo. **Eu queria entrar em jogos de aprendizagem, atribuir valorizações, negociar propostas integrar desvios.**

Sobre isto até tivemos algumas discussões, que foram muito oportunas. Eu acho que fui balizando, com as discussões, as minhas acções e ela foi balizando as dela, isso foi muito bom. Acredito no trabalho em pares ou em pequeno grupo. Foi mais tarde com a Luísa Marinho (professora do Liceu Garcia de Horta) que trabalhei na reformulação e recriação dos programas emanados do ME e na preparação de actividades. Apesar da Luísa ser de outra escola, trabalhávamos e discutíamos muito as coisas em conjunto. Depois, como orientadora de estágio que fui anos sem fim, troquei muitas experiências e saberes com os estagiários.

Acredito na partilha, acredito na troca de experiências para aprofundar critérios e adequações. E portanto quando me perguntou também sobre a relação com os professores, digo, com aqueles que entravam na minha onda sim, com os outros não. Com os estagiários, o trabalho era preparado e partilhado. Todos os anos tinha uma “catrefada” de estagiários, de um modo geral eram entusiastas, e portanto trabalhávamos com prazer e apoiávamo-nos. Com outros obreiros do mesmo officio, menos, porque eu não abdicava das minhas posições e a eles custava-lhes aceitar isso. (ri-se)

**...Interrupção...**

Irmã

A minha mãe engravidou pela segunda vez já com 40 e tal anos e a minha irmã nasceu tinha eu 15 anos. Eu antes, tinha um desgosto enorme de não ter irmãos. Não gostava de ser filha única. Com muita alegria minha, os meus pais anunciaram que eu ia ter um irmão ou irmã. No dia 6 de Abril nasceu. Mas nasceu com uma deficiência motora. As mãos não mexiam. O médico dizia que ela ficaria também com algum atraso intelectual, aquilo foi uma tristeza enorme, foi um parto muito difícil. Eu

adorava ter uma irmã e agora tinha, por isso não ia deixar que lhe acontecesse nada de mal. Então comecei a tratar dela com a minha mãe por perto.

Massajava-lhe os bracitos com mercúrio, era eu que tratava disso, não deixava que ninguém a tratasse; fui eu que cuidei da minha irmã, ela dormia no meu quarto, a minha mãe trabalhava muito na sua loja de tecidos e eu cuidei dela e lembro-me que quando passeava com a minha irmã, passava por mãe dela; ficava toda contente.

Com o tratamento, os cuidados e o amor, felizmente não ficou com deficiência nenhuma, não teve atraso nenhum e damo-nos muito bem. Ela teve aquela crise da adolescência que eu não tive, mas compreendi isso e aguentei toda essa fase com toda a compreensão. Entretanto ultrapassou a crise e tudo prosseguiu com normalidade. Somos muito afectas uma à outra. Somos muito amigas mesmo. Somos de temperamento bem diferente. Ela é o oposto de mim, é muito introvertida, aguenta muito as vicissitudes da vida sem queixumes, é boa, é mais parecida com a minha mãe, é muito católica e teve um casamento frágil, difícil. As questões de género neste casamento estavam bem presentes. Ser mulher era menos relevante do que ser homem. A filha do casal, minha sobrinha, revoltava-se, desde pequenina, com as situações mais complicadas vividas entre os pais. Isto marcou-a muito.

Depois teve, tem, um irmão mais novo que não apanhou a fase familiar mais controversa, e como era rapaz o pai valorizava-o mais em relação à filha. Todos os trabalhos de casa tinham de ser feitos pela irmã porque um homem não tem de fazer essas tarefas. Sair à noite é só para rapazes etc.

A discriminação era exagerada. Com a minha irmã tornou-se rude. A minha irmã aguentou sempre, não lhe passava pela cabeça a separação. Escolheu aguentar e levar a “cruz ao calvário”; a filha não casou ainda, agora já tem uma netinha filha do meu sobrinho. Ambos tiraram com facilidade um curso superior. A minha irmã trabalha na Função Pública. A vida dela com o tempo, foi-se encaminhando para bem melhor. No entanto, a filha, minha querida sobrinha, sofreu muito e hoje ainda sofre com o passado familiar.

*G- E a influência do seu pai em relação irmã?*

Não teve tanta influência. Já era mais velho. Eu vivi num período em que os meus pais tinham toda a disponibilidade e dificuldades financeiras. (...) Era preciso trabalharmos todos e isso unia mais a família.

Portanto quando a minha irmã nasceu já viveu numa certa abundância e os meus pais já estavam com menos paciência. Para mim, na altura, foi uma experiência muito interessante viver com dificuldades. É por isso que os irmãos não têm que ser idênticos, por muitas circunstâncias, são fases diferentes da vida dos pais, mas há sempre episódios e contextos...basta a minha irmã ter andado mais solta, ter vivido uma adolescência um pouco conturbada, ter sido criada com mais liberdade,

porque os meus pais estavam mais cansados, mais ocupados, o meu pai estava muitas vezes fora, a minha mãe era proprietária de uma loja de tecidos, que era do meu avô, depois passou para o meu tio, depois passou para a minha mãe, ela trabalhava muito aí, fazia a escrita, tudo, tinha de fazer tudo sozinha, porque ninguém tinha jeito para os negócios, nem o meu pai, nem eu. Mas nas férias era eu que ficava na loja a tomar conta de tudo. Os meus pais faziam viagens e levavam a minha irmã que era mais pequena e eu ficava. Adorava ficar sozinha, completamente sozinha em casa, com 22, 23, 24 anos...porque eu depois viajava pelas Belas Artes, porque achava que tinha outras oportunidades, forçava a que a minha irmã viajasse com os pais para a compensar, porque eu tinha outras possibilidades, a minha irmã não quis continuar a estudar, só fez o 7º ano. Talvez tivesse sido mais mimada. Não quis seguir estudos.

O meu pai ainda queria que ela seguisse também para Belas Artes, Ai! Nunca me esqueço, porque o desenho em exame era o desenho de um modelo, de uma estátua, um grego qualquer, apresentado nu de corpo inteiro, pois a minha irmã que por acaso até entrou para as BA, não desenhou, por vergonha, o sexo da estátua! Eu não queria acreditar! Nem sei como a deixaram passar. Depois não quis seguir, não gostou do ambiente. Eu fiquei logo apaixonada por aquela escola e ela, pelo contrário, detestou-a. Nem foi por incapacidade, não gostava do ambiente, não gostava daquilo, BA não era para ela.

Talvez fosse um bocadinho mais preconceituosa, mas acho que foi melhorando esta faceta.

A minha irmã para mim é como se fosse uma filha. Adoro-a.

-----

*Intervalo: receita do arroz com cenoura em panela de vapor feita pela Clementina.*

-----

Ela está empregada na Caixa de Previdência da Segurança social. E fez lá a carreira e gostam imenso dela, tem lá muitas amigas, que a apreciam muito. Ela é muito bondosa, e agora também tem uma vida afectiva bem melhor; a vida do casal melhorou muito. Talvez conversemos pouco, dada a minha vida cheia de afazeres, mas...vamo-nos encontrando.

A casa era dos meus pais, ela vive num andar, depois tem os outros alugados e uma loja, já deixei o prédio no nome deles, pronto! Já está tudo tratado. É engraçado porque os meus pais sempre me educaram assim “tudo a meias – o que é para a tua irmã é para ti” detesto isso, sempre detestei,

quando uma precisa deve ser ajudada, quando a outra precisa é a outra que merece ajuda. Não há que ser tudo dividido a meias! Para mais eu não tenho filhos.

Assim, vive-se melhor connosco, então Damásio o que é que diz? *“Quanto melhor, quanto mais damos ao outro, ao próximo, quanto mais nós fazemos coisas que são para o bem da humanidade, isso vai reflectir-se em todas as nossas questões mesmo físicas”*.

Acho que me tenho safado das minhas questões físicas, ou do físico! Interpreto assim, logo digo, ele tem toda a razão. Por exemplo o meu marido era capaz de dizer “ele não tem razão nenhuma, olha tu que tens tantas doenças, tens sofrido tanto” e eu digo “nada disso, eu tenho saído de tudo muitíssimo bem!” tenho tido coisas graves que acabam por não ser graves, quer dizer, estou em crise durante um tempo e depois fico como se nada fosse, onde é que isto se viu? Se eu dou também recebo, não é? (Ri-se) Não sei se é bem assim, mas conforta-me pensar assim.

Olhe muito engraçado, uma vez num encontro, é por isso que eu não sirvo para falar em encontros e fazer palestras, não tenho jeito nenhum para esse género, dá-me logo vontade de contar episódios. Episódios que depois acho que não interessam a ninguém! Mas uma vez vi a plateia às gargalhadas, o caso não era para menos. Foi uma coisa que me pediram: falar sobre “stress”. Eu? Falar sobre stress? Eu não percebo nada de stress, quer dizer, eu adoro o stress, mas só se for por isso! E depois era um encontro de médicos e foi em Serralves.

Depois queriam uma pessoa de Serralves, depois o Stress era na Arte e eu também tinha de falar do stress na Arte, naquilo que eu sentia quando fazia arte, a minha experiência. Mas depois o stress...toda a gente vive em stress, mesmo os que não fazem nada vivem em stress! Pois, como arranjam dinheiro para comer? Isso dá stress! E nós temos que aprender a viver em stress, e eles queriam que se chegasse, se calhar, a não sei o quê, há muitas coisas agora para evitar stress, muitas compensações, há cursos disto e daquilo, há desportos vários, há movimentos corporais orientais, há remédios! Há medicamentos anti-stress, etc. mas depois claro que centrei a questão na postura da pessoa, não é? E depois há a personalidade da pessoa, que adora viver em stress...

A este propósito também lhe vou contar uma coisa que realmente diz da minha maneira de ser e que me ajuda a superar o stress, não há dúvida que ajuda ao equilíbrio mental e físico, será? Foi o seguinte, quando fui tirar o Bilhete de Identidade o último tinha tirado com 67 anos, cheguei lá e a funcionária disse que agora era vitalício, e eu imediatamente disse! Que sorte! Que bom! É mais uma coisa que eu não vou ter de fazer, ir lá ao registo civil, depois há sempre alguma coisa que não está bem, depois é preciso a fotografia, essas coisas, detesto! É uma coisa que nunca gostei de fazer, depois tudo é longe, bom. Cheguei a casa e disse ao meu marido “Sabias que o meu BI é vitalício?” e ele: “Que Horror!” (Ri-se), digo “Ó Jorge és mesmo o oposto de mim eu disse logo à menina que me atendeu: que sorte, que maravilha e tu dizes que horror?”, isto define-me, percebe? E o meu marido é

o contrário de mim, é pessimista, é muito crítico, sempre preocupado, encontra sempre a parte aborrecida das coisas, stressa-se mais, num certo sentido. E eu, é claro que digo: mas para quê sobrecarregar tanto a vida? Para quê?

Olhe! O sentido do **Projecto na Escola**, o meu ideal era algo que nunca acontecerá no nosso país. Era viver, trabalhar numa escola estruturada em projecto, com toda a gente a trabalhar em projecto, mas não é nada disto que acontece. O que aparece é mais uma coisa que funciona mal porque a escola não está estruturada para o sucesso dessa mais valia!

**“Projecto educativo de escola”, área de projecto?!?! O que é isto?! É tão isolado, tão pouco vivido, tão marginalizado, tão pouco partilhado! Só burocracia!**

É o que me dizem! Afinal o que interessa são as aprendizagens em Português e Matemática. Primeiro isto, depois aquilo! Nada é em simultâneo e importante para a formação educação-ensino e tudo o mais das crianças, jovens e adultos. Claro, ressalvo algumas excepções.

*G- A Escola da Ponte tinha um pouco esse sentido, mas parece que vai acabar.*

Esta escola também foi agraciada pelo Presidente da República. Parece-me que a experiência vai continuar. Eu até estou para a ir visitar, porque afinal vai agora ter continuidade, creio que vai em frente embora com nova estrutura.

Então na semana dedicada à Educação, o Presidente Jorge Sampaio também condecorou essa escola e isso é bom sinal, não acha?

O Director arrasa, é espectacular! Mas parece-me que nem todos os professores são entusiastas! Dizem que o homem (o Director) é apanhado, porque ele nega a escola tradicional, a pedagogia dele é libertária ao máximo!!! O que eu sei é que as crianças sabem o que é trabalhar em projecto, a estrutura organizativa da escola é totalmente diferente da habitual, as crianças fazem plenários para tratarem de questões relevantes que lhes dizem respeito, etc. Eu acho bem a diferença, não há regra sem excepção! No nosso país parece que as coisas boas são sempre de desconfiar!

### 1.3. 27 Julho 2004 (2ª cassete)

27 Julho 2004

(2º Cassete)

Conversa sobre integração escolar.

*G-A mudança é uma palavra gasta?*

As mudanças que eu já assisti e vivi! Está a ver, desde o antigo regime até agora, posso-lhe dizer que em termos de pressupostos de ensino, na sua essência, pouco mudaram; foram introduzidos alguns pontos relevantes no sistema de objectivos mas que ainda não encontraram equivalência no sistema das práticas. As condições e as circunstâncias não permitem que as boas práticas alterem e se disseminem para melhor. Aliás há estudos feitos no tempo, antes e depois do regime de Salazar. Há um estudo feito não sei por quem, que apresenta as finalidades do ensino desde os anos 20, até aos nossos dias. Que lhe parece? Estão todos correctos. Todas as palavras são lindas, aceitáveis! ...

Na minha ida à Jugoslávia, a Zagreb, para um encontro mundial (da InSea) contactei com Bruno Munari. Bruno Munari, para mim, é outra referência de excepção, é como Arno Stern, conheci-os mesmo pessoalmente e encontrei neles pessoas que dialogam, que mostram, que realizam, reflectem e realmente passam palavra, divulgam.

Bruno Munari, é um Designer e que tem ideias muito próprias sobre educação, nomeadamente sobre Educação Artística, porque ele acha que, na génese, toda a formação deve entrar com a componente artística e que o Design é também uma matéria imprescindível na formação geral.

Ele valoriza muito o Design como Arte, mas uma Arte que está ao serviço de qualquer pessoa, de qualquer estrato social. Aliás ele foi convidado para ir aos países de Leste para trabalhar essa área, estudar modelos práticos antropométricos e ergonómicos para uso corrente e acessíveis a todos, sem excepção.

Mas não consegui.

Os gostos lá eram bem rebuscados, os objectos muito vistosos, o “*Kitsh*” era o gosto vigente.

O conceito de qualidade era outro. Os desenhos de objectos que ele propunha valorizavam a funcionalidade e a beleza vinha daí.

Ele considerava que a revolução político/social também passava por aí e em simultâneo.

Era preciso alterar os modos de vida quotidiana. Nada consegui, as suas ideias lá não vingaram. Ele era muito engraçado a falar destas coisas. Era mesmo uma pessoa inteligente, sensível e colaborante. Excelente!

*G- Não conseguiu o quê?*

Não consegui alterar nada.

Bruno Munari dedicou-se ao trabalho com crianças nas escolas e tinha uma maneira de pensar e de trabalhar que me agradava.

Desmistificava o conceito tradicional de desenho.

Temos a ideia de que o desenho se faz com uma linha contínua ou interrompida, que lhe dá expressividade.

Depois eu fui formada sob a ideia de que o desenho deve dar a proporção correcta, idêntica ao objecto ou coisa real. O desenho linha.

Ele não tem nada esse sentido do desenho: **O desenho é uma descoberta constante das coisas, a compreensão das suas formas e funções, o desenho actua na estruturação da mente e para isso tem de se dar a possibilidade de abrir a variadas formas de trabalhar, de registar, de representar, de criar.**

Era muito engraçado porque eu perguntava-lhe muitas coisas sobre desenho: por exemplo, levava-lhe o desenho de um aluno que tinha um traço seguro e levava o desenho de outro que tinha um traço indeciso, intermitente, aos tracinhos. Eu interpretava isso como insegurança, o contorno com tracinhos indecisos, mostravam, pouca firmeza, receio de errar. Talvez o seu autor fosse um miúdo tímido, inibido!

Ele, em termos visuais, achava interessantíssimo o desenho que tinha o traço indeciso e então valorizava-o: Com aquele tipo de traço dizia que se podiam desenhar mil e uma coisa dando aberturas à expressão do desenho. Alias pode propor-se que, num desenho, o traço seja interrompido, ou então que o traço seja feito com pequenas linhas curvas, linhas carregadas riscadas para lá e para cá, linhas ténues, etc...

A variedade é grande. Isto tanto em esboços como em trabalhos acabados. Dá um tipo de expressão diferente, há uma descoberta! Há uma descoberta nesse tipo de representação. Ele era

uma pessoa muito divertida e dizia assim, “*Nunca desenhaste com letras?*” e eu nem percebia o que era:

*“Tens letras recortadas? Com as letras o traço é mais divertido! E depois o traço pode ser substituído por pequenas pinceladas de cores e então tudo isso vai criar uma relação diferente e nova entre o desenhador e o objecto “desenhado”, objecto no sentido daquilo que se quer representar em desenho, coisas, pessoas, paisagens...”.*

Seguindo a tradição é sempre valorizado o traço e apenas o traço, a mancha esfumada, se possível, para dar a noção de volume! A construção da figura pouco interessa. Está impregnado nos miúdos que o que se deve fazer para mostrar competência no desenho é começar a desenhar numa ponta e acabar numa outra com traço seguido e fica aquilo limpo e muito bem representado.

Claro que não têm de se seguir os ensinamentos de Munari, muita gente das artes pensa de modo diferente! Mas mesmo num percurso de aprendizagem, o modo de desenhar tem a ver com a personalidade do desenhador. E realmente um traço indeciso pode produzir uma série de imagens expressivas e que permitem uma descoberta das muitas formas de desenhar. Expressões variadas. E ele tinha uma colecção de trabalhos que ilustravam isto...!

Depois, é claro, nós aqui em Portugal, por exemplo, usamos o “ponto” e ficávamos por aí a massacrar os alunos. Havia professores que obrigavam os meninos a contornar os desenhos com pontinhos, mesmo depois de os terem desenhado com traço contínuo. Apagavam levemente o traço de contorno e substituíam-no por pontinhos. Faziam paisagens com pontinhos, seguiam um pouco essa linha, só que é uma coisa impositiva e muito massacrante, principalmente para os mais pequenos. É muito massacrante, meu Deus! Cobrir o trabalho todo com pontinhos, **sem se saber porquê!**

Repare! Tudo o que não seja interiorizado pelo próprio (aluno) nem compreendido, aquilo entra por um lado e sai por outro, é um massacre!

**Eu acho bem que a pessoa trabalhe no duro! Mas é por uma coisa em que acredita e que compreenda.** Eu não sou pelo facilitismo e não é disso que se trata. Mas as propostas têm de ser compreendidas pela inteligência, pela emoção. Senão é um massacre, é um horror!

Depois repare: eu sempre considerei que os meus ensinamentos eram no âmbito de uma área que era dirigida a todos, as artes são um excelente recurso para o ser humano em geral! **E o que nós estamos a fazer é repudiar, é afastar o ser humano de um recurso que tem, a capacidade de se exprimir artisticamente; qualquer pessoa tem essa capacidade, o que é preciso é desenvolvê-la!**

E nós estamos a demarcar, a demarcar no sentido de dizer “este tem jeito, aquele não tem” e este conceito, vem lá do tempo dos “afonsinos”, permaneceu e permanecerá...embora não se diga porque não está na moda, mas no fundo é o que se pensa!

Portanto não se aceita que todos possam ter a possibilidade de se exprimirem artisticamente...Repare! A arte ensina-nos: quando observamos quadros de surrealistas, por exemplo, verificamos que fogem aos cânones tradicionais! Também não apresentam um desenho bonitinho, certinho, a composição é desconcertante, a cor é, pode ser estranha, o cenário excessivo...a mensagem estranha.

Agora eu vejo que, se um aluno quer enveredar pelo desenho industrial, o caso parece outro, o desenho é outro, mas talvez não seja! Dou como exemplo um aluno aqui do Porto que frequentou a faculdade de Ciências, curso de Matemática, chegou ao segundo ano da universidade com notas para passar para o terceiro ano e disse à mãe: “*Eu detesto isto, quero tirar um curso de Design*” e a mãe: “*Desculpe, mas com que preparação?*”, ele responde: “*Não sei, eu gosto desta área, às vezes faço algumas coisas*”. A mãe é pintora, mas dedica-se à joalheria e é professora na ESAD, escola superior, achou estranho mas disse “*Com esta tua preparação, vais ter muita dificuldade!*”. Ele queria frequentar uma escola de Design em Itália porque achava que em Portugal não iria ter oportunidade dada a sua **antipreparação**. A mãe receosa dizia: “*Não sei como é que tu fazes para entrar numa escola de Design, mas quem é que te vai aceitar sem preparação?*”

Entretanto a mãe foi a Itália e trouxe toda a papelada relativa à entrada numa escola de Design, pediu informações; e eles disseram que aceitavam alunos com qualquer tipo de curso, qualquer formação. Mas ele tinha que se inscrever, tinha de fazer livremente um projecto, fazer um vídeo do projecto inventado e enviar-lhes tudo isso. Entretanto deram-lhe várias directrizes.

Então ele faz o projecto e mostrou-me os resultados...Eu ri-me tanto! Mas esta situação foi uma lição para mim.

Fez o projecto de tapete redondo, uma carpete, que podia ser pendurada na parede e de um sofá estranhíssimo, semi-circular e depois às curvas, parecia uma lombriga e uma bóia. O desenho era esboçado e com uma expressão infantil, sem perspectiva, era aguarelado em tons cor de laranja e sabe como é que é ele fez o filme? Fez um filme giríssimo, do tipo Banda Desenhada, um filme animado, com muito humor, mas muito inacabado. Representou a história de um tapete e dum sofá; o tapete tudo bem, era um tapete de pendurar na parede com um prego, no Verão pendurava-se o tapete na parede e depois o sofá, era assim todo com curvas, ele não fez desenho geométrico nenhum, desenho técnico nenhum, nem ele sabia fazê-lo, tão pouco, fez desenho animado do tipo assim

humorístico, fez como se diz em gráficas, um boneco; o sofá parecia que estava a dançar, assim todo desarticulado, não tinha perspectiva, não tinha nada de inteligível! Era um autêntico desenho de um miúdo da terceira classe, segunda classe e fez depois um filme, o vídeo falava dos materiais, deu asas à imaginação...eu dizia: *"Parece que estamos na escola primária, não sei o que é que isto vai dar"*. Mas ele insistia em ir entregar o seu projecto em mão própria; ir a Itália entregar aquilo e foi. Depois teve uma entrevista, etc., etc., etc., e Tirou lá o curso e hoje é um indivíduo que está ao lado de outros designers conhecidos. Extraordinário!

Muitos outros casos se podem contar. Por exemplo, o de um rapaz que na escola Soares dos Reis, não chegou a fazer o 12º ano, porque era mau aluno a Desenho, não conseguia desenhar absolutamente nada, com rigor. Nas cadeiras de Desenho, Geometria Descritiva era zero! Mas o pai dele tinha uma casa de ferragens na Rua do Almada e ele desde miúdo que brinca com as ferragens a fazer construções...com as secções dos tubos, dos ferros, a secção quadrada, circular, e brincava, montava e enfiava-lhes arames, fazia objectos sem nome...e brincou com aquilo até crescidinho.

Ele agora é adulto e tem prémios internacionais, é um Designer, é autodidacta. Esse nem sequer foi para nenhuma Escola de Design, não tem o 12º ano porque a escola Soares dos Reis disse que ele não tinha vocação para a área, porque não lhe foi possível fazer, sequer os exames. Ele dizia mesmo que não gostava de desenhar e não sabia fazê-lo. Aceitava perfeitamente as notas que lhe eram atribuídas. Mas depois insistiu que queria fazer projectos para objectos e esculturas. E assim prosseguiu. O pai oferecia os materiais e ele na oficina construía-os directamente sem desenho. É curioso este caso.

Um rapaz, agora já com vinte e tal anos ou trinta, tem uma escultura aqui numa praça do Porto que foi a um concurso e ganhou o primeiro prémio e em Itália ganhou vários prémios, eu até acho que ele já não mora cá. Ele está a trabalhar numa empresa italiana de design e é considerado um excelente profissional! Excelente! Ele é interessante, há dois anos encontrou-me e disse-me, repare ele agora já depois de estar com o nome feito *"Sabe que eu agora ando a sentir necessidade de aprender desenho?"*.

Deu-me uma vontade de rir. Mas está a sentir necessidade disso, porquê? Sempre fez as maquetas sem desenho no papel, ou seja desenhava fazendo maquetas. Portanto o desenho dele é construção tridimensional. Ele, no fundo, tem na cabeça um esquema, tem a proporção, tem esse sentido todo, só que não traduz para o plano do papel.

Aliás, quando eu fui professora de Geometria Descritiva algum autor dizia - e isso fixei - que *"para se compreender o desenho, digamos, das formas tridimensionais e a representação do desenho técnico em planta, alçados, em perspectivas, que tinha de se passar pela construção tridimensional"*.

Primeiro tinha que se trabalhar manualmente o volume, tinha que se criar formas com volume, construí-las em três dimensões, tinha que se ir para a carpintaria ou para a serralharia e montar formas com volume, depois isso era intuído e então era a partir daí que a representação no plano do papel se fazia de forma compreensiva. E dava como exemplo o seguinte: *“Entre marceneiros, mesmo sem estudos, sem a escola, compreendiam-se porque tinham uma grande capacidade de desenhar tecnicamente as peças com todas as perspectivas”*. Porque trabalhavam os volumes e portanto compreendiam a forma e era-lhes muito mais fácil compreenderem a representação técnica da forma.

Em Geometria Descritiva, acho que fui uma razoável professora, talvez porque tinha sido muito boa aluna nas Belas Artes. Reproduzia aquilo que tinha aprendido, devo ter aprendido bem, tive um professor que me ensinou bem e depois quando fui dar aulas tive facilidade, tive sorte, um excelente professor (morreu jovem, lembro-me que na altura era do Partido Comunista), era uma pessoa com ideias políticas e discutia-as connosco, era o Arnaldo Araújo, era excelente, como pessoa e como professor. Tive sorte! O Arnaldo Araújo era o assistente, mas como o professor, praticamente, só lá ia de vez em quando, ele é que nos acompanhava, eu tive a melhor sorte, ele morreu muito jovem. Tive muita pena. Eu, não iniciava a Geometria Descritiva, pelo “Ponto” mas sim pelo “Volume”.

Mas antes de entrarmos nas projecções, eles brincavam com construções e montavam, desmontavam e depois fazíamos as representações daqueles sólidos, daquelas formas, mas sempre partindo da realidade formal...muitas vezes partia de objectos concretos, objectos com uma determinada função, imagine esta taça de fruta, imagine a cadeira e representava por vistas. Começava-se logo por aí e depois é que ia para a abstracção, para os sólidos. Daí passava-se para a representação de pontos e rectas e eu, sinceramente acho que resultava, porque os resultados eram razoáveis, não sentia que tivessem tanta dificuldade, eu não me recordo de ser assim uma rejeição dos alunos à disciplina, lá iam encarreirando.

Outra coisa que fazia muito, uma sugestão dada por uma estagiária minha, que era arquitecta, era levar livros de arquitectura, muito interessantes, com desenhos de moradias, projectos de edifícios projectados por grandes arquitectos e ensinava-os a ler essas imagens, ilustrações, porque as revistas têm fotografias, as plantas, as vistas laterais, alçados coloridos e os interiores, as divisões, e ela, com as revistas, ia mostrando os bons arquitectos nacionais e internacionais. A leitura dessas revistas, ensinar a ler desenhos de arquitectura era frutuoso, eles interessavam-se imenso, achavam muito engraçado e ela levava projectos também, de arquitectos e eu copieei-lhe essa ideia, adaptando-a a cada contexto. Por acaso achava uma boa ideia, era muito válida a ideia, uma excelente professora essa rapariga, Ilda Seara.

Assim como a arquitecta Filomena Vasconcelos, essa ensinou-me duas coisas, essa também era e ainda é, uma professora entusiasta, excelente, tinha um espólio grande de revistas de arquitectura, de textos recolhidos de livros culturais e eu, penso que **ela me influenciou a conjugar temáticas sociais com temáticas técnicas, ou seja com conteúdos programáticos.**

Eu já tinha essa tendência e como já referi, com os meus alunos procurava desenhar no exterior e escolher como tema a arquitectura do Porto, procurando exemplos de moradias, de casas de bairros populares, as barracas; barracas chamam-se às casas clandestinas, sem condições de habitabilidade, visitávamos fábricas, os gabinetes de desenho, sempre me liguei muito à indústria, para que os alunos compreendessem o trabalho real, o que é exigido a um profissional seja de que ramo for. Por exemplo, visitar fábricas de cerveja, alguns professores de uma qualquer disciplina, para agradar aos alunos, só porque eles gostavam de cerveja, iam visitar essa fábrica, porque no final bebiam cerveja, etc...

Ir à fábrica de cerveja era uma grandiosidade! Depois os meus alunos também queriam que eu os levasse à fábrica de cerveja. Oh! Meu Deus!!!

Eu não encontro uma razão válida, porque é disso que eu não abdicó. Quer dizer, eu não faço o que os alunos querem, se sentir que aquilo não tem nada a ver com o que se está a tratar na disciplina, pensava: eu não vou com eles. Mas, por vezes, eu cedo, mas com certas condições: Imagine que na fábrica de cerveja há a secção de desenho. Desenho das garrafas, dos rótulos, então eu aí cedo, porque eles vão aprender ou tomar consciência de como o desenho é importante e tem várias aplicações. Não iam à fábrica de cerveja apenas porque lá ofereciam cervejas, assim como não iam à fábrica de chocolates apenas porque ofereciam chocolates. Para não ser “chata”, para não ir sempre contra os desejos dos alunos, dizia: “Vamos!”. Sair daqui também é bom, entramos em convívio.

O facto de sairmos, experimentarmos outros espaços de aprendizagem e de lazer...E era certo!

**Na viagem nós descobrimos coisas novas, entre nós e no caminho percorrido.** É sempre bom. Mas antes da visita ia eu primeiro ver o interesse, eu visito primeiro a fábrica, contacto com as pessoas e vamos ver se tem algo que se possa entrosar com os conteúdos escolares.

Procurávamos obter informações sobre a estrutura organizacional da fábrica, procurava que eles soubessem quanto é que ganhavam os operários, descobrir a ergonomia dos espaços de trabalho, se a fábrica se preocupava com o bem-estar dos seus operários! Quer dizer, encontrávamos ali uma fonte de interesses e uma reflexão sócio-política da situação, não é?

**Por exemplo:** eles viam trabalhadores que não usavam as luvas, os capacetes, porque não gostavam de os usar. Depois faziam perguntas sobre problemas graves então surgidos durante o trabalho, alguma doença provocada pelo contacto com os materiais.

Se era uma fábrica de mobiliário, aquele serrim, aquelas poeiras, que efeitos produziam no organismo, levávamos sempre uma série de perguntas. **Cabe à professora encaminhar para as várias questões oportunas e que levam a informações válidas para as aprendizagens.** A relação trabalho/salário era uma das coisas que os alunos gostavam de saber. Os problemas do trabalho da higiene e segurança no trabalho, era muito engraçado porque muitas vezes eram alunos mais novos, não eram do secundário, e punham um ar de gente importante, de grande entrevistador. Era interessante porque os operários e as pessoas que os acompanhavam, que são normalmente pessoas que estão em postos de trabalho mais elevados, **ficavam admirados com os interesses daqueles miúdos tão pequenos!**

Os alunos desenhavam as máquinas, observavam as cores aprendiam o código das cores...a função das cores. Sabe uma coisa? As visitas de estudo têm de ser pensadas antes, em grupo. Têm de ser preparadas em grupo, têm de ser encontradas razões para se fazer esta ou aquela visita. Levar gravadores, máquina fotográfica, ou então cadernos de apontamentos. E nós até podemos, ou seja, prepara-se uma série de questões para os alunos não se esquecerem do que vão fazer. Inclusivamente, até se podem distribuir as tarefas pelos grupos: uns dedicam-se mais às recolhas de informação numa área, outros noutra e depois tudo é trabalhado em função do que se pretende conhecer e dar a conhecer possivelmente numa exposição na escola, sabe?

Outra coisa que eu lhe queria dizer:

Queria dizer-lhe, porque me pergunta aqui a propósito de ser mulher ou a propósito das limitações que encontrei na escola por ser mulher...

**Apetece-me falar de outra discriminação, do tratamento, na escola, das disciplinas de Educação Artística.**

Qual o seu peso no currículo escolar?

Tradicionalmente, há a ideia de que as disciplinas das artes são de somenos importância.

São mesmo consideradas disciplinas menores, como o são a educação física, a educação musical, o teatro, como são todas as disciplinas que não tenham conteúdos considerados “sérios” e cujos saberes não tenham de ser avaliados em exames finais. Disciplinas muitas vezes chamadas de

“lazer”, que em nada se parecem com as tradicionalmente consideradas como “sem elas não se vive”; “sem elas não se vai a lado nenhum”; “elas são as mais importantes para a vida humana”. Estará isto correcto?

(lado B – 2ª cassete)

As disciplinas artísticas não têm a mesma importância das outras e eu ando tristíssima mesmo com todos estes Governos, com estes Ministérios, com pedagogos e até com pessoas importantíssimas ligadas às avaliações das escolas e com as discussões com pessoas altamente qualificadas. Só falam em avaliações, mas em Português, Matemática, Física e não há ninguém (como é possível?) que trate da qualidade da educação artística! Mas eu acho que nós, os que dominamos esta matéria, talvez sejamos os culpados. Calamo-nos a tudo.

Não sabemos argumentar bem em defesa da área artística educativa. Ainda não valorizamos suficientemente o trabalho que fazemos bem. Porque nem todos fazem bem e depois há muita confusão nisto tudo. Claro que há bons e maus exemplos de educação artística.

(Exemplo):

**Onde se dá a possibilidade de poetizar?** Há um professor ou outro, das escolas de primeiro ciclo que, por uma maneira pouco habitual, considera que as crianças têm de falar.

O próprio professor vai constituir ali um poema, vai colocar as palavras ditas de uma maneira que se torna poética, que tem de ser conduzida, porque os miúdos nem sabem, nem têm consciência do que é a poesia. Portanto muito orientado por um professor que tenha esse sentido ou então, só acham que se escreve mal, não se detecta a linguagem das idades, que é uma coisa interessantíssima, naturalmente poética e que não se detecta, cada idade tem uma maneira de falar e isso era interessante ser explorado.

Até como cada extracto social, talvez, o explorar uma linguagem... (por exemplo aqui em casa a minha empregada é muito engraçada porque tem palavras engraçadíssimas, interessantíssimas e eu até tinha alguns registos, por exemplo: uma pessoa que esteja mal dos ossos pode ficar hirto, e ela diz “hírtico!”).

**Isto é um exemplo, mas há centenas de exemplos de linguagens, de expressões, características de determinados grupos e que repescar isso e discutir isso, é coisa bonita.**

Mas voltando a falar do corpo, das expressões corporais, dos teatros, das educações físicas, das artes, de um modo geral, da música, disso, NADA! Até hoje vi...e já lá vão setenta anos, nada!

Nenhum momento vi, que isto fosse considerado igualmente relevante. É que já não se pede mais, já não se pede Educação pela Arte, mas que estas áreas tenham uma presença significativa. **Presença** não quer dizer que hajam muitas disciplinas destas, é: **Espaço** e condições de trabalho para que elas se desenvolvam e que sejam badaladas nos jornais, nas televisões e nos encontros de professores e nas avaliações.

**Agora existe uma avaliação das escolas onde exista uma boa cultura artística??? Eu nunca ouvi! E realmente, mesmo no discurso argumentativo, só falam...como é que se pode fazer argumentação se não se vive, não se criam vivências!!!**

Eu penso que, numa época da comunicação, acho importante falar disto, não repetir sempre as mesmas coisas.

É tornar tudo isto um bloco muito mais rico, mais divergente, muito mais diferenciado.

É ter a presença, mostrar a relevância daquilo que constitui a totalidade do ser humano.

Eu não vejo isso, continuo a não ver isso, acho incrível!!! E fico triste. Sabe? Acho que sou lutadora neste sentido. Correndo riscos de me chamarem vaidosa, e sendo obsessiva, se calhar fui, sempre e sempre que possível (e muitas vezes foi possível). Sempre mostrei, à comunidade escolar, o trabalho realizado durante o ano com os meus alunos. E digo-lhe uma coisa: Tinha uma preocupação enorme (e isso dava-me imenso que fazer) em apresentar, de uma maneira impecável, sabe o que é? Uma exposição como se fosse na Escola de Belas Artes ou numa galeria de Arte. Quer dizer, a maneira de expor era tratado:

- O tipo de letra;
- A dimensão da letra;
- O que é que se pretendia com aquilo;
- Quais foram as propostas;
- As características dos alunos;
- O que é que cada um idealizou (mesmo aqueles que se considera que não sabem tudo - agarrar não tão bem, pelo menos aquilo que se esperava, mas tinha um sentido, tudo aquilo que não envergonhasse o próprio).

Todos eles tinham de estar representados e eu, isso dizia logo no princípio do ano, todos! Tinham de estar representados na mostra e...

*“Vocês (os alunos) depois escolhem, mesmo que não se dediquem a todo o tipo de trabalho manual, pelo menos alguns, dediquem-se porque têm de mostrar e se não é tão bem, ponham-se um bocado em causa, porque no fim há comparações uns melhores, outros piores e ninguém quer ficar pior. É sempre apoiado por mim, se for necessário, mas tentem conseguir trabalho bom, que não se envergonhem de mostrar”.*

Isso ajudava imenso, motivava imenso os miúdos, era respeitada, eu isso sinto, era respeitada.

Amedrontava, nalgumas situações, havia pessoas, parece que tinham, quer dizer, não pegava por nada, mesmo que eu fizesse alguma “asneirita” porque tinham receio, porque havia ali qualquer coisa de seriedade.

Realmente as mostras eram sérias, tinham o valor de seriedade, com despesa e isto era um aspecto negativo meu, que é: mesmo com despesa pessoal, sempre gastei bastante dinheiro, acho isto um aspecto negativo.

Mas claro que, eu também **fui sindicalizada**, claro que também lutei pelas situações e acho que é isso que se tem de fazer (não pagar os materiais), mas se não fizesse isto (pagar os materiais), nunca tinha feito metade do que aquilo que fiz. Portanto, era uma mulher infeliz. E se fosse eu a pagar, alguns materiais, desfazia-me de manhã, à tarde e à noite para que aquilo fosse desenhado (com a revolução, os partidos de esquerda, desenhavam as letras dos comunicados para a rua com a letra toda desenhada em dimensão grande e eu fiz algumas coisas destas para amigos dos partidos de que gostava) e na escola, para os meus alunos, para as exposições, nós fazíamos em letra manual, em papel quadriculado, de matemática e a letrinha saía que era lindo de ver!

Aliás, isto vem muito dos “maoístas” porque na China era tudo escrito manualmente e portanto, há aqui uma certa tendência de veracidade desses ideais políticos. Era tudo feito à mão e eram muito bonitos os escritos à mão, muito certa a letra, muito bem feita.

Na escola, com os alunos, tentava que eles escrevessem, alguns faziam isso melhor, outros pior, eu também ajudava, esses textos, aquilo não era escrito à máquina!

Eram escritos à mão e eram ou tudo maiúsculas ou minúsculas. Um tipo de letra, que lhes ensinava, tinha uma dimensão de um ou dois centímetros de altura ou dois por dois portanto, **era uma leitura texto/imagem**.

Só por isso os professores achavam, de outro mundo! Só que nada se faz bem sem trabalho! Portanto o trabalho e o esforço, quando os alunos verificam que aquilo resulta com uma qualidade que se impõe, Ah! Até trabalham!

Portanto, sempre fiz isso. Ainda hoje, quando encontro colegas que dizem “*Ai a escola ficou tão..., Ah! as tuas exposições, Ai que bonito! Ai nunca mais se fizeram...*”.

Porque dá muito trabalho! Realmente! Mas isso pode ser pretexto para um ano de trabalho com os alunos! Os alunos podem ter esta perspectiva! Não é?

Porque se pode dizer assim: “*Ai não se deve trabalhar para exposições! Esta coisa dos artistas plásticos não serve para nada!*” Sinceramente! Há diversos artistas, que para preparar uma exposição, estão um ano no atelier a trabalhar! Porque isso, é uma maneira de dizer, tu olhas para a exposição ou seja, é preciso ter trabalho para se mostrar a alguém. Temos que trabalhar durante um ano e depois o trabalho deve ser aberto, vai ser mostrado, quem vai avaliar não são só os da sala, os que estão cá fora também vão avaliar. **E cheguei a ir mais longe! A chamar os pais. Achei que devia convidar os pais para também fazerem a avaliação dos trabalhos.**

É por isso que eu acho que é preciso muito esforço, é preciso muita dedicação, isso é verdade e eu acho que tinha a disponibilidade total, **não tinha filhos**, como elas dizem: “Não tens filhos!”.

Realmente dediquei-me a cem por cento, não é?

A cem por cento não, porque também vivi muita coisa fora da escola, muita coisa, que não me apetece estar a contar.

Então, em lugar da exposição ser só para os professores, para a escola e para os alunos, passei a dedicar uma noite, para abrir a exposição aos familiares e aos amigos dos alunos.

Sabe o que é era ter a casa totalmente cheia?

Não havia pai que não fosse, avó, irmão, amigos...

Depois fazia um discursozinho, claro! Agradecia e dizia: “*Estou admirada, os pais nunca aparecem na escola, estou muito orgulhosa com estes pais, porque vieram*” e eles diziam:

“*Ó Srª Drª pudera! Só nos chamam para dizer mal dos nossos filhos! É só para dizer que eles se portam mal, que não estudam nada, que uma pessoa até se chateia, porque não consegue em casa fazer*

*com que eles sejam ao contrário, porque a gente trabalha todo o dia não estamos à beira deles a gente vem cá fazer o quê? Não vem cá fazer nada!”* Veja lá, aqui não!

Eu enviava uma carta para todos os pais dizendo: *“Gostaria que viessem ver a exposição anual que mostra também as capacidades do vosso filho e dizia, agradecendo a participação que o vosso filho teve na disciplina. Tinha muito gosto que viessem ver...”* e eles: *“Foi a primeira vez que uma professora nos escreveu a dizer que o nosso filho tem capacidades e que trabalhou bem? Eu tinha que vir ver!”* Ora veja lá! E eu digo: *“Isto pode dar trabalho, mas eu não acredito que os pais não venham à escola”*. Isso está provado! A minha escola prova isso!

Até tenho saudades.

Ainda está lá uma professora, deixei como amiga, Fernanda Pires de Lima, que nos damos bem, eu aliás já lhe falei disso, em que, nestes últimos anos, agora não tanto, mas tinha alguma dificuldade, na altura, em lidar com os miúdos mais pequenos e eu tinha o secundário. Sugerí-lhe que eu fosse dar umas aulas à turma dela e que ela viesse dar umas aulas à minha turma, como experiência.

Porque tínhamos horas no mesmo horário. Ela estava com o sétimo ano e eu estava com o décimo primeiro e, portanto, preparávamos uma matéria que ela trabalhasse com os meus. Dizia aos alunos que era uma professora convidada e que íamos fazer uma troca para uma experiência. Eu ia à turma dela, como acontece com os adultos muitas vezes, portanto, ela ia à minha aula, apresentava-se, dizia a área que ia trabalhar com eles e eu ia a uma aula dela. Falava com os alunos e ia preparar uma coisa com eles para ver como é que eles se comportavam, sendo uma pessoa diferente, que era mais velha, ela era mais nova que eu. Olhe, resultava imenso!

Os miúdos dela até eram *“insubordinadotes”*, mas achavam aquilo estranho: dois professores que se entendem e que vão fazer uma experiência de trabalhar e vão fazer uma proposta diferente de trabalho de aula?

Eu com eles, por exemplo, fazia uma proposta que demorasse as duas horas. Depois, apresentavam à professora e explicavam-lhe o que tinham feito e na minha sala era diferente. Ela fazia uma aula sobre uma temática, por exemplo, sobre a arquitectura, sei lá? Arquitectura popular portuguesa? Uns diapositivos que ela tinha, ou sobre...matéria relacionada com História de Arte ou de Design...ela sabia um determinado tipo de assunto que estava bem trabalhado e portanto, foi apresentá-lo de maneira diferente, pronto!

Depois passámos a visitar-nos sempre que era possível e perguntava *“Então o que é que estão a fazer hoje?”* E os alunos dela diziam: *“Estamos a fazer isto”* e os meus *“Ah a professora Fernanda Pires de Lima!”*. Ficaram a conhecer dois tipos de professor e começaram a apreciar-nos muito mais.

Isso foi muito bem integrado, foi bem integrado, quer dizer, eles perceberam que era uma coisa a sério, que prestigiava, que não era afinal para...para quê? Para dizer que eu era melhor que outro? Nada disso! Foi só porque, por exemplo, eu apresentei que há muito tempo não tinha alunos mais novos e portanto queria fazer uma experiência e ela porque não tinha o secundário e queria fazer uma experiência com os alunos...e eles diziam...*interessante!*

Essas experiências correm muito bem. Depois disso, os outros colegas ficam um bocado...não há maneira de explicar, ficam um bocado estranhos...não é? Mas isto pode-se fazer?...Eu sinto que há qualquer clima. Mas eles foram sempre simpáticos comigo e tudo o mais, mas...quando eu digo os colegas é mais **uma ou duas**, porque depois os outros acabam por aceitar e assumir que há pessoas que se dedicam mais àquilo, ou têm mais “jeito” e acabou.

Houve também um ano em que numa turma do 8º ano, conseguiu-se que, professores da mesma turma, fizessem um projecto anual pluridisciplinar.

Foi muito bom, mas também saiu-nos muito do corpo.

Chegámos a dar manhãs de aulas, por causa dos horários que nós tínhamos, tínhamos que conciliar os horários porque nós queríamos estar, 6 professores durante uma manhã com os alunos. E claro! Eu e outra professora, que éramos mais velhas, tínhamos os horários mais reduzidos, os mais novos não tinham, claro! Quem estava mais em permanência éramos nós duas. Os professores iam conforme tivessem um furo ou não tivessem uma aula por alguma razão. Assim íamos conseguindo estar uma manhã todos juntos com os alunos, em reunião de trabalho, por causa de um projecto pluridisciplinar que nos propusemos fazer.

Reuníamos no início e no fim de cada período. Fazíamos sempre as reuniões com todos os professores e a turma para prepararmos e vermos como eram os projectos. Depois havia os tais outros dois professores que acompanhavam mais o projecto.

Usávamos o “livro de ponto” para os recados, tínhamos folhas no livro de ponto e eu, por exemplo: Educação Visual *“Nós estamos, neste momento, na seguinte fase... portanto daqui a quatro aulas vamos precisar que a professora de Português trabalhe com eles, na, na, na e se tiverem qualquer coisa a comunicar falem ao delegado, à delegada de turma porque era uma menina e assim ela leva-lhes os trabalhos ou envia as mensagens...”*.

Portanto, **o livro de ponto** e a **Delegada de Turma**, fazia uma **ponte** entre todos os professores...escrevíamos...**o livro de ponto tinha uma espécie de roteiro**, uma espécie de diário de bordo digamos, em que estava tudo registado, em folhas soltas, para o professor de Matemática,

para a professora de Ciências, para a professora tal, tal, tal. Foi um ano em que ficámos ligadíssimos! Todos! Os professores e essa turma de alunos, nunca mais esquecerão!

Foi muito, muito engraçado! Foi muito, muito bom! Foi um projecto lindo, lindo, lindo!

E cada professor participou com a sua disciplina para o projecto que estávamos a fazer, ainda não se falava nada destas coisas e foi muito interessante.

Outro projecto que se conseguiu foi com a Manuela Maldonado, uma professora de Português excelente! E uma professora de Ciências da Natureza que era excelente, com ideias parecidas, numa escola com 200 e tal professores, encontrei duas assim com quem poderia fazer esse trabalho cooperativo que desenvolvemos na área de Português de Ciências e de Educação Visual, mas em turmas diferentes:

Elas tinham umas turmas, eu tinha outra. Então, nós tentávamos, com os horários que tínhamos, encontrar um dia, com a turma A, com a turma B e com a turma C, irmos dar aulas para o Jardim Botânico, portanto iam três turmas.

Entre nós três preparávamos o trabalho, a ida ao Jardim Botânico.

A de Português colocava algumas questões para serem trabalhadas em textos poéticos e não só, também em reportagem, a professora de Ciências, fomos lá primeiro, eram os cactos, tinha cactos com as divisões, sei lá, divisões em planta muito correcta, divisão em três, em quatro, em cinco, partes iguais hiii! Meu Deus!

Aquilo era uma geometria pura! Eu fui ver isso! As árvores que tinham segmentos de recta, paralelas! Geométricos! Quer dizer, aí podia ver-se onde se encontrava a geometria na natureza! Espirais! Etc. etc.

Fizemos até umas fichas com elementos para depois eles registarem aquilo que viam. A Ciências relativamente ao crescimento das plantas, às características das árvores. Inesquecível!!! Giríssimo!

Era imensa gente! Eram grandes, mas aquilo distribuía-se bem, eles comunicavam uns com os outros, cada um deles tinha a proposta, por exemplo, imagine: Eu dividia a minha turma em quatro, elas também dividiam em quatro, depois juntavam coisas idênticas, conversavam uns com os outros. Olhe! Aquilo parecia passarinhos a andar pelo Jardim Botânico!!! Foi tão, tão! Nunca mais esqueci essa experiência! Ficámos muito ligadas, as professoras e mesmo outras coisinhas sempre contavam umas com as outras para pedir apoio.

**Mas o que é que não se pode fazer na escola?**

Digamos, há assim umas quatro ou cinco situações, sem ser em estágio, porque depois com os estagiários, claro que havia a comunicação toda excelente, fazíamos coisas interessantes porque eu punha-me também ao lado deles a minha turma ao lado deles, a minha turma trabalhava com eles...estavam pré-dispostos. Portanto aí trabalhámos também muito bem, mas com professores da escola...

Foram estas memórias que me ficaram...

Esta professora, Fernanda Pires de Lima, dava-se muitíssimo bem comigo.

Hoje direi que é uma professora que desenvolve trabalhos com os alunos, até a nível europeu, ela sai com os alunos para França, para Inglaterra, ela concorreu a projectos europeus e está a trabalhar e os alunos estão satisfeitiíssimos, também faz alguns projectos curiosos e é muito mais nova, portanto, quer dizer, há pessoas que também têm essa capacidade e agarram...

**...Interrupção.**

#### 1.4. 27 Julho 2004 (3ª cassette)

(Nas Belas artes)

Era considerada uma rapariga cheia de valor e interesse e pessoalmente sempre me trataram muitíssimo bem, a única coisa que eu disse foi que não me deram vinte porque nunca se tinha dado um vinte até então, o máximo era dezanove, até me parece que o máximo era dezoito...

Os três vintes, foi antes e eles tomaram isso como nome.

Nunca tinha havido antes nem nunca mais houve, foram os três vintes e o grupo ficou conotado, de resto nunca ninguém tinha tido! E eles pertencem à antiga reforma, pois eu sou da nova reforma. Entretanto já houve outra, mas havia a antiga reforma e a nova reforma.

Eu já apanhei a nova reforma, então aí as notas altas eram mais...Ah!

Muitas vezes é assim, no início, não é? Não sabem quem vem, é muito mais exigente. E houve quem dissesse que eu não tinha tido vinte porque era mulher...ou porque era o Tito Reboredo que tinha que ter e ele era do ano que vinha a seguir a mim, porque reprovou nas disciplinas teóricas, foi por isso que eu avancei e ele ficou. Eu já lhe disse que considerava o Tito Reboredo melhor, até

porque quando ele entrou para as Belas Artes já era pintor e eu não! Portanto, ele tinha uma mais valia, estava num nível completamente diferente que os outros alunos.

Havia uma Maria Antónia, que morreu. Uma vez eu tinha saído da sala e quando entrei estava um professor diante do meu trabalho a dizer: *“Isto é que é!”*, porque julgava que era o trabalho da tal Tó Marinho e estava a dizer maravilhas do meu trabalho, coisa que não dizia antes e daquela vez...quando lhe disse: *“Mas esse trabalho não é da Tó Marinho, é meu!”* ele ficou um bocado atrapalhado e disse: *“Ah bom, agora é muita responsabilidade, agora a partir daqui tem de ta, ta, pa, ta, ta”*, emendou a tempo, foi um professor...mas eu achava a Tó Marinho com muita qualidade!

Eu diria que ela teria mais qualidade que eu, naquela altura já tinha.

Tinha era um ambiente diferente, ela era muito criativa, já muito independente! Eu era mais meninista e isso, parecendo que não, nas Belas Artes, reflecte-se muito. Eu fiquei satisfeita por esse professor estar a gabar o trabalho porque ele nunca tinha dito nada e portanto...mas toda a gente se riu porque ele julgava que era da Tó Marinho. Mas isto é um episódio que não fez diferença nenhuma, que não me marcou nada, ou marcou porque estou a contar-lhe isto!...

*G - E o facto de serem só professores homens...*

Haaa! Sim, sim, também havia poucas mulheres!

Na turma era a maioria (mulheres). O curso era quatro anos mais um, a que se chamava até o complementar e ao complementar só chegaram quatro mulheres, eu e mais três.

*G - O que aconteceu às outras?*

Foram reprovando...mesmo rapazes...a uma disciplina ou outra...e depois lá foram fazendo...mas assim.

Por exemplo, agora estou-me a lembrar: havia um professor, o Gustavo Bastos, que fez esta escultura aqui no Porto, era um bocado “pinga-amor”, mas isso é outra coisa! Namoriscava as alunas, era assim um bocado...mas eu não lhe ligava nada, gozávamos um bocado. Mas nós éramos todas...não, mas ele gostava de mim, não. Não! Podia ter sido uma época excepcional.

Eu é que julgo que há sempre tendência para dizer que a nossa época é que é a melhor, porque durante muito tempo nós dizíamos que tinha sido excepcional, quer dizer, o nosso período de estudantes, nas Belas Artes, foi realmente fora do comum, podíamos já contar com outras coisas e depois foi um período em que a política...foi a Guerra Colonial, uma maior consciencialização, as mulheres trabalhavam ao nível dos rapazes nas associações.

Por exemplo: o Alexandre Alves Costa, arquitecto da escola aqui do Porto, foi um dos meus educadores políticos, porque, ele era um impulsionador, todo de esquerda e eu como tinha aquelas

tendências ah! Ia às reuniões, passava os panfletos, também fui para a Pide, presa! Eu estive pouco tempo presa porque eles acharam que era uma ingénua, mandaram-me embora, foi no Dia do Estudante.

Mas só fui de dia e o meu pai cheio de pena, eu já lhe contei (estou sempre a repetir-me...) e a minha mãe...eu a telefonar para casa a dizer: *“Estou na Pide! Chama o pai”* e o meu pai *“Oh! rapariga! Aguenta-te aí, finalmente foste presa!!!”* (ri-se).

Ah! Depois fiquei frustradíssima! Porque estava toda satisfeita por ter ido presa, há aqui inconsciência também, mas pronto! Era aquela coisa também de ter coragem...e lá o polícia fazia as entrevistas...

### **(3ª cassete lado A)**

...Mas então eu estava a dizer que fiquei para responder a questionários: Porquê isto? Porquê aquilo, com quem foi, o que fez, etc. E depois havia entrevistas, claro, para sacar coisas, poderíamos ficar lá um dia, outros ficavam mais dias, outros ficavam anos... ou talvez não ficassem presos...então chegou a minha vez, fui para o interrogatório, era mesmo um interrogatório, lá fui cheia de tal e tal...e depois eles fizeram-me montes de perguntas e eu lá respondia e um som lá de dentro: *“Ó Matias, manda essa gaja embora que ela é uma ingénua!”* e eu furiosa!!! (ri-se) não deu para ficar mais tempo *“Ó Matias, manda essa gaja embora que ela não é perigosa!”* Ai Meu Deus! Eu fiquei danada, furiosa! Achei o termo depreciativo à brava!!! Ora eu! Que me tinha esforçado! Que tinha pretensões a ser revolucionária, não faltava às reuniões de debate, do tipo comícios, distribuía os papéis clandestinamente, participei nas greves todas, reprovava por isso, não me importava, reprovava o ano, mas depois os professores relevavam as faltas aos que faziam greve.

Foi formidável, extraordinário! E não cheguei a reprová-lo, mas eu estava consciente que reprovava, tudo isso! Fazia...Era no dia do Estudante, íamos para Coimbra e depois fomos interceptados pelos Pides e pronto! Fomos todos para a Pide.

Uma vez na “Árvore” (Cooperativa Artística do Porto) fizemos uma reunião para formar uma associação com escritores, artistas e outras personalidades e alguém fez um pequeno comício, mas apareceram os agentes de informação e também foi tudo para a Pide porque proibiam associações e reuniões com mais de quatro pessoas.

Portanto eu vivi assim, participava, quer dizer, eu ia para a frente só que não me filiava em partido nenhum, nunca me filiei, o que é, tinha muitos amigos nos partidos de esquerda, todos, não é? E mesmo no PPD, mas isso era mais no tempo em que fui professora, nessa altura eram os alunos que me queriam nos seus partidos! Como não me tinha filiado, era das poucas professoras que nunca usava distintivo, mas outras professoras usavam distintivo na lapela, na gola do casaco para exibir e talvez influenciar os seus alunos, não sei. Estou a falar do que acontecia depois (do 25 de Abril), vou falar do antes, pois claro!

Antes do 25 de Abril...eu vivi politicamente toda a situação em que nos encontrávamos pelo regime de então.

...Eu acho que se cultivava na escola de Belas Artes, era muito engraçado, uma certa “*não limpeza corporal*”. O cabelo andava todo sujo, desgrenhado, os pés, as sandálias pretas, cheias de tinta, tudo! Quer dizer, assim do tipo excêntrico, marginal e eu ainda me lembro, quando fui para as Belas Artes, começaram-se a usar meias de cor, meias amarelas, meias opacas de cor e eu levava uma meia de cada cor uma azul e uma verde, ou então uma vermelha e outra amarela e lembro-me de ouvir as pessoas atrás de mim: “*Ela é maluca! Olha-me para esta...*” porque a escola de Belas Artes fica próxima de uma zona urbana muito popular então, o que nós queríamos, era dar nas vistas, suscitar reacções...portanto tudo fazíamos para ter um toque especial de provocação...suja não podia porque em casa não deixavam que eu andasse suja e não me interessava, para mim não era isso que fazia a diferença, agora uma certa excentricidade na maneira de vestir isso lembro-me perfeitamente.

Eu e outros colegas, outras raparigas comportávamo-nos de modo a darmos que falar. Para as pessoas falarem de nós não é?

Chamar a atenção, mas ao mesmo tempo estar um pouco contra corrente, eram ensaios, fazer o que não se pode fazer, isso cultivava-se um pouco, mas ao mesmo tempo, era muito divertido.

Eu tive um grupo de colegas, umas que me foram acompanhando, outras que foram reprovando, mas juntávamo-nos na mesma, eu ia às aulas tanto dos mais avançados como dos outros, **andávamos sempre nas aulas uns dos outros**. Foi muito bom, muito bom, muito bom.

Sei lá, fui pela primeira vez ao atelier do escultor Lagoa Henriques, que marcou pela positiva os seus alunos. O atelier era ali perto e fui, com o Carlos Amado meu colega, que era muito amigo do Lagoa Henriques, aliás eram muito íntimos os dois coabitavam e nós íamos para o atelier deles e tudo bem! Maravilhoso! E eu era assim um bocado, como lhe digo deslumbrava-me!

Alguns dos que lá andavam, já eram os “ARTISTAS”, eu era mais principiante nalgumas coisas, só que eu estava com muito desejo de dar passos em frente, de crescer como profissional e portanto arriscava.

De uma maneira tímida talvez, mas arriscava e eles achavam alguma graça nisso. Fui muito acarinhada, pelos colegas, pelos professores, muito acarinhada, muito mesmo!!!

Eles mostravam um afecto intrínseco!

E depois os colegas levavam-me a ver filmes de terror, foi aí que me tornei mais forte, iniciei-me em descobertas várias, música, teatro, cinema, arte contemporânea. Hoje adoro filmes de terror!!!

No princípio detestava, só queria ver filmes que acabassem bem porque não podia com filmes de terror, mas eles levavam-me a vê-los, a mim e às outras raparigas. Íamos em grupo ver filmes do melhor que havia, os colegas eram mais especialistas em cinema e integraram-me em coisas muito boas, eu adorei, adorei!

Quer dizer: Eu cresci!

A Escola de Belas Artes deu para eu crescer, como pessoa, a todos os níveis, foi muito bom!

A única coisa que não conseguiram foi que eu fumasse e faziam-se apostas em que não devia ser eu a pessoa que ia para as Belas Artes e que não fumava e eu realmente não queria fumar e não queria precisamente por isso. Gostava de ser firme, está a ver já como eu era, porque o respeito humano, este género de respeito humano eu detesto! E esta coisa de fazer alguma coisa só porque todos a fazem, detesto!

A não ser que seja uma coisa que valha a pena fazer como valorização pessoal ou algo pela comunidade...agora ceder em coisas do estilo *“Maria vai com as outras”* não é para mim! E depois tomei aquilo como baluarte, toda a gente queria, não havia ninguém que não fumasse, aquilo era a grande emancipação era o cigarro, o charro e eu realmente não fumei. No jantar final de curso eles: *“Ó Elvira não queremos que te gaves de teres frequentado Belas Artes e seres a única pessoa que não fumou...”* então deixa ver”, disse eu, “hoje vou fumar” e fumei um cigarrinho como se nada fosse. Eles julgavam que eu fumava às escondidas mas não fumava, o que é, como eu os via fumar, rapidamente fumei sem dificuldade!

Não tossi, não me engasguei, fumei, inspirei, expirei e depois deitei fora a ponta do cigarro e pronto! Quer dizer, não me custou nada e pronto!

Fumei o cigarro da minha vida.

Portanto nem cigarros nem drogas, era a altura das experiências.

Em casa alertaram-me para várias coisas, quer dizer nunca andaram atrás de mim a vigiar-me mas eu nunca quis experimentar. A única coisa que experimentei foi uma droga leve, por causa de um aluno que me garantia que quem experimentasse nunca mais largava esse prazer!

Ele andava bastante perdido e talvez se eu fumasse iria adorar e nunca mais me livraria dela.

Quis arriscar, quis demonstrar algo, mas felizmente não fez efeito e ele ficou desapontado, chateado, mas...o que é certo é que não fez mesmo efeito, fiquei um bocadito enjoada, mas nada de especial e portanto não foi uma coisa que entranhasse em mim, o gostar e ficar dependente resulta de muitos outros factores e conversámos sobre isso.

Portanto, está a ver que nessa altura valorizava-se muito fumar um charro, fazia parte das experienciuzitas e quem não experimentasse até era mal visto, mas eu consegui não experimentar a fundo e também não ser mal vista. Quer dizer, as pessoas aceitavam-me tal como eu era, achavam-me alguma piada aliás tinha outros valores e interesses, pronto! Aquele misto, mesmo da idade e do querer viver e do querer conhecer, saber...aprendi imensa coisa! Mesmo com os rapazes, ia com eles para a farra, era também muito "*Maria rapaz*", saía com eles de moto, não era nada habitual, e não era fácil para mim, portanto, liberdade, sentia-me livre sem dúvida, nunca ultrapassei os limites, isso não.

Foi bom, foi curioso, foi muito importante para a minha entrada na vida adulta.

Antes do 25 Abril fui professora na Escola Alexandre Herculano. Tinha lá um reitor, o reitor Dr. Martinho. Nesse tempo, tinha-me separado do meu primeiro marido e vivia, pois já estava separada, vivia com o meu actual marido, o Jorge e assumi viver com ele sem ser casada, os meus pais deram-me liberdade para isso, mas por causa dessa situação fiquei marcada socialmente, por ser mulher!

Aí está! Talvez por ser mulher! Na escola fiquei marcada.

Aquele Reitor referiu a minha situação pecaminosa no livro onde estava registado o comportamento do professor e quais as suas ideias políticas. Depois passei para a Escola Rodrigues de Freitas e o professor orientador da área artística, que era o metodólogo Arquitecto França, quando fiz estágio e o respectivo exame, convidou-me para ser assistente dele e portanto eu ia transitar da Escola Alexandre Herculano para a Escola Rodrigues de Freitas.

O Dr. Martinho não permitiu, dizia que eu era uma mulher separada, que vivia maritalmente com um homem e portanto tinha dado mau exemplo aos alunos, portanto deu uma má informação e eu não pude ocupar o lugar que me estava destinado por mérito. Só soube deste facto depois do 25 de Abril...só que depois no ano seguinte o Arquitecto França assumiu que me queria lá, como assistente dele, mesmo sendo separada, mesmo vivendo com um homem sem ser casada. Escreveu para Lisboa e argumentou e entretanto fui aceite. Mas eu não sabia de nada. Quando se dá o 25 de Abril, na minha Escola Rodrigues de Freitas (que era uma Escola que teve sempre uma história de grande acção

pedagógica e movimentação política da parte de alunos, é pena mas ela agora é uma Escola que está decadente), mas antes do 25 Abril e durante o 25 de Abril, foi uma Escola que formou muitas altas personalidades. Dali saíram alunos que foram pessoas destacadas quer na política, quer noutros ramos profissionais, mas muito na política.

As lutas sempre foram lá iniciadas, tinha uma história muito interessante e tinha sido uma Escola de grande prestígio. Com o 25 de Abril estremeceu e eu penso que até hoje ela decaiu, até agora degradando-se...foi horrível, horrível, horrível, acabou-se tudo e porquê? Porque nunca assumiram positivamente a realidade vivida no 25 de Abril.

Nunca agarrou positivamente esta transição com as lutas lá dentro...

Tinha lá um grupo de alunos enorme, não é?

Todos os anos, os que eram revolucionários até mais não, uma coisa incrível, deram cabo da escola!

Esse grupo conseguiu dominar a maioria dos alunos, tudo fizeram para dominar os professores, dominaram a escola, dominaram completamente.

Foi um período estranhíssimo, isto com pequenas excepções tanto de direita como de esquerda, mas muito poucas excepções.

Os professores andavam com um medo terrível!

E actuavam pessimamente.

Havia um professor de Filosofia e Organização Política que, só para mostrar que não tinha medo, dava vivas ao Salazar à frente dos seus alunos.

Depois do 25 de Abril, está a ver no que dava! Coitado do homem que até nem era nada revolucionário, nem era nem deixava de ser, mas pôs-se com aquilo, apanhou pela medida grande, pois quem é que aguentava uma provocação daquelas, numa época dessas? Só um tolo, ou um inconsciente!

Entretanto os alunos fizeram comissões de alunos para dirigirem a Escola, dominá-la. E é que os professores andavam a “mandinho” deles. E eles, então, queriam saber o que é que se registava nos antigos livros de actas, o que eles diziam dos professores e de alunos no campo político!

Elegeram um professor para ler as actas das reuniões de professores de anos anteriores para detectar quais os professores que tinham ideias reaccionárias, para os expulsar.

E quem é que nomearam para ler as actas todas? Elvira Leite!

E eu ainda pensei em negar esta incumbência, mas por vários factores ponderados resolvi aceitar.

Apesar de tudo, como não estava filiada em nenhum partido, podia ler as actas e guardar alguns segredos. Eu não tinha aquele espírito de denunciar, de castigar, nunca fui vocacionada para isso, não. Acho que se deve dar sempre o benefício da dúvida.

Há sempre um tempo para as pessoas se regenerarem, não sou nada daquele género bélico e de represálias. Portanto achei que até estava preparada...eles confiavam em mim e os professores, acho que também deveriam confiar em mim, alguns confiaram, claro! Mas há outros que não me perdoaram, nunca!

Eu não denunciei ninguém!

Tive de fazer um relatório dizer que tudo o que estava escrito e dito. Não denunciava nenhum professor de esquerda, nem havia nada que merecesse ser revelado, dada a sua insignificância. Contudo, não era verdade o que eu estava a comunicar.

As actas denunciavam coisas impensáveis!

Tinham lá apontamentos!

E foi quando eu vi apreciações sobre mim!

Eu vi lá coisas minhas incríveis!

E esse tal Dr. Martinho, relatava o porque é que não tinha sido orientadora de estágio. Estavam escritas coisas infames, erradas a meu respeito.

De outros professores registavam-se atitudes menos impróprias na escola, mas tudo com um fundamento político. Havia sim denúncias perigosas, mas também havia relatos de situações inofensivas. Nada denunciei.

O partido comunista, sinceramente! (embora o meu pai tivesse sido a ele afecto e depois o tivesse rejeitado).

No início do 25 de Abril, tentei-me aproximar dos colegas que eram do partido. Detestei! Não gostei do modo impositivo como actuavam. Eu não conseguia identificar-me, mas sentia que era de esquerda. Bem, eu não tenho capacidade para me filiar num partido! Não posso com este género, não

é, de todo, isto que eu quero!!! E eles nunca me perdoaram isso. Depois comecei a andar com os meus amigos que militavam na UDP, no MES, e por aí destaco o Mário Brochado Coelho, por quem tenho uma grande consideração como pessoa e como profissional e também como eterno lutador ao lado dos desfavorecidos, seja qual for o contexto em que se encontrem. Foi um dos meus educadores políticos de então, acho-o uma pessoa excelente!

Excelente! Hoje não sei qual a sua filiação.

Eu tinha uma certa inclinação pelos grupos actuantes ex-católicos, não é?

Porque eu também tinha andado na JUC (Juventude Universitária Católica), e portanto a JUC era um grupo interveniente também político.

Fui muito sensível ao que se passou na Capela do Rato, era tudo gente ligada à Igreja, realmente, mas de uma forma actualizada e interveniente, não é? Com outras perspectivas. E depois fui deixando um pouco a religião, sem dúvida, mas deixei de a praticar termos de rituais. Não sigo nenhuma cartilha. No entanto, acho que há princípios que eu acho que sigo e quer dizer, não renego o cristianismo. É no catolicismo que ponho as minhas dúvidas. Mas pronto!

Depois tive acesso, e aí a minha Escola não me perdoou, a entidades exteriores à escola, uma delas era o **MFA** que passou a intervir nas escolas. Frequentava o Quartel-general, sempre que fosse necessário, por ordem na Escola.

Eu e mais dois amigos professores ficamos amigos daqueles capitães todos, Capitão Martelo, etc...

Entrávamos no Quartel-General, com todo o à vontade pedir apoio para estabelecer a ordem na escola que internamente era impossível.

Éramos três, em cerca de 300 professores, éramos três em que os alunos confiavam.

Confesso que vivi uma época incrível!

Acho que, infelizmente houve professores que actuaram muito mal!

Quer dizer, faziam reuniões, assembleias de professores, nunca quiseram reunir, fazer plenários com alunos. Acho que foi péssimo. Nos plenários de professores não deixavam entrar os alunos, depois os alunos entravam à força, avançavam, arrombavam a porta e entravam! Os professores mostravam-se assustados.

E porque é que os alunos começaram a confiar em mim?

Porque quando chegavam à mesa, liam as moções que lá se encontrava...avançavam para a mesa e viram o que é que lá estava, viram que as moções eram assinadas por professores que as mandavam para a mesa, apresentando soluções indesejáveis para os alunos. Liam todas as moções e as minhas moções diziam: *“Acho mal que não se faça uma reunião ou um plenário com os alunos, acho mal que os professores não se reúnam e conversem com os alunos e trabalhem as questões que lhes interessam, é preciso unir professores e alunos! Derrubamos as barreiras!”* Elvira Leite, Elvira Leite, começaram os alunos a gritar!

Pelo contrário, outros professores tinham escrito coisas inadequadas, na minha perspectiva. Coisas com que eu não concordava nada, atitudes de força idênticas às dos alunos, era delicado, isto era um período muito delicado, tinha de haver muita tática, pela força não íamos lá, na minha perspectiva era preciso algum cuidado, os professores não tinham tacto nenhum, não tinham tática e tinham medo!

É, tinham medo dos alunos, realmente eu não tinha.

Eu até vestia de uma maneira excêntrica na altura.

Gostava muito de roupas, por exemplo: ia à Jugoslávia e usava sapatos populares da Jugoslávia, muito interessantes (ainda tenho aí um par).

Usava saias esquisitas, roupas muito estranhas e os alunos achavam horrível, porque eu não tinha esse vestir à moda de operário, camisa aos quadrados, calças à alargar em baixo, a farda que denunciava ser-se de esquerda!

Mas mesmo usando roupas muito excêntricas, eles aceitavam-me assim. No entanto apontavam-me: *“A professora só precisa de mudar de roupas, de resto está no ponto”*.

Eu ria-me e contestava isso.

Queriam que eu lesse o *“Capital”* do Marx e emprestaram-mo e também, um livro lindíssimo *“Metade do Céu”*, que relatava uma experiência de umas jornalistas que foram para a China e fizeram uma reportagem sobre o que lá se passava no início da revolução.

É um livro que para mim foi uma revelação!

O texto era bonito, tão bonito, falava de amor em tempos de mudança e nos avanços quanto a questões de género.

Eu não o tenho, eles ofereceram-me o livro.

O “Capital” quase não o li totalmente, não conseguia, era muito chato. Eles diziam que eu só precisava de instrução teórica porque era a professora ideal, tudo era maravilhoso, só que precisava de um bocadinho mais de teoria política!

Tinham razão, se a tivesse talvez soubesse decidir melhor as coisas politicamente, ou não!

Qual o verdadeiro caminho a seguir?

Então deram-me logo aquela “pastilha” que eu traguei até onde pude, o “Capital” muito pouco, e tudo bem, não me fez mal.

Portanto eles andavam todos contentes a ensinar-me a teoria política e eu lá ia actuando localmente com a minha intuição.

Então o que é que eu fiz?

Que isso sim era a minha natural vocação:

Como havia greve dos alunos às aulas, andávamos sempre em greve, sempre e os meus colegas que não punham os pés na Escola, e eu ia sempre e eles diziam-me: *“Mas tu vais para a escola??? Para quê? Para te incomodares?”* e eu dizia:

*“Eu vou! Porque a greve não é minha, a greve é dos alunos!” eles: “Se eles não vão às tuas aulas porque é que tu vais?” “Eu vou porque ganho dinheiro e tenho que estar na Escola! Portanto vou para a escola e estou lá, à espera que os alunos entrem na sala, eles não entram, mas eu não fico em casa!”* Era a minha teoria, percebe?

Quer dizer, eu não tinha outra ideia. Como estava sempre na escola, resolvi propor a frequência de **“Oficinas Livres”** porque os mais novos eram obrigados pelos mais velhos a fazer greve, faziam piquetes os mais politizados, os do Ensino Básico não percebiam nada daquilo!

Então, preparei uma sala grande, forrei as paredes com papel cenário, comprei tintas, fiz *“Ateliers Livres”* e convidei os mais novos a frequentarem a oficina! Não eram aulas! Era um movimento de artes! Foi lindo!

Conheci novos jovens!

Fizemos coisas giríssimas, descobri coisas óptimas, tendências, habilidades, criatividade, etc.

Olhe foi tão giro!

Fiz ateliers!

Aliás, eu antes do 25 de Abril, ligada à Mocidade Portuguesa (à qual nunca pertenci em jovem porque o meu pai me proibia! Embora eu até ficasse triste! Eu queria a farda! Adorava! Aquela farda castanha e verde! A fardinha, como lhe chamava as colegas! Emprestavam-me uma para eu ir às paradas e o meu pai sem saber disso, Deus me livre!)

Antes do 25 Abril, a Mocidade Portuguesa proporcionava actividades culturais na escola em tempos livres.

Havia um programa extra-curricular qualquer ligado à Mocidade.

Havia professores que, para preencher horário, orientavam essas actividades e eu aproveitei essa coisa e fiz “Oficinas livres” nas caves da Escola de entrada livre.

Os alunos trabalhavam em artes plásticas, mas nos entretantos, discutíamos política!

Discutíamos política, faziam-se trabalhos, que levavam para casa, pintavam! Com alunos de esquerda, eram esses que tinham mais interesse pelas actividades, discutíamos, pintavam livremente, descarregavam as suas tensões, acompanhava-os quanto às tecnologias!

**Digo-lhe uma coisa: Eu acho que foi uma experiência que eu dificilmente tive depois do 25 de Abril e que consegui antes do 25 de Abril na Escola Rodrigues de Freitas! Nas caves! Antes! Ligada à Mocidade Portuguesa! É incrível, não é?**

Ainda falando dos ateliers proporcionados pela Mocidade Portuguesa, ateliers nas caves da Escola, porque eu procurei espaços e deram-me as caves da Escola e eu apetrechei-as e os alunos ocupavam-nas em horário livre.

Eu não ganhava mais por isso, dava mais tempo para a Escola!

Em horário livre ia para lá e quem quisesse...!

Fizemos gravura, cerâmica, pintura, desenho, fiz imensas coisas com eles, lá, **antes do 25 de Abril**, nas caves, na Rodrigues de Freitas, em programas extra-curriculares, promovidos pela Mocidade Portuguesa e eu não era da Mocidade, mas não quis saber, eu oriento-me, eu quero fazer um atelier, eu quero mas é que eles venham e que conversem comigo, eu era independente, fazia o que queria, ninguém sabia o que se fazia por ali, ninguém me controlava, aquilo foi muito engraçado!

A Mocidade Portuguesa tinha outras actividades extra-curriculares, havia ginástica, etc. Eu é que disse que queria fazer oficinas e eles aceitaram e deram-me espaço, os cavaletes que lá havia,

antigos, recuperei materiais antigos, havia coisas que eu comprei porque havia uma verba para aquilo tudo e pronto!

Então:

Como via que os miúdos pequenos iam para a porta da escola e andavam cheio de medo...

E os pais, alguns também eram de direita e não queriam que os seus filhos se metessem nisso, então com aquele compromisso organizei mais Oficinas.

E os piquetes deixavam? Claro!

Eram alunos que gostavam de mim, aliás alunos de esquerda de extrema esquerda, de direita, acho que o que todos querem é dar nas vistas, querem aceitação, compreensão e afecto – naquele caso eram os de esquerda, deixavam entrar os catraios para as minhas oficinas.

Porque não eram aulas.

Eu dizia: *“Isto não são aulas! Isto não interfere com a vossa greve, isto não tem nada a ver com aulas, notas, não tem nada a ver com a vida normal da escola, isto são oficinas livres, só que os miúdos têm que vir, os pais não os aguentam em casa e eles têm que vir”*.

E eles aceitaram! “Conversadinhos”, que eles não eram tolos, eles eram muito espertos! E portanto eu fiz as oficinas que foi uma experiência muitíssimo interessante! Foi mesmo muito interessante.

Já mais recentemente anos 80, 90 na altura do Natal e Páscoa, só nessas alturas, eu fazia oficinas também extra-aulas para os jovens que quisessem e era mesmo num sítio de passagem de professores e alunos, não havia sala especial, era nos corredores largos. Eu montava ali as oficinas e toda a gente via as pessoas a trabalhar.

Foi muito bonito!

Portanto repare: isto constrói!

Eu sei que colegas hoje são sinceros quando me dizem: *“Ai tu conseguiste, fazias coisas tão bonitas!”* Claro que dizem: *“fazias coisas bonitas”* mas acima de tudo, acho que valorizei uma possibilidade das Artes na escola, que dizer mais? Tentei mostrar que é possível fazer qualquer coisa que os miúdos sintam vontade de fazer sem ser fazer asneiras! Organizar espaços onde estejam bem

com eles próprios e com os outros e que se ocupem e que se expressem e que se interessem pelo que estão a fazer...eu acho que é possível perceber?

Eu digo-lhe: sou péssima em reivindicações de salários, de melhores horários, é por isso que eu nem gosto muito de ser, se calhar faço mal, mas não gosto muito de pertencer a grupos ou associações, ou sindicatos, as suas lutas não são bem as minhas. Também já lhe disse, que é por achar tudo muito corporativista!

E depois, eu não tenho grande voz, não tenho ouvintes, as pessoas discutem coisas tais que não estão para me aturar.

Percebe! Que é: Tem que existir Educação Visual obrigatoriamente no currículo, Educação visual e tecnológica não é nada, Não há entendimento!

Os equipamentos de grande monta nas escolas porque estão parados?

Porque é que as salas de aulas das artes os armários estão tão danificados e desordenados?...

Por que não há Oficinas de Arte livres para quem as quiser frequentar?

E oficinas de Teatro e de Cinema, e de Dança, Percebe?

E as pessoas ficam horrorizadas porque julgam que vão perder os lugares e o que é preciso é forçar...agora quando eu vejo que há uma Educação Visual, mas que é uma Educação Visual entre aspas quer dizer, aquilo é uma coisa sensaborona, é uma coisa que não motiva, como é que é?

Então hoje em dia estão mais perto dos artistas, há tanta gente que é professora e que tem garra, mas não para aquele género de disciplinas com programas, com exames, matérias muito fechadas, programas muito cheios...não sei se era bem isso que se pretendia, portanto há aqui uma certa incoerência, sobre a necessidade das Artes na Escola.

**As artes como disciplina igual às outras, está a ver?**

**Até ao secundário, não sei se faz sentido.**

**Ainda por cima, muitos dos meus colegas tinham os mesmos métodos dos professores de Português, Matemática e Física, etc. Porquê? Para valorizar a disciplina!**

Muitos achavam que, a maneira como eu dava as aulas, não valorizava a disciplina, porque só quando ela é ministrada exactamente como as outras é que é válida?

É! E eu não fazia isso, está a ver? A minha luta era mostrar o outro lado, eu acho que consegui demonstrar a diferença!

**Eu gosto que as minhas disciplinas não sejam iguais às outras.**

**Eu não quero que seja igual!**

**É que não é mesmo igual!**

**Não pode!**

Eu acho que se os métodos usados nas outras disciplinas mudassem é que eu talvez me identificasse, agora, eu não quero que seja igual ao que é ministrado, percebe?

Não sei se isto é compreendido.

Creio mesmo que não é compreendido por alguns colegas do mesmo ofício.

Pelos outros, eu penso que até recebi mais aceitação dos colegas das outras disciplinas do que propriamente da minha, é!

E digo isto porque uma vez, fez-se uma turma de 9º ano só para filhos de professores.

Fizeram questão de que eu fosse a professora dessa turma. Repare!

Eu acho que, isto por acaso, quer dizer, eles podiam-me achar até muito interessante...também podiam achar que eu não os preparava bem para exame e ficarem com dúvidas sobre isso. Mas não. E no final tudo correu tão bem no exame!

Vou dizer-lhe uma outra coisa:

Tivemos um padre, professor de Educação Cívica ou religiosa, não me recordo bem, que nas suas turmas discutia sexualidade com os alunos e certo dia foi incomodado e acabou por sofrer um castigo.

Ele era uma pessoa interessante, mas talvez tivesse conduzido mal o tema.

E depois há sempre meninos que por algum motivo, educação de casa...interpretam mal o que ouvem na escola dito pelos professores.

Pois eu posso-lhe dizer que oportunamente, ou seja, quando eu sentia inquietação entre os alunos que denunciava uma certa inquietude sobre o tema, eu discutia sexualidade e nunca fui castigada, nem nunca fui apontada por nenhum pai.

Eu não sei como é que ele trabalhava isso com os alunos, não faço ideia nenhuma!

Posso-lhe garantir que eu discutia não só sexualidade como questões políticas, acontecimentos do dia-a-dia, se isso se verificasse pertinente.

Poderiam ser **desvios à disciplina**, chamem-lhe o que quiserem, mas sentia que era **oportuno**, nunca tive um pai que me chamasse a atenção, nunca fui incomodada, nada, nada, nada.

Penso que depende do modo como se põem as questões, do modo como se trabalham.

O professor Padre devia ser excelente! Mas não sei se soube integrar bem isso, se soube trabalhar bem as questões. Talvez de uma maneira mais adulta ou mais turbulenta, talvez para mostrar que era moderno e os miúdos interpretaram mal, porque é preciso saber-se falar, não se pode fazer a apologia disto ou daquilo, isto é bom, aquilo é mau, **eu não faço apologias, eu ponho as questões, deixo as questões em aberto, deixo-os pensar, não há muitas certezas em determinados momentos, são problemas difíceis de resolver...tive que ajudar a resolver problemas de alunos (...).**

### **(3ª Cassete lado B)**

Depois vieram falar comigo e eu apoiei no que podia com muita cautela, tudo isso, problemas de namoros, problemas de rapazes que querem dormir com as raparigas antes do casamento, namorados, os próprios rapazes virem falar comigo. Quando fala no género eu penso sempre nos alunos. O facto de ser professora os rapazes podem abusar mais, que é o que dizem, diz-se muito isso: por ser mulher os alunos abusam mais e eu penso o seguinte: os alunos talvez, em certa medida, gostem de experimentar as professoras, ver o seu poder de liderança, a sua postura, a sua firmeza, mas também a sua capacidade de ensinar, de se relacionar, de exigir.

Quando não conhecem a professora, quer dizer, se é um aluno que me vem de um ano para o outro ou cujos irmãos ou pais já foram meus alunos, não me experimentam, não há problema nenhum desde o início do ano escolar.

Quando são turmas de alunos que não me conhecem, de algum modo há **um tempo de sondagem**.

Há um tempo que demora mais ou menos, mas que eles gostam de ver, como pareço muito liberal, até que ponto é que podem pisar o risco...até que ponto podem brincar com coisas sérias etc. e portanto há realmente um tempo. Eu como professora mais velha, é claro que não havia probleminhas desses!

Eu hoje estou a aperceber-me de que, com as minhas estratégias, cada vez era mais curto o tempo de adaptação, mas é o suficiente para se aguentar e depois entrar no bom caminho. E isso realmente eu compreendo.

Talvez haja também alguma relação com o facto de sermos mulheres/ mães?

Não sei, não sei, não tenho grandes leituras sobre isto, mas talvez as mães sejam mais permissivas que os pais, digo eu, numa generalidade, talvez.

Pode ser que os alunos e as alunas identifiquem a professora mulher com a mãe, e isso cria situações de grande à vontade, muita permissividade, tensão, principalmente identificam com a relação que têm com as mães.

Alguns alunos enganavam-se e chamavam-me mãe, enganavam-se e dirigiam-se a mim dizendo “ó mãe? Desculpe, ó stora” ou “ó professorinha”.

Era terno, usado sem mais nem para quê.

Talvez eu tivesse assim um espírito um pouco protector, maternal.

Neste caso era ternura e não desrespeito da parte deles.

Não tive filhos, eu gosto muito de crianças e jovens. Adoro! Gosto mesmo!

E quero apoiá-los no crescimento para serem cidadãos livres, sensíveis, cultos e responsáveis. E isto podia levar-me a uma aproximação mais rápida que por vezes era mal entendida. Alguns desconfiavam do modo como eu ligava a arte com a vida quotidiana e diziam: “Ande lá! Dê mas é a matéria”, pareciam recusar a comunicação. Depende da educação que têm ou de más experiências anteriores, mas depois isto ia tudo ao “sitinho”.

Não, nunca tive uma situação muito problemática. Ou tive?

Parece que só me recordo do que foi bom!

...

Mas aquela situação foi muito grave. Naquele ano, tive aqueles miúdos com problemas irresolúveis na Escola. Na escola que temos, claro! Adiante talvez lhe contarei...

Mas o facto de ser mulher, porque repare!

Antes do 25 de Abril as professoras davam aulas em escolas femininas.

Então era raparigas a trabalharem só com professoras.

Isso não dava grande experiência, havia dificuldade em tratar questões de género. Acho que tinha pouco interesse. Era tudo muito feminino! Depois do 25 de Abril, não digo que uma vez ou outra não houvesse assim um arriscar coisas demasiado novas, assuntos polémicos, mas o facto das escolas passarem a ser mistas, valorizou a passagem pela escola.

*G- As referencias que a Elvira aponta, dos professores, metodólogos, pedagogos, etc. são predominantemente homens...haverá uma...*

Sim, mas tenho pensado nisso e não...

Realmente não consigo recordar facilmente, ou separar o feminino do masculino, claro, neste momento...

Tive uma boa metodóloga a Dra. Helena Abreu.

Mas foi pouca a sua intervenção no meu estágio.

Eu lidei com colegas mulheres que eram muito arrojadas, ou seja, que arriscavam novas posturas, novos métodos, inovadores, mais interessantes, eu é que, pela minha formação, não queria enveredar por determinadas teorias modernas sem ter algumas certezas sobre os possíveis resultados...

Fui pisando terreno aos poucos, terreno consistente.

Sabe uma coisa? Nos autores que me influenciaram, imagine por exemplo Carl Rogers, Rudolf Arnheim, eu sei lá quantos, eram realmente homens! É certo! Mas a ideologia, os conceitos, quer dizer, por acaso são homens, podiam ser mulheres.

Eu não pensei nisso! Talvez as mulheres não tenham chegado a mim, por ignorância minha, ou porque não haja tantas mulheres como homens a reflectirem, ou a publicarem, ou terem tantas oportunidades em divulgar as suas ideias e experiências!

Eu não procuro o feminino ou o masculino!

Ou porque...eu não tenha consciência disso!

Mesmo Arno Stern, **trabalhava para enaltecer o ser humano, mulher, homem, é muito em função do ser pessoa e não do género o que eles trabalham e o que comunicam e o que discutem, o que põem em causa, o que ensinam ou o que querem evidenciar é sempre o SER completo.**

Chegou-me às mãos um livro da autoria de Maria Medeiros, vou ver se encontro o livro, brasileira talvez, não tratava de formação artística, mas de formação de professores em geral. A maneira como ela trabalhou essa questão, como metodóloga, abriu-me perspectivas, fez-me repensar tudo o que tinha feito até então como orientadora.

Porque nós temos sempre tendência a avaliar deste modo: esta é boazinha, aquela é uma desgraça, este é muito bom nisto, aquele coitado, lá vai fazendo umas coisitas! etc. etc.

Durante o estágio diz-se: não se deve fazer assim, tem de alterar isso, isso tem piada, vamos lá dar-lhe continuidade, ainda não está completo, etc., as pessoas vão trabalhando e ela não tem nada dessa maneira de trabalhar.

Ela trabalha a pessoa pela pessoa: cada um é um.

Cada um ou uma tem de caminhar pelos seus pés e treinar, ver-se em **autoescopia**, fazer auto reflexão, estudar, preparar em função do grupo de crianças que tem a seu cargo, organizar-se em equipa para poder dialogar e não se sentir só. Solicitar observações, avaliações.

É o que ela faz e recomenda.

Foi um livro, outro que me marcou, **é um livro relíquia**.

Agora, no campo da educação/ensino artístico, a Manuela Malpique, Luísa Marinho Leite, a Filomena Vasconcelos, que foi minha estagiária...**Fomos guerreiras e colaboradoras umas das outras!**

E Luísa Dacosta uma mulher escritora, professora que tanto me ensinou. No universo de trabalho predomina...o feminino...no campo da investigação teórica realmente não estou a ver que mulheres me influenciassem...quer dizer, não me trespassa nenhuma mulher, neste momento! Mas porquê? Sei lá!

**Vou fazer um desvio:** Eu por exemplo, aqui está, o tempo em que fui professora no Carolina Michaelis (liceu) a Dra. Eduarda Balacó era a Reitora, muito conhecida, uma senhora que media dois metros de altura e essa senhora era imponente, poderosa, exigente!

A Escola funcionava lindamente, tinha muita qualidade pedagógica. A vice-reitora era a Dra. Maria Emília Medina, tinha ideias comunistas, era dinâmica no tratamento dos interesses das alunas e das professoras, isto **antes do 25 de Abril**, foi nos meus primeiros anos de professora, anos 60, finais dos anos 60, princípios de anos 70 que convivi com ela no liceu. Aquele par, impunha-se,

imprimiam um ritmo e uma filosofia de escola, de escola bem estruturada, com princípios, que era o máximo!

Eu fiz uma das minhas operações graves, foi nessa época e a Dra. Medina foi a Lisboa várias vezes para conseguir que me pagassem a operação, não foi possível e ela queria pagar-me a operação, eram os meus princípios de vida independente.

Eu não aceitei, mas foi inesquecível a sua atitude. E pronto!

E tudo isto era discutido e ela era tão crítica com tudo! Era uma pessoa fora do comum, muito curiosa e combativa.

A Dra. Balacó era de direita mas uma senhora! Uma pessoa com uma força enorme, com um nível cultural muitíssimo elevado, imprimia ali, uma marca de elite...era uma escola interessante, motivava uma forte vivência, com lutas académicas, ela permitia uma certa contestação; dizia que era próprio da idade...e então houve uma altura em que um grupo de alunas, que se diziam de esquerda, que fizeram uma contestação à gestão, insurgiram-se contra a reitora, queriam introduzir alterações na escola.

Então nomearam-me reitora, mas sem eu saber!

Escreveram e distribuíram uns panfletos pela escola toda anunciando que eu tinha sido escolhida para ser a nova Reitora da Escola (eu não sei como reagi), mas a reitora mandou-me chamar ao seu gabinete e eu cheia de medo, do lado de fora, sentia medo de ser expulsa!

Elas não me consultaram para nada, nem sequer sabia...mas que ideia é esta Elvira Leite!

Tudo escrito à máquina naqueles panfletos, ela manda-me chamar: *"É a Elvira Leite?"* e eu *"Sou, sou senhora Reitora"* e ela: *"Já leu isto?"* e eu *"Já, chegou às minhas mãos, mas só tive conhecimento pelo papel em si..."* e ela *"Eu sei, mandei-a chamar, só para lhe dizer que isto só me mostra que a minha actuação, aqui na Escola, é excelente! Porque as alunas do Carolina Michaelis, mais uma vez, demonstram que sabem o que querem e que têm bom gosto! Não podem mudar assim de reitora, mas eu no lugar delas também a escolhia!!!"*.

Ora, isto é uma coisa!!! Inesquecível, é bonito. Isto aconteceu antes do 25 de Abril, é preciso lembrar isto! Lá está!

Uma senhora que me marcou pela positiva. Uma pessoa especial.

No entanto, as professoras de Desenho, mais antigas, diante de mim, criticavam a maneira de eu dar aulas. Faziam queixa da minha maneira de dar aulas à reitora: que não preparava as alunas para o exame; que só me interessava por tudo o que era Artes... (era uma altura em que eu trabalhava muito como Pintora, eu própria era pintora e assumia isso).

Com as minhas alunas também tinha uma maneira muito especial de trabalhar que as tais professoras não percebiam nada. E a Reitora, numa reunião, disse para as professoras veteranas, algumas já senhoras de idade, eu era uma novata, diz: *“Já acabaram? Elvira, não fique preocupada, continue com o seu método e as suas escolhas. Cristo foi perseguido e era Cristo”*.

Fecha a reunião, eu fiquei!!!!...Emocionada, pensativa.

As colegas ficaram perplexas, talvez zangadas com a Reitora e eu, toda... até estava... foi uma frase estrondosa, sem resposta. Logo se viu a sensibilidade da Reitora.

Portanto, ela percebia das coisas do ensino das artes e para ver como ela era, apesar de apreciar a maneira como eu dava aulas, uma vez passa no corredor e ouviu-me dar um berro dirigido às alunas que estavam distraídas a fazer muito barulho na aula!

Um berro do género *“Calem-se!”* do tipo assim *“Tudo sentado!”*. Ela toca à porta, abre-a imediatamente e diz-me *“Dra. Elvira Leite esta escola não cultiva o tratamento das alunas por berros”*. Eu queria justificar-me e ela *“Quanto mais baixo falar, mais as alunas a ouvem, não se esqueça disto; esta escola não admite o berro, quanto mais alto os alunos falarem mais baixo o professor deve falar”* fez má cara! *“Boa tarde!”* Fecha a porta e foi-se embora. Gostando ela de mim como pôde ter aquela atitude! Mas, sabe? Está a ver o género? Quer dizer, uma pessoa habituava-se àquela personalidade, àquele rigor, mesmo que por vezes fosse discutível...portanto isto marcou-me, eu ainda era uma novata, lembro-me disto e de outras coisas que me aconteceram, me acompanharam e me fizeram ser crítica perante as minhas atitudes!

É muito curioso! Agora temos já outra Reitora do liceu Rainha Santa Isabel...Dra. Ermengarda era, na minha perspectiva, péssima, horrível, horrível! Péssima! Burocracias, exigências quanto às roupas usadas por professoras e alunas, não deixava ninguém usar blusas sem manga, as meias tinham de ser usadas sempre, mesmo nos dias de muito calor, quanto mais grossas melhor, apalpava as pernas às professoras, para se certificar de que traziam meias uma vez que as meias deixavam de ter aquela costura. Uma coisa horrorosa! A professora Ermengarda. Ui! Essa Reitora, essa foi vista pela negativa.

Não me recordo de nada que acontecesse de bom.

Bom, depois o que é que eu tenho aqui? Tenho aqui apontado que, no 25 de Abril, eu queria fazer trabalho, não tanto político, ou seja, tão ligado aos partidos, mas a uma coisa que eu tinha feito antes do 25 de Abril, ligar-me a amigos que estavam em partidos e ligar-me a causas, não é?

Depois do 25 de Abril eu queria intervir na Escola, mas também na comunidade, que era do que eu gostava. Pronto!

Tinham que ser projectos que também não me levassem para muito longe porque eu não tinha disponibilidade para isso, tinha a minha vida de casa, tinha toda, aí vem a **questão do género**.

Vem muito ao caso, porque eu sentia que tinha de fazer a vida de casa, não tinha empregada, embora não tivesse filhos, mas tinha a casa para gerir. Também tinha problemas de saúde, tinha de ganhar dinheiro porque queria ser uma mulher independente.

Na realidade o ensino garantia-me uma certa estabilidade e portanto eu tinha que escolher, tinha que pensar na vida, no trabalho, não podia propriamente ir para onde me apetecesse, não podia ir para aqui, ir para ali...então os meus amigos arquitectos da Escola do Porto estavam a trabalhar num projecto, um projecto social revolucionário, digamos que se chamava SAAL, ligada às construções públicas, requalificações dos bairro ribeirinhos da cidade, projecto de requalificação dos bairros populares das zonas degradadas com intervenção da Faculdade de Arquitectura do Porto.

Havia ali todo um trabalho a fazer, quem estava à frente de outros projectos paralelos, eram professores mais politizados, claro! De esquerda, andavam naquelas luta com as Associações de Moradores, trabalhavam com as Associações de Moradores, até que houve um momento em que o projecto ficou mais frágil, mais parado por falta de verbas, são coisas que demoram, os moradores começavam a desesperar, houve ali um período que foi bastante dramático! Nada avançava.

Solicitaram-me então para fazer um trabalho nos bairros.

Um trabalho cultural com moradores crianças e adultos.

Com as Associações, isto para preencher aquele tempo de espera, para não estarem tão centrados apenas nos problemas da habitação, só pensavam nas obras terminadas.

Tinham atitudes agressivas, faziam manifestações, depois esses descontentamentos eram uma coisa que se tornava agressiva!

Tinha que haver um tempo de espera!

Não havia nada a fazer!

E tinha de ser!

Tudo aquilo foi-se reencaminhando, mas naqueles períodos mais tensos, eles pediam-me intervenções apelativas para recomençar entusiasmos.

Eu actuei então a nível cultural com a Associação de moradores, com as creches, com as escolas primárias, qualquer coisa assim! Então divulguei na Escola. Conversei com os colegas, com os professores e professoras de várias disciplinas para saber se queriam colaborar comigo neste projecto que deveria integrar outras matérias que não apenas as artes.

Haveria intervenção de professores de várias disciplinas que quisessem fazer trabalho social naquela localidade, o **Bairro da Sé**, e que fossem trabalhar, não só os professores disponíveis como também, a população adulta, os moradores. Começámos por fazer reuniões, ligadas às Associações de moradores, depois encontros e mais encontros, tudo era discutido. As aulas, as alfabetizações, coisas destas! Pronto! Houve alguns colegas que aceitaram e começaram a acompanhar-me! Mas claro! Minha filha!

Olhe: reuniões com a associação de moradores à noite, depois de jantar, noites a fio, os professores e as professoras que eram mais mulheres que homens não conseguiram aguentar, lá está, isto é uma coisa que diz **respeito ao género**.

As mulheres não devem sair à noite e não podem desleixar o trabalho de casa! Não conseguiram. Eu, como tinha aquele desejo, um desejo que era superior a qualquer género de vida continuei sozinha! Lá está, encontro-me realmente a fazer as coisas e depois é o projecto Elvira Leite!

Já estava separada do primeiro casamento.

Eu e o Jorge, vivemos o 25 de Abril juntos, portanto um ano antes do 25 de Abril foi quando nós nos juntamos. Eu e o Jorge, tínhamos ideias comuns sobre a política e portanto percebe, entendíamos-nos.

No período inicial do 25 de Abril, na passagem pelo 25 de Abril, nos primeiros anos da revolução, foi uma coisa linda, também para nós próprios porque vivíamos os dois os mesmos ideais, vivíamos e trabalhávamos ambos para causas e foi excelente! Aí foi excelente!

Então eu fiquei no projecto com a associação de moradores, mas sozinha. Havia ainda um professor de História que ainda continuou um bocadinho mas cansou-se, desinteressou-se, depois fiquei eu. E pronto, fiz da rua uma oficina permanente, no Largo de Pena Ventosa, na Sé. Lá não passavam carros. Fiz então iniciativas ao ar livre porque não havia outros espaços, depois trabalhava, ia com as crianças a todas as instituições oficiais sacar, sabe o que quer dizer sacar? Pedir dinheiro,

para ver se as creches eram melhor adaptadas às funções ou se era possível construir creches, e isso...

Oh Meu Deus! O que eu trabalhei com eles! Adoravam-me também, andavam sempre comigo, os miúdos, eu tinha uma *Diane* (Citroen) e andava com a *Diane* sempre carregada de materiais, de ferramentas, era o laboratório. Os moradores e tudo aquilo! Os materiais eram oferecidos por mim, pelo colégio Lúmen a meu pedido, conhecia bem o Director, e pelas costureiras e carpinteiros da zona, etc. aquilo era...para mim muito gratificante!!! Se para eles foi válido, para mim foi de uma riqueza ter um laboratório de descobertas! Foi uma experiência muito bonita e muito útil para a minha vida profissional e pessoal.

Depois, quando fui para **Timor** também aprendi imenso! Fui convidada por um grupo de oficiais do exército que estava com um projecto no tempo da descolonização (antes de ir para o GETAP), foi em 1975. Foram contactadas 18 pessoas ligadas a todas as áreas, ao Cooperativismo, à Saúde, à Agricultura, Enfermagem, ao Associativismo, às disciplinas de Português, Matemática, Artes, etc...

O Jorge ficou cá...eu fui. Foi muito duro para nós.

Eu ia por 3 meses, mas depois fiquei alguns dias porque o grupo foi expulso de Timor, nós vivemos lá uma experiência única! Podíamos ter sido linchados mesmo!!! Nós vivemos uma situação muito dramática, que não tem sido relatada, a Luísa da Costa que é uma escritora e que fazia parte do grupo, fez referência a isso no livro dela, no seu diário (ela tem vários livros publicados), mas no diário ela descreveu as situações porque passamos de forma poética. Há muita coisa, nas revoluções, nos movimentos políticos, nas intervenções, tanta coisa que não é sabida!!! Tanta, tanta!!! Meu Deus! Porque não há tempo, porque depois as pessoas esquecem... porque nem tudo se deve dizer...Mas é pena sabe? E no período da revolução houve muita coisa que não foi escrita para ser contada...está a ser agora, se calhar, não sei, mas houve coisas curiosas, outras menos, ainda não está tudo relatado, não, não, nem pensar...

Bem, mas esta experiência foi interessante, mas foi muito dura.

Eu levava para Timor um arsenal de materiais...a ideia era ir formar professores para irem pelo território de Timor, para todas as regiões educar as crianças, não é? Em várias áreas, era preciso formar professores que tinham, digamos, pouca formação em pedagogia.

Formar uma equipa de professores, que tinham a quarta classe, tínhamos que dar formação no essencial em várias áreas de todas as disciplinas, como a de agricultura, cooperativismo... não eram só professores, eram especialistas de várias áreas. Tudo era muito rudimentar. Era preciso dar-lhes algo que lhes fosse útil para melhor se integrarem no trabalho que o país iria exigir para progredir.

Foram envolvidos vários Ministérios.

Mas o Exército deu mais impulso ao projecto que já se tinha iniciado. Demos a independência a Timor e agora?...Que possibilidades tinham de prosseguir a caminhada sozinhos? Tanto nos questionávamos sobre isto!

*G - Então foi antes da Indonésia ter...*

Ai sim! Foi o começo!

Foi o começo de tudo!

Nós fomos os primeiros a ser incomodados, por um triz que não fomos mortos!

É que foi logo a primeira coisa que quiseram fazer foi expulsarem-nos ou matarem-nos.

Claro, eram mandatários do governo Indonésio, os timorenses não, porque nos queriam com eles. Na altura não sabemos porque tudo aquilo estava a acontecer. Aquilo era um pesadelo, até porque representantes dos partidos políticos, de todos os partidos sem excepção, tinham vindo a Portugal conhecer a equipa e combinar tudo o que era preciso fazer.

Vieram cá representantes do governo da Indonésia, mas nem era a Indonésia que estava em causa, eram os partidos políticos a ela afectos. Era uns, afectos à anexação, outros afectos à libertação total, outros mais ligados a partidos e países de direita outros ligados a partidos e países de esquerda, Austrália, China, União Soviética, outros ainda... de cá...de lá...era o petróleo!

E representantes desses partidos vieram a Portugal para tirarem informações das pessoas que tinham escolhido. Escolheram um grupo de pessoas. O exército foi quem tinha a responsabilidade de fazer a descolonização.

Lembra-se naquela época era assim, os soldados cá em Portugal até iam para Trás-os-Montes e outras províncias mobilizar, “educar” politicamente e não só.

Houve um período em que o exército fazia um trabalho político nas populações, aqui em Portugal, até há quem diga que houve experiências muito negativas, a este respeito, mas que também houve outras muito positivas, ligadas à alfabetização e outras...delas não se falou, não se escreveu, não se testemunhou.

Há experiências muito negativas, mas também houve coisas muito positivas, isso é que era preciso saber-se. E depois...vá lá, uma fatia dos representantes do exército português, ligados a cargos mais elevados, políticos destacados, propuseram fazer a descolonização em Timor, pessoas que tinham feito lá a tropa. As pessoas que fizeram a tropa ficaram muito ligadas a Timor. Era uma colónia muito pacífica e os seus habitantes gostavam muito dos portugueses. Os timorenses eram muito sossegados, eram pessoas muito boas, portanto as pessoas ficam muito ligadas àquela cultura. Todos queríamos fazer alguma coisa por Timor.

E eram pessoas que hoje se conhecem, um deles é o António Barbedo, não sei se ouviu falar na televisão, ele é professor universitário, agora, está muito grisalho, com cabelos muito branquinhos, tem a minha idade, mas pronto! Até é mais novo acho eu, julgo, é uma pessoa muito descomprometida partidariamente, mas muito atenta ao que se passa, que não desiste de lutar pelo bem de Timor.

Tarefa bem difícil.

Era considerado um católico progressista, politizado e de esquerda, era um indivíduo muito interessante, meu amigo e que formou uma equipa do exército para apoiar a descolonização. E tomou isso em mãos.

Com o grupo escolhido, de 18 pessoas, trabalharam em Timor.

Eles tinham um programa muito interessante que nos deram para o discutirmos.

Primeiro trabalhámos cá em Portugal e depois de termos ideias de qual era a missão de cada um, vieram dois grupos representantes dos partidos para tirarem informações sobre as pessoas que iam para lá.

Informaram-se sobre quem éramos, quem não éramos, o que é que tínhamos feito, quais os locais de trabalho, quais as nossas ideias políticas, quais as nossas qualidades, tudo!!!

Tinham que ser pessoas que não estivessem a militar em nenhum partido, tinham de ser independentes, com ideias avançadas sobre várias matérias, serem bons profissionais isso sem dúvida, mas serem independentes. E vieram exigir que tudo o que fizéssemos não fosse, nem para tirar proveitos próprios, nem para politizar timorenses no sentido partidário.

Vieram dizer-nos isto e vieram informar-se a nosso respeito. Portanto aceitaram, deram o aval, estabeleceram todos os protocolos, tudo! Finalmente garantiram-nos que poderíamos partir em Paz e que íamos ser bem recebidos.

Bem! E tudo bem. Só que no nosso grupo ia uma pessoa que tinha, imagine, era um Manuel Cabral, que tinha exactamente o mesmo nome de um padre de Timor expulso de lá porque era comunista.

Isto há uns anos atrás.

Quando chegámos lá, passados uns dias, na missa, o bispo local que era de direita, que era afecto à Indonésia, anunciou na Igreja que tinha regressado o Padre Cabral, porque o nome era o mesmo e, digamos, a pessoa com o qual ele se confundiu era tão apartidário, que eu acho que nem era politizado, era apenas um rapaz, psicólogo, desejoso de viajar e de aventura.

Este cooperante estava a substituir um outro que à última hora não pôde ir para a missão. Esse rapaz, que aceitou substituí-lo, fê-lo apenas para ir a Bali, que fica na Indonésia, à ilha de Bali que era uma ilha de sonho, um paraíso, tinha campos de ténis etc. Aceitou pelo sonho de Bali, a ilha! Nós até o gozávamos. Olha este era o único que veio por diversão ia morrendo... percebe a ironia do destino?!

Foi então que ao terceiro dia, ou ao quinto dia, ao sexto dia...

Quando nós já estávamos a entrar nas coisas, a relacionar-nos com os timorenses, a conhecer os lugares, já tínhamos tido reuniões com os professores e tínhamos começado os trabalhos, uma noite, nós íamos à praia à noite porque era muito calor e foi então que começámos a ouvir vozes, atrás dos muros, sem se evidenciarem as pessoas; vozes a dizer-nos *"Vai-te embora comunista!"* repetidas vezes.

Era connosco? Questionávamos nós ingenuamente.

### 1.5. 27 Julho 2004 (4ª cassete)

(4ª Cassete)

Nós depois passámos a ser mal vistos localmente. Não era pela maioria da população, era por um grande grupo afecto à Indonésia. Tudo apontava para que houvesse ali um grande problema. Entretanto fizeram-se manifestações contra a nossa presença e houve o golpe de Estado.

Quem estava a dominar Timor, no momento, juntamente com o exército, era a “Fretilin” (Frente Revolucionária de Timor-Leste). Mas o golpe de estado foi do partido afecto à Indonésia, APODETI e pronto, quer dizer, foi a primeira vez que eu ouvi tiros por todos os lados, eu vi o início de uma guerra, foi uma autêntica vivência de guerra que eu nunca tinha tido, não é? E foi assustador...

Mas no cais de embarque e antes de embarcarmos para nos retirarmos de Timor, pediram-nos para ficar, pediram muito para nós não irmos embora. E quem era afinal! Era precisamente a APODETI, porque eles são todos muito ingénuos, são muito manipuláveis e quando viram que tinham ido longe de mais arrependem-se, mas nós já não podíamos ficar, nem queríamos. Tivemos que nos vir embora. Viemos pela Austrália, por Darwin, não viemos directos a Portugal, foi muito dura a viagem pelo mar de Timor, foi muito duro, mas foi muito boa como experiência. Foi dura pelas lembranças de um passado recente, foi duro pela saudade dos que lá ficaram, já nossos amigos, vivos e mortos, todos aqueles que trabalharam connosco morreram.

Quer dizer, foi horrível. Foi um projecto, uma experiência humanitária por concluir, sabe? É uma sensação estranha.

Eu tenho sempre uma nostalgia do que se passou. Aquilo foi desagradável, foi mau, foi uma experiência que resultou muito mal, foi terrível para todo o grupo.

A viagem foi muito acidentada, mas não cabe aqui descrevê-la.

Morreram numa guerra infame e tivemos notícias de que morreram todos os nossos amigos professores timorenses! Foi muito triste e revoltante.

A única coisa que eu poderei contar é que levei uma mala enorme! Com materiais didácticos, tudo! Diapositivos! E mais isto e mais aquilo! E propostas de trabalho! E projectos para serem lá realizados para trabalhar com os professores. Mas cheguei lá e tive de deitar tudo ao lixo. Por muito que me custasse tinha de deitar tudo para o lixo. Isto é uma forma de expressão. Tive a consciência de que nada servia!

Foi a minha primeira grande lição. É por isso que eu digo: **as aprendizagens fazem-se fazendo no contexto próprio, com os recursos locais, com a cultura local, com as necessidades, por força das circunstâncias, pelo confronto...**

Eu tinha que levar os materiais porque eram o meu apoio, a minha segurança, quando vamos para uma conferência também levamos os papéis, mas depois, das duas uma, ou a coisa sai mesmo com algo de espontaneidade ou então os papéis não fazem sentido.

Ler? Os papéis são apoios, são memórias. E ali também eu levava o meu apoio, as minhas referências, o meu julgar saber, tudo, os livros! Textos! Diapositivos! Propostas! Tudo! Imensa coisa.

Quando chegámos lá...ó minha menina! Olhe: Escolas? Que escolas?! Aquilo era quatro paus ao alto, quatro esteiras, uma cobertura de folhas de palmeira! Era num campo plantado. Eram uns banquinhos corridos de madeira, feitos à mão e pronto!

Para os diapositivos, como projectá-los? Para quê? Aquilo era zero! Tintas? Lápis? Papel? Nada havia! Houve umas horas em que eu, Elvira...pensava: vais inventar as situações...és tu que tens de ensinar.

O que vou ensinar? Tu agora é que vais reinventar...houve momentos em que tive a noção que não era a pessoa indicada. Não sabia nada do que poderia fazer! Era zero. Que vou eu fazer com toda esta gente? **Colonizar outra vez?**

**Foi muito interessante ver as mudanças sucessivas de pensamento.** Porque esta ideia de que nós não podemos contar só connosco, é sempre boa. Porque aquilo não eram conferências não é? Aquele trabalho tinha de ser feito em conjunto, em diálogo constante, um trabalho partilhado e num ritmo...

**é o espaço que nos dá a relação das coisas e a dimensão das coisas e as pessoas têm sempre os seus saberes, experiências, os seus desejos, sabem o que querem...a pessoa também já lá está e tem de ter essa abertura e as tais leituras das coisas, dos genéricos, das coisas globalizantes, das coisas que tocam tudo, das coisas que já existem e que são boas, a cultura local, as pessoas...Só então se pode actuar numa situação destas, com toda a calma e humildade.**

Repare! Sem os materiais com os quais estávamos habituados a trabalhar...o que é que nós íamos ali fazer?

Julgava eu...e foi muito interessante eu ter imediatamente compreendido, desabrochado, porque tudo passou a ser dialogante e perante as coisas e as dificuldades, **quase que eles davam as respostas a eles próprios, deixando-os pensar e falar...ao ritmo deles.**

**O que precisavam, no fundo, era de uma parede onde se aconchegar e onde darem tacadas...para ver o retorno, construir o como é que era, avançar com o que era oportuno, desejável e de interesse actual.**

Queriam colocar-nos questões e dizer o que sabiam, porque sabiam muito de muita coisa. Outra forma de ser, de saber, de viver, de se relacionar, outro mundo!

E esta efervescência era calma...tudo era mastigado, interiorizado...ai!

Era uma coisa que entranhava realmente...eu nem sei se recebi mais do que o que dei, mesmo naqueles poucos momentos. Mas fazíamos encontros desde a primeira hora e os encontros eram maravilhosos!

Sei lá! Fiquei a conhecer os jogos que os meninos faziam com a areia, com as pedrinhas, com as plantas, inventavam jogos.

Como é que brincavam? Associavam isso a conceitos, para ver o que é que aquilo tinha a ver com os seus modos de vida.

No fundo a arte estava presente em tudo...nas embalagens dos produtos comestíveis, ovos, legumes... As embalagens que povoavam as pequenas feiras eram a coisa mais linda que eu vi até hoje!

Tudo feito com folhas de palmeira e outras folhas, aquele entrançado, entrelaçado. As embalagens para os ovos eram todas em folhas de bananeiras com separadores, ovo por ovo, eram peças de design únicas. Era uma coisa maravilhosa!

As roupas, os adereços, as saquinhas, as jóias, era tudo belo. Ali a Educação Artística existia por natureza, era uma coerência formal e funcional que não era exterior. O que era preciso era valorizar tudo aquilo, toda aquela cultura, era dar continuidade àquilo, era valorizar, era trazer ao estudo as suas próprias coisas, ai! Bem, aquilo estava a levar um ritmo e um rumo muito familiar, muito consonante que eu...foi...lá está! Foi também uma aprendizagem, que fiz, em simultâneo, uma aprendizagem extraordinária!

Fiz uma colecção de diapositivos em Timor. Andava de jipe porque não se podia andar de outra maneira por causa da bicharada...aquilo era um espanto!

Outro mundo, se não fosse tão pobre era de sonho.

Comíamos carne de javali, peixinhos pescados na hora, milho, feijão, farinha de mandioca, era escasso, mas chegava.

É a tal cultura, as culturas, é como se diz, é diferente.

É diferente, mas uma coisa não me saía da cabeça: Que fez Portugal por esta maravilhosa cultura? Por esta gente tão afável, tão silenciosa.

Ignorou-a? Desprezou-a?

Penso que Portugal, na colonização, nem sequer marcou demasiado a sua presença, quer dizer, não fez nada, ali o crime é não se ter feito nada para melhorar as condições de vida.

Não é ter feito mal, nem lhes fizemos mal nem bem, não se fez nada! Era muito longe!!!

Abandonou-se uma cultura... Não se aproveitou a cultura local, não se desenvolveu essa cultura sem a destruir, não se desencadeou nenhum trabalho interessante! Não se valorizou, não se recolheu, não se divulgou, deixou-se correr, desinteressou-se, era tão longe!

Acho que o maior drama foi esse, porque de resto, eles tiveram sempre uma boa impressão dos portugueses...os portugueses para eles eram as melhores pessoas do mundo e sempre que lá ia alguém, era bem recebido.

Para eles, os portugueses eram sempre excelentes pessoas, não fizeram as maldades dos grandes colonizadores, não!

Angola foi bem pior, à custa da mão-de-obra barata, da exploração, fizeram-se fortunas.

Em Timor ninguém foi lá para ganhar dinheiro, não! Aquilo foi deixado ao “Deus dará” e isso foi triste, apercebi-me da pequenez do nosso país, não é?

Mostrou-se mesmo mesquinho, pequenino. Não só destruiu coisas patrimoniais, culturais! Sim porque as coisas degradam-se e muito, mas a Natureza vivamente rica ficou intacta.

Que maravilha era a Natureza!

Era uma miséria! O nível de vida era o mais precário possível, a sobrevivência era débil porque o nível médio de vida era 30 e tal anos, 40 no máximo.

Só comem feijão e milho, pouca quantidade, eram muito magros, secos, não é? Mas um povo com um bem, com uma cultura fabulosa, fabulosa!

É isso, quem assiste a isto, fica com uma sensação muito negativa. Perante a ideologia anterior ao 25 de Abril, uma pessoa sente-se cúmplice!

Porque repare, **uma governação não é só má por reprimir isto, ou aquilo, por não sei quê. Ela também é má por não deixar que se evolua culturalmente, quando trava a evolução cultural, mesmo no País.**

É aquele slogan “*quanto mais analfabeto melhor*”.

Mas depois...então se aquilo era nosso, nós tínhamos que acarinhar...quanto mais não seja agir pelo afecto, pelo enriquecimento da nossa história, da nossa cultura, estudar aquela cultura, trabalhá-la, valorizá-la, divulgá-la, sei lá! Desprezá-la, não! Acho que abandonar é uma forma de fascismo, isto é...

...e fazem-se continuamente coisas destas. Pronto!

Mas, este tema dá para reflectirmos sem fim! E é por isso que, por exemplo, eu pessoalmente, acho mais curioso trabalhar estas questões que são políticas embora haja tanta outra matéria!

Nos locais de trabalho, tanta coisa, tanto sector vivencial! E o sector cultural é um deles, tenho pena de não haver mais pessoas interessadas em questões culturais, principalmente pessoas importantes, porque por aí também se fazem as mudanças, as mudanças não se fazem só ao nível de decretos...Não!

Pôr em prática é que é difícil. A maneira como se trabalham as questões culturais, como se mobilizam para as questões culturais, como se promovem, como se discutem, como se provocam, concretizam, isso ainda é difícil.

Foi muito bom para eu própria me confrontar com esta questão **de que os materiais são para o que são, servem para o que servem e os mais sofisticados podem não ser os mais relevantes no momento.** As culturas são o que são, etc. etc.

E trouxe muito material que serviu mas foi para cá trabalhar. Para trabalhar com os meus alunos o problema do Design, a relação com a natureza, a Arte, Ui! Meu Deus! Mas vim mais sábia!

Eu aqui tinha uma referência, relativamente ao problema da Educação Artística nas escolas.

Continuo a dizer que, desde o princípio do século até hoje, os objectivos, os grandes objectivos do ensino e as directrizes, as referências teóricas sobre a educação foram sempre boas.

Não tenho, não tem nada que se aponte, ou quase nada.

Os valores humanistas estão em todos os documentos, portanto, o sistema dos objectivos sempre foi e é bom, é avançado, etc.

**O que falha é a coerência com o sistema das práticas,** é a falta de condições para se pôr isso tudo em prática. Mas isto acontecia antes e acontece depois da revolução, porque hoje, não hoje não existe esta coerência.

**As referências teóricas são excelentes, as possibilidades para se porem em prática são deficientes.**

É o concreto que é preciso alterar e o concreto não são apenas os materiais e os equipamentos, são os horários, a boa distribuição e aplicação de verbas, as estratégias, os métodos, as relações, o que se faz para fazer melhor e mais adequadamente. E é esse o grande choque que continua a existir. Quando falo no sistema das práticas também incluo as atitudes do corpo docente e suas acções pedagógicas!

Então os programas...

Os programas têm lá tudo, as questões teóricas, conceptuais, o que se tem de papaguear, professores e alunos e que são exaustivas, não selectivas, depois as questões da cidadania, da sustentabilidade...Daqui a pouco já nem se aguenta!

Diz-se, diz-se...e concretizar?

Parece que cada vez menos se age em função do que está nos programas!

Eu tive um colega que fez um estudo, um levantamento sobre os documentos emanados do Ministério da Educação desde há muito tempo...até antes do período de Salazar, até aos nossos dias. Ai era giríssimo!!! Aquilo, ele até fazia jogos connosco, perguntava-nos: "*De que época é isto?*" é actual. Não, não é actual! E este? É antigo! Não, é actual!...era quase tudo assim.

Claro que havia alterações e desenvolvimentos com diferenças!

Ó minha filha! O que é que isto tem a ver, repare! O que é que diz? Os documentos o que é que dizem? Dizem sempre, cidadania, intervenção, cooperação, grupo, interdisciplinar, pesquisa, projecto, capacidade de concretizar, inteligência sensível...politicamente correcto, os grandes palavões, a criatividade, desenvolver capacidades atitudes e valores, distinguir isto daquilo, compreender, ser capaz de, eu sei lá! Está lá tudo! Com mais peso nuns aspectos, menos peso noutros, não se encontram pressupostos negativos, não, não, não é por aí. Não é por aí.

O critério é primeiro a legislação, depois a acção.

Por que é que não se faz precisamente ao contrário?

Primeiro a acção, a prática e depois de avaliada, então vem a generalização (se é que isso é possível) e uma legislação?

É por isso que eu lhe dizia que aquele tal Dr. Martinho, que me marcou nas actas que eu não era uma boa peça, "pura e simples", que estava deslocada na profissão de professora, quando eu saía

com os alunos para desenhar fora da sala de aula, no recreio, nem sequer era na rua, ele não deixava! Eu ia logo ter com ele e mostrava-lhe os programas que referiam isso!

Veja lá! Isto antes do 25 de Abril.

Os programas incitavam a que os professores fizessem contactos com empresas, com ateliers de artistas, visitas de estudo...e que se fizessem levantamentos na rua, na praça, etc. Este reitor não autorizava que se fosse ao recreio desenhar, não deixava! Porque ele dizia que as aulas eram para ser dadas dentro da sala. E eu logo lhe mostrava e dizia: *"Se não me deixar sair com os alunos, eu escrevo para o Ministério!"* Amedrontava-o.

Às vezes resultava.

Isto passou-se antes do 25 de Abril, minha filha!

É difícil não se ter uma conversa que resulte, depois não se criam as condições! Pelos horários, pelas salas, pela falta dos materiais, o não haver horários que possam interagir com outras disciplinas, tanta coisa que não funciona! Montes de coisas!

Portanto o sistema das práticas choca! Com o sistema dos objectivos em si, choca!

Ali não há uma coerência, não há uma correspondência directa.

Dizem: *"O programa é o fio condutor"* foi sempre!

Depois há o exame! Tens que saber isto e aquilo, muito concreto, já deste isto?! Já deste aquilo?! Ora isto não é uma incoerência? Isto é uma incoerência! Não é?

Os programas, quer antes, quer depois do 25 de Abril, mais depois do que antes, porque antes eram mais claros e simplificados, se é que ainda me recordo, são para se cumprir e depois tudo o que se vai exigir nos exames finais tem a ver com os programas que se cumpriram. Cumpriram?

Como podem sair todas aquelas coisas nos exames?

E depois como os alunos têm de ir preparados, bem preparados por causa das competições, das notas, fazem-se testes modelo, decoram-se modos de resposta, fixam-se pedaços de matéria que se adivinham ser os que vão ser apresentadas nos pontos de exame, arranjam-se explicações fora da escola! Muitas e caras, não é?

Faz-se tudo muito rapidamente porque não há tempo para tudo!

Agora é que a conversa altera um pouco mostrando que o programa é o fio condutor, é apenas um guião possível para...

É uma referência bem escrita!

Mas depois, na prática, vai-se exigir um determinado tipo de coisas, e que coisas?

Então dizem que os professores têm que combinar entre si aquilo que é mais relevante para não haver incoerências. Só que os professores não se entendem naquilo que é mais relevante logo, o Ministério tem que impor o que é mais relevante. Portanto, há sempre uma necessidade de o Ministério estar sempre a mandar, a dar directrizes. O Ministério é aquela entidade que põe e dispõe, quando não dispõe os professores queixam-se porque depois não se entendem portanto é melhor que as decisões venham de fora.

## **GETAP**

Quando estive os 5 anos no GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica Artística Profissional)...a razão porque eu fui para lá? Fui convidada e aceitei, porquê?

Porque numa avaliação que eu fiz constatava que, muitos dos meus melhores alunos que chegavam ao 12º ano não podiam seguir estudos porque não conseguiam fazer o 12º ano de Matemática, de Física, de Inglês, principalmente por não conseguirem ter notas suficientes para entrar numa escola superior.

Eu questionava-me muito sobre esta questão, isto é: *“Será que todos os jovens para serem bons profissionais têm de seguir para a Universidade que exige classificações absurdas???”*

*E para se fazer um curso superior só deverá haver uma via?*

*Só há um percurso único?*

*Não poderá haver outros percursos e todos eles poderem dar ingresso ou a uma profissão ou a um prosseguimento de estudos?”*

E isso roía, roía-me no meu interior, quer dizer, achava que o ensino estava desactualizado.

Muito uniforme o caminho para se chegar a uma formação mais elevada.

Para já não falar nos programas únicos, nas práticas sempre as mesmas, anos e anos, sempre as mesmas estratégias, mas os alunos são diferentes!

E eu achava estranho porque...sabia que havia muitos casos em que me parecia que os alunos eram capazes, que eram jovens com muitas capacidades só que não conseguiam mostrar isso, não conseguiam engrenar naquele sistema! Por incapacidade de atenção, por desinteresse, por factores culturais? Há imensas razões.

Preocupava-me com esta situação.

De tal maneira me preocupava que, a nível do secundário e até ao nível do básico, a nível do 9º ano, tentava prepará-los, aos mais problemáticos, para uma via pré-profissional!!

Claro que **não descurava o programa, reformulava-o.**

Desenvolvia uma série de questões e práticas que lhes possibilitassem trabalhar numa profissão, num pós 9º ano.

Claro que sabia que os alunos daquela turma não iam atingir as notas necessárias para prosseguirem estudos no secundário e a preparação mais aprofundada que dava era sobretudo no campo do design gráfico, desenho de letra, composição, criação de materiais de comunicação, com técnicas de desenho, linogravura, serigrafia, composição, etc.

Ainda não havia computadores na escola, mas um ano fizemos aulas em casa de um aluno que tinha computador e era um especialista nisso! Sim, é verdade!

Também fazíamos visitas de estudo a locais de trabalho, oficinas de design, tipografias, visitas de estudo a sério, quer como prolongamentos de propostas de trabalho, quer antes de começar o trabalho na escola.

Tenho referências de alunos que fui acompanhando até hoje que, com essa mini formação foram capazes de montar uma pequena oficina na garagem e começaram aí a trabalhar para fora. Sobrevivem economicamente. Portanto é possível.

É possível! É preciso arriscar.

Este tipo de trabalho escolar nem era extra-curricular, só que eu com determinadas turmas desenvolvia, aprofundava mais umas coisas em detrimento de outras. Porque eu até costumava dizer:

*“Dêem-me os maus alunos, dêem-me as turmas más!”*

Porque já sei que eles não vão prosseguir estudos, já sei que eles não vão conseguir avançar na escola, eu posso tentar prepará-los para uma profissão!

Dêem-me!

Com estes alunos marginalizados, posso fugir ao programa, completamente!

Já sei que eles não vão passar nunca! Vão possivelmente sair da escola, portanto vou trabalhar com eles de outra maneira, ensinar outras coisas de forma diferente! Veja!

E isso minha filha! Assumi isso, “Meu Deus!” e nunca me arrependi, absolutamente, pelo contrário, até me deu argumentos para muita coisa.

Bem, portanto, no GETAP, ou seja, fui para o GETAP porque me prometeram que um dos projectos era criar outras vias de ensino e com prosseguimento de estudos, mas de outro modo. Não de forma tradicional, entre aspás, não era um ensino do género liceal, mas mais prático e portanto que ia abranger, certamente, um tipo de alunos, com muitas capacidades, mas que no sistema vigente encontravam dificuldades.

Era o Dr. Joaquim Azevedo, era o Dr. Roberto Carneiro, excelentes pessoas, inteligentes, sábias, as melhores referências que eu dou, seja a quem for e politicamente toda a gente sabe que Roberto Carneiro é do CDS, não é de todo um partido que me seja afecto, nem nunca foi, mas aqui interessava o aval e a presença de uma pessoa inteligente, foi excelente! Excelente!

Os professores não gostaram dele como Ministro, porque realmente não gostaram! Não há Ministro da Educação que resista, não é?

Bem as razões para os professores não gostarem parecem-me fora de questão. Mas o modelo do percurso profissional, não sei se agradou. Já não me recordo!

Sabe que os Ministros da Educação nenhum deu, nenhum dá e nenhum dará, e ponto final!

É muito difícil. “*Casa onde não há pão todos ralham e todos têm razão!*” De qualquer modo, dou as melhores referências, tenho as melhores referências. Foi extraordinário, uma pessoa extraordinária mesmo, muito culto, muito interessante, muito humanista...claro! Agora anda por fora, anda noutra, para que quer saber disto! Não estou certa, mas acho que se envolve em projectos cá em Portugal...

Com Maria de Lurdes Pintassilgo foi idêntico, quer dizer, ela foi conhecida, foi muito internacional, teve uma visão muito lata e muito acima das questões e muito objectiva, muito global, talvez pouco local, muito sábia a ver as coisas de uma maneira que depois não se coadunava com a realidade portuguesa. As individualidades da política quando estão noutra patamar de experiência de vida, é muito difícil intervir no país real. Parece-me! Foi uma grande perda...

Com Roberto Carneiro estava um secretário de Estado que era excelente também, que já morreu, D'Orey? (*Pedro D'Orey da Cunha, Secretário de Estado da Educação do XVII Governo Constitucional*).

Como Director do GETAP Joaquim Azevedo com todos os seus colaboradores partilhava as ideias fundamentais e mesmo as assessorias.

Os três comungavam ideias comuns, e portanto um ditava um parecer estruturado, necessito disto, o outro apreciava e passava rapidamente ao Ministro e este assinava...quer dizer, havia ali uma ligação entre pessoas em determinados pontos-chave...era excelente.

Bem e então Joaquim Azevedo disse-me: Elvira, aliás ele chama-me Elvira, não me conhecia é certo, mas conhecia-me a sua mulher. Ela falava-lhe de mim porque tinha sido minha aluna. Ana Maria é uma pessoa espertíssima, está ligada à organização de bibliotecas, nas universidades, organiza as bibliotecas e dinamiza-as...é uma pessoa muito competente e interessante! E ela disse: "Eu sei de uma pessoa...", quer dizer, aconselhou o marido.

Ele fez-me várias entrevistas e pronto, entendemo-nos e convidou-me.

Fui a primeira a ir trabalhar no GETAP, que quer dizer no Gabinete para a Educação Tecnológica Artística e Profissional, mais propriamente na área artística. Depois fez-se uma equipa, Núcleo do Ensino Artístico que funcionou bem.

É assim, foram uns 5 anos com Joaquim Azevedo, a trabalhar no duro naquele Gabinete, cuja sede era na cidade do Porto, alias uma novidade.

Saiu Joaquim Azevedo quando foi para Secretário de Estado. Eu ainda me mantive mais um ou dois anos, já com outros directores, mas nunca mais foi o que era, os *leaders* são fundamentais para que as coisas tenham sucesso.

Aceitei o lugar fundamentalmente porque me disse que ia estudar e pôr em prática outros percursos escolares dirigidos a todos os alunos, mas principalmente para aqueles que não se encaixavam no sistema de ensino tradicional.

Sabia que eu tinha este problema e que iria trabalhar no projecto com toda a dedicação.

Este era um projecto dele, lançar diferentes vias possíveis para se chegar aos mesmos fins. E ainda com a mais valia que era a preparação para entrar no mundo do trabalho após 12º ano, ou prosseguir estudos no ensino superior, em determinadas condições.

Fiquei toda contente. Fui trabalhar lá, para isto.

Trabalhei também com as escolas de ensino artístico “António Arroio” e “Soares dos Reis”. Escolas que eu até, por uma questão de as considerar um património pela sua história, acharia interessante elas terem um estatuto de escolas especializadas das artes e terem um projecto específico.

Sáíam da normalidade das escolas:

- Terem a possibilidade de escolher os seus professores;
- Terem a possibilidade de construir os seus próprios programas;
- Fazerem as suas animações culturais;
- Terem a possibilidade de estabelecer protocolos com empresas para aquisição de equipamentos;
- Para serem vendidos trabalhos feitos pelos alunos;
- Fazerem trabalhos para iniciativas exteriores à escola;

Quer dizer...olhe, era um sonho que não se conseguiu terminar.

Será que os sonhos se concretizam sempre?

Apesar de terem história podem modernizar-se, como é que não se requalificam escolas destas?

Podiam até ter cursos pós-12ºano! Cursos complementares! Mesmo cursos pós profissionais! A movimentação foi grande, mas não sei em que pé está.

O Ministério parece querer que sejam escolas normalíssimas, tal como as outras, como as outras. Ai! Têm a mania da normalidade é uma coisa! É uma coisa terrível!

Eu acho que funcionou enquanto funcionou. Ainda organizei com Joaquim Azevedo cursos de férias na Marinha Grande, que foi giríssimo!

Cursos de férias em residência, cursos para jovens, frequentavam a fábrica da Marinha Grande e faziam trabalho com o vidro.

Um programa de férias! A ideia era de Joaquim Azevedo!

Trabalhei a ideia com ele. Foi giríssimo! Giríssimo!

Depois morre tudo!

As coisas boas acabam, não sei bem porquê!

Ó minha filha! Morre tudo sem justificação aparente!

Isto dá trabalho! Com certeza!

Mas dá um gosto tão grande em ver a coisa conseguida, dá trabalho!

Porque repare: eu que não percebo nada de dinheiros...não é?

É que tinha a meu cargo a gestão dos dinheiros, a organização da iniciativa na ligação com as empresas, claro que é uma coisa... eu que sou toda anti economicista!...

Ó minha menina! Tive que me mexer até a esse nível! Fazer orçamentos, contactar com, sei lá, entidades, super entidades, quer dizer, aquilo era uma trabalhadeira! Algumas coisas nem gostava nada de fazer, mas tinha de ser, o projecto era interessante, “toca a andar!”. Estudei. Foi uma experiência, para mim, fabulosa!

Não há nada que não se aprenda!

De tal maneira que agora em Serralves, às coordenadoras do Serviço Educativo, cheguei a dar algumas “dicas” sobre organização e gestão de empresas, acredita?

Claro que elas sabem melhor do que eu o que devem fazer, mas sentia-me à vontade no assunto. São resíduos do período em que estive no GETAP, que aprendi imensas coisas e tomei consciência de determinadas questões que se têm de resolver com brevidade, determinados problemas de organização de projectos e coisas assim, não é?

E foi nesse período que eu...

#### **(4-lado B)**

(...) nesses 5 anos, 6 anos, que tive oportunidade de fazer várias...de participar em vários projectos, de fazer vários projectos.

Recordo aquele em que participei com o **Instituto de Apoio à Emigração**, integrado no Ministério dos Negócios Estrangeiros e um outro ligado à UNESCO, fui **consultora da UNESCO** nos países de Expressão e Língua Portuguesa e, neste âmbito, fui fazer um projecto no campo da educação artística de modelo profissional a **Cabo Verde**.

Fui trabalhar para a implementação do curso das Artes na Escola das Artes e Ofícios, Escola Industrial em Mindelo.

Ainda quando trabalhava no GETAP, as pessoas questionam-se como é que eu dando aulas, trabalhando nos ateliers sem ser remunerada e paralelamente fazer projectos aqui por perto, mesmo que não fossem no Porto, até nos meus tempos livres, nunca faltei à escola, aliás eu fui premiada por ter anos seguidos sem dar uma falta, coisa raríssima nos professores.

Eu tive bónus, tive uns prémios em tempo de serviço por não faltar e dedicar-me à escola. Portanto, nem a doença, nem os trabalhos extra me...Bem, mas isto foi um à parte.

Algumas pessoas questionam-se como é que foi possível ao fim destes 6 anos, que eu e todos os outros colaboradores, digamos, trabalhávamos a tempo inteiro, eu passei a trabalhar 8 horas diárias e às vezes mais, dado que, por vezes, levávamos trabalho para casa...era das 9 manhã até às 6 da tarde.

Foi aqui no Porto. Foi a primeira vez que houve um departamento com estas características no Porto. Foi uma descentralização digamos, não será bem o termo, ele escolheu a equipa e recusou-se a ir para Lisboa. Só aceitava se o gabinete fosse aqui no Porto e o Ministério deu autorização.

A princípio custou muito, porque os que estavam em Lisboa tinham que vir ao Porto e não conheciam as pessoas de cá.

Houve ali alguns problemas de relacionamento que com o tempo passou e ficou excelente! Completamente! Foi muito engraçado, foi muito interessante ver este percurso, foi muito bom.

E toda a gente achou que foi a melhor experiência profissional das nossas vidas, isso sem dúvida.

O que é que Joaquim Azevedo dizia? O Joaquim Azevedo achava que, todos os projectos para que me convidavam tinham a ver com os projectos do GETAP, uma vez que eram todos no campo da educação.

Portanto, eu ia levar informação e ia trazer informação muito útil à experiência do GETAP.

Para eu poder ir, é outra coisa que é preciso dizer, houve protocolos, realmente havia protocolos entre entidades oficiais. Ia, não a título pessoal, mas como cooperante, integrada no trabalho exterior do GETAP. Era destacada para esses trabalhos e tinha de trazer informação pertinente para poder integrar o que fosse integrável nos projectos do GETAP.

Então trabalhei nos países europeus com emigrantes portugueses, fazendo-lhes formação na área artística.

Fazia os programas, dei o nome à área de formação, que era “Criatividade e técnicas” ou “Modernização do trabalho manual e artesanal”.

Era sempre voltado para estas questões porque havia analfabetos no grupo e havia pessoas com a escolaridade mínima e outros com o ensino secundário.

Portanto, eram pessoas com experiências de vida muito diferentes, mas duras, muito duras, com muitos medos, com muitas inibições e pessoas muito interessantes.

Países europeus, Alemanha, Inglaterra, França, Luxemburgo, Bruxelas etc.

Onde havia emigrantes portugueses na Europa, eu ia lá.

Fiz duas longas estadias...ia trabalhar directamente com eles, depois vim, não podia estar sempre lá. Mas como não era possível constitui equipas cá em Portugal, eu é que escolhia as pessoas, fazia novos programas, trabalhava com as equipas sobre os programas e sobre o modo de os pôr em prática atendendo ao público-alvo, trabalhávamos tudo, pedia-se autorização ao Ministério ao abrigo do artigo tal... alguns professores não tinham autorização, mas iam nas férias e portanto iam e eu também nessa altura ia fazer a supervisão.

La ver como é que estava a correu, fazer a avaliação, foi muito gratificante.

Tanto aprendi como investi, mas foi muito curioso.

Aprendi imenso, imenso, imenso.

Percebi a integração. Percebi todos esses problemas dos nossos emigrantes, foi muito elucidativo.

Acho que fiz um trabalho que me deu muito prazer fazer e acho que foi uma mais valia interessante e, mais uma vez, confirmei e reconfirmei que **as artes são para todos e que são um recurso para a humanidade!**

Por isso eu tenho o maior gosto, às vezes até digo ali numa publicação de Serralves, num texto, que gosto de trabalhar com pessoas que não são, que não têm uma formação artística, que não estão especialmente vocacionados para as Artes. Gosto de trabalhar as Artes ao serviço de toda a gente, como um recurso, não me interessa tanto trabalhar com as pessoas declaradamente vocacionadas para as artes para serem artistas, embora o fizesse na escola pública, ao nível do ensino secundário.

Confirmei que, na realidade, deve haver diferentes vias para prosseguir o caminho da formação obrigatória.

**As pessoas aprendem, mas tudo depende do modo como aprendem.**

Falta aquele *click*!

Porque eu trabalhei isso ao nível dos emigrantes e eles alteraram a sua opinião, deles próprios que se julgavam analfabetos perdidos, incapazes, burros, burros.

Mas depois viram que isso era um erro.

Puderam alterar a sua vida com esta mais valia. O seu ego subiu. Passaram a usar a expressão artística para melhorar o seu estado de vida não só profissional, mas no seu dia a dia!

Passaram a mandar-me, por exemplo: postais de boas festas feitos por elas, pintados e desenhados, interessantíssimos!

Com coisas destas, diziam: *“Eu, a partir daquele dia nunca mais deixei de pintar”* ou *“Eu nunca me senti tão bem e acompanhada como agora”*, ou *“Eu não posso conceber já a vida sem passar por isto”*, percebe?

Algumas mulheres emigrantes utilizaram, mas isto não foi só nesta área, foi com esta e com outras áreas de formação, passaram a profissionalizar-se principalmente na área dos brinquedos, na cerâmica, na confecção e foi a estilista Maria Helena Cardoso, que também esteve no projecto, que fez a formação em modelagem, corte e costura.

Depois, cá em Portugal trabalhou com artesãs portuguesas, conhece-a?

Começou comigo lá, portanto eu trabalhava “Criatividade e técnica” ela trabalhava “Modelagem e confecção” a partir dos trajes tradicionais portugueses. Fez uma passagem de modelos em Liège, para público especializado, foi lindo.

Curso de artesanato português; Foi uma coisa espectacular!

Foi muito bom e repare!

**Tanto me serviu a minha experiência de professora do ensino público, para depois trabalhar com estes grupos, como me serviu o trabalho feito com estes grupos para depois trabalhar no ensino público.**

Porquê?

Porque me alertaram para a diversidade de ideias, a arte popular, por exemplo a arte *naif*, para o que é o artesanato de qualidade, qual a relação entre o artesanato e o design, o que é isto de artesanato de qualidade? Será que o artesanato tem pernas para andar? Se não tem, porquê? O que é

que vem a seguir? A que vai levar o artesanato? O que é o artesanato urbano? Que formação para os artesãos, hoje? O que é que é preciso desenvolver? É qualquer um que faz essa mudança? É preciso aumentar o nível de escolaridade para se ser bom artesão ou artesã?

É preciso aumentar a qualificação da formação dos artesãos, senão ninguém cria coisa nenhuma.

Começaram a aparecer novos artesãos, mas esses novos artesãos chegaram a um ponto que já não sabiam o que fazer, esgotaram a criatividade. Então copiavam-se uns aos outros porque não têm uma formação! Não têm uma formação ao nível do desenvolvimento criativo, ao nível das técnicas, ao nível de novos conceitos. É muito difícil!

### **...Interrupção...**

Esse é um tema que foi interessante, que interferiu na minha vida profissional, e sempre dentro dos mesmos princípios e sempre a interagir e a confirmar coisas e a conhecer a atitude das pessoas perante essas coisas no campo da criação e da arte.

Voltando a Cabo Verde, foi realizado o curso em Mindelo sem supervisão do ministério da Educação! Sem decretos, etc. Apenas a directora da escola se responsabilizou pela formação daquele curso.

Ora veja lá se isto cá era possível!

Isto era uma coisa que eu achava que se poderia experimentar! Porque não???

Bem me podiam ter dado essa possibilidade, de ter criado um curso numa escola e se não desse bons resultados alterava-se e se resultasse seria depois legalizado e generalizado.

Cá nunca se conseguiria tal coisa! Tudo tem de ser primeiro legislado, decretado, escrito no papel e depois aplicado ponto, por ponto, mesmo que não seja afinal aquilo que se queria, porque afinal não resultou! Não acha?

A escola e os professores não se sentem responsáveis pelo modelo e por isso queixam-se continuamente!

Escolas e cursos concebidos, controlados, e exigidos pelo Ministério da Educação!

Eu quis lutar por este projecto para ver o que dava. Um curso de artes na Escola Industrial de Artes e Ofícios, em Mindelo, uma escola pública onde a Directora resolveu acrescentar ao novo curso na escola.

Queríamos criar mais um curso apetecível à oferta da Escola Industrial e o curso artístico fez-se!

Convidaram-se pessoas, convidaram-se não, pediu-se apoio a Portugal. Tudo foi feito de forma interactiva entre o GETAP e a Escola.

O Joaquim Azevedo achou que eu podia encabeçar esse projecto, perguntou se podia e queria fazê-lo. Respondi afirmativamente com muita satisfação. Escolhi então dois professores, um da António Arroio, outro da Soares dos Reis para irem comigo e comigo estudarem e darem seguimento ao projecto (da escola Soares dos Reis foi o José Paiva, agora professor nas Belas Artes, da escola António Arroio foi a Helena professora de Cerâmica).

Eu tinha muito boas referências dos dois e convidei-os para trabalharem comigo nesse projecto. Fomos para lá trabalhar nos espaços locais, com os equipamentos existentes.

Depois viemos, conseguimos equipamentos novos, oferecidos por entidades especializadas em materiais artísticos (Mesas de secagem, para as serigrafias, grades, equipamento para tratamento fotográfico, etc.), material necessário para as artes gráficas e também para a cerâmica, para a tapeçaria. Fomos visitar os locais, os artistas locais e suas oficinas.

Fomos pedir colaboração, dado que a sua participação e empenhamento eram essenciais.

Foi mesmo muito bonito! Foi um trabalho lindo, lindo!

Todos os professores e Directora da Escola se envolveram. E os alunos? Sim também trabalhámos com eles. Fizemos vários plenários de alunos e de alunas e professores para discutir os cursos novos.

Isto foi uma nossa exigência que resultou muito bem.

Os alunos são os principais interessados.

Fizemos os currículos, os programas, tudo, tudo, tudo! E promoveu-se esse curso para os 10º, 11º e 12º ano. Portanto os alunos depois terminavam o curso e tinham a possibilidade de escolher outras vias sem ser por exemplo a carpintaria, o bordado (que aliás odiavam fazer!), sem ser isto, sem ser aquilo, tinham lá vários cursos à escolha e isso foi possível fazer-se, de certo modo, à revelia do Ministério!

O que aconteceu foi que passados dois anos, o Ministério de Cabo Verde foi estudar aquela Escola para ver da possibilidade do modelo se generalizar a outros pontos do país.

Passados dois anos é muito lento, não é?

Mais escolas com modelo idêntico apareceram, mas oficializadas.

Eu digo dois anos se calhar foram mais anos. Depois os professores vieram cá fazer formação, fizemos-lhes formação cá, voltámos a ir lá, etc. muito construtivo!

Tivemos conhecimento que realmente agora Cabo Verde já tem, em várias escolas, os cursos artísticos. Portanto sem drama...

Sem dramas, sem problemas, sem complicações, enfim, aquele projecto foi como uma rampa de lançamento. Todo o processo foi muito interessante.

Há outro projecto em que eu tive a sorte de participar:

Nos anos **80, o governo sueco** tinha como uma das grandes missões apoiar países em desenvolvimento. Apoiar gratuitamente! Sem recompensa! Coisa que nunca me passou pela cabeça que fosse possível, eu até desconfiava daquele projecto.

Só muito tarde é que acreditei que fosse mesmo assim porque, para mim, era uma coisa inédita.

Mandaram uma equipa de pessoas, especialistas, para trabalhar cá para o projecto de formação de formadores, uma espécie de, digamos, estudar um currículo para formação de professores, mas um currículo contemporâneo, um currículo novo, uma coisa que fosse bem actual e bem integrada.

Então formou-se uma equipa de pessoas.

Era a Luísa Cortesão que coordenava essa equipa e o trabalho. Era desenvolvido aqui no Porto e com o apoio dos suecos.

O grupo ao qual eu pertencia era orientado por professores suecos, universitários. Não eram pessoas que vinham desenvolver o nosso projecto, isso não. **Vinham orientar-nos na criação do curso de formação de formadores.** E para se fazer um currículo, eles convidaram um grupo de professores do país, de vários níveis de ensino, para um seminário sobre a questão do currículo e para formarem pessoas para constituírem esse grupo.

Os professores convidados iniciaram então o trabalho de estudarem e escolherem realmente as disciplinas mais importantes, integradas em áreas. E claro, que essas disciplinas teriam de ser de interesse muito significativo para formar um curso verdadeiramente interessante.

Tive a sorte de ser uma das escolhidas e foi excelente!

Porque olhe: foram, cerca de 3 anos de formação do que há de melhor. Portanto participei em seminários com professores estrangeiros, sobre áreas até então desconhecidas para mim. Eram apresentados temas fabulosos, impensáveis, para reflexão. Foi excelente, excelente!

Sobre sociologia, antropologia, política, comunicação, arte, ciência...sobre trabalho de projecto...foi incrível! Também sobre avaliação, sobre o caos, a ordem, etc...

Meu Deus! Isto está escrito em várias publicações se quiser conhecer melhor este trabalho.

As pessoas participantes tinham muita capacidade de comunicação, excelente! E portanto nós éramos formadas naquelas áreas e depois tínhamos que avaliar o interesse das temáticas e escolher as mais pertinentes para configurar o currículo do curso.

Nós éramos cobaias, mas tínhamos de avaliar e saber avaliar...e depois convidaram-me com outras pessoas, a Manuela Malpique e o Alberto Carneiro que era escultor, convidaram-nos para, nós próprios, criarmos um módulo de formação e apresentá-lo ao grupo.

Fizemos formação no módulo, “Espaço Pedagógico” porque achávamos que era uma área interessante.

Fizemos um módulo e a partir daí editámos dois livros sobre a temática da acção de formação.

O livro diz o que é que nós trabalhámos com os professores. Felizmente foi bem avaliado pelos leitores e depois andámos pelo país a trabalhar aquela área com grupos de professores.

Foi uma coisa boa, lá está!

Criávamos, mas ao mesmo tempo, aprendíamos com a experiência porque depois as pessoas avaliavam e correspondiam ao que lhes era solicitado.

Foi muito curioso!

As publicações foram pagas pelos suecos, assim como todo o projecto desenvolvido. Depois regressaram ao seu país, foram embora.

Vieram depois outros professores especialmente para nos iniciarem no Trabalho de Projecto. Logo da primeira vez que trabalhei em projecto fiquei logo fã, mas tristemente é difícil generalizar esta metodologia nas escolas portuguesas.

Nunca se põe em prática correctamente que é, como quem diz, adequadamente. Por cá, tudo se complica e se gasta rapidamente.

A primeira vez que ouvi falar trabalho por projectos foi num seminário no sector empresarial porque o meu marido é Director de pessoal em empresas e há uma associação de directores de pessoal que tem um programa que inclui seminários anuais (ou de dois em dois anos).

Algumas vezes inscrevi-me porque vinham sempre pessoas interessantes. Oradores de grande nome, nacionais, estrangeiros e para mim, tudo o que se refere à vida das empresas acho que se deve saber!

Eu acho que o ensino está ligado, de algum modo, ao sector empresarial, ao mundo do trabalho, para além de uma cultura geral a adquirir.

Num desses encontros e pela primeira vez, ouvi falar na metodologia de projecto. Quando frequentei o seminário, achei que já tinha alguma referência e nas minhas aulas já tinha trabalhado em projecto, mesmo sem nenhuma recomendação do Ministério. A metodologia que aplicava nas aulas parecia-se com o formato aprendido com os suecos.

Fiz então uma formação em trabalho de projecto que gostei e depois aprofundei por leituras e por tentativas, algumas melhores outras piores, mas acreditava que um dia, chegaria ao ponto correcto.

Mas trabalhava isoladamente e esta metodologia aponta para um trabalho partilhado e abrangente, feito com muita autonomia.

Soube que na Suécia e na Dinamarca, há mais de 100 anos, se trabalha em projecto, mas são as escolas que se organizam em projecto. Principalmente em escolas profissionais agrícolas. Mas também se trabalha por projectos no ensino superior em qualquer curso, nomeadamente no curso de medicina.

Portanto o tal grupo designado “CICFF” foi um grupo eleito para realizar um projecto-piloto sobre formação de formadores, há publicações sobre essa história, tudo isso. Depois posso mostrar-lhe.

Este projecto realizou-se antes de ter trabalhado no GETAP.

Mas ainda sobre o tempo do GETAP, para além do que já disse, trabalhei com países de expressão portuguesa e foi aí que a **UNESCO** me convidou para ser consultora.

Particpei em vários trabalhos sobre ensino artístico nesses países, não fui lá, mas eles vinham cá.

Não fui lá porque me apanhou sempre em situações em que eu estava com a saúde precária e portanto não era aconselhável ir e então trabalhei cá com professores que vinham de lá ou através de correspondência. Assim fiz o trabalho.

Outro projecto em que estive integrada foi no **Centro Regional de Artes Tradicionais**, uma instituição aqui do Porto que faz o levantamento e recolha e venda do artesanato do País e mais propriamente, da zona norte.

É um projecto muito interessante, mas tem muitas dificuldades de sobrevivência. É um centro com muito interesse. Quando inicialmente teve um momento de sucesso, a Directora, que tinha sido minha aluna, convidou-me para ir trabalhar com ela nesse projecto e foi quando fizemos ateliers com actividades plásticas para crianças que cobriam todos os alunos das escolas do bairro. Havia ateliers todos os dias e uns dias ia a turma 1, outro dia a 2, a 3, a 4, a primeira classe, a segunda classe, depois voltava o primeiro grupo, segundo e terceiro, sempre com os alunos daquela zona urbana. Nos ateliers, periodicamente, fazíamos projectos com participação dos pais e dos professores e de outros interessados em participar e aderir aos projectos de ordem cultural!

Também trabalhei, tudo isto foram coisas paralelas aos tempos de trabalho na escola, é o que eu chamo trabalhar na **escola paralela**, muito útil para conhecer a origem de muitas crianças, porque depois levo os meus alunos a estes espaços, para os conhecerem e eles adoram que os professores tenham outra actividade profissional!

E que lhes falem dela. Cheguei a essa conclusão.

Parece que acreditam mais nas potencialidades do professor, parece que o professor tem mais capacidades, não sei, há qualquer coisa ali que sinto que eles têm orgulho nos professores quando eles mostram outros trabalhos.

Faz sentido, é muito engraçado, sempre senti isso.

Na minha escola, sabe que eu depois de cinco ou seis anos no GETAP voltei à minha escola.

Voltei à escola de boa vontade, ansiosa por recomeçar as aulas, mas sofri um choque!

Passados 6 anos a escola era outra, a minha escola onde tinha estado 30 anos tinha deixado ser a mesma, foi uma alteração incrível!

Professores, os alunos...tudo se alterou!

Tive de recomeçar!

Não tinha crédito, o meu crédito tinha desaparecido!

A escola era a mesma, mas era tudo estranho para mim, tudo insubordinado, tudo sujo, toda a gente se queixava, se lastimava, tudo era horrível, quer dizer, não tinha mais o meu espaço.

Andei a ver o que é que havia onde me agarrar, qualquer coisa que me interessasse e me entusiasmasse.

Tinha de me agarrar a qualquer coisa para reiniciar a minha vida na escola.

O Conselho Directivo não me pareceu que tinha domínio dos problemas, nem me pareceu activo e interessado em os resolver. As coisas iam correndo. Também as situações eram difíceis.

Sentia-me um pouco “Gozada”.

Diziam: *“Foi para o Ministério, agora vem cheia de ideias, cheia de exigências”.*

Não era verdade.

Uma coisa que queria dizer, nunca na minha vida de professora escolhi um horário, devo ser caso único naquela escola. Nunca disse que queria de manhã! Eu queria o horário que desse jeito à escola, eu disponibilizo-me 30 e tal horas para a escola e por isso achavam-me maluca, completamente maluca!

Quando saí do GETAP para a escola disseram que eu tinha direito a escolher o horário e ter apenas turmas do secundário, eu disse: *“O horário não sei, porque tanto me faz de manhã como à tarde, manhã e de tarde, o que der jeito, posso receber turmas do 3º ciclo e/ou do secundário, depois eu até gosto de horários com furos (chamavam-se furos aquelas horas intermédias sem aulas), porque eu tenho de descansar, já estou a ficar velhota e assim descanso”.*

Eu fazia yoga e até na escola fazia yoga, na minha sala de aula quando não havia lá aulas.

Diziam-me que podia escolher dar aulas apenas no secundário e *“Se quiser apenas secundário até tem redução de horário!”.*

Então disse: *“Realmente vou-me deixar de coisas, nunca escolhi nenhum horário na vida, está bem vou escolher agora, está bem só quero secundário!”.*

Sabe uma coisa? Escolher horário nem era *escolher horário* era escolher os níveis de ensino, mas também se podia escolher de manhã ou de tarde.

Estava eu na sala da direcção quando ouvi uma professora do grupo, que organiza os horários, preocupadíssima a dizer que havia uma turma que ninguém queria aceitar.

Toda a gente estava a dizer “Não quero!”. Ninguém queria aquela turma, uma turma que deveria ser uma coisa!...e eu a ouvir aquilo...

Enchi-me de gás, como tenho a mania, não é?

Disse logo:

- *“Ninguém quer? quero eu!”*

- *“Mas essa turma é do 8º ano, portanto perde o direito de ter o benefício da redução!”*

- *“Não me importo, mas quero essa turma, já agora quero experimentar!”*

Está a ver? Era a primeira vez que eu reentrava na escola, eu não conhecia os alunos, os alunos não me conheciam de lado nenhum, quer dizer, foi uma escolha, foi um risco realmente terrível!

E foi aí que aconteceu aquilo que eu conto naquele “texto” que agora não vale a pena relatar porque está escrito numa revista de educação, o que aconteceu.

Claro que as pessoas dizem: *“Não tens filhos, se tivesses filhos tinhas que escolher horários”*. É verdade! Se calhar é verdade!

Mas eu sentia-me mal porque acho que um trabalhador trabalha o dia inteiro e eu acho que temos de trabalhar um dia inteiro, quer dizer, não é dar aulas o dia inteiro, porque eu não dava aulas o dia inteiro, eram horas de aula, outros tempos de descanso, de trabalho escolar extra aulas, de diálogo com os alunos.

Eles gostam de ficar a conversar com os professores nos recreios e assim vigiamos os mais atrevidos!

Preparação de projectos, ir à biblioteca, preparar a sala de desenho ou as oficinas, comprar materiais, dar uma volta e regressar, ou ficar a descansar na sala dos professores, ou ir a casa se fosse o caso, quer dizer, disponibilizei-me assim percebe? Porque me ficou aquela coisa do horário dos professores, sempre muitas queixas que há sobre o horário dos professores ser de 22 horas semanais e eu não entendo isso dessa maneira.

Mas dizia: *“Muito bem, vocês têm filhos eu não tenho, eu tenho que dar mais de mim, talvez mais do que vocês, pronto! É a compensação por não ter filhos”*.

Olhe, acho que foi por tudo isso que me deram a medalha de cortiça (ri-se).

Estava a tentar encontrar grupo para me encaixar, era tudo diferente, tudo!

Era difícil...então havia lá um projecto que era o “Viva a Escola”.

O projecto “Viva a Escola”, que há em todas as escolas, creio eu, era uma actividade extra-curricular.

Estava um grupo de professores pluridisciplinar que trabalhava em festinhas, nisto, naquilo, faziam oficinas para os miúdos. Cheguei lá, entrei, perguntei se podia...tive a sorte de encontrar uma ex-aluna, já professora, que ficou muito satisfeita por me ver, e pronto! Arranji ali um aconchego. E passei a trabalhar no projecto “Viva a Escola”.

Era uma trabalhadeira que tinha porque aquilo era tudo em horário extra!

Mas foi espectacular! Particpei em projectos lindos dirigidos a alunos e os colegas eram todos escolhidos a dedo!

Ajudou a integrar-me na escola, mas fui eu que tive que ir procurar refúgio, meter pés ao caminho!

Depois a escola passou a ter ensino tecnológico. O GETAP promoveu, vários cursos nas escolas públicas. O ensino tecnológico, precisamente para dar possibilidades várias e a escola tinha o ensino tecnológico, era interessante, com gente muito nova a leccionar, mas que era mal visto pelos professores dos cursos de prosseguimento de estudos....enfim...

Dentro daquele ambiente sempre apresentei o trabalho de qualidade dos alunos, num espaço por mim organizado, para prestar contas à escola do que se fazia e valorizar os alunos autores.

Pouco a pouco comecei a ser reconhecida e mesmo bastante acarinhada.

### **(5ª Cassete)**

As exposições, fazia-as na Escola e depois passavam para a Junta de Freguesia e depois ainda para mais a Junta de Freguesia passava a apoiar-me em termos económicos, davam-me subsídios...

Na perspectiva de abrir a Escola à comunidade, uma vez fiz uma Oficina de Cerâmica para os avós dos meus alunos, pronto!

E teve pouca adesão, mas teve alguma. Frequentaram, a Oficina e depois os meus alunos, quando podiam ser eles, já orientavam também os avós porque eu trabalhava com eles, tínhamos lá o forno, tínhamos todas as coisas, pronto!

Depois eu ia à Junta de Freguesia, falava com o Presidente, via os trabalhos que fazíamos e ia-me propor para fazer a exposição. Passava da escola, portanto, estava um tempo na escola, depois

passavam para a Junta de Freguesia para ficar aberto ao público em geral e ele aceitou isso. Depois no ano seguinte dava-nos uns “dinheiritos” para um programa. Isso também era uma coisa...estas dinâmicas! Eu gostava e valorizava e os alunos também, é aprendizagem, os contactos, depois eles iam, depois...isto entusiasmava, isto é muito engraçado...

Enfim...terminamos?

### 1.6. 03 de Agosto de 2004

(Elvira Leite dia 3 de Agosto de 2004 )

Relativamente ao género não consigo, não me consigo lembrar, não tenho presente o que provocou de negativo.

Porque de positivo...eu gosto de ser mulher. É uma questão cultural.

Como gosto de ser mulher, e como fui um bocado lutadora, culturalmente há coisas que eu assumo...porque não e porque gosto: não me deu uma marca negativa, digamos.

Aquilo que eu estive a pensar, por exemplo: no meu primeiro casamento estava limitada nas minhas possibilidades; sem dúvida! E eu não aguentei isso. A única solução foi separar-me. Ai já houve um sentir na pele algumas dificuldades. Apesar de serem difíceis as separações nessa época, eu arrisquei e fui apoiada pelos meus pais, sem dúvida.

Saí de casa. Daquela casa. Num andar que era meu e onde eu não queria ficar presa à família e, portanto, libertei-me completamente. Eu vendi toda a minha parte do recheio de casa. Cortei mesmo...Não queria, nada do que daquilo me dizia...foi um corte absoluto.

Depois, no meu segundo casamento, a coisa... até porque depois se deu o 25 de Abril, eu tinha uma liberdade de actuação política e ele também, mas eu era mais arrojada do que ele. Ele aceitava bem, era natural: eu ia à noite a reuniões e foi até um dos melhores períodos da vida de casados.

Porque, aí, confirmou-se e enraizou-se toda uma maneira de estar na vida a dois, que foi realmente simpático, que me trouxe até agora.

Eu achava impossível estar casada mais de 10, 12 anos. Era o que estava na minha cabeça. Era um "part et pri". Era uma coisa estúpida, mas era um "part et pri".

Até porque toda a geração dos meus pais praticamente era...

Porque nos meios católicos se dizia "para o bem e para o mal" ... e portanto, eu ia avaliando isso, e achava que não encontrava nenhuma razão para que isso, foi assim, por princípio.

*- O que quer dizer com "Part et pri"?*

"Part et pri" quer dizer uma coisa assente, definitiva, como princípio estabelecido.

(A minha sobrinha é muito engraçada, adora conversar comigo, agora já tem 30 anos, mas quando tinha 6,7,8, 10 anos, porque eu tinha termos que eles nunca tinham ouvido, até escreviam num cadernito onde tinham as coisas para apontar. Ainda hoje, lá em Serralves, elas são muito jovens, também me perguntam – o que é que isso quer dizer? Não sabem que no vocabulário existem essas frases).

Então, relativamente ao género, eu estou no segundo casamento, eu nem queria casar pelo civil, era um princípio! (Naquela época era necessário fazer aquilo que não se fazia até aí) Ele é que gostava de registar e foi isso que aconteceu. E sinto-me bem.

*- Isso tem a ver com a vida pessoal da Elvira? Relativamente à sua "colocação" como mulher? As suas experiências diferentes...~*

O meu pai já sabe que era daquele género!...A minha mãe, apesar do meu pai ser assim, (durante muitos anos não trabalhava), sentiu isso na pele.

Quem sustentava a casa era a minha mãe. Porque o meu pai era um "bon vivant". Cantava, tocava, fazia rádio, teatro, tudo...Era uma pessoa que vivia com os amigos, mais do que com a família e, portanto, não "carimbava" (picar o ponto?) nos empregos.

Deitava-se muito tarde, saltava de emprego para emprego e era a minha mãe que sustentava a casa. Era ela a lutar e eu sempre vivi aquilo, o meu pai era uma criança grande, mostrava o lado lúdico da vida, e a minha mãe era o lado do trabalho, da estabilidade da família. Portanto, eu vivi com a minha mãe, sempre a apoiá-la. O meu pai só a partir dos 50 anos é que passou a ter uma vida assente.

Tínhamos um prédio que ficou para a minha mãe (o meu avô tinha 12 filhos e 12 prédios e deixou um para cada filho) e tiveram que o hipotecar! E o meu pai ficou muito apanhado com isso! Ele era bom, mas...ficou apanhado com isso. Achou que estava a dar cabo do património, porque ele gastava muito. Então, a partir dos 50 anos, só tinha uma ideia na cabeça: libertar da hipoteca o prédio. E conseguiu! Ele

morreu com 68 anos. Ele dizia "eu tenho que fazer isto". Por isso eu tenho experiências muito fortes na vida...

A minha mãe sempre me mostrou aquele ar de mulher independente, de não se sujeitar a determinadas coisas "A educação na responsabilidade".

Depois, na **Escola**, nos primeiros 2 anos, estava numa escola feminina e, portanto, as mulheres eram sobrecarregadas. Depois do 25 de Abril passaram a ser mistas, que é que se verifica agora: nos liceus que foram femininos, os trabalhos mais pesados, quer nos exames, quer no apoio à burocracia, são para as mulheres; e os homens são muito mais libertos.

Nas Escolas que eram masculinas, antes do 25 de Abril, quem tinha os trabalhos mais pesados são os homens.

Eu, depois do 25 de Abril, fui para uma Escola masculina (como docente?) e, aí sim, o género até parece que estava em causa, mas não no sentido de dizer que as mulheres não são capazes, mas uma questão de hábito, como são trabalhos que normalmente são desagradáveis, nós não os reivindicávamos sequer. Só quando passou a haver mais mulheres do que homens, as coisas passaram a equilibra-se.

Portanto, eu continuo a não ter...por exemplo, aqui na vida particular...neste segundo casamento, aconteceu que a minha mãe ficou doente e veio para minha casa. Esteve paralisada de todo o lado direito durante 15 anos. Foi a segunda fase em que deixei de pintar. Deixei de pintar duas vezes: a primeira foi quando me separei do meu primeiro marido; até por não ter espaço. E o segundo momento foi quando a minha mãe veio cá para casa.

(A empregada veio cá para casa...veio com a roupa que trazia no corpo. Tive sorte porque ela é excelente e ela teve sorte porque gostou de vir).

(...) O meu marido não fazia nada, porque não tem jeito. Gostava dela (da mãe). Cumprimentava - a todos os dias... mas para gerir.... Era um peso.

Já não era peso ele pôr-me a mim problemas...mas isto alterou-se completamente. Nós tínhamos uma vida muito em comum. Não tenho filhos.

A presença da minha mãe veio alterar... aqui testou-se mais uma vez o casamento: ele apoiava-me não me aborrecendo. Eu sabia que havia homens que em casos destes são terríveis. Felizmente nunca houve disso. Inclusivamente, como não me dedicava à pintura dediquei-me mais à educação: a escrever e aos projectos.

São opções. Nós nascemos para sermos felizes e temos que dar o nosso máximo para encontrar isso. E as coisas que nos aparecem de negativo fazem parte...E, portanto eu, sinceramente, não lamento nada disso porque me realizei em tudo, realizava-me como pintora, mas também me realizava como professora; também me realizo como (...).

Politicamente a pessoa tem tanto campo para se dedicar que, realmente, não fica frustrada. Até porque se calhar eu não tenho aquela máxima: "...custe o que custar, deixo toda a gente, vou ser pintora!"...Eu não tenho esse sentido das coisas assim...

Portanto, dediquei-me a outras coisas. Só que, de vez em quando, eu tinha de ir para fora e ele ficava com a minha mãe; supervisionava tudo, substituiu-me.

Quando começo a reflectir sobre isto, que é muito interessante, neste momento... porque normalmente faço a reflexão dos outros. Agora que estou a pensar em mim, pessoalmente...Eu tenho uma **irmã**. Ela sim, tem problemas a nível familiar. O marido é um machista de primeira. Eu converso com ela e tento não levá-la a nada, mas ela nunca conseguiu libertar-se. Eu não a queria sobrecarregar e por isso fui eu que assumi a minha mãe. Eu tinha mais condições.

Nos anos do meu marido eu dou-lhe sempre flores. Ele nunca me dá flores!

Todos os anos lhe dou flores. Ele nunca me dá flores (*relativamente às representações de identificação masculina/feminina*).

Quando era miúda havia brinquedos para meninos e para meninas. As minhas bonecas foram feitas pela minha mãe. Mas, apesar de tudo, não são identificáveis com pessoas, com bebés. Nunca me compraram uma boneca.

Inclusivamente, houve uma altura que eu disse que gostava de ter uma boneca como as outras meninas e não tinha porque havia dificuldades de dinheiro. A minha mãe também fazia os meus vestidos. Chegou a fazer-me vestidos de lençóis de linho.

Eu andava sempre muitíssimo bem vestida. A minha mãe era de uma família abastada e o meu pai era de uma família menos abastada, mas, culturalmente mais urbana, a tirar partido das coisas. Gastavam muito...e a família da minha mãe arrecadava muito. Portanto, ela fazia as bonecas e o meu pai fazia brinquedos: brinquei muito com barcos; tínhamos um lago no quintal e brincávamos com os cágados, as minhocas. As minhas brincadeiras eram, o telefone que o meu pai fez (2 copos com fio) e os pintainhos e os perus...Eu assistia à matança do porco e adorava ver aquilo.

Parece um bocado masculino. Parece impossível.

O meu marido diz: “Quando vem uma borboleta ou uma mosca, tu não deixas matar!”. A bicharada que entra com o calor para dentro de casa, não mato nada. Vai tudo lá para fora. Não quero que se mate nada.  
(...)

Quando eu era miúda queria ser missionária. Adorava situações muito difíceis, ficava encantada quando tinha conhecimento que alguém esteve em África em situações muito difíceis...Aquilo era um chamamento, uma coisa interior...

Adorava ter uma missão qualquer...Difícil!!!

Basta dizer que a vida é uma missão difícil!

Quando fui para **Timor**, parecia que isso se ia realizar; e realizou-se!

Tive lá situações muito difíceis. Com muita coragem. Peguei em armas, peguei em catanas, sempre a pensar que aquilo fosse muito grave e que se morresse morria. Uma apetência para as situações complicadas. Estávamos numa caserna com os soldados, a caserna ficava no meio de um capim...houve o golpe de Estado...aquilo foi duro!

Eram precisos piquetes para fora...eram só os homens que iam...eu ofereci-me para piquete também.

De mulheres fui a única. Lá está!

Eles diziam “tu não podes com a catana” e eu dizia “digam-me como é!”

Eu queria fazer a mesma coisa que os homens faziam. E tinha muita coragem para isso.

Eu assisti a uma operação ao peito de uma tia minha no hospital da Régua. E tinha 20 anos. Eu queria assistir. Eu assisti à minha operação ao apêndice. Não sei se isto tem piada contar...Tudo isto diz da minha personalidade.

Estou-me a lembrar...As áreas de trabalho ao mesmo tempo.

Pintar: tenho no mínimo dois trabalhos para **pintar**, três é o ideal, em cavalete. Sou muito exuberante! Muito “Barroca”, gosto de “blindar” as coisas e procuro dar o essencial e, para isso, tenho que ter uma estratégia (nunca tinha dito nada a ninguém). Um dia encontrei um artista conceituado que, numa entrevista, disse isso, e eu perdi a vergonha.

As pessoas dizem: “trabalhas tanto, é por isso que és doente” ...

Eu tenho que ter mais do que um trabalho. Mesmo quando estava na escola, o facto de falar na escola paralela, fosse ela qual fosse, tinha que ter outro tipo de actividade.

Só com a **Escola**, eu até seria má professora.

Acho que não é necessária...a exclusividade a nível do básico e do secundário, porque a nível superior as pessoas têm muitos trabalhos para apresentar. Dão aulas, mas têm outras tarefas, ou actividades de responsabilidade. Ora, a nível do ensino básico e do secundário, não têm. Eu tinha que ter outras coisas!!! Era redundante (uma só actividade). E felizmente sempre tive ...

*G- As Diferenças... na literatura, nos livros...às vezes aparecem diferenças...coisas estranhas...a nível curricular...o que se espera das meninas...dos meninos, o comportamento ....aquilo que se observa relativamente aos outros...*

Parece-me o seguinte: é conforme! ...não é generalizável!!!

As raparigas tomaram, naturalmente, uma postura, socialmente, hoje, na época contemporânea, enquanto os professores são de outra geração e custa-lhes a aceitar. As raparigas são mais atrevidas, são mais arriscadas, aventureiras...elas estão a ter um papel que normalmente era dado aos rapazes.

E os professores dizem: "Isso não fica bem a uma menina", "Ires tarde para casa", "Partires os vidros da escola", "Andar a brincar à 'maria - rapaz'" tudo isso.

As raparigas gozam um bocado com os rapazes. E confrontam-se muito. Estou a pensar até mais no secundário. No básico, ao nível do 9º ano, começou-se a verificar, a partir de certa altura e a tomar um certo corpo, também esta atitude.

Estou-me a lembrar de alunas, uma experiência que eu tenho: as conversas que eles têm a nível sexual. Eles confiam. Os jovens, na escola, desde há quarenta anos...até hoje, sempre precisam do apoio do adulto. Não é verdade que eles não ligam aos professores. Eles procuram encontrar sempre alguém, gostam e até são demasiado possessivos. Gostam de ter quem os atenda, quem os ouça, quem os oriente. Eu isso senti, e de que maneira!!!

Esses problemas que eles encaravam: o problema das raparigas viverem (experiências de) sexo com o namorado...Havia raparigas que não eram capazes de o fazer e de os rapazes se zangarem com elas e de terminar o namoro porque achavam que elas não tinham confiança neles. E isto aconteceu várias vezes, em vários anos, turmas diferentes, situações que me apareciam.

Rapazes que me apareciam dizem "a professora gosta muito da Z..sou o namorado dela, como sabe, a professora não acha que já estamos em idade de ir para a cama?", "ela recusa-se continuamente"; Ou então as raparigas muito chorosas a dizer: "o Z.M. não quer mais namorar comigo porque eu não faço amor com ele"...

Então, eu fazia os tais debates. Conversava sobre a minha experiência, mostrando que não sei tudo, pondo-me na posição de que sou um ser humano, mas, na minha experiência de vida, e como mulher, parece-me que as coisas não podem ser forçadas.

E há factores, muitos factores que fazem com que a pessoa não ceda.

Não é só a falta de amor e a falta de confiança. Há muitos outros factores que fazem com que uma pessoa tenha uma decisão, ou tenha outra, uma atitude ou outra. E, se realmente, as pessoas se gostam a sério, devem dar tempo ao tempo.

Agora eles põem o problema de que não há as "casas de passe", (embora já haja outra vez muito), houve uma altura em que se contestava isso. E os jovens agora acham que têm outra educação e acham que podem resolver os seus problemas entre eles e não entrar noutras situações que podem ser até dolorosas e até menos saudáveis.

Antes de casar, até acho que devem, porque têm de se esclarecer a esse nível. Havia muitas ligações que não se davam, porque a nível sexual não se entendiam. Isto é uma coisa natural, do ser humano, não tem nada que ser tabu. Agora, é preciso encarar muitos ingredientes. Há muitas maneiras de encarar isto.

Eu sou convidada, várias vezes, para participar em mesas redondas, ou debates, (ultimamente não tenho sido tão solicitada). Estou a lembrar-me de um (debate) no Teatro Tivoli, era o programa o "Chá das seis", havia semana a semana debates onde convidavam pessoas e tinha público. Um dos debates em que participei o tema era "Morrer de Amor". Convidaram-me porquê? Por causa de um livro, que tem um espaço pedagógico e tinha um depoimento do Emílio Salgueiro - que é um psiquiatra de Lisboa e que na altura nós propusemos que fizesse um texto sobre o "Amor na Escola", um texto muito interessante - iam convidá-lo para o debate. E como sabiam que o conhecia, acharam que era interessante eu estar também no debate. A minha área seria: "Na Escola que sinais havia desta atitude extremista?" Se existia ou não? Que sensibilidade eu tinha para este tema?

Interroguei-me: - "o que é que eu sei disto?!"

Então, vieram coisas á memória, experiências com os alunos, o que me diziam relativamente ao amor e ao sofrimento quando não eram correspondidos, as ciúmeiras...

Recolhi toda esta parte, recolhi uma série de imagens, slides, diapositivos sobre escritos na parede, que anunciavam a paixão e o amor e projectei isso, que foi muito bonito! E fiz um debate - foram dois ou três - nas minhas turmas, na Escola, esta temática: na idade deles "o que é que isto lhes dizia"?

- "*A vida paralela a entrar dentro da Escola!*" - (Graça)

Foi uma coisa muito interessante (mesmo que dissessem disparates):

- "Eu por amor só morria se fosse por amor à minha mãe";

- "Só era capaz de enfrentar a morte pela minha mãe de tanto gostar dela".

Escalonei o amor em várias áreas: Um, contou de um vizinho que matou por amor, portanto, não foi ele que morreu foi a parceira que morreu, foi assassinada, por um amor exacerbado, com o namorado, porque ela começou a andar com outro. Vizinhos, eles, familiares.

Não senti nas turmas do secundário que este tema os perturbasse e que era impossível alguém morrer por amor.

Impossível!

Perguntei: "Mas tu já te apaixonaste por amor?"

Resposta: - Já! E já passei para outra...Passei um mau bocado mas...hoje há muitas!!! - diziam eles, pragmáticos!

Eu dizia: - "Sim senhor, são saudáveis!", " Tenho uns alunos saudáveis"!

Isto tem a ver com a psique da pessoa, do seu estado de saúde. É claro que são situações extremas que não sabemos...não dizer desta água não beberei... mas...isto denuncia um estado de espírito mais normal.

Eles diziam - Ó Professora podíamos fazer mais debates destes. Nós gostámos! Foi tão bom! (Estavam muitos cabo-verdeanos: em Cabo Verde o machismo é exacerbado...). Foi muito interessante eles darem testemunho, compreenderem uma certa liberdade. Foi uma sessão fabulosa. Estes são os temas que mais nos tocam. Isto é base de toda a maneira de estar: o amor, estes sentimentos são relevantes, a origem de muita coisa.

Eu, para comemorar o Dia Mundial da Mulher, aproveitava (os programas têm muita coisa que nunca mais acaba), para fazer debates sobre o "género".

Escolhia uma artista feminina e durante um mês (por ex: Josefa D'Óbidos) em colaboração com a professora de português: a leitura dos trabalhos de Josefa d' Óbidos através de diapositivos, (há um livro excelente...).

Eu fazia diapositivos de livros, projectava, comparava a literatura da época com a pintura. Recolhi fotografias. O trabalho foi de recolha e investigação sobre Josefa d'Óbidos. Depois também de outros, depois culminava com um trabalho sobre os símbolos: a simbologia da obra, por exemplo, as jóias (Tenho algumas e levava-as, mesmo fantasias, mutações) levava bolinhos...típicos... (que comíamos no fim) e panos, laços, fitas de seda...

A minha mãe tinha uma loja de tecidos...e com os materiais que se punham em cima das mesas eles faziam as suas composições, os seus trabalhos, era uma beleza...Depois púnhamos essa questão: a maioria (dos artistas) serem homens e que com o andar dos tempos se vai melhorando.

Em 2001 deixei de dar aulas. Aproveitei a Casa de Serralves...

O problema era mais mostrar, o chamar a atenção. Havia professores que diziam: "A Educação Artística, a Educação Visual o que é que isso tem a ver com a sociedade?"

E nós mostramos que tem tudo a ver!

Podia não escolher este tema. Há professores que pedem aos seus alunos para fazerem uma maquete de uma caixa ou de um frasco para o perfume "Dior"...Isto acontece todos os dias. Hoje mesmo!

**Fui orientadora de estágio** durante muitos anos. No último ano da Faculdade, no ano 2000, apareciam-me professores e eu aceitava, só que lhes dizia: "*Vocês pensam que a "Dior" precisa que lhe façam publicidade? Não é necessário! Há tanta coisa interessante que alertar para os jovens porque não cuidar de um tema?"*

Claro que é preciso estudar o tema. Através de um Projecto que se faça. Uma coisa é fazer uma maquete para um frasco, outra coisa é fazer um objecto que tenha uma função, que sirva qualquer coisa que tenha a ver com a possibilidade de discutir o tema, de aprender mais e isso resultar num determinado tipo de trabalho. Isso para mim é claro como a água!

Relativamente ao problema de ser mulher ou homem...(Diálogo Graça + E. Leite)...

Há mais raparigas pintoras. O serviço de montagens é praticamente todo de mulheres...Há mais homens do que mulheres...porque as mulheres (há mais artistas masculinos do que femininos; é natural que haja... Agora vejo muita representação de mulheres...Em Serralves o Director é atento a problemáticas sociais, políticas. Mesmo assim, há mais masculinos do que femininos...embora estejamos numa fase de transição.

*"Saiu agora um Livro sobre as Mulheres Artistas". Mas é evidente que estão mais atentos ao masculino do que ao feminino...As mulheres muitas vezes acabam o Curso, casam, têm filhos...(Graça)...*

Ter um filho é uma coisa boa para o país o que faz com que os países sejam mais jovens ou não. Portanto há países que têm isso como algo tão positivo que têm benesses. Em Portugal acontece o

contrário. Uma amiga que esteve em França chegou aqui perdeu logo regalias, teve um segundo filho. Falou-me de coisas que eu não tinha conhecimento, não tinha consciencializado. Falou-me até de uma certa competição entre rapazes e raparigas...

*Graça - Em relação aos modelos, as raparigas, apesar de terem uma postura mais rebelde...ao mesmo tempo estão a condicionar-se muito: a moda...as revistas...como é que dás o primeiro beijo ...*

Elvira - Uma vez os rapazes estavam a ler revistas de mulheres exuberantes, muitas páginas com mulheres de peito ao léu, muito despidas. E as raparigas queriam aproximar-se e eles não deixavam. Fui lá ter com eles, e quando iam a esconder a revista disse-lhes deixem estar! Depois de ver aquilo disse: "Ó meninas estão a ver? Vocês andam aí todas magrinhas, todas a deixarem de comer para serem muito elegantes e pelos vistos os rapazes só gostam das gordinhas, é por isso que eles têm necessidade de comprar estas revistas". "Sugeri: "Dêem uma "turrinha", ponham as mãos por cima da revista, dêem turras nessas gordas", gozei um bocado aquela situação...

Tento fazer um esforço para detectar isso que me está a dizer (identidade e género). Parece que não consigo ter uma evidência...

Quando vieram uns suecos organizar um Grupo (Curso para Formação de Formadores), participei nisso durante dois anos. Claro que os suecos estavam a sofrer na pele o feminismo, ou seja, na Suécia, as mulheres passaram a castigar os homens e a fazer-lhes tudo o que eles tinham feito antes.

Eles punham-nos isso à consideração. Se era correcto que isso acontecesse. Eles estavam a sofrer imenso, a sentir na pele, se calhar, o que fizeram sofrer. Só que eles achavam que isto assim nunca mais endireitava, porque quando é que a coisa é verdadeiramente igual. Castigar passou...

Discutíamos imenso.

Sessões de trabalho a discutirmos esse tema. Este problema era muito mais cultural e muito mais algo que tem que ser trabalhado em conjunto - mulheres e homens. Há momentos para tudo.

Depois da supremacia do masculino sobre o feminino se calhar tinha que haver um tempo. É natural, como nas revoluções, de grande contestação e de catarse, etc.

Com certeza isso vai empobrecer a relação, é certo, mas se calhar é uma fase que tem de se passar. Só depois disso é que a poeira assenta e então vamos ver como é. Sabe que eles diziam que era perigoso. Se não há consciência, se não se estuda a experiência dos outros, se dão passos em frente no processo de transformação, se estamos sempre a cair nos mesmos erros, que, aliás, era o que acontecia com a própria revolução. Que era pena.

Somos cabeças pensantes

Pode haver um pequeno período de efervescência, catarse, mas que imediatamente tinha que trabalhar as coisas.

Portanto, trabalhei este tema: havia e continua a haver, muita coisa em jogo, basta ouvir as notícias e ler os jornais, há continuamente exemplos de que o problema não está resolvido.

Depende dos estratos sociais também. Por exemplo: na Política: as mulheres que são políticas..

Eu sou sensível a uma mulher ir para a tropa, ir para o Iraque. Dá-me logo vontade de dizer: "Grande palerma! Não é aí que tu deves imitar os homens!", irrita-me!

Acabo às vezes por estar cansada. Eu vivi muito a luta das mulheres, vivi imenso isso. Estive muito perto de Associações de Mulheres. Fui a Congressos sobre o feminino e o masculino, trabalhei com a Comissão sobre a Condição Feminina. Mas vi tanta coisa de que não gostei.

Quero recomeçar, quero voltar atrás, quero que as coisas sejam de outra maneira, correndo riscos de ser mais lento. Houve coisas de que não gostei e que davam cabo do amor...

Diziam-me que era demasiado benevolente. Se calhar era, mas repare, eu acho que não se pode, não sei se deve, não quero destruir um sentimento forte para, em nome de me tomar igual às atitudes... porque eu não falo em direitos e deveres, acho que devemos continuar a lutar por direitos e deveres, tudo bem. Mas, quem está a dar o corpo ao manifesto, como eu e muitas como eu, uma coisa é aquilo que se diz, se discute, se luta, outra coisa é aquilo que se sente.

Realmente nunca fui uma pessoa que abdicasse dos meus sentimentos mais genuínos em prol da luta.

Nunca fiz isso.

Chamem-me o que quiserem. Não me importo de ser eu a levantar a mesa, de ser eu a cozinhar, não me importo que ele trate do carro e dos dinheiros. Aliás detesto ir aos Bancos. E se calhar até podia, não sei. Isto foi tão natural: agora estou mesmo a desabafar: há qualquer coisa em mim - ficou uma experiência de luta ao lado das associações, etc. - eu via tanto histerismo, tanta coisa excessiva de que não concordava.

Também sou uma pessoa. Tenho que contar comigo, estar bem nas coisas. Tenho que saber o que faço. Tenho que concordar com o que faço. Tenho que estar bem. Agora já não entro nessas lutas. É um tema - não direi tabu - de que já não sei conversar muito. Não sei mesmo, intervenho sempre que necessário, mas intervenho duma maneira não afrontosa. Não consigo.

For exemplo, na Arte, onde há mais homens do que mulheres - acredito no que me contam - Nas Belas Artes ou na Universidade diz-se que os homens é que têm mais capacidade de ir para a frente. Nas outras Universidades isso não é verdade, até são as mulheres que estão mais a ir para a frente. Na Tecnologia se calhar ainda há mais homens do que mulheres são trabalhos considerados mais duros.

Estive no **Nepal**.

Os trabalhos mais duros da vida comunitária eram para as mulheres. Os homens tinham todo o trabalho mais leve, mesmo das coisas de força física. Isso aí era natural e bem aceite. Em Portugal, se calhar os trabalhos mais duros fisicamente são para os homens. Por exemplo: há mais homens pedreiros e perguntar-me-á: "Devia haver mulheres pedreiras e carpinteiras?" Porque não? Na Holanda os "trolhas" e pintores de casas, muitos são mulheres. Aqui não há, porquê? - É cultural! E agora pergunto: Tem que haver? - Eu digo - "Não tem que haver!!!

Nas Escolas profissionais onde eu participei, esta questão foi discutida:

Havia determinadas profissões que nós discutíamos que poderiam ser tanto para mulheres como para homens. Já os homens acham horroroso ter no seu currículo dizer ser pedreiro, têm horror a isso. Dantes os pais, quando os filhos não estudavam, diziam -"Vais para pedreiro!!", "vais para a construção civil".

Eu queria que houvesse uma Escola, não superior, secundária, com possibilidade de ter cursos médios, intermédios, para valorizar a profissão. Por exemplo: as nossas casas e as nossas estradas, estão pessimamente construídas. A "escumalha", entre aspas, é que vai para esses trabalhos. Ora, deviam ser pessoas competentes, pessoas que fizessem da sua profissão que, apesar de ser dura, tivessem alguns estudos e a quem se pagasse bem. Devia haver uma formação compatível. Lutei para que houvesse. E que houvessem promotores. Houve alguns que tentaram, mas nunca tiveram alunos. Isto é um percurso lento. Pergunto: - Devo pensar se devia haver mulheres pedreiras?

Não. Nem estou para pensar nisso!

Há muita coisa em jogo. É como as mulheres que vão para a tropa todas contentes... E vão para o Iraque, vão para todo o sítio, todas satisfeitas. Que vão! Criar oportunidades é uma coisa. Mas se realmente depois não houver mulheres, como homens, nessas profissões ou nessas situações, se calhar até não é necessário que as mulheres façam.

Na Política acho que sim. As mulheres têm uma estrutura psico - física que se calhar...-aquelas que são femininas, não aquelas que têm uma personalidade masculina - são mais dóceis, tem uma maneira de tratar que não é por esta via, como se viu com Maria de Lurdes Pintassilgo. Que, com uma postura feminina levava melhor a "água ao seu moinho"...os seus objectivos, com uma maneira séria. Mas também tivemos a Margaret Thatcher, uma mulher que foi horrível.

Na Arte, para já, houve um período, que ainda não terminou, ser uma profissão de uma certa irreverência, de aventura - agora já não tanto - que estava ligada até ao estilo de vida que se levava: a boémia, etc. e a mulher não se sentia predisposta para isso.

É feminina, tem uma maneira de estar, de modo geral, menos aventureira...Não arriscando tanto a esse nível. A necessidade de estar em casa, de dar equilíbrio à família, questões que são culturais também.

Mesmo que num curso universitário, numas Belas Artes ela seja bem avaliada...Eu, por exemplo, fui uma promissora, que me lançaram, mas que não aproveitei. Se eu quisesse e tivesse desejo tinha ido. Agora, é por ser mulher?

Eu gosto de muitas coisas, não tenho uma definição. Com o meu saber, a minha expressão, a minha capacidade para as Artes...se só canalizasse para isso, se fosse só isso o meu desejo profissional, a força que eu despendo para as outras coisas, se calhar também ia longe e ia estar representada. Agora, como eu tenho outros interesses e as circunstâncias da vida, apesar de tudo, me mostraram, outros caminhos...realizei-me noutras coisas.

Eu sou um caso.

Mas se há mulheres que dizem:

- "Eu queria muito ir para as Artes, mas depois vieram os filhos, acabou".

Algumas até dizem que recomeçam quando tiveram os filhos mais crescidos.

A Helena Almeida esteve um tempo sem trabalhar. Sabe? Quando os filhos ficaram mais crescidos conseguiu conciliar isso. Mas ela tinha todo o ambiente económica e culturalmente favoráveis.

No que me diz respeito, tudo tem a ver com a educação, os ideais, que não se coadunavam com vender a Arte. Hoje, é precisamente ao contrário. O ser artista é uma profissão como outra qualquer. Completamente assumida. Só que para dar dinheiro há todo um abdicar de uma vida de luta, há toda uma incerteza e há todo um "saber estar" nesse meio. (...)

(diálogos Graça + Elvíra: Reconhecimento / Zeca Afonso / Amália Rodrigues. Zeca Afonso não foi para o Panteão como a Amália Rodrigues)

Conheço um rapaz, que tem talento, mas não vai ser ninguém. Já lhe disse: ou muda de personalidade ou não vai a lado nenhum. Na época contemporânea não basta ter talento...Quem não vende, quem não entra nesses meios, não pode produzir para ter as coisas em casa toda a vida. Tem que ter saída. É

muito difícil. Há aqui muita coisa em causa. É um problema que não é linear. Também há muitos homens que não conseguem singrar, não é só mulheres.

Há aí um livro muito curioso sobre estes meandros da arte: quem é que diz se isto é Arte ou não é Arte? Não é o artista que diz que é. É um grupo socialmente formado que diz que é ou não é! Não vale a pena fugir disto! Seja homem ou mulher!

A Arte contemporânea leva a alguns enganar. Porque é estranha, estapafúrdia, é agressiva, leva a alguns limites. Acho que deve haver um grupo social entre os galeristas, os teóricos, os críticos.

Por muito que a mim me custe, aliás, eu sofri uma crítica negativa, de um crítico, depois da Bienal de S. Paulo, onde houve críticas excelentes...e isso marcou-me negativamente.

Eu não considerava aquilo uma aprendizagem; se fosse agora já considerava. Mas como era muito nova, e quando havia uma crítica negativa era-se logo contestada, não se tinha este conceito actual, que é muito melhor, que é: as coisas podem-se dizer, mas é para ser construídas e reconstruídas.

Eu compreendi que aquilo para mim foi como dizer "não presta" e se não presta não vale a pena. Ou é para ter algum reconhecimento ou então desisto. Eu gosto de ser reconhecida. Portanto tenho que fazer bem o que faço. Ora, se estou a fazer uma coisa que não está bem em Arte, noutras coisas posso melhorar, mas em Arte é difícil. Há muita coisa em causa. Nada é linear.

Agora, há pontos controversos, como este do "género". Acho que sim. Mas, nós não podemos só olhar para um nível cultural, ou um estrato cultural, onde também nós nos envolvemos. E aí, a nível mais baixo, vem tudo aquilo que a maioria da população vive: dramas com esse problema.

As questões de **classe** a Escola está cheia disso.

Por exemplo: os **Programas** apontam às vezes para coisas muito intelectuais e normalizadas.

Em todas as áreas, até na Filosofia. Por exemplo: os miúdos do Bairro do Cerco, o que é lhes interessam saber quem foi o Platão e o Sócrates? Isto para eles é de uma dificuldade incrível!!!

Eu, sinceramente, preocupo-me mais com isso, porque a minha profissão levava-me a estar mais de perto desses problemas do que de outros. Os programas são, já por si, elitistas.

Mesmo os nossos (programas), têm imensa coisa que, ou é trabalhado se "doura a pílula", para ser tragada, ou aquilo não dá para ninguém. Aquilo é demasiado hermético, demasiado abstracto, tem pouca relação com a vida, pouca relação com aquilo que vai acontecendo.

Outra realidade, eu chegava lá não havia papel, não havia lápis, não havia tinta, não havia projector, não havia nada...

Como é que eu, a grande mestra, ia ensinar?

Tive que pôr de parte tudo aquilo que levei. Tudo! Nada me serviu a não ser a capacidade de pensar e de criar. Os programas, parece que estão todos a um nível superior.

Havia colegas, na (Escola) Soares dos Reis, que faziam trabalhos com os alunos, que parecia que aquilo era a nível universitário. Como era possível: uns traçados, umas criações, muito de Escola Superior...uma coisa fantástica!

Quando conversava com outros colegas...

Muitos alunos que saíam da Soares dos Reis eram maus alunos nas Belas Artes e na Arquitectura. E porque é que se chegou a essa conclusão?

Diziam os professores da Escola Superior – “É que eles iam com ideias feitas”. Os professores faziam coisas de um determinado nível, mas orientavam muito. E só quem fazia aquilo é que estava bem. Iam com ideias feitas.

Eu dizia: “Dêem tempo ao tempo, façam coisas para a idade deles, não queiram ensinar aquilo que nós vamos ensinar mais tarde, quando eles têm mais maturidade”. Porque a expressão, a aprendizagem, são adquiridas consoante as idades...não é consoante os programas querem e os professores querem.

Ter em conta as predisposições, os interesses. É por isso que as nossas escolas estão cheias de reprovações.

Com certeza tem que haver um estudo de equação a muitos factores, não é só ter um Programa, que tem que se cumprir e acabou.

Os que conseguem vão para a frente e os que não conseguem ficam para trás. O estrato social na escola mata muito...as condições de trabalho, a linguagem do professor, as aprendizagens...Quando nós temos estudos de **miúdos de bairro** não podemos menosprezar isso, nem podemos diminuir o investimento educativo.

Que temos de fazer adequações, não tenho a menor dúvida!

Nisto tudo há um equilíbrio. Portanto, não se podem queimar etapas. Não há interesse em queimar etapas.

Eu posso discutir um problema da área da sexologia com meninos da escola primária, ou com meninos do secundário. Agora, a maneira como se coloca a questão e trabalha a questão é diferente quer queiram, quer não. A minha experiência e com resultados positivos, se for ao nível de escola primária é tratando a questão de uma maneira, se for a nível de básico é tratado de uma maneira, se for a nível de secundário é tratado de outra maneira.

E aí é que está a dificuldade.

Por exemplo, um professor que sai de Belas Artes, vejo isto nos meus estágios, os estagiários, têm uma linguagem, outro tipo de trabalho, seja do ciclo, seja do secundário, eles vão fazer essa proposta aos alunos (catraios), a todos a mesma proposta...isto é dar cabo de uma proposta.

Há que adequar!

Pintar, tanto se pode pintar desde que se nasce até que se morre: é uma técnica.

Aprender a fazer “tricô” tanto aprende o da Escola primária como aprende o universitário. Agora depende o que é que vai fazer com o “tricô”...se vai fazer “mates” e “desmates” que exigem uma super atenção, ou se vai fazer um cachecol.

Trata-se de não queimar etapas. Há etapas que se têm de galgar, que se tem de trabalhar e há muita coisa a fazer em cada nível etário.

Se me diz que há problemas, de Arte, os meninos de escola primária, se calhar, vão poder trabalhar Arte: Quem?: se calhar Amadeo de Sousa Cardozo, se calhar o Miró; o Miró para os mais pequenitos.

Mas o Cabrita Reis já não sei se é para os mais pequeninos. (Já viu os vídeos do Cabrita Reis, ou do Noronha da Costa?

Já viu as instalações que eles fazem sobre catedrais? Coisas interessantíssimas! Mas que levam a pensamentos muito elaborados. Há algum interesse em trabalhar isso com os miúdos? Há níveis!

A Arte pode ser trabalhada em qualquer nível etário, como tudo, agora, tem que haver adequação e basta praticar. Há tanta coisa que se pode trabalhar...o que é isso de motivação?

Os miúdos mais pequenos adoram os trabalhos do Ângelo de Sousa!!!

Há uma identificação...os meninos se fossem a um museu ver um quadro do Rembrandt fugiam como eu fugia do Soares dos Reis quando era catraia. Tudo depende do que é exigido, do que é proposto, do jogo...da maneira como eles foram sensibilizados...e incorporados.

Mas isso só mostra que houve mesmo uma atitude adequada para esses miúdos.

*(Graça conversa com Elvira sobre os monitores de Serralves. Parcerias com Escolas e Jardins de Infância. A preparação das visitas).*

Não queimar etapas é sentir que as coisas são interiorizadas, que estão a ser compreendidas, que há dinâmica! Um desabrochar das coisas, isso é muito importante! E há uma adequação. Essa experiência mostra que foi pensado o processo.

Vi uma exposição, em Berlim, dum escultor científico, que fez a dissecação do corpo humano (tudo em material sintético). Interessante. Era visto por miúdos a partir dos 12 anos. Eu ia preparada para o pior, mas a maneira como estava exposta era engraçada. E ficámos com a noção do que é esta máquina (o corpo humano)...

Por exemplo: um menino com 8 dias pode ir ao museu, um menino com 1 ano pode ir ao museu, o que é que ele abarca...um menino com 2 anos, com 3 anos?...

-Percebe o que quero dizer?...Porque é que hei-de mostrar tudo aos miúdos de 3 anos?

Não há uma idade em que eles se podem aperceber das coisas? Porque é que há-de ser aos 3 anos?  
- Percebe o que eu digo? - Se eles aos 3 anos têm tanta coisa de que se aperceber! Poderia ser como experiência, mas eu faço escolhas; sempre fiz.

Quando aos 6 anos eu ia ao museu Soares dos Reis, havia coisas que me metiam medo. E eu pergunto: há necessidade disso? (...)

Têm que se fazer experiências...e temos que conhecer o ser humano. Há quem arrisque mais, há quem arrisque menos.

**G - Políticas Educativas.** Ideias - força. (GETAP)

No pós 25 de Abril, no período mais revolucionário, eu fiz parte da Equipa que trabalhou esta questão. E o que é que se pretendia? - Era tomar todo o ensino muito mais técnico. Não quer dizer que fosse apenas técnico. Era introduzir o factor tecnológico. Estávamos na época da tecnologia e porque o ensino era demasiado livresco, demasiado teorizado. Os miúdos não manuseavam: as mãos não serviam para nada. Criavam-se pessoas intelectuais que apenas trabalhavam com o cérebro e as mãos perdiam quase a capacidade motora.

Queríamos que a Escola se tornasse teórico-prática.

A ideia não foi tornar tudo liceal. O ensino todo liceal. Foi cruzar as duas experiências em todos os níveis de Ensino. O que é que resultou?

Resultou que as Escolas antigas, as Escolas Técnicas passaram a ser Escolas Básicas ou Secundárias, deixaram de trabalhar a tecnologia. As Técnicas foram todas ao ar porque todas quiseram imitar os liceus antigos. Por outro lado, os Governos não apetrecharam as Escolas todas. Os recursos das Escolas Técnicas foram abandonados. Inclusivamente nos Liceus, por exemplo, no meu, os laboratórios da física, da química, até isso foi abandonado. Portanto, cada vez se tomou o ensino mais teórico. Com o decorrer dos tempos houve críticas incríveis: a indústria achava que isto não tinha pés nem cabeça, porque não havia técnicos...

Vêm governos, vêm experiências, até que aparece o GETAP.

O Governo diz: "Queremos valorizar e implementar escolas profissionais" e escolheu um Grupo de Pessoas para trabalhar essa hipótese. Essas pessoas: umas ligadas ao Governo, outras ligadas ao ensino (o Dr. Joaquim Azevedo, um conhecedor desta área). Esse Grupo era do Porto e dizia que só aceitava o desafio se o gabinete do Ministério viesse para o Porto.

Porque as pessoas não se queriam deslocar para Lisboa. O Ministério aceitou - foi no tempo do Ministro Roberto Carneiro - (Governo do PSD), uma pessoa muito interessada e interessante, que confiava no Dr. Joaquim Azevedo e, com o Secretário de Estado da altura, que também era conhecedor. Foram criadas todas as condições para as coisas irem para a frente.

Havia um compromisso interactivo entre as pessoas que normalmente fazem emperrar, ou não, os processos. Neste caso não faziam emperrar os processos!

Essa equipa formou uma equipa escolhida, com pessoas escolhidas, para trabalhar aqui no Porto, para trabalhar, essencialmente, promover o ensino profissional e dar um incremento às Escolas Artísticas: particulares, cooperativas principalmente a António Arroio e a Soares dos Reis, escolas públicas.

Então foi o que aconteceu. No ensino Profissional estudaram-se as duas hipóteses: uma delas integrada nas Escolas Públicas, com cursos tecnológicos e a outra dar a possibilidade a entidades particulares e cooperativas de abrirem Escolas Profissionais. Foi um Boom!!!

Para abrir Escolas Profissionais tinham que fazer o estudo do meio, as necessidades profissionais, os promotores, e nós estivemos a trabalhar no Projecto dos Projectos e fazer Formação.

Eu fiz parte do Corpo de Formadores. Fiz centenas de Acções de Formação aos Professores, do Norte ao Sul do País, do Minho ao Algarve. Foi um período muito interessante.

E Formação porquê? - Nós gostaríamos que as Escolas trabalhassem em Projecto. O que é uma coisa difícil. Mas gostaríamos que o modelo fosse uma Escola em Projecto. Começa aí!

Já para abrir uma Escola Profissional tinham que ter um Projecto - Escola.

Tinham, têm e continuam a ter hoje. Algumas estão melhores outras piores, mas naquela época havia Escolas excelentes!

E com autonomia na área pedagógica, na construção...

Havia Escolas muito boas, mas que se foram deteriorando. Fazia-se uma Formação contínua e já estávamos no período da criação de materiais, porque depois é preciso materiais para trabalhar com os alunos. Como nós: precisamos de computador, de retroprojector e precisamos também de modelos, precisamos de filmes, de vídeos, precisamos de materiais para dar autonomia aos estudantes, para poderem estudar sozinhos, dar muita autonomia na aprendizagem.

No período em que estávamos a iniciar a feitura de materiais, o GETAP foi à vida. Parou, degradou-se.

Essas Escolas Profissionais tinham vários objectivos: um deles era, tinha que ter todos os alunos...- O grande problema do antigo ensino técnico é que não havia troncos comuns de nada, quase que só aprendiam técnicas (bons marceneiros...), mas não tinham uma formação geral e o que nós queríamos era dar uma formação geral idêntica às do ensino público.

Eram três blocos disciplinares, o primeiro tinha que ter a formação: o Português, uma Língua Estrangeira, Filosofia, 3 ou 4 cadeiras base que não lhe dava identidade, iguais a todos os outros cursos, para que os jovens no 12º ano pudessem optar por uma via universitária, terem uma formação geral; se quisessem optar pelo trabalho, eram operários, que tinham discutido as grandes questões, que tinham uma formação geral, para além do mais, nessas componentes “formação geral”, “formação específica” e “formação tecnológica”.

Na “formação geral” criou-se uma disciplina, que era vertical, que se chamava “Área de Integração”...

Era uma disciplina que tinha um misto de Antropologia, de Filosofia, de História, Sociologia, Política. Era uma disciplina que era trabalhada nas componentes da “formação específica” e da “componente tecnológica”: iam temáticas para serem discutidas na área da “formação geral”, que integrava todas aquelas teorias e todas aquelas aprendizagens que iam sendo trabalhadas nas outras áreas. Ali havia uma reflexão sobre essas grandes questões.

Era um Programa muito interessante.

Um conseguiram, mas a maior parte não conseguiu.

Depois foi lançado a reformulação do Ensino Artístico.

Dar muito mais apoio às Escolas Artísticas, particulares e cooperativas e às Escolas António Arroio e Soares dos Reis.

Permitir-lhes um trabalho muito mais enraizado no estudo local, dos próprios professores tentando que eles concretizassem o Projecto e dessem continuidade ao património. Considerava-se que eram duas escolas que tinham um património cultural e artístico grande e, portanto, elas tinham que ser, não discriminadas, mas cada vez mais enriquecidas.

O trabalho foi interessante enquanto trabalhámos com ele, mas nunca se chegou à concretização do ideal. Eles deviam continuar a trabalhar. Mas parece que vai tudo por água abaixo...não sei.

Portanto, o GETAP foi muito isto Enquanto o Dr. Joaquim Azevedo esteve, foi interessantíssimo!

Aliás, a Escola de Dança do Conservatório de Música também teve um grande incremento nessa altura, a Escola Artad, (Arca?) a Escola de Música de Espinho, que são Escolas fabulosas. Houve muita coisa interessante. A Escola Soares dos Reis e António Arroio também não chegaram ao ponto que era desejável.

Eu estou num projecto de uma Escola de Artes e esse Grupo parece que vai conseguir. Vai-se integrar na Escola das Artes.

### 1. Textos Elvira Leite ao encontro da investigação:

(Enviados a 24 de Janeiro de 2005)

#### **A História de vida**

##### **“Abordagem ao género na escola”**

Foi preciso algum tempo de concentração para avivar memórias sobre questões de género na escola.

Há situações indesejáveis na vida das mulheres, como a discriminação, a falta de liberdade, mas, talvez, a um nível mais genérico. Eu talvez seja um dos casos particularizados, que pela força das circunstâncias, não vivi tanto esses tormentos femininos.

Não sei se o que vou relatar acrescenta algo à minha descrição anterior, mas creio que poderá dar algumas pistas.

Nos anos 60, as professoras não podiam ir para a escola ou liceu, de calças compridas. Com vestidos sem mangas, sem meias, mesmo no pino do verão e não se podia usar decotes. As calças compridas, era um vestuário de homem.

Como era pintora, a minha excentricidade incomodava a reitora. Fui repreendida muitas vezes. Mas nunca abdiquei do meu gosto e hábito, as alunas apreciavam muito a minha maneira de vestir e tentavam imitar-me e por tudo isto era considerada subversiva.

Entretanto as alunas mostravam desejo de saber mais de mim, da minha história, fundamentalmente da minha vida amorosa, de como ia resolvendo os meus problemas pelo facto de ser mulher e jovem. Eu correspondia aos seus pedidos, com muito cuidado e com o afecto que me mereciam. Falava da vida, das coisas boas e menos boas. Dos meus sonhos e desventuras, das minhas realidades, dos meus prazeres e desprazeres. Sempre na perspectiva de que os jovens precisam de

ter confiança na vida. Acreditava que a imagem da professora solteirona, sofredora, imaculada, sóbria, formal, bem comportada, se estava a desvanecendo a passos largos.

Nessa época alguns episódios são inesquecíveis; todos os rapazes, incluindo os da escola masculina próxima, não podiam chegar perto das alunas e tinham que estar afastados da escola num raio de 600m.

A certa altura eu tornei-me uma professora preferida pelas alunas. Então, excepcionalmente, fui convidada a acompanhá-las em parceria com a habitual professora que era, creio eu, vice-reitora, a fazer o passeio anual que acabou por ser inesquecível. Nos passeios de dois dias, para fora da cidade, as alunas eram acompanhadas de professoras veteranas, as que não deixavam que houvesse um desvio à filosofia educativa da época e da escola. Mas um ano, combinamos, clandestinamente, entre professores mais novos dos dois liceus que o passeio anual dos alunos fosse nos mesmos dias, para o mesmo local e para as mesmas instalações embora separadas pelos andares. Foi divertidíssimo e inexplicável o que aconteceu.

A directora da nossa escola não queria aceitar a situação e queria ir embora com as alunas. Entretanto os professores da escola masculina e eu, acabamos por convencê-la a ficar. Esta professora não dormiu toda a noite.

Na minha escola, feminina, aconteciam situações complexas de gerir. Algumas alunas fechavam-se na casa de banho para fazerem carícias. Quando eram descobertas, eram severamente castigadas e mesmo expulsas. A sensualidade feminina era reprimida porque ameaçava a moral vigente.

No início dos anos 70, também numa escola feminina, os temas das actividades extra-escolares eram ligados à feminilidade. Era preciso preparar as raparigas para serem doces, obedientes e boas “donas de casa”. Então, organizavam-se os jogos florais que incidiam sobre poesia, culinária e bordados.

Tudo parecia coerente, desejado e educativo. Ainda hoje as ex-alunas, já mulheres feitas e mães, consideram esses tempos, bons tempos.

Nos meados dos anos 80 uma aluna de 15 anos, que frequentava o 8º ano de escolaridade, engravidou: tinha tanto medo de falar aos pais que andava muito inquieta e desmobilizada dos estudos. Confessou-me a situação. Conversei com ela e prontifiquei-me a apoiá-la e estar presente quando falasse aos pais sobre o caso, sobre a possibilidade de abortar ou deixar nascer a criança acompanhada pela família e pelo jovem pai. A jovem depois de fortes emoções, quis levar a gravidez avante. Conversou-se com o jovem pai da futura criança, aluno da mesma escola e ele mostrou-se com muitas dificuldades em assumir a situação; no entanto, nunca foi ameaçado de ter de sair da escola. A aluna sim. Foi convidada a fazê-lo para não dar mau exemplo às colegas! A barriga ia

crescer. Pela minha parte não consegui impor a minha posição de rejeição quanto a esta decisão, mas convidei-a a visitar as minhas aulas sempre que quisesse e quando teve a criança a turma fez-lhe uma festa.

A propósito do injusto episódio, debateu-se este tema nas aulas, alertando rapazes e raparigas para as consequências nefastas da situação e para as dificuldades previstas na educação da criança que nasce, à partida, num contexto difícil. Aliás este tema ocupava as conversas clandestinas das adolescentes. Ainda hoje, os adultos, pais e professores apenas falam aos seus educandos, dos perigos, das doenças e não da gestão dos desejos e prazeres. Falam do matrimónio, da família, mas não falam da liberdade sexual, da homossexualidade, temas que também ocupam a cabeça de crianças e jovens.

Recordo um outro episódio, este passado numa turma de 7<sup>o</sup> ano de escolaridade. Sem que eu me apercebesse, dado que estava a dar atenção a um pequeno grupo de projecto enquanto outros grupos trabalhavam com independência, aconteceu que, nas minhas costas, ouço uma enorme zaragata entre dois alunos. Um deles, rapidamente puxa de canivete para outro, magoando-o na mão.

Imediatamente os apartei e exigi, naquele preciso momento, uma explicação para o acontecido. Na água corrente tratei da mão magoada, chamei o empregado para me trazer desinfetante, amarrei a mão a um lenço e exigi muito sentidamente, que, com mais calma, descrevessem com todo o pormenor o que se tinha passado, ou seja, qual a razão de tal agressão.

Na turma encontrava-se um rapaz que desde o início do ano lectivo se isolava porque muitos colegas o achavam afeminado, rotulando-o de “maricas” e isso estava a inquietar a turma. Era um rapaz muito sensível e delicado ao contrário dos outros que eram irrequietos, manifestando, nas aulas, atitudes impróprias.

Claro que o canivete ficou em meu poder. Imediatamente apoiei o agredido e exigi que o pequeno grupo de colegas lhe pedisse desculpa, de contrário seriam severamente castigados. As coisas acalmaram e, então exigi conversamos, com liberdade de opinião, sobre a diversidade de personalidades humanas, sobre o engano da primeira impressão que se tem das pessoas, sobre a homossexualidade. Tentei clarificar os conceitos de solidariedade, de diferença e de integração e as vantagens de tais valores. Procurei esclarecê-los sobre a possibilidade de todos os que se consideravam “machos”, poderem um dia sofrer transformações imprevisíveis a vários níveis; dei exemplos de pais que sempre repudiavam aquela hipótese e mais tarde tiveram um filho homossexual, etc. Demonstrei a minha tristeza por ter perdido a confiança neles. O que os magoou. Foi um momento amargo que entretanto se foi desvanecendo. Passei a vigiá-los dando bastante

atenção ao aluno agredido. Ao fim de algum tempo foi retomada a confiança. Aliás ficaram muito reconhecidos por não terem sido castigados à maneira da escola, e termos todos resolvido o incidente.

O mesmo aconteceu com um aluno negro de uma turma do 9º ano. Era irrequieto, provocador, carente; tentava ser o centro das atenções. Os colegas, provocavam-no. Chamavam-lhe “negrito” e ele não gostava; preferia que lhe chamassem preto. Os professores detestavam-no pela sua irreverência. Ele tentava afirmar-se através de atitudes que chamassem a atenção, mas era prejudicado por isso.

É na convivência entre jovens, que muitas destas questões são tratadas e por vezes de uma maneira selvagem. As carteiras e as paredes da escola riscadas, repletas de graffitis, desenhos anónimos, provocadores e frases que denunciam o estado de espírito dos seus autores, os seus desejos e as suas preocupações, marcas que falam de pessoas em crescimento, que falam da sua identidade.

A escola ao silenciar as diferenças, a variedade de entidades sexuais e culturais, parece sempre proteger a cultura dominante.

A escola, até há pouco tempo, exigia corpos disciplinados, o controlo das emoções, a contenção de manifestações espontâneas de sentimentos e distância entre professores e alunos.

Não se questionavam as posturas corporais dos alunos e alunas, não as liam como sinais de comunicação que podem denunciar interesse ou desinteresse pelas matérias ou inquietação dada pela transformação do corpo em crescimento.

Hoje, com as alterações verificadas na vida das escolas sublinham-se a permissividade, as trocas e interações, mas também alguns aspectos controversos como sejam a competição negativa principalmente entre rapazes e raparigas, o individualismo, a excessiva provocação nas aulas, a violência.

Recordo um professor que era padre. Estabelecia um bom contacto com os seus alunos dado que nas suas aulas tratava essencialmente de temas aliciantes para os jovens nomeadamente sobre género e sexualidade. Houve alunos que inocentemente comentaram o teor dessas aulas com aos pais. Consequentemente fizeram uma queixa a entidades superiores e a escola teve que recusar o lugar de professor ao professor/padre.

Os alunos ficaram chocados; este episódio foi marcante.

É curioso que eu, em tantos anos de leccionação nunca fui incomodada. Sei que é preciso muito cuidado com as palavras no tratamento desses temas. As conversas e os debates têm de ser adequando às idades e a características culturais.

Durante cerca de 8 anos fui orientadora pedagógica. Um dia decidi levar à minha escola, uma exposição itinerante que tinha percorrido outras escolas do país, promovida por uma instituição cultural de relevo. O tema da exposição era sobre a Sociedade Industrializada e com apresentação de texto e imagem com humor e isso agradava a todos os jovens sem excepção. Num dos placares, um dos desenhos animados tinha um homem a simular fazer amor com um automóvel de alto preço. Mais adiante, a propósito de outra situação desenhada lia-se a seguinte expressão “*porra* para isto”. Grande parte dos professores consideraram inofensivas as duas imagens, mas, no Conselho Directivo, houve quem não gostasse. Então, não só fui chamada para uma repreensão pela falta de postura pedagógica, como no ano seguinte não aceitaram o meu cargo de orientadora. Como tinha sido nomeada pelo Ministério da Educação, a direcção da escola enviou para a entidade superior a indicação de que eu não tinha aceite o cargo.

Hoje as raparigas, de um modo geral, são afirmativas, combativas, reivindicam igualdade de direitos: provocam os rapazes. Mas é frequente ouvir-se: “as raparigas são atrevidas, perderam a cabeça, são piores do que os rapazes”!

### 1.1. Alguns pensamentos com os quais me identifico (ELVIRA)

“Se uma mulher quiser realmente atingir o cume no mundo da arte, consegue-o. Eu sou a prova disso”  
- *(Niki de Saint Phalle 1930-2002 Neuilly-sur-Reine)*

«Tenho tido três vidas: uma para Robert, outra para o meu filho e netos, e outra, mais curta, para mim própria. Não me lamento por não me ter dedicado mais a mim. Não tive tempo.” - *Sónia Delaunay (1885-1979 Ucrânia e Paris)*

“Se as mulheres abandonarem os maridos e os filhos e a sociedade o tolerar tanto legal como socialmente, como no caso dos homens. Se as mulheres conseguirem isso, desenvolverão uma criatividade igualmente fértil” - *(Valie Export, 1940 Lins)*

“A liberdade não é algo que nos é dado, mas algo que temos de conquistar” - *Meret Oppenheim (1913-1985, Berlim)*

“Dentro e fora”

todo o ser vivo está aberto à possibilidade de mudança.

O seu espaço interior é um espaço afectivo.” - *Lygia Clark (1920 – 1988, Belo Horizonte)*

“O erotismo é uma das bases do conhecimento de si mesmo, tão indispensável como a poesia...Ligar o erotismo à emoção, ao amor, à escolha de um ser único, personalizar: eis o que será o trabalho da mulher” - *Anais Nin (1977)*

“Compreender significa capaz de fazer” - *Goethe*

“A maior liberdade nasce do maior rigor” - *Paul Valéry*

“O estímulo da criatividade e do poder imaginativo de antecipação torna-se o objecto essencial da educação” - *Roger Garaudy*

“O riso é a manifestação externa de um equilíbrio, enquanto um rosto sério é um sinal de melancolia espiritual.” - *Zen*

“Interessa-te pelas coisas ainda antes de existirem” - *Tão Te Ching*

“O erro pedagógico fundamental da Academia consiste em basear-se no génio, em vez de na mediania.” - *Bauhaus*

“O homem só pode fazer regras. Não pode fazer as leis da Natureza. É a compreensão destas leis que permite ao estudante desenhar. Não há falta de habilidade, mas falta de compreensão. Muita prática é necessária; perceber as teorias não é suficiente.” - *Kimon Nicolaidis*

### **Provérbios populares**

“Nós somos espelhos uns dos outros”

“Aquele que muito viveu sabe menos que o que muito viu”

“Nada fazer é fazer mal”

“Vêem os olhos o que o coração sente”

### POEMAS

*De Mário Cesariny de Vasconcelos*

Herói é o meu nome

Meu olhar frio, arguto

não vê coisa que o dome.

Meu esforço rude e sano

não desmaia um minuto.

Sou herói todo o ano.

Quando passar por vós, naturalmente, com este meu ar simples  
e no entanto diferente  
e no entanto diferente do ar  
do resto da gente  
não digais: é fulano  
Dizei: é o Herói  
O herói simplesmente.

**FIM**

---