

OLHA QUEM FALA - UMA NARRATIVA SOBRE A EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAR EM ARTES E EDUCAÇÃO

Graça Martins

Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona

RESUMO

“A preocupação com «o cantor e não com a canção» precisa ser, rigorosamente, avaliada nos nossos estudos curriculares e escolares” (Goodson, 1995, pp. 67)

O presente artigo relata o percurso por uma investigação de doutoramento em Artes e Educação na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, orientada por Fernando Hernández e Co-orientada por Domingos Fernandes. Trata-se de um trabalho que recorre inicialmente à perspectiva de Histórias de Vida, procurando compreender *como* se podem resgatar significações para a vida profissional dos professores através de uma história contada. Ao permitir explorar as possibilidades da metodologia narrativa (Clandinin y Connelly 2006, Bolivar 2001, Bruner 1990), ocorre um *romper de história* e a investigação transforma-se em autobiografia que percorre paralelamente o relato da professora entrevistada Elvira Leite. Surge uma *cartografia de possibilidades* para refletir e interpelar sobre *que educação artística podemos sugerir para uma agenda educacional deste nosso tempo*.

O artigo divide-se em três partes: I – enquadramento; II – percursos situacionais; III – alguns pontos de chegada.

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

ABSTRACT

The following article describes the stages of a PhD research in Arts and Education at the Faculty of Fine Arts, University of Barcelona, under the guidance of 'Fernando Hernández' and Co-guided by 'Domingos Fernandes'. It consists of a work that initially uses the Life history's perspective, aiming to understand how meanings can be redeemed to the teachers' professional life through story telling. By allowing to explore the possibilities of narrative methodology (Clandinin y Connelly 2006, Bolivar 2001, Bruner 1990), there is a history interruption and research becomes self-biographical, following at the same time the story of the interviewed teacher 'Elvira Leite'. These environments are delivered to imagine spaces for meaningful learning, thus occurring a myriad of possibilities to reflect and question what art education do we suggest for an educational agenda nowadays.

The article is divided into three parts: I - framework; II – situational routes; III - a few ideas.

I – ENQUADRAMENTO

“São muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir. (...) É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.”
(António Nóvoa, 2009, pp. 1)

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 assim como nos modelos de estruturar o pensamento.

A partir dos anos 70, a possibilidade reflexiva de pensar o social, enfatizando o enfoque sobre a construção das identidades, é ampliada com o contributo das Histórias de Vida¹ (Nóvoa 1992, Goodson 1995, Hernández 2011, Sancho 2013), confirmando-se nos anos 80 o método autobiográfico protagonizado, em Portugal, por António Nóvoa (1992).

Tangente a esta paisagem, a investigação que aqui apresento foi intitulada “*Currículo, Subjetividade E Trajetória Profissional na Educação das Artes Visuais - INTÉRPRETES DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL*” e perseguiu 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 Leite²- em contexto (História de Vida), torna-se um exercício autorreflexivo, resgatando o ausente para o presente que convoca o exercício autobiográfico.

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

¹ Galvão (2005) aponta seis razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores. Em cada uma delas é possível entender como a experiência permite transformar a realidade presente. De acordo com a opinião do autor, as histórias de vida: 1. *Revelam conhecimento tácito*; 2. *Têm lugar num contexto significativo*; 3. *Apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão*; 4. *Envolvem uma lição de moral a ser aprendida*; 5. *Podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável e*, 6. *Refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência. Tudo isso credita ao método autobiográfico seriedade, criticidade e análise de contexto, proporcionando à pesquisa credibilidade, originalidade e autenticidade* (Galvão 2005, p. 331).

² Seguindo as premissas éticas relacionadas com uma investigação que recorre a uma colaboradora, a investigação contou com a generosidade da professora Elvira Leite: Maria Elvira Vieira Pereira Leite Policarpo. A professora selecionada para a investigação está aposentada e colaborou com a Fundação de Serralves no Porto. Autora de vários artigos e livros sobre educação artística e educação por projetos de trabalho, colaborou com o ME no GETAP, promoveu vários projetos de trabalho a nível nacional e internacional, criou o *Atelier 61*, no Porto em colaboração com a arquiteta Manuela Malpique.

acontecimento, a partir do momento em 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, mas onde todas as inconstâncias se confirmaram. As histórias contadas, desde a entrevista à bibliografia consultada, assim como a seleção da memória que se fazia *visível*, conspiraram para a construção de sentido da própria investigadora, constatando um tempo que faz emergentes estas experiências alternativas, laterais, fugidias, de nos acercarmos como intérpretes e protagonistas da educação que almejamos. Conto *ergo sum*, amplificando roteiros para a experiência possível.

Com o desenvolvimento das culturas da impotência nas Escolas, em que os aspetos formais substituem a oportunidade da experimentação (pela *segurança* que sugerem face às múltiplas situações que o universo escolar oferece e provoca), o levantamento de exemplos profissionais permite projetar formas de se viver a profissão de forma sustentavelmente indagadora e estimulante, recuperando e devolvendo processos de autoria aos professores. A oportunidade de escuta sobre a vida profissional relatada (*não o que acontece, mas “como” acontece*) permite atuar contra a amnésia, contrariando 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 2010, sp.), recuperar o professor como intérprete, tradutor e mediador, 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 atuais, a partir de *como* a contam os seus intérpretes, cria espaços de significação pessoal, permite contribuir para a ampliação da compreensão das realidades e consequente atuação no mundo. Re-nascem protagonistas envolvidos nos seus próprios processos de significação, constróem-se zonas mescladas, palimpsestos humanos de experiências que merecem ser contadas. Neste processo é fundamental treinar a *escuta*. Se os professores se ouvirem entre si, toda a escola ganha sentido.

II – PRECURSOS SITUACIONAIS

“Um a um esqueci os motivos porque vim.”
(José Tolentino Mendonça, 2013, pp. 96)

No processo da escrita, os dias encadearam-se um a um e foram anos... Para os averiguadores e buscadores da vida sobretudo, *estamos todos cheios de histórias que nascem*. Somos eternos iniciadores³. Escrever é uma aproximação à verdade, seja lá isso o que for, num confronto tenso e sistemático com a seleção, eleição, apagamento e exposição. 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

³ Não é por acaso que uma das manifestações da atualidade, como processo de autonarração virtual, mais gritante, é a captação da própria imagem com a câmara do telemóvel. As *“selfies”* caracterizam essa necessidade de autolocalizar-se, não só de provar a existência no mundo, mas também de comprovar a deslocação e o movimento. Eu existo na medida em que me movimento no espaço, seja ele real ou virtual. Acrescenta ainda um outro dado: A autossuficiência. A necessidade da interpelação do outro, que caracteriza a escrita contínua de *sms* (e de que fala Bauman 2011, pp.26), desaparece na solitária autonomia da confirmada presença virtual: *Desde algum tempo, a famosa «prova da existência» de Descartes «Penso, logo existo» deu lugar a uma versão adaptada à nossa era da comunicação massiva: «Vêem-me, logo existo»* (Bauman 2011, pp. 28).

tarefa: nós, os investigadores dos dias, afinamos a atenção e semeamos histórias contra a amnésia e o esquecimento. Somos as testemunhas privilegiadas do que nos acontece e nesse labor de aranha, vamos tecendo os fios que nos ligam ao mundo e às suas circunstâncias. Tornamo-nos a teia, o predador e a vítima.

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: um constante diálogo entre um exterior que nos afeta e a indagação constante sobre, como esses contextos situacionais, nos permitem espelhar o que nos nutre de autenticidade e sentido.

Chegou um momento em que não concluía nada do que pensava que me seria solicitado: factos plausíveis sobre os ambientes educacionais, a juntar com algumas ideias de atuação merecedoras de aplicação, uns quantos comentários legitimadores... O confronto entre o esperado e a criação impôs-se com todos os dilemas da ação criativa iniciática.

Em contrapartida, as respostas que ofereci às questões iniciais do estudo, não procuravam essa legitimação, nem tão pouco disponibilizavam o roteiro programático 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 da reflexão, esperei contribuir eventualmente, para uma aproximação ao que sucede nos universos pessoais dos que protagonizam a educação⁴ 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 e introduzir novos dados na

⁴ 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 o espaço da dimensão pluridisciplinar e pluridimensional ocupar o lugar das possibilidades e não das fronteiras.

(percepção da) realidade participando na sua produção, é provocar o *olhar* distraído. Em cenários de simulações construídas *olha-se* para quem fala.

Se, por um lado, a percepção macro nos desfoca o propósito da ação, a nível micro é a *escala individual* que nos apresenta 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 projeta de angústia, insegurança e tensão.

Podemos também compreender que *um se pode refletir noutros, mesmo que esses outros tenham nascido séculos antes*, como aliás nos diz o poeta/pensador Eduardo Galeano (2011, sp.). Nesse sentido, tornar visível a *fala* individual, pode constituir um antídoto para as narrativas institucionalizadas, a essencialização dos discursos e a naturalização de estereótipos, também eles, a necessitar de contributos para ser possível uma outra viragem coletiva.

O ambiente de crise europeia (e mundial) exige superar o pensamento sobre a *condição* humana. Não só as abordagens políticas necessitam de descobrir novas linguagens, também as organizações sociais e locais carecem de reconfigurações que passam por repensar discursos e planejar outras direções. 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 submissão 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 esquivava 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, da condição de morte lenta da escola, da ausência de vitalidade. Pensemos então numa escola voltada para a dissimetria, para a alteridade, praticando a democracia mais autêntica que se fundamenta na capacidade de entender a nossa diversidade toda e conviver com ela de forma enriquecida.

Em qualquer desígnio ou propósito de viagem há, porém, ter como guião o que nos revela a experiência. Será insensata a escolha de sapatos novos para as caminhadas de

grande alcance que nos oferece o conhecimento. É por isso que nos apetrechamos de histórias, para condensar a experiência, compreender o inaudito e projetar caminho.

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 reabastecimento, 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 percepção e identificação da 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, inspirada e contava com o meu ímpeto para criar, pintar, fazer suscitar espaços de aprendizagem e de confronto de ideias, mas o balanço era feito de tensões, entre expetativas 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 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 mesma e, através desse reconhecimento, toda a experiência do saber surge como oportunidade. A viragem está na expetativa e na redefinição do olhar (na importância que oferecemos a situações específicas, de como elas nos conformam e de como deixam de fazer sentido, também no poder que cedemos e que não reconhecemos em nós).

Antes eu tinha 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 vazio, 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 essa *performance* 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 apresentou-se-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, a investigação *deu-me um pretexto para olhar, de forma crítica, para o lugar onde me encontrava* então, eu dou-me conta que a 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 enquanto arautos da *excelência*, o conhecimento escolar tornou-se subserviente de um propósito diferente do fazer 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.

A minha tendência, parte da descoberta de que uma escola para todos, não acontece com professores des-inspirados, que alimentam e são alimentados pelo discurso cansado da angústia e pela necessidade de reproduzir conveniências. O conhecimento mais fascinante perde qualquer fundamento, quando transmitido sem pingão 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, mas é também uma oportunidade de ousadia pelas relações do conhecimento não explorado.

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 de aluno que não seja sensibilizado pela autenticidade. São esses radares que, não me definindo, me confirmam aos seus olhos, provocando a abertura do saber. Tal como o cansaço, a vibração é contagiável, podemos escolher e oferecer o convite.

A 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 estéreis que terminam em si. A partir de cada um, todo o conhecimento é, ao mesmo tempo, um ponto de partida problematizável, um ponto de chegada e um convite para a criação. 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 questionamento, disponibilizando-nos para a aprendizagem a partir da descoberta de *não saber*. Aprendemos o que experimentamos e experimentamos para aprender.

A Educação Artística acompanha e finta as (ir)regularidades dos sistemas. É simultaneamente malabarista e assertiva, porque facilmente age *autenticamente* sem procurar desculpas programáticas. É o apelo dos sentidos, que reorganiza pelo mapeamento dos dados, resgata autonomias, promove a descoberta das subjetividades, seleciona factos vibrantes, obedece ao impulso, desobedece ao esperado. Por outro lado, é o território da procura de um caminho conflituante que permite desformatar (desprogramar) o contrato que a mente estabelece com o corpo. Acede 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 do atrofio identitários e oferecer-se à realidade. É quando isso acontece que o pensamento deixa de pensar e se torna mais próximo da ação, se revela mais hábil, mais autêntico e mais ético, pois é insensível ao medo e ao compromisso com as regras autoimpostas. Nesse sentido, é um espaço catalisador 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 autodeterminação, não se trata de um acaso a constatação de, em situação de crise “económica”, a Educação Artística ser das áreas

vocacionais mais atingidas, mas também porque, pelo exercício da criação expressiva, 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 habitamos⁵ e sobre nós próprios.

Mas 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 tantas vezes perdidos, revoltados, insatisfeitos?

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 importo⁶.

⁵ “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, 2013, sp).

⁶ Na entrevista da Elvira Leite, assim como no meu próprio desfiar de experiências constato a importância de nos sentirmos colaboradores – investigadores – pensadores - participantes do processo profissional e do mundo.

III – ALGUNS PONTOS DE CHEGADA

*“Torna-te um perfeito estranho
Para a tua vontade
E prossegue.”*

(José Tolentino Mendonça, 2011, pp. 72)

A compreensão da história da professora investigada (Elvira Leite), 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.

Notas de diário (MGM, fevereiro 2014):

Às peripécias e redefinições, que associo ao meu processo de investigar, junto a recordação 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 autobiográfico. Também eu já não era eu...era outra.

Reafirmo 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, compreendendo criticamente a prerrogativa cultural da questão do *sacrifício*⁷ 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.

A par com algumas convicções outras questões iam-se apresentando...Se sabemos cada vez mais de menos, até que sabemos tudo de nada como, numa primeira interpretação, pode a investigação colaborar noutra desígnio?⁸ Ou, noutra interpretação paralela, como aceder a uma simplificação maior para ganhar a *máxima sofisticação*?⁹ Ainda, por outro lado, alertava-me para a redefinição das fronteiras do conhecimento. Entretanto seguia as interpelações do meu orientador:

- “*Qué significaría incorporar la experiencia de investigar a la propia investigación?*” (Fernando Hernández – em diálogo).

- 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 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 seleccionava como interessantes 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. Apelei a esse *membrana vibratória* para me auxiliar na escrita destas páginas.

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

⁷ Compreendendo a etimologia da palavra como sacro-ofício ou seja *ofício santo* por isso não perturbador tão pouco desagradável, contrariando culturalmente a sua utilização dentro de uma proclamada abnegação profissional, pelo contrário, desejando o labor que oferece o bem estar, o gozo, o apetite de participar.

⁸ Considerando o espaço do conhecimento virtual, onde a abundante informação é acompanhada de precário conhecimento.

⁹ Compreendendo o todo acede-se à simplificação. Como os poemas japoneses Haiku, ou os gestos de herança oriental.

no texto da investigação 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 me estranhar, afastar e para voltar à vida que se narra.

Toda a educação que nos “*adulterou*” (enquanto nos tornamos adultos) é marcada por essa fuga. Foi preciso deslocalizar, desinvestir na compostura 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 catalisadoras.

Verifiquei ainda que as maiores *incompetências* sociais e educacionais surgem desse bloqueio. Também 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 o mundo. A experiência da investigação autorizou-me ainda a levar o processo aos alunos e formandos, o que se tornou uma oportunidade para verificar semelhantes perplexidades e entender as suas específicas variáveis.

Confrontar-me com o relato alheio e próximo da Elvira Leite, obrigou-me ainda a cruzamentos e à autoreflexão. 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. Entretanto o meu orientador colocava-me questões que “produzem caminhos”:

- “*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.

A liberdade do homem, dizia (Camus) «não é senão a oportunidade de melhorar» e «o único modo de encarar um mundo não livre consiste em tornar-se tão absolutamente livre que a própria existência seja um acto de rebelião»
(Bauman, 2011, pp. 207, trad. autora).

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 e alunos, ao mesmo tempo que procura responder às demandas de uma sociedade contingente, onde os jovens se interpelam, tantas vezes, sem sentido, ao incorporarem uma miríade de assuntos e temas, fora da sua experiência e os adultos se perdem em exigências extrínsecas, expressa em cansaços burocratizados?

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 a partir da nossa circunstância, mas assumida como fator determinante da compreensão do mundo, ela deve ser entendida amplamente 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, 1993, pp. 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Zygmunt (2011). “44 cartas desde o mundo líquido”. Barcelona: Paidós.
- Belanciano, Vitor, (2013). “A Europa à procura da sua primavera”. *Jornal Público* (Ipsílon) 5 de abril. Consulta em dez 2013: <https://www.publico.pt/temas/jornal/a-europa-a-procura-da-sua-primavera-26312959>.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). “La investigación biográfico-narrativa en educación”. *Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Bruner, Jerome (1990). "La autobiografía del yo". In "Actos de significado". Madrid: Alianza.

Bruner, Jerome (1997). "La educación, puerta de la cultura". Madrid: Visor.

Connelly, D. J., & Connelly, F. M. (2000). "Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research". San Francisco: Jossey-Bass.

Damásio, António (2010). "O livro da consciência – A construção do cérebro consciente". Edição Temas e Debates. Lisboa: Círculo de Leitores.

Deleuze, G.; Guattari, F. (2004). "Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia". 5. ed. São Paulo: 34. Consulta em julho de 2012: <http://pt.scribd.com/doc/30693620/lacan-deleuze-guattari>.

Galeano, Eduardo (2011). "Eduardo Galeano - Sangue Latino" Consulta em fevereiro de 2014: <http://maisqueusual.wordpress.com/2011/03/29/entrevista-eduardo-galeano/> e http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc_xKc.

Galvão, Cecília (2005). "Narrativas em educação". *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, (p. 327 – 345). Consulta em maio 2011: www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf.

Goodson, Ivor (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: Porto Editora.

Hernández, Fernando (2006). "VI jornades d'història de l'educació artística - Histories de Vida en Educació Artística". Barcelona: Universitat de Barcelona.

Hernández, Fernando (2007). "Espigador@s de la Cultura Visual. Outra narrativa para la Educación de las artes visuales". Barcelona: Octaedro.

Hugo, Pieter (2014). Fundação Calouste Gulbenkian - de 28 de março a 1 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=GPRLEj0bce0>.

Kincheloe L. Joe e Berry, S. Kathleen (2004). "Pesquisa nem Educação. Conceituando a Bricolagem". São Paulo: Artmed Editora S. A.

Lopes, Teresa Rita, (1993). "Álvaro de Campos - livro de versos. Edição crítica". Lisboa: Estampa.

Mendonça, José Tolentino (2013). "A papoila e o monge". Lisboa: Assírio e Alvim.

Nóvoa, António (1992). "Vidas de professores". Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (2009). “Educação 2021: para uma história do futuro”. Revista Iberoamericana de educación. Consulta em janeiro 2010: http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf.

Sancho, Joana (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: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/449>.