

O PROFESSOR *EM* ENSINO DE ARTES VISUAIS

Voir

1. “*«On peut regarder voir; On ne peut pas entendre entendre.»*”
2. “*«On peut voir regarder. Peut-on entendre écouter, sentir humer, etc...?»*”
(Duchamp, 1994:37)

Com este texto propomos desenhar um espaço para pensar a profissionalização dos docentes em Ensino das Artes Visuais. Assim, desde um mapeamento crítico interior, propõe-se uma reflexão *em* Artes Visuais e não sobre Artes Visuais, pensando o papel deste professor e desta área específica na paisagem escolar. Palavras-chave: Ensino das Artes Visuais; Professor-artista; Plasticidade.

The aim with this text is to design a space in order to think the professionalization of teachers in Visual Arts Teaching. In this way, starting from an inner critic mapping, we propose a reflection *in* Visual Arts and not on Visual Arts, thinking mostly on the role of this teacher and of this specific area in the educational landscape. Keywords: Teaching of Visual Arts; Artist-teacher; Plasticity.

Ainsi, à partir d’une cartographie critique intérieure, nous proposons une réflexion *dans* les arts visuels et non sur les arts visuels, pensant sur le rôle de ce professeur et de cette zone particulière dans la paysage de l’école. Mots-clé : Enseignement des Arts Visuelles; Enseignant-artiste; Plasticité.

Nota introdutória

Ao iniciar a leitura de um texto para uma secção intitulada “Diálogos sobre o vivido”, inicia-se no meu pensar um exercício de memória, de auto-reflexividade, que neste caso concreto remeto para o espaço da actividade de estágioⁱ que realizei recentemente, inserida no âmbito do mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Todavia, se por um lado existe a tentação em trazer para este lugar um aroma da ideia que trespassa o relatório do referido mestrado, sabemos de antemão que é uma empresa impossível para este espaço. Pensar o lugar do olhar, a sua desterritorialização e a noção de *visão quântica*, é uma construção estratigráfica partilhada dos sentidos que possivelmente não caberá na razão deste texto. É por isso, neste esforço próximo, que pensando ecos de um tempo presente irei

ⁱ A actividade de estágio decorreu na Escola Secundária da Maia, no ano lectivo de 2008/2009, tendo como professora cooperante a docente Lídia Castro. A actividade circunscreveu-se maioritariamente às turmas do 11º I da disciplina de Desenho e, 11ºJ da disciplina de História da Cultura e das Artes. Neste aspecto, também poderíamos acrescentar as reuniões e uma série de intervenções de observação, nas quais se incluem as visitas a outras aulas, a outros níveis de ensino, com outros professores e outros alunos.

trabalhar, não sobre, mas, dentro de dois ensaios presentes no relatório do referido mestrado. Pelo que, desta forma, também anuncio que a sua inserção neste espaço só é passível de ser feita, dado que os mesmos não são um relato integral desta minha experiência formativa, mas antes uma análise reflexiva sobre a mesma. Por conseguinte, aquilo a que aqui se poderá assistir será a narração de um processo vivencial, pelo que esta escrita é amplamente marcada por um gesto de duplicidade: aquele que participa é também aquele que observa. Ainda que alguns possam *ver* aqui algum perigo, em boa verdade esta produção discursiva não se situa ao nível de uma “epistemologia do olhar distante”, nem também, embora pareça, de uma de “olhar próximo e implicado” (Correia, 2001a). Diria antes, que este olhar de que falo se situa ao nível daquilo que ousei chamar no meu relatório de *visão quântica*. Uma visão em três dimensões, uma visão em contexto, com espaço, tempo, em estratigrafia...com um certo erro de paralaxe; não vemos isoladamente, e nesse sentido já Hal Foster (1996), em *The Return of The Real*, desenvolve esta ideia como um certo desequilíbrio equilibrado, aonde o deslocamento de um objecto é causado pelo próprio movimento do observador. Tempo, visão, sentido e contexto, moldam a percepção daquilo que vemos e moldam a nossa compreensão do presente. Ora isto só nos obriga a movimentações e reposicionamentos constantes perante as nossas convicções, num jogo de perpétuas dobras de evoluções e involuções, fluxos que vão sempre nos sentidos de uma auto-reflexão, não nos separando, mas unindo ao que estudamos. Neste aspecto, “procura-se desenvolver uma epistemologia da escuta, onde as problemáticas da explicação e/ou da implicação se subordinam à problemática da replicação e da objecção” (Correia, 2001a:33).

Deste modo, mais do que verter sobre palavras gastas e irritantemente óbvias, esta escrita assumiu-se na partilha, na confrontação e no debate de ideias com os meus alunos, numa escrita vivencial na primeira pessoa do singular. Contudo, dizendo o que este texto almeja, torna-se necessário também dizer o que este texto não pretende ser, pois todavia, sei que é da ordem do discurso que se trata; e nesse sentido, este texto não busca qualquer completude; pois como sabemos, a convicção da solução é um atalho para a ignorância; ainda para mais, quando parece que em educação tudo são evidências. Certezas absolutas e crenças inabaláveis que se tomam como óbvias e por isso naturais. Porém, como nos lembra Nóvoa: “o que é evidente, mente. Evidentemente” (2005:14). Por isso, tentaremos sugerir mais do que definir. Meditaremos em silêncio, na alegria de pensar.

É assim, com esta ideia em mente, que se por um lado gostaria de encerrar esta nota introdutória, por outro, seria também por aqui que começaria por anunciar o assunto sobre o qual me irei debruçar. Isto porque, após esta experiência de estágio uma coisa é certa, o ensino em Artes Visuais não pode continuar a ser visto como um mero conjunto de técnicas adestrantes, excessivamente manuais e pouco críticas. De expressões de carácter vago e pouco reflexivas, e que nada têm a ver como os actos mentais que têm particularizado e definido pelo menos desde o Renascimento, o campo da Arte. Já Da Vinci dizia que a

pintura é “*cosa mentale*”, ou nas palavras de Francisco de Holanda, “declaração de pensamento”. Pelo que é neste fio condutor que eu encontro a pertinência para a Arte na Educação, no sentido em que a actualidade necessita de um saber mais fluído e rizomático, capaz de conter plasticidade e criatividade necessárias à adaptação a contextos em permanente devir. É também neste sentido que depreendo que a produção não só deste texto, mas também daqueles que resultaram do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, se devam assumir como uma responsabilidade para reflectirmos sobre as nossas práticas; para pensar a profissionalização (o ser professor *em* artes visuais/o ser professor-artista), mas também para reflectir sobre o papel das Artes Visuais na educação. Pelo que é absolutamente necessário que a escrita surja como a possibilidade de tornar claro, de aumentar a lucidez, de descobrir num processo de trabalho as suas linhas estruturantes e as suas implicações, sem medo de o pôr em crise.

Como salientava Correia na sessão de abertura de “Os Desenhos do Desenho”, talvez seja nesta relação da palavra escrita que se possa contribuir “para uma inversão das tensões entre a palavra e o silêncio”, permitindo desta forma “ouvir palavras que são silenciadas, desqualificadas e reduzidas à condição de ruído no Sistema Educativo Português. Refiro-me, nomeadamente, à palavra da razão sensível e à expressão das sensibilidades que parece ter desaparecido hoje, face ao domínio totalitário da razão utilitária e instrumental, negando aquilo que é constitutivo da relação pedagógica” (2001b:14). E continua, dizendo-nos que é no desafio de desenhar “a possibilidade de outras narrativas profissionais”, de construir “dispositivos de expressão profissional que permitam aos professores inscrever-se, escrever e desenhar as suas subjectividades e as suas vivências para lhe darem expressão pública”, que se coloca o desafio para a “construção de uma profissão solidária e crítica alternativa à profissão solitária e deficitária que hoje se vive no sistema educativo português” (*Ibidem*:15). Neste sentido, uma das estratégias que encontrei durante este estágio para ganhar voz, foi a de desenvolver um diário no qual registaria cada dia passado no contexto da Escola. Para Zabalza, apoiado nos discursos de Jakobson (1975), “o diário permite uma reflexão sobre o objecto narrado e sobre si próprio” (2004:45), proporcionando uma “actividade narrativa e reflexiva”, o que contribuiu para a criação de uma “espécie de círculo de melhoria” que começa pelo desenvolvimento de uma “consciência” (*Ibidem*:11). Deste modo, esta disciplina justifica-se pela vontade em tornar claras as práticas a desenvolver e desenvolvidas, procurando estabelecer articulações entre o discurso e a prática, gerando estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, através de uma “prática reflexiva” (*Ibidem*:136-137). Neste sentido, gostaria de aprofundar uma pouco mais esta noção de diário escrito ou desenhado, concebendo-o “como um adestramento de si por si mesmo” (Foucault, 2006:132). Uma “escrita de si”, associada a um exercício de pensamento e meditação, onde a escrita surge como a maneira de recolher a leitura feita. Para isso, faço-o recorrendo às duas formas consideradas por Foucault: i) como uma espécie de *hypomnemata*, um caderno diário aonde o

indivíduo regista sua conduta, levando-o futuramente, graças a um exame de consciência, a corrigir a sua conduta através da “constituição de si a partir da recolha do discurso dos outros” (*Ibidem*:152); ii) como *correspondência*, já que serviu de meio para comunicar a alguém as minhas imperfeições e vitórias quotidianas, recebendo em troca a crítica ou o incentivo desejados e, ultrapassando os constrangimentos da “manifestação de uma escrita íntima individual” (Vancrayenest, 1990: 5). Neste último formato de diário, inscrevo também as reflexões escritas pelos alunos em torno das propostas e das relações que se geraram. Em suma, e em forma de auscultação de si próprio:

“O diário aparece como um espaço de reflexão escrita onde se integram e se misturam ‘narrador’ e ‘coisa narrada’, sujeito e factos, o si-próprio e aquele que se narra. O professor-tutor que vai trabalhar em seguida com o aluno-professor, a partir dos dados do seu diário, poderá abordar com ele uma ou outra destas duas dimensões. O autor do diário, tendo conseguido construir uma percepção mais realista do seu próprio vivido, tornar-se-á mais consciente do seu modo de se relacionar com o mundo e da forma como as suas próprias percepções intervêm na realidade profissional” (*Ibidem*: 4).

Assim, as actividades que a seguir descrevo serão, portanto, entrecortadas por momentos desse diário quase etnográfico. Penso ser pertinente a sua inclusão neste texto, já que a distância que uma escrita crítica implica face ao que escrevi como relato vivencial, possibilita a sua transformação em objecto de análise. Nas palavras de Zabalza, “escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da acção, e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva (Zabalza, 2004:136). A pertinência do diário impõe-se, assim, sempre que “queiramos ou necessitemos de ter um certo distanciamento das coisas que estamos fazendo ou da situação que estamos vivendo”, o que nos permite um “certo controlo sobre a situação objecto da narração” (*Ibidem*:140), constituindo-se “como mais um processo de reflexão” que me devolve um percurso através de uma quase “autoscopia” (Niza, 1997:9). Deste modo, a intencionalidade narrativa de experiências profissionais configura-se como a “busca de lucidez”, de “uma reflexividade actuante”, que procura “orientar individual e colectivamente” as actividades do sujeito-investigador, “suas perspectivas e sua busca de conscientização” (Josso, 1999:14). Ora este processo de consciencialização que pretendo alcançar, ganha contornos interessantes ao pensarmos na minha condição de professor e artista, no sentido em que “reflective practice could be one way of realising the identity of the artist teacher” (Thornton, 2005:173). Assim, o professor-artista entendido enquanto um prático reflexivo, poderá criar cenários que lhe permitam operar deslocamentos no seu posicionamento, de modo a pensar as suas práticas num processo de transformação permanente, permitindo-lhe um afinamento progressivo das mesmas e a construção de uma identidade estruturada. Daí que o interesse deste relacionamento para Schön (1983) não seja casual, já que quando “professionals

often refer to an ‘art’ of teaching or management”, estes utilizam “the term artist to refer to practitioners unusually adept at handling situations of uncertainty, uniqueness, and conflict” (Thornton, 2005:172). E esta ideia parece-nos interessante na actual conjectura do espaço escolar.

O papel do professor e o ensino *em* Artes visuais

“03 de Março | Aula de Desenho A/Turma 11ºI:

Nesta últimas aulas, tenho percorrido toda a sala discutindo com os alunos o desenvolvimento da sua proposta de trabalho. Também contamos anedotas, rimo-nos, tem sido um ambiente muito engraçado. Os conselhos do Bruno Aleixo têm sido o mote de conversa. Temos uma relação mais de colegas do que professor-aluno. Independentemente disto tudo, uma coisa é segura: todo este relacionamento é possível graças ao espaço de acção que a Lídia me permite estabelecer nas suas aulas”. Diário de bordo (Jesus, 2009: Anexo V).

“09 de Março /15h00-17h00 | Aula de Educação Visual /Turma 8ºC | Professora Olga:

Visitei uma aula de Educação Visual /Turma 8ºC da Escola Secundária da Maia. Constatei nesta aula que a professora Olga, desde que entrou até que saiu, nunca se sentou. Percorreu toda a sala, acompanhou todos os alunos pessoalmente no desenvolvimento dos seus trabalhos, estudando com eles possibilidades de composição e verificando o grau de compreensão dos conceitos a trabalhar. Não parou desde que a aula começou. Ainda que se tenha tratado de uma aula do básico, verifiquei que os alunos até solicitam pouco o professor, na medida que parecem ter muito gosto por aquilo que estão a fazer. A partir de uma proposta de trabalho, cada um acrescenta um pouco de si a ela, tornando-a também sua, o que inevitavelmente lhe confere sentido. Relativamente à avaliação, conversei com a Olga que me disse que a fazia pessoalmente com os alunos. A partir de uma auto-avaliação, a Olga conversa com cada aluno procurando saber as suas razões para aquela auto-avaliação, dizendo-lhes seguidamente se concorda ou discorda, apresentando evidências. Diz-lhes o que devem melhorar, reforçando aquilo que conseguiram atingir. A avaliação é dialogada. Estabelecem-se contratos. Os alunos sentem-se respeitados e ouvidos. A coisa parece funcionar”. Diário de bordo (Jesus, 2009: Anexo V).

“17 de Março /17h00-19h30 | Aula de Educação Visual e Tecnológica | Professora Maria João Vélez e Professora Cristina:

Pedi à Lídia para visitar uma aula de E.V.T., visto que na secundária não há 2º Ciclo. Arranjou-me através do Professor Lobato uma aula na Escola EB23 de Castelo da Maia. Fui recebido pelas professoras Maria João Vélez e Cristina. Aferi junto delas que a parte da tecnológica está mais parada devido à avaria de alguns materiais, mas também devido à dificuldade em gerir 28/30 alunos com 10 anos de idade, a manusearem instrumentos relativamente perigosos. A sala possui computador, projector multimédia, caixa de primeiros socorros e mesas com tornos. Fui muito bem recebido pelos alunos que me solicitaram muitas vezes durante a aula. Até parecia que era uma pessoa que eles conheciam muito bem... as professoras, essas, não paravam de

andar de aluno em aluno; conversando, sugerindo, fazendo contratos. Havia uma relação quase de amizade. Ao conversar com os alunos, pude ver que muitos deles faziam pesquisas fora do espaço da aula para poderem enriquecer o seu trabalho: “O professor vai ao *google*, escreve o que quer procurar e aparece. É fácil.” – Disse a Inês”. Diário de bordo (Jesus, 2009: Anexo V).

Perante isto, quando a minha memória de aluno se cruza com a minha experiência de professor, constato que um professor da área artística mobiliza os alunos para construção do seu próprio saber, tendo por base o desenvolvimento de projectos pessoais. Ou seja, desde um referente comum – uma proposta de trabalho – propõe-se a todo o instante um diálogo permanente entre o aluno e o professor (educação na 2ª pessoa); onde aquele que aprende constrói o seu próprio saber apoiado no discurso do que ensina, ou nas matérias que ele comunica, que são facultadas no momento em que o sujeito tem necessidade delas. Um processo centrado no ensino-aprendizagem, onde o conhecimento é construído pelo sujeito por meio de um conjunto de interações com o mundo físico e simbólico, onde o ensino surge como resposta directa às suas necessidades específicas de aprendizagem. A título de exemplo, quando durante o estágio pedagógico os alunos exploraram uma das propostas de trabalho que eu apresentei, verifiquei que houve uma heterogeneidade de técnicas utilizadas desde a pintura a pastel de óleo, pastel seco, aguarela, gouache, lápis de cor, etc.. O professor, neste contexto, adapta-se ao caminho que cada aluno quer seguir, aproveitando sempre que possível o arsenal cultural dos alunos para potenciar uma abordagem ao projecto a partir de múltiplos pontos de vista, clarificando, deste modo, uma tomada de consciência do sujeito sobre si próprio e sobre a realidade em que se movimenta. Assim, ao contrário do que diria Ernesto a seus pais: “nunca mais vou à escola, porque na escola ensinam-me coisas que eu não sei” (Fadigas, 2003b: 199), as *visões compartilhadas* assumem-se como um núcleo a explorar na sala de aula – “multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade” –, as três particularidades apontadas por Doyle como características de uma aula (Zabalza, 2004: 19).

“20 de Abril /16h30-19h

Aula de Desenho A/Turma 11ºI

Voltei a andar de aluno em aluno, ajudando-os na execução de uma pintura a óleo. Nessas paragens tive a oportunidade de conversar com a Sara sobre conservação e restauro, e com o Gonçalo e o Lucas sobre os programas do Bruno Aleixo. Recomendaram-me o último episódio. Diário de bordo (Jesus, 2009: Anexo V).

“23 de Abril /10h00-12h

Aula de Desenho A/Turma 11ºI

Continuei a orientar os alunos no desenvolvimento dos seus projectos. Hoje tive a oportunidade de conversar com a Alycia sobre o “Trifronte” e David Ike (Teorias da Vida). Em todas as minhas paragens tentei sempre

entender quais as motivações dos alunos, quais os seus interesses, para que desta forma eles as pudessem incluir nos seus projectos. Diário de bordo (Jesus, 2009: Anexo V).

Ora é precisamente neste campo da multidimensionalidade, das *visões compartilhadas*, que considero importante que o processo de aprendizagem que a escola oferece aos alunos seja significativo face aos seus interesses e expectativas. Porém, há que ter na memória que esta centragem dos processos de ensino e do desenvolvimento de conteúdos na figura do aluno, não representam nada de novo no campo da pedagogia. Para isso, basta-nos recuar até pelo menos ao início do século XX para detectarmos nos discursos dos pedagogos da Escola Nova, a necessidade de considerar o sujeito criança como núcleo essencial das propostas educativas. No entanto, também como referi à pouco, esta assumpção do espaço de aula como um local de descoberta aonde as respostas são abertas e se valoriza o saber do aluno, a sala de aula torna-se num espaço em que os resultados obtidos pelos alunos serão também eles, no limite, imprevisíveis. Daí, que não seja de estranhar, quando António Quadros Ferreira refere, que:

“O ensino-aprendizagem em artes tem o seu centro de gravidade no processo enquanto questionamento de problemas, e não enquanto iluminação de problemas. Dito de um outro modo, estamos no domínio de uma didáctica das artes, perante uma realidade sempre renovada e sempre reequacionável – pois a arte trabalha com realidades simultaneamente ligadas ao conhecimento e à invenção” (Ferreira, 2006:73).

Todavia, ainda que neste contexto fértil para o aparecimento de analistas simbólicos, o papel do professor seja o de coordenador dos processos e estratégias de ensino-aprendizagem, é a ele que cabe a responsabilidade de ser o primeiro a impulsionar uma *visão quântica* ao problema, restando-lhe de seguida, passar o anel barthiano para desterritorializar o centro de gravidade para o aprendiz. Só assim:

“O processo de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, é visto então ‘como uma interacção sistemática e planificada dos actores do processo educacional, alunos e professor, em torno da realização de algumas tarefas de aprendizagem’ (Salvador, 1994:102). De acordo com esta definição, a função do professor é perspectivada como um processo de ‘participação guiada’ (Rogoff, 1990, in Lacasa, del Campo & Méndez, 1994:112), o qual se define como um processo ‘em que os papéis desempenhados pela criança e o seu tutor se articulam de tal maneira que as interacções rotineiras entre ambos, e a forma como habitualmente se organiza a actividade, proporcionam, à primeira, oportunidades de aprendizagem, tanto implícitas como explícitas’ ” (Cosme A. e Trindade R., 2001:16).

No entanto, este tipo de educação relacional ao promover capacidades de autonomia no aluno, não o deve abandonar em pleno campo de pesquisa. A figura do professor deverá sempre marcar a sua presença, embora haja a necessidade de clareiras de silêncio (de incubação?), estando disponível para dialogar,

questionar, sugerir, formando também corpo do *work in process* educativo. Uma pedagogia na segunda pessoa, tal como é defendida por Louis Not (1989), constitui ligações de tipo relacional em que os sujeitos envolvidos, professor e aluno, estabelecem entre si contratos: por outras palavras, uma relação próxima das práticas do *aprendizado* e da *maternagem* (Barthes, 2004). Se na primeira se transmite silenciosamente uma competência, se monta o espectáculo dum fazer em que o aprendiz se vai introduzindo, já na *maternagem* acontece algo semelhante a uma relação entre mãe e filho, numa situação de aprendizagem do andar, como se se tratasse sempre de um incitamento e de um envolvimento. Neste sentido, o espaço em que procuro mover-me é o do trabalho, da pesquisa, da produção, do fazer com e fazer diante do aluno, ver fazer, colocar em circulação, evitar a todo o custo que se quebrem os elos de ligação de um processo, ainda que este seja feito (preferencialmente) de sucessivos (re)processos. Pois se há um lugar para o professor é o de um regulador e não o de um regulamentador:

“Ninguém aí é o contramestre dos outros, ninguém está aí para vigiar, contabilizar, juntar; cada qual, sucessivamente, pode tornar-se o mestre de cerimónia; a única marca é inicial; só há uma figura de partida, cuja função – que não é mais do que um gesto – é colocar o anel em circulação” (*Ibidem*: 419).

Daí que seja muito frequente, no ensino em Artes Visuais, criarem-se fios de ligação entre alunos e professores, gerando um espaço educativo e de aprendizagem que se situa na estruturação de uma rede e de pontos nodais, em volta dos quais cada um define o seu percurso e segue adiante. Uma tarefa possível, mesmo em contexto de turma, mas que exige um projecto que se estende no tempo. Todavia, ainda que Cronos seja o tempo da escola, certamente este tempo de que falamos corresponderá a Aiôn e não a Cronos. Não a um tempo que percebemos dividido em horas, minutos e segundos, mas a um tempo que diz respeito a uma extensão paralela do tempo, “a qual percebemos quando nos entregamos exclusivamente à nossa consciência” e “dela retiramos unicamente conteúdos sob a forma de ideias/leituras pessoais, susceptíveis de estabelecer nós, com outros conteúdos presentes já na nossa consciência” (Fadigas, 2003a:32). Ou seja, assumindo-se como o “próprio tempo do *pensamento*” (*Ibidem*:33), Aiôn transforma-se no “tempo da criatividade, uma vez que nele o sentido resulta de uma construção sempre renovada, não resulta de algo dado como em Cronos” (*Ibidem*:35). Ora neste sentido, a *visão quântica* do mundo que aqui se desenha não permite uma criatividade que esteja “fechada numa caixa mental juntamente com as artes. Ela pode e deve ser aplicada a *todas* as áreas do currículo (e mesmo às relações pessoais)” (Best, 1996:18). Pois é nesta mobilidade plástica, que alunos e professores se tornam sujeitos activos que interagem na dinâmica do processo educativo, porque trabalham com os mesmos objectivos de produzir conhecimento. Assim, com base nesta educação problematizadora e experimental, António Quadros Ferreira refere que:

“Em vez de *ensino-aprendizagem* colocar-se-á o *aprender-a-aprender*. Nesta nova relação o professor deixa de estar no centro do processo de ensino – enquanto elemento condicionador –, antes passa a estar na periferia do processo de ensino – enquanto elemento mediador. Tratar-se-á de um processo mais aberto, mas mais exigente. Obviamente que esta situação implica que o professor dote os alunos de instrumentos acrescidos de actuação. Isto é, de saberes construtores de liberdade e de sistema. [...] Deste modo, os professores mais não seriam do que uma espécie de coreógrafos dos contextos de aprendizagem. Um professor de arte é precisamente isso, um *coreógrafo dos contextos de ensino-aprendizagem*, ou, ainda, um *coreógrafo dos contextos do aprender-a-aprender*. As aprendizagens constroem-se pelos educandos, os contextos de aprendizagem localizam o espaço e as condições para a efectiva organização do *aprender-a-aprender*” (2006:74).

Neste sentido, podemos dizer que esta ideia é precursora daquilo a que Amabile apelidou de *labor of love*, já que conteúdos, metodologias, propostas e expectativas são dialogadas e negociadas ao longo da relação, podendo obviamente surgir o conflito pela diversidade de ideias apresentadas e defendidas. Isto porque, um pouco à semelhança do que Sophia de Mello Breyner dizia: a poesia não se explica, a poesia implica.

Apesar da idealização quixotesca que possa estar contida nestas palavras, não imagino outro lugar e outro modo de ser professor que não o de colocar o anel em circulação, de apelar a uma *visão quântica*, ainda que este seja um movimento que pressupõe que o próprio professor só ensina e só transmite algo, porque ele próprio habita os territórios desse fazer. Isto é, o professor quando necessário, pode exemplificar “ao aluno o seu próprio domínio da matéria, a sua capacidade de realizar a experiência química (o laboratório tem ‘demonstradores’), de resolver a equação no quadro, de desenhar com exactidão o modelo de gesso ou de carne e osso no atelier. O ensinamento por meio do exemplo é acção, e pode ser silencioso. Talvez devesse sê-lo” (Steiner, 2005: 13). E neste aspecto a área artística pode configurar-se como uma excepção, na medida em que se estivermos perante um professor-artista, estamos diante de alguém que produz e pensa os seus próprios projectos artísticos, refutando propostas de aula compostas por exercícios pouco produtivos ao desenvolvimento de projectos pessoais dos alunos. Por outro lado, isto não significa que se habite no outro extremo feito de ausências de conteúdos, de conceitos, de amnésias planificadas. Pois, numa constante articulação entre teoria e prática, “não existe a separação – saber e saber fazer – mas sim um movimento onde a prática alimenta a teoria e a teoria fundamenta a prática. Pela prática se humaniza, se socializa o saber; a teoria ajuda a ultrapassar o empirismo, estrutura e aprofunda esse saber” (Leite *et al*, 1991:77).

Agora se cruzarmos a primeira imagem do professor artista, e estoutra entre a relação da teoria e da prática, obteremos aquilo que Alan Thornton (2005) intitula de: “The Artist Teacher as Reflective Practitioner”. Thornton (*Ibidem*: 172) citando Schön:

“When someone reflects in action, he becomes a researcher in practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. His enquiry is not limited to a deliberation about means, which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and ends separate. But defines them interactively as he frames a problematic situation” (Schön, 1983:68).

Trilhando o caminho por entre as teorias de Schön, para este autor é imprescindível que um professor seja um prático reflexivo. Que reflita constantemente sobre a sua actuação antes, durante e após a sua actividade lectiva; pois para ele a condição artística é representativa do pensamento criativo em acção. Daí que para Thornton “it is no accident that professionals often refer to an ‘art’ of teaching or management and use the term artist to refer to practitioners unusually adept at handling situations of uncertainty, uniqueness, and conflict” (*Ibidem*: 172). Assim, um professor artista deverá estar sujeito a movimentações constantes e desdobramentos múltiplos, num processo de contínuos fluxos e influxos que lhe permita um posicionamento crítico, numa constante colocação em crise das suas próprias representações e hábitos. Deste modo, Alan Thornton conclui que:

“Being an artist teacher involves facing the changes, tensions and problems associated with the fields of art and education and adopting the kinds of strategies and identifications that may help cope with these. Lyotard, in *The postmodern condition*, suggests that: ‘Postmodern knowledge refines our sensitivity to differences and reinforces our ability to tolerate the incommensurable’. Perhaps reflective practice can enable us to accept complexity an even understand it as a necessary condition of the world and help us to approach each problem as a unique experience to be framed and engaged with as such” (2005: 173).

E por isso, ajudar-nos a pensar em práticas naquele que é o nosso tempo.

Da *samplagem* à plasticidade

“10 de Março /15h00-18h00 | [Aula de Desenho A/Turma 11ºI:](#)

Não sei se pela proximidade de idades (?) ou por outra razão, a verdade é que se tem gerado à minha volta vários grupos de discussão em torno de interesses comuns; música, cinema, passatempos, etc. Contam-se anedotas, trocam-se livros, partilham-se experiências, geram-se discussões, constroem-se amizades... noto que possuem um amplo campo de interesses, o que torna difícil de acompanhar todos os projectos, mas também torna a coisa mais estimulante. Assim, posso estar sempre a aprender com eles: escuto, devolvo, recebo...está sempre em metamorfose.

Quando no passado dia 6 de Março inaugurei uma exposição no espaço ServArtes, fiquei surpreendido com a presença de diversos alunos meus. Tendo em conta que todos habitam na Maia e que para se deslocarem até

ao Porto têm que “saltar” entre vários transportes públicos, fiquei ainda mais perplexo. Soube muito bem”. Diário de bordo (Jesus, 2009: Anexo V).

“23 de Março /15h00-18h00| Aula de Desenho A/Turma 11ºI:

Nestas últimas aulas tenho percorrido individualmente o lugar de cada aluno, verificando as dificuldades e o grau de compreensão dos conceitos a trabalhar, estudo com eles a melhor forma de resolver as tarefas. Sinto que eles assim se sentem ouvidos. Posteriormente, e ainda na mesma aula, volto a passar por eles estabelecendo juízos críticos e discutindo as conclusões, mas agora, de uma forma muito mais orientada por mim. É nesta discussão que os alunos trocam ideias mais alargadas, corrigindo o que eventualmente fizeram mal, acrescentando outras opiniões, elaborando sínteses. Suscita-se o diálogo, clarificando, rectificando e exemplificando. É muitas vezes neste encadeamento que me pedem para intervir nos seus trabalhos: *o professor não quer ajudar? Afinal o professor é artista, já expõe – disse a Ana Monteiro*”. Diário de bordo (Jesus, 2009: Anexo V).

Retomando um pouco a ideia anterior, gostaria de sublinhar que para um professor em artes visuais formar parte do *work in process* educativo, dialogando, questionando, sugerindo e negociando a todo o momento propostas, expectativas, conteúdos e metodologias com os alunos, se torna importante que essa figura se assuma como um professor reflexivo, como um professor artista. Quero com isto dizer, um professor que complexifique a sua actividade artística adicionando-lhe a de docente, e vice-versa, numa mescla controversa mobilizadora de reflexividade. Isto porque, como salientavam à pouco Thorton e Schön, parece que são estas figuras que melhor lidam com situações complexas, incertas e imprevistas, pelo que nos devemos interrogar se não será este habitante bem-vindo à cidade escolar?

Todavia, António Quadros Ferreira alerta-nos que “a presença do professor-artista é importante, mas não deve ser demasiadamente presente, isto é, demasiadamente interferente que possa condicionar a afirmação do carácter e do projecto do estudante, seja em termos de identidade, seja em termos de opção” (2006:46). Porém, num mundo cada vez mais multidisciplinar e complexo, torna-se fisicamente impossível, mesmo para um professor que está a par da produção artística contemporânea, abraçar todo um manancial de saberes em permanente obsolescência.

Tomado como exemplo a turma do 11º I com quem trabalhei, cujos alunos provêm de um extracto social médio alto, pude assistir à emersão na sala de aula de um leque variado de interesses, fruto das diversas viagens que fazem, dos livros que lêem, da música que ouvem, das actividades extracurriculares que têm. Ora ainda que isto seja estimulante para um professor trabalhar, torna-se extremamente difícil para ele abarcar tão amplo campo de interesses. António Nóvoa (1999) refere que, se é certo que sempre a “acção educativa” se pautou por complexidades e “margens significativas de imprevisibilidade”, “estas características são ainda mais marcadas nos dias de hoje”. Consequência da impossibilidade de dominar

todas as frentes de um objecto, “é grande a tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma ‘tecnologização do ensino’”. Ora, “estes caminhos levam, inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicarem materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor. O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível” (Nóvoa, 1999:18). Por isso, parece-me particularmente interessante a ideia de *samplagem* desenvolvida por Nuno Fadigas no seu livro “Inverter a Educação”. Um *sampler*, segundo ele, é “um instrumento que possibilita tratar e manipular amostras de som [...] de todas as formas e feitios [...], como um pedaço de barro que pode ser transformado numa bola ou num modelo à escala de Nova Iorque” (Fadigas, 2003a: 61). Assim, na nossa opinião, a pertinência do *sampler* desenha-se pela sua qualidade em *incorporar*, em *transplantar* e metamorfosear, “porque o que com ele recolhemos da história não é algo para se tomar como definitivamente acabado [...]. *Samplar* é andar para trás seguindo em frente” (*Ibidem*:61). “Não é mais aquela atitude da sua conservação em formol” (*Ibidem*: 63). Deste modo, quando o professor numa sala de aula se vê confrontado com diversas realidades individuais, com formas de ser e de estar diferentes, ritmos de aprendizagem distintos, a *samplagem* afasta-o do *topos* disciplinar, da sala como uma câmara e um espaço de regulamentação, incita-o a colocar o anel barthiano em circulação, entregando, regulando, movimentando, digerindo, mastigando, recebendo, devolvendo, *incorporando* e *transplantando*, num constante jogo de metamorfoses do conhecimento. Ora neste jogo de relações constantes entre os sujeitos:

“ [...] talvez seja o professor quem aprenda mais com o processo de aprender. Mas isso não parece ser grave, ou preocupante. Porque, em vez de esvaziamento do processo de aprendizagem do aluno, opera-se o seu enriquecimento, na medida em que o professor também aprendente se encontra melhor capacitado para desempenhar, renovadamente, as suas funções de dinamizador, de coordenador, de promotor, de crítico, etc.” (Ferreira, 2006:100).

Assim, neste contexto em que o professor se adapta ao projecto de cada aluno, a *samplagem* torna-se numa forma de abordar o problema sob múltiplos pontos de vista, potenciando uma *visão quântica* do mundo e das coisas. E como nos lembra Correia, esta “inclusão apela para uma plasticidade dos indivíduos e dos espaços sociais que, assim, se envolvem mutuamente. A inclusão é, por isso, indissociável de uma ideia de mobilização que nos remete tanto para um modo de estar modelado pelo movimento, como para o envolvimento individual em torno de móbil. O indivíduo incluído é, com efeito, aquele que é capaz de se mobilizar e estar em permanente mobilidade, se possível, numa auto-mobilidade” (Correia, 2001a:31).

Dito isto e para que a complexidade deste discurso aumente a sua estratigrafia, seria interessante cruzar esta ideia com a noção de plasticidade que nos traz Catherine Malabou, no seu livro *Plasticité*. Ora segundo esta autora:

“«Plastique» vient du grec *plassein* qui signifie «modeler». La «plastique» désigne l’art de l’élaboration des formes, plus particulièrement la sculpture. L’adjectif «plastique», quant à lui, a deux significations opposées : d’une part, «susceptible de changer de forme», malléable (la cire, la terre glaise, l’argile sont dites «plastiques»); d’autre part, «susceptible de donner la forme», comme les arts plastiques ou la chirurgie plastique. Est «plastique» le support qui est capable de garder la forme qu’on lui a imprimée, de résister au mouvement d’une déformation infinie. En ce sens, «plastique» s’oppose à «élastique», «visqueux» ou encore à «polymorfe», dont on le croit trop souvent synonyme.

Le substantif «plasticité», enfin, désigne le caractère de ce qui est plastique, c’est-à-dire de ce qui est susceptible de recevoir comme de donner la forme (2000:311-312)”.

Posto desta forma, parece-me que a noção de *samplagem* ganha reais contornos quando precisamente a plasticidade se torna incapaz de deformação ou elasticidade. A *samplagem* permite quebrar, aglutinar e transformar, tornando a plasticidade outra vez maleável, ou seja, susceptível de receber forma. Deste modo, o professor ao incorporar a *samplagem* na sua performance estará a desenvolver uma plasticidade que permitirá uma construção mais fluida dos saberes, aonde recebendo e dando forma em conjunto com cada aluno, se conseguirá produzir uma relação mais flexível e ritmada entre os sujeitos, permitindo que estes se adaptem a contextos cada vez mais incertos. Neste sentido, podemos dizer que:

“O professor de arte não ensina objectivamente, ensina subjectivamente, isto é, ensina ao suscitar que a aprendizagem, ou o aprender, também é uma maneira de ensinar (Ferreira, 2006: 111). [...] Ensinar é ensinar a aprender (entendendo como processo e sistema de transmissão de conhecimentos). O ensinar a aprender tem como grande objectivo paradigmático o de *aprender-a-aprender*. Não sendo sinónimo de autodidactismo, o *aprender-a-aprender* tem como um dos objectivos mais pertinentes o de re-ligar a presença do ensino com a ausência, explícita, de um autodidactismo. O sentido do ensinar a *aprender-a-aprender* é o sentido que culmina a ruptura epistemológica com o convencional (da metodologia da memória significativa). *Aprender-a-aprender* permite distinguir, confrontar, permite a autonomia de formas de aquisição de conhecimentos e de aprendizagens, permite desenvolver a *arte com consciência* (E. Morin), ou a presença de um axioma que suscite a concepção, a liberdade e a responsabilidade” (*Ibidem*: 113).

Mas se o *aprender-a-aprender* por um lado nos introduz no campo daquilo que Ana Craft (2004) chamou de criatividade, por outro, cultiva a necessidade de uma escuta plástica, tal qual Peter Senzy defende (2000). Ou seja, se nos dias de hoje habitam conjuntamente na sala de aula sons como a melodia

do *Windows* a abrir ou a encerrar, MP3 onde se ouvem relatos de futebol, música *rock*, *punk*, *pop* ou clássica, não nos deveríamos questionar como toda esta convivência é possível e até bem-vinda? Respondendo a esta questão com a palavra plasticidade, penso que esta ideia poderia e deveria ser transposta, no plano relacional, para a convivência de outros pontos de vista dentro da sala de aula, de outros modos de ver e de dizer, encontrando nesta vontade em receber e dar forma, uma possibilidade de escuta do outro.

Mas uma escuta implica atenção, silêncio. Ora uma pedagogia fundada no silêncio, neste sentido, não pode ser vista como magistercêntrica e unidireccional. Aliás, como refere António Quadros Ferreira apoiado nos discursos de Zembylas, Michaelides, Caranfa e Picard, entre outros, diz-nos que:

“Este reconhecimento da importância do silêncio manifesta o sentido de que a reflexão é imprescindível, e de que a tranquilidade é insubstituível. [...] O silêncio consubstancia uma qualidade que converge de uma disponibilidade simultaneamente da dimensão espacial e da dimensão temporal. Uma estratégia do silêncio é uma estratégia centrada no aluno e no aprender (2006:75) [...] Daí o pensar-se que a escola é o lugar ideal da arte, ideal na medida em que privilegia, de um modo excepcionalmente importante, a *reflexão*. Por isso, a afirmação de Hegel de que ‘a Arte convida à reflexão’ não poderia deixar de ser mais pertinente, mesmo nos dias de hoje” (*Ibidem*: 63).

Em boa verdade, quando Hegel vaticinou a morte da arte também lhe indicou um lugar de sobrevivência no pensamento filosófico. Daí que talvez, como anuncia Quadros Ferreira, o lugar ideal para a arte seja na escola, devido às suas capacidade em apelar à reflexão. E isto não poderia ser mais irónico, se pensarmos nos repetidos atropelos que o nascimento deste mestrado em Artes Visuais sofreu. Todavia, no termo desta escrita, parece que uma questão fica no ar: afinal, o que se ensina em Artes Visuais?

Joaquim Jesus

Rua da Cruz dos Caminhos, 862 – Gavião

4760-069 Vila Nova de Famalicão

joaquimjesus@netvisao.pt

Referencias bibliográficas

Barthes, Roland (2004). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.

Best, David (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições Asa.

Correia, José Alberto (2001a). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Cultura*, (15), 19-43.

Correia, José Alberto (2001b). Sessão de abertura. In Natércia Pacheco *et al* (Orgs.), *Os Desenhos do Desenho: Novas perspectivas sobre o ensino artístico* (pp.14-15). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cosme, A. e Trindade, R. (2001). *Área de Projecto. Percursos com sentidos*. Porto: Edições Asa.

Craft, Anna (2004). A universalização da criatividade. In AA. VV. (2004), *Criatividade e Educação* (Cadernos de Criatividade, nº 5), (pp.9-30). Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Duchamp, Marcel (1994). *Duchamp du Signe: Ecrits réunis et présentés par Michel Sanouillet*. Paris: Flammarion.

Fadigas, Nuno (2003a). *Inverter a educação: De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação* (Col. Mundo de Saberes, 33). Porto: Porto Editora.

Fadigas, Nuno (2003b). A educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a amostragem educativa ou a tradição transplantada. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.), *Sentidos Contemporâneos da Educação* (pp.187-218). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, António Quadros (2006). *Pensar a arte pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento.

Foucault, Michel (2006) – *O que é um autor?* (6ªed.). Lisboa: Vega.

Foster, Hal (1996). *The return of the real: the avant-garde at the end of the century*. Cambridge, MA.: The MIT Press.

Jakobson, R (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

Jesus, Joaquim (2009). *O lugar do olhar: uma reflexão crítica sobre as possibilidades da cianotipia enquanto potenciadora de uma visão desterritorializada no ensino em Artes Visuais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Josso, Marie-Christine (1999). História de vida e projecto: a história de vida como projecto e as “histórias de vida” a serviço de projectos. *Educação&Pesquisa*, 25 (2), 11-23.

Leite, E., Malpique, M., Santos, Milice R. (1991). *Trabalho de Projecto. I. Aprender por projectos centrados em problemas* (2ª ed. Col. Ser Professor, 8). Porto: Edições Afrontamento.

Malabou, Catherine (2000). *Plasticité*. Paris: Editions Léo Scheer.

Niza, Sérgio (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa, Movimento da Escola Moderna Portuguesa e Autor.

Not, Louis (1989). *L'enseignement répondant*. Paris: PUF.

Nóvoa, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação&Pesquisa*, 25 (1), 11-20.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate.

Senzy, Peter (2000). Écoute Plastique. In Catherine Malabou (Org.), *Plasticité* (pp.263-277). Paris: Editions Léo Scheer.

Steiner, George (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.

Thornton, Alan (2005). The Artist Teacher as Reflective Practitioner. *International Journal of Art & Design Education*, 24(2),166-174. Retirado em Fevereiro 21, 2008 de <http://www.nsead.org/publications/ijade.aspx>

Vancrayenest, A. (1990). A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança. *Pratiques de formation*, 20, 45-56.

Zabalza, Miguel A. (2004). *Diários de aula, um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.