

2º COLÓQUIO

PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO- APRENDIZAGEM EM ARTE

2as JORNADAS DO PROJECTO DE
INVESTIGAÇÃO DO I2ADS
PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO
NO ENSINO ARTÍSTICO/CIENTÍFICO NO PORTO
– 1950/2016

2as JORNADAS DA UNIDADE CURRICULAR
MIARQ/FAUP
ARQUITECTURA: PROCESSOS DE
TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM

FACULDADE DE BELAS ARTES
DA UNIVERSIDADE DO PORTO
3 e 4 de Outubro de 2019

[relato da oralidade]

II COLÓQUIO
PROCESSOS
DE TRANSFORMAÇÃO
NO
ENSINO-APRENDIZAGEM
EM ARTE

2as JORNADAS DO PROJECTO DE
INVESTIGAÇÃO DO I2ADS
PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO
NO ENSINO ARTÍSTICO/CIENTÍFICO
NO PORTO – 1950/2016

2as JORNADAS DA UNIDADE
CURRICULAR MIARQ/FAUP
ARQUITECTURA: PROCESSOS DE
TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM

FACULDADE DE BELAS ARTES
DA UNIVERSIDADE DO PORTO
3 e 4 de Outubro de 2019

[relato da oralidade]

SUMÁRIO DOS FASCÍCULOS

Livro 1.
QUESTÕES DE GÊNERO E
PLATAFORMAS DIGITAIS COMO
CONTEXTO

Livro 2.
ENSINO-APRENDIZAGEM/ ENSINO-
INVESTIGAÇÃO EM ARTE

Livro 3.
PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO NA
EDUCAÇÃO, ARTE E SOCIEDADE

Livro 4.
SUJEITO, CORPO E ESPAÇO

SINOPSE:

A segunda edição deste colóquio resulta das práticas colaborativas entre a unidade curricular optativa do Mestrado Integrado em Arquitectura da FAUP, “Arquitectura: Processos de Transformação no ensino/aprendizagem” e o projecto de investigação “Processos de transformação no ensino artístico-científico no Porto (1950-2016)”, sediado no I2ADS. Esta iniciativa funda-se na necessidade de se aprofundar um campo de reflexão teórica sobre o binómio Arte/Ciência na equação ensino/aprendizagem de nível superior em Portugal e das suas repercussões na academia e na sociedade.

Considerando os processos de investigação desenvolvidos no âmbito, retaguarda institucional e contexto das linhas programáticas, didácticas e pedagógicas de uma unidade curricular do MIARQ/FAUP e de um núcleo multidisciplinar e transdisciplinar composto por investigadores das Faculdades de Arquitectura, Belas Artes e Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretende-se divulgar, difundir e ampliar a reflexão nas áreas do conhecimento referidas. É intenção que este colóquio, como complemento extra-curricular da oferta formativa, mas também como momento de reunião dos vários caminhos de investigação seguidos pelo projecto transdisciplinar do I2ADS, possa agregar a comunidade académica e a sociedade em geral em torno das temáticas em debate. Esta ação visa fixar e divulgar o conhecimento sobre a relação na sociedade, cidade e território entre o ensino artístico-científico, os meios, agentes e dispositivos sócio-culturais, as dinâmicas

artísticas e as transformações contemporâneas nos processos de ensino-aprendizagem de nível superior. A propósito das alterações introduzidas no quotidiano das escolas artísticas portuguesas a partir da aplicação da Declaração de Bolonha em 2006 e da análise do momento presente, revisita-se o passado na exacta medida das interrogações da contemporaneidade. Reflectindo sobre o tempo presente, as suas interrogações, transformações e dinâmicas, pensa-se a academia, a profissão nos planos local e global.

A experiência desta unidade curricular da FAUP e do projecto integrado no I2ADS permite pensar, com alguma distância crítica sobre o seu início, que se está a contribuir para aprofundar um campo de reflexão teórica e prática sobre a relação intelectual e prática entre Arte e Ciência e, em contexto de Escola, entre ensino-aprendizagem e ensino/investigação. Nesse sentido, é uma preocupação que fomenta a reinvenção dos métodos/processos didácticos e os tempos e os modos da investigação, de forma a captar a atenção e desenvolver o espírito crítico no estudante e a estimular positivamente os investigadores e a investigação em arte. Esbater as fronteiras/barreiras do quotidiano da contemporaneidade, muito marcadas por lógicas de zonamento disciplinar, de fronteiras e territórios rígidos de espacialidades restritas e conformações convencionadas, numa relação tensa entre acesso e exclusão, identidade e repulsa, pertença e abandono, pensamos poder sublinhar as práticas pedagógicas e de investigação como catalisadoras e desbloqueadoras de construção de posicionamento crítico, numa dialética constante. Com este evento, proporciona-se dois momentos particulares – positivo e de debate e

de reflexão e crítica, articulando a polemização directa e indirecta, e procedendo a formulações cruzadas entre a reflexão montada em dispositivos de discurso expositivo ou de estudo de caso, por pesquisa e baseada em problemas, julgando-se poder amplificar, de facto, as ressonâncias do debate num mundo em mudança acelerada.

Nos últimos sessenta anos, a universidade e as escolas superiores atravessaram um processo de transformação no que respeita a dois vectores essenciais: as plataformas de trabalho e pensamento e as relações de género, tanto na esfera da docência como da discência. Então, aquilo que era um universo maioritariamente masculino e analógico, pelo menos no que respeita ao plano dos estudantes, inverteu a relação, sendo, no ensino artístico e artístico-científico, um espaço maioritariamente feminino, quase numa proporção de 3 para 1, claramente regido por uma cultura digital de última geração. Este colóquio considera este quadro como um pano de fundo, como contexto interessante e importante para se pensar sobre as matérias em análise. Assim, Arte, Ciência, Educação, Sociedade, Corpo, Sujeito, Espaço, Políticas Públicas e Processos de Transformação, têm como retaguarda esta equação, tão contemporânea no seu debate, tão essencial, no tempo presente, para se burilar a reflexão que se quer viva, exploratória, experimental e dinâmica.

Os áudios do II Colóquio Processos de Transformação no Ensino/ Aprendizagem em Arte podem ser acedidos, na sua versão integral, no link disponível aqui:
<https://drive.google.com/drive/folders/17s xTN2pzJlpbJY7f8oJ64SuglbFMLdih>

Organização e Coordenação Científica
Projecto de Investigação do I2ADS:
“Processos de transformação no ensino artístico-científico no Porto -1950-2016”
e
Unidade curricular do Mestrado Integrado em Arquitectura/FAUP:
Arquitectura: Processos de transformação no ensino-aprendizagem

LIVRO 1

QUESTÕES DE GÉNERO
E PLATAFORMAS DIGITAIS
COMO CONTEXTO

II COLÓQUIO PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE

2as JORNADAS DO PROJECTO DE
INVESTIGAÇÃO DO I2ADS
PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO
NO ENSINO ARTÍSTICO/CIENTÍFICO
NO PORTO – 1950/2016

2as JORNADAS DA UNIDADE
CURRICULAR MIARQ/FAUP
ARQUITECTURA: PROCESSOS DE
TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM

FACULDADE DE BELAS ARTES
DA UNIVERSIDADE DO PORTO
3 e 4 de Outubro de 2019

[relato da oralidade]

Mário Mesquita [MM]: Estamos na segunda edição do Colóquio Processos de Transformação do Ensino/Aprendizagem em Arte e vamos começar por introduzir dois temas. Sem moderação e sem oradores, ao contrário daquilo que fizemos no ano passado, a ideia é que o grupo participe e que tenha a capacidade de estabelecer uma conversa que nos leve por diversos territórios durante a tarde (mesmo territórios físicos, portanto aqui para o café). E a ideia é começarmos falando das questões de género e das questões de transformação em termos de plataforma entre o analógico e o digital, tanto na relação ensino/aprendizagem, ensino/investigação e do posicionamento daquilo que é o sistema de educação, como no ensino superior, ou no ensino secundário. Neste momento, são duas preocupações que, de certa forma, acabam por moldar o pensamento, quer no campo daquilo que são as pessoas que de certa forma vão escrevendo e vão pensando sobre o assunto, quer, sobretudo, com aquilo que é a ideia da prática, daquilo que é o quotidiano com o qual nós lidamos todos os dias. E, realmente, eu gostava que partíssemos da constatação que é: actualmente, no meio universitário, nas escolas de artes ou afins, há uma proporção entre homens e mulheres que é claramente desfavorável, pela primeira vez, aos homens. Ao contrário da assistência desta sala que está mais ou menos paritária, no ensino superior, neste momento, temos uma média de dois terços de mulheres. Na Faculdade de Arquitectura são mesmo 66% de mulheres face a um terço de homens, e, ao contrário, temos na componente docente uma relação de 25% de mulheres para 75% de homens. Portanto, há aqui qualquer coisa que

acontece no meio que gostava que reflectíssemos no sentido de perceber esta ideia de contexto, não é... Em que contexto é que nós estamos a falar. Relativamente às questões do digital, trata-se de, sobretudo, fazermos uma análise retrospectiva daquilo que foram os últimos vinte anos. E pensarmos que já não estamos numa escola em que, quer em Belas Artes, quer em Arquitectura, quer em qualquer outra arte, digamos assim, quer pertença à universidade ou ao politécnico, cada vez menos há uma relação entre mestre/aprendiz ou entre o atelier e a pessoa que está a frequentar um curso e que, simultaneamente, está a trabalhar no atelier do professor, ou que tem um ensino muito ligado àquilo que era o ensino das Belas Artes, até há 40 anos, muito centrado sobre essa figura do mestre. Com a massificação provocada pela abertura do *numerus clausus* no ensino superior, há cerca de trinta anos, essa relação de turmas pequenas, de contacto directo, de aquisição de competências tendo por base a manipulação do real com meios físicos, acabou por se tornar um pouco inoportável: primeiro, porque o rácio professor/aluno não se modificou, ou melhor, modificou-se não sendo incorporados mais docentes, entraram mais estudantes no meio académico, logo, proporcionalmente, passou a haver mais estudantes por turma, portanto a relação de equilíbrio mais ou menos que havia até esse momento (que era de um docente para mais ou menos uma dúzia de alunos) acabou por se esboroar completamente. Atingimos um limite em que, há cinco ou seis anos, passou a haver turmas de trinta e quarenta e, em alguns casos, muito perto dos cinquenta alunos. Isso é uma realidade que se vive em Arquitectura e em Belas Artes. Por exemplo, este ano, em Arquitectura, no

primeiro ano do curso, as turmas de desenho têm quarenta alunos, o que, para quem conhece o curso, que é um curso muito baseado na manualidade e nessa proximidade, torna, comparando com o número de horas de contacto ou levando em conta o número de horas de contacto, um pouco complexa a relação professor/aluno. Isto é outra condicionante de contexto. A última, é que, nos últimos vinte anos, há toda uma geração que cresceu já num contexto digital e eu não sei, não tenho a certeza, se as escolas estão preparadas para mudar o seu *modus operandi* no sentido de incorporar essas novas realidades. Pensando que não há uma renovação forte no corpo docente, é relativamente envelhecido, e há até uma certa repulsa pela aprendizagem (não por parte dos estudantes porque esses, a maior parte deles, nomeadamente os que entram neste momento no primeiro ano, dos cursos, nasceram em 2002, desde os dois/três anos de idade estão habituados a isto, não é..., que são estes meios digitais e para a maior parte deles, digamos assim, a relação com o conhecimento é feita através de dois dedos). A relação com o conhecimento por parte de pessoas que se formaram academicamente nos anos oitenta e nos anos noventa não é feita assim, há uma aculturação feita principalmente do lado do professorado. A questão é saber se é mesmo feita. Se, aquilo que são as dinâmicas e a rapidez que a maior parte dos estudantes transporta para o espaço de trabalho e para o espaço de aula, é acompanhada pelos docentes, se a escola, neste momento, está a ter capacidade de resposta face ao que ainda se chamam “as novas tecnologias”. Já se chamam “novas tecnologias” desde os anos oitenta, e ainda se continuam a chamar “novas tecnologias”. Três pontos aqui ficam

como desbloqueadores, no sentido de conversarmos um pouco sobre o assunto. Primeiro, a relação de género, quer em termos de quantitativos, quer em termos de análise qualitativa – o que é que isso implica em termos de transformação do “edifício” Escola, o segundo, a questão do digital e do analógico e o terceiro a relação da proximidade, maior proximidade, menor proximidade e do trabalho de proximidade. Estamos a falar de ensino artístico, mais ligado a uma “cultura de escritório” no caso de Arquitectura ou “de atelier” no caso de Belas Artes ou, como agora, de uma massificação que nos permite até ter aulas completas dadas pela internet para um universo que ultrapassa os vinte, trinta, quarenta, porque é para o Mundo, para quem quiser. Portanto, eu começaria, se vocês concordassem, pela questão das mulheres e passo a palavra a quem quiser falar. Inclusive da sua condição, daquilo que significa... Temos aqui pessoas que estão em diversos patamares neste “edifício”, digamos assim, que é o “edifício da educação”, que estão em diversos locais estratégicos, vamos deixar ficar esse testemunho para depois ser utilizado como material de investigação.

Isto faz parte da relação entre uma unidade curricular do mestrado em arquitectura da FAUP e um projecto de investigação do i2ADS aqui da FBAUP.

[...]

Isabel Barroso [IB]: Queres que fale do que se passou cá? Nas Belas Artes?

MM: Eu acho que deve ser uma análise contemporânea. Não do que se passou, mas do que se passa agora.

IB: Pois, mas é um contínuo.

MM: Por exemplo, tu começaste por montar aqui, está montada ali fora, uma exposição sobre as mulheres artistas/ mulheres docentes. Há todo um conjunto de livros de artista, de outro tipo de material que, de certa forma, apela para isso. Queres-nos falar desse processo de relação, como é que é alguém que está a trabalhar nos serviços de informação da Faculdade, nomeadamente na biblioteca, lida com essa nova realidade. Ou, se não constitui diferença absolutamente nenhuma, se é igual.

IB: Para mim, para a biblioteca, não. Especificamente, não. Para quem está no terreno, as professoras que sentiram constrangimentos no contacto com os colegas masculinos quando começaram a dar aulas, aí sim, temos feedback. A Maria José Aguiar e a Beatriz Gentil foram as primeiras professoras a dar aulas na Escola, na década de 70, e notaram essa diferença. Até 1977, não havia uma figura feminina a dar aulas nesta instituição: foram as duas primeiras a entrar. E, já no final da década de 90, temos uma docente na área da escultura que entrou, mas com muita resistência, para dar aulas de escultura. Estamos quase no final da década de 90, tanto tempo que se passou, mas a cabeça das pessoas continuou a funcionar na mesma, não é... É uma área talvez mais masculina e que oferece mais resistência, a escultura. E, portanto, notou-se essa diferença, claro. Aqui na biblioteca não noto esse tipo de ..., claro que, agora, por causa da exposição há sempre comentários relativamente aos trabalhos, por causa dos professores, masculinos claro, que se sentem um pouco separados deste contexto, mas o objectivo era esse mesmo, marcar um tempo para as mulheres poderem também mostrar os seus trabalhos e,

pelo que vêem, a diversidade é bastante. O que prova que estão lá, “movem-se”, só que nem sempre têm o mesmo reconhecimento que os homens.

MM: E “movem-se” e questionam-se entre si. Há uma disputa por um “lugar ao sol”?

IB: Ah, claro. Sem dúvida.

MM: Digo isto porque olho, por exemplo, para a exposição e..., é assim, há um conjunto de vários trabalhos da mesma pessoa e há muitas falhas, lacunas que correspondem, eventualmente, a pessoas que, ou não se interessaram por entregar trabalho, ou não tinham de todo trabalho artístico. Mas vamos pensar que não se interessaram por entregar trabalho... Segundo tenho conhecimento, gerou-se uma questão na altura da montagem: *porque é que fulana de tal tem estes trabalhos, tem uma presença mais dominante e eu acabo por não ter, porque é que eu não fui avisada?* Como é que funcionam esses canais numa escola. Isso ultrapassa as questões de género, aí já entramos nas questões de comunicação não é ..., elas não falam entre si. Quando nós falamos das mulheres, temos uma não muito correcta percepção da questão. Estamos a falar de uma minoria, de uma maioria que acaba por ser uma minoria, e de uma minoria que não é coesa, que não se entrecruza. A minha questão é, no ensino artístico, daquilo que é a tua percepção, do que vês aqui na Escola, se vivemos ambientes de disputa por um “lugar ao sol” ou se estamos perante uma relação de comunidade e fraternidade entre as mulheres, no sentido de conquistarem esse poder.

IB: Isso não são as mulheres, os homens também. Não é exclusivo das mulheres.

Toda a gente nesta escola, independentemente do género, quer conquistar o seu “lugar ao sol”, não é... É claro que depois há aquela questão de..., já tenho mais anos, sou mais conhecida portanto o meu trabalho tem que ficar mais visível do que o outro... Essas questões existem, mas também com os homens. Não me parece que seja só problema “nosso”. [risos]

MM: João, também existem com os homens? O João teve uma experiência interessante porque frequentou, até ao 4º ano, o curso aqui no Porto e, depois, foi para Glasgow – tem uma experiência de uma realidade que não propriamente a nossa em termos sociais, políticos, de Escola. O que é que tu vias lá, que tipo de ambiente se vive num país que (ainda pertence à União Europeia) tem uma cultura completamente diferente da nossa, anglo-saxónica?

João Queiroga [JQ]: Não estamos a falar de ensino, estamos a falar dos direitos das mulheres?

MM: Eu não diria direitos, diria antes das relações de poder no âmbito do que é o espaço da Escola e, daquilo que foste observando do quotidiano das tuas colegas, que não te conheciam de lado nenhum, e dos teus professores.

JQ: Eu acho que não se pode generalizar a partir de Glasgow, mas no ambiente estudantil era uma coisa muito mais ..., eram muitas mais que nós, também, e acho que estavam mais avançados nesse aspecto (e noutros) e que elas estavam completamente integradas, mas não como tutoras.

Sónia Passos [SP]: Não como ...?

JQ: Não como tutoras.

MM: Essa responsabilidade não lhes era atribuída? Era masculina, o ser “tutor” de alguém.

JQ: Era. Estou a pensar agora: eu tinha ideia que eles eram muito mais evoluídos nesse aspecto, mas talvez não. Nunca tinha pensado muito nisso. Mas há uma coisa curiosa que eu já contei, que se nota com os tempos A Faculdade foi construída nos anos 60, o edifício. Há 2 casas de banho para 600 pessoas e só havia uma sanita para as mulheres e para os homens havia duas sanitas e três urinóis. É interessante, (e é péssimo) as mulheres faziam fila, o que era uma coisa ridícula.

MM: Um pequeno parêntesis: não sei se isso aqui acontecia. Na Faculdade de Arquitectura não, porque os quartos de banho são mistos.

IB: São?

MM: Sim, mistos.

IB: Aqui, só no Carlos Ramos.

MM: E no Pavilhão Sul também. Junto à cantina existe um quarto de banho e é misto.

IB: Ai é?

SP: Porque é para deficientes motores...

MM: São equipados, e este também é para deficientes motores. Normalmente os mistos são mistos de género e para ..., não quero dizer mais nada, é misto “nesse sentido” também. Por exemplo, nas empresas e naquilo que eram os serviços públicos, até determinada altura, tínhamos uma categoria de profissionais, mulheres, as telefonistas, as dos chamados pbx’s, os postos de

ligação das várias linhas de telefone no âmbito do edifício, de receber uma chamada de fora e passar para o gabinete a, b, c ou d. E isso propiciou que, nos anos 50, anos 60, os edifícios, que só estavam preparados para ter quartos de banho para homens, onde só havia urinóis, foram alvo de intervenções no sentido de criar quartos de banho femininos. Este edifício já não apanhou essa fase, porque este edifício já tem uma ala, nomeadamente junto à Aula Magna, de quartos de banho masculinos e uma ala de quartos de banho femininos. Já foi feito prevendo essa evolução. A evolução para o quarto de banho misto, pode significar também uma evolução de tratamento de género, no que diz respeito àquilo que é a presença dos vários géneros – aí não falamos só de homem/mulher, mas de outros tipos..., no espaço da escola. É a polémica que se instalou desde há dois meses nas escolas secundárias, a necessidade de quartos de banho para pessoas sem género atribuído. talvez a questão se resolvesse com os quartos de banho mistos, não sei... Mas isso também quer dizer muito daquilo que é a evolução do espaço comum, do espaço colectivo da escola enquanto edifício, não como edifício educativo, mas como edifício permeável às transformações da sociedade. De que forma é que, por exemplo, Beatriz, achas que essas transformações da sociedade se reflectem naquilo que são os comportamentos quotidianos dos homens e das mulheres num espaço público e colectivo que é o espaço da escola, quer no interior, quer no exterior? Ou se isso, pura e simplesmente, neste momento, já não tem nenhuma relevância, se ser mulher ou homem, é rigorosamente a mesma coisa. Se há discriminação positiva, se não há... Relações inter pares, como

colegas (que é algo não muito reflectido), como é que os colegas de estudo homens se dão com os colegas de estudo mulheres sabendo que, nas turmas, maioritariamente, elas estão presentes e, até, acabam por conduzir os ritmos de turma de acordo com aquilo que são as próprias diferenças de pensamento, posicionamento perante as matérias, que são necessariamente femininas ou podem ser femininas, não sei. Será que são femininas?

Beatriz Merouço [BM]: Pois, eu não sei se...

MM: Não tens de responder à minha pergunta. Podes dizer o que quiseres. [risos]

BM: Porque eu acho que o garantir voz a todos não tem a ver com a voz ser diferente. Eu não sei se, no final, a presença feminina vem trazer uma coisa radicalmente diferente do que cá estava. Com certeza vem trazer uma coisa mais diversa porque há uma inclusão, mas eu tenho algumas dúvidas sobre o que é que isso quer dizer, de estar presente uma visão mais feminina, não sei exactamente o que é que isso quer dizer. E depois também acho, do que se estava a falar, disto dos espaços, que obviamente os espaços reflectem a nossa organização em sociedade. Aquilo que estavas a dizer, [JQ] de haver uma casa de banho com 3 sanitas para homens e uma para mulheres, [...], é só o reflexo da desigualdade quantitativa, no espaço... E também acho que era importante lembrar que, na nossa Faculdade, temos casa de banho mistas, mais ou menos, porque temos casas de banho mistas, mas a sanita das mulheres é a sanita das mulheres e a sanita dos homens é a sanita dos

homens, ou seja, lá dentro, os cubículos também estão destinados, cada um, ao seu sexo, portanto é ...

JQ: Nós não temos casa de banhos mista, temos?

BM: Temos, nas torres são todas mistas.

JQ: Pois são.

BM: Mas não são realmente mistas, é o que eu quero dizer.

João Costa [JC]: Partilham lavatórios.

BM: Partilham lavatórios, exactamente. O que eu quero dizer é que tens símbolos, ou seja, não resolve a questão de género, nem de misto. Porque tens na mesma ..., não sabes em que quarto de banho entrar (se isso é uma coisa que te afecta). Eu também acho que a evolução das políticas de género tem a ver com deixar-se de ..., deixar de ter importância, só que tem de haver luta para que se chegue lá. Eu acho que o caminho não é passarmos a ter ..., não sei, será ótimo quando isto deixar de ser uma discussão, quando isto deixar de ser um tema, [risos] quando já não for um problema, quando já não interessa dizer-se: sou homem ou sou mulher.

MM: Mas, neste momento, é.

BM: Eu também gostava de saber. Estávamos a falar da situação geral e até do reflexo do que constituiu entrar uma professora em escultura. Eu gostava de saber como é que é agora.

IB: Continua igual. Em algumas áreas, sim.

MM: Por exemplo, o que é que significa a condição de maternidade? E ser

professora ou ser funcionária numa escola? Como é que “ela” é aceite? Ou ser aluna?

BM: Ou a paternidade... porque levanta-se a questão ...também há licenças de paternidade...

MM: Um casal na Faculdade de Arquitectura, um rapaz e uma rapariga. Ela engravidou no 2º ano e eles deixaram o curso. E o que é que significa ser professora e engravidar, ter licença, ter um vínculo eventualmente precário com a instituição, e estar dependente daquilo que são as avaliações dos pares?

BM: Isso só passará quando todos aceitarmos que a responsabilidade de um filho é tanto da mulher como do homem... e que a licença, por exemplo, caberá aos dois porque um apoia o outro, quando não se associar à mulher a condição de ter que “parar” por uma gravidez...

MM: Como é que resolves isso no espaço da escola? No campo dos estudantes, por exemplo? Uma estudante engravidada e pode não engravidar necessariamente de um colega da escola...

BM: Sim.

MM: Não tem que ser [risos]

BM: Sim, sim. Nem precisa de ser estudante...

MM: Nem precisa de ser estudante. Mas vamos imaginar uma estudante que engravidada. Quais são os mecanismos que a escola tem para acompanhar o processo de gravidez, dando àquela estudante as mesmas hipóteses para

continuar a estudar? Ela não está doente...

BM: Mas então estamos a falar de um problema económico, acima de tudo, que está quase sempre associado a problemas de minorias. É claramente uma questão de capacidade económica. Porque, provavelmente, uma rapariga que engravide, mas que esteja numa posição económica ...

MM: Frágil.

BM: ... frágil, está com muito mais problemas, porque ainda assim temos um Estado que é incapaz de atentar à fragilidade da mulher, do estado geral de fragilidade. Uma pessoa que tenha esse poder económico, à partida, para conseguir gerir a situação e ultrapassá-la sem que seja um problema... Estamos a falar de problemas de empoderamento económico, naturalmente associados a problemas de minorias.

MM: O que é que significa o "ser mulher" para ti no curso? Estás a acabar, portanto... Ou não significou nada? O que é que tu sentiste? Alguma vez, por exemplo, te sentiste "invasora" pelo facto de seres mulher?

BM: Não.

MM: Olhares de alto a baixo ou...

BM: Porque eu acho que estas coisas se falam... É importante falar da experiência pessoal no contexto de uma investigação maior. Porque eu não quero estar a fazer das minhas palavras ...

MM: Sim, sim, claro. Mas, da tua análise e até do conhecimento de outras e de outros colegas. Foste vivendo, ou foi

vivendo, quem estudou, toda a gente que estudou foi vivendo em microcosmos: turmas, anos lectivos, autênticas "bolhas". De que forma é que, por exemplo, numa sala de aula, são geridas essas relações de privacidade, de intimidade e de partilha?

BM: Eu diria que, entre colegas se sente menos..., talvez esteja mais presente a condição de aluna Mulher e professor Homem, em que comentários em que ainda se sente uma mentalidade (que eu quero acreditar que está aos poucos a transformar-se), mesmo que não seja no que cada um se autoriza a dizer. Portanto aí sim, acho que ...

MM: Sim..., E, no teu entendimento, qual é a cota de responsabilidade das próprias mulheres nesse processo?

BM: Todo o povo que vive numa ditadura é responsável por estar numa ditadura, mas temos que ter calma na maneira como falamos disto, porque a ditadura é feita para que o povo a suporte, ... Portanto, o sistema faz com que a vítima seja perpetuadora do seu estado de vítima. Mas não me parece que seja total responsabilidade desse lado, até porque sinto que, obviamente, quem ouve estes comentários que rebaixam capacidades com base no género. Depois de se ter ouvido isto a vida toda, ou mesmo tendo normalizado este tipo de comentários não se sente capacidade de lhes fazer frente. Não me parece que seja culpa de quem sempre ouviu isto ou de quem normalizou este tipo de coisas. Quanto mais não seja por normalizar, naturalizar e, então, segue-se em frente com a vida. É uma coisa maior é uma questão muito para além do género. Estamos completamente desligados do que é a gestão dos espaços, a gestão

da sociedade, estamos muito desligados dos mecanismos de poder. E, então, não sabemos como actuar nestas situações, não há a percepção de haver uma cadeia que eu consiga activar, que vai ter consequências ou que, pelo menos, permite que isto seja falado a outro nível. A condição da hierarquia pesa sobre o que as pessoas se sentem capazes de fazer, porque ouve-se estas coisas, tem que se acabar um curso (outra vez a condição económica). Eu posso dar-me ao luxo de iniciar uma luta depois de ouvir um comentário destes porque tenho condição económica para, se falhar este ano, falhei e Só existem princípios quando há espaço e dinheiro para os ter ...

MM: Acrescentaria que, uma estudante de um primeiro ano de um curso tem um poder de reivindicação diferente de uma estudante finalista.

SP: Gostava de dizer alguma coisa.

MM: Força!

SP: Tem a ver com a necessidade de fazer aqui algumas intersecções. Por um lado, com o género, e com a condição económica e, às vezes com questões de “raça”, bem entendido, com as aspas todas. Acho que é uma afirmação perigosa sobretudo de homens e, quando colocas a questão, é uma questão, como eu às vezes digo, és Homem, por isso tinhas mesmo de estar a fazer essa pergunta. É essa ideia da responsabilidade, *elas são terríveis, elas são “do pior”, elas dão-se mal, elas, juntas, são “não sei o quê”,* todo esse tipo de ideias e estereótipos que se reproduzem. As próprias mulheres, inclusivamente, gostam de dizer isso, *eu gosto só de trabalhar com homens, detesto trabalhar com mulheres, as*

mulheres são do piorio, é um facto. É um facto ..., é um facto quando é um facto: há homens e mulheres bons e maus. Agora, o que existe, é, de facto, aquilo que estavas a dizer, Beatriz, na incapacidade de perceber que há uma cultura milenar de mulheres ausentes do espaço público e do espaço de opinião, e da argumentação e do pensamento. E portanto, quando lhes é dado esse espaço, elas fazem, provavelmente, aquilo que sabem melhor que é fazerem-se mal a si próprias e manterem esse registo de invisibilidade e de culpa não é... E aliás, só assim também se consegue perceber, em muitos casos, as inúmeras situações de violência doméstica que passam exactamente por essa incapacidade de se reconhecer como alguém, auto-suficiente, e com pensamento próprio... e se cristaliza na ideia de que há alguém que é superior e, portanto, à qual se obedece. E só se percebe que existe ali uma situação de violência doméstica, de facto, quando se ganha a dita consciência, que demora muito tempo, muitos milénios mais e que implica uma geração, várias gerações de recuperação e reivindicação de um lugar que não se define por questões de ser homem ou de ser mulher. Portanto, isto vai demorar muito tempo, e, no caso português, obviamente, por um passado recente que reforça ainda mais essa condição de inferioridade, mais difícil isso vai acabar por acontecer. Como também essa outra ideia de que ser uma mulher a sério implica reproduzir as ideias ou as representações do que é ser um homem que lidera. Há aqui um espaço ainda por descobrir e que passa pela própria emancipação da condição feminina e, no caso, da condição feminina portuguesa. Gostaria de acrescentar algumas coisas que têm a ver com aquilo que falavas da gravidez. Eu dou

aulas na escola superior de música e artes do espectáculo e comecei por trabalhar muitos anos como bibliotecária. V muitas crianças nascer, é uma escola onde se “produz” muita criança de música, de teatro, e o que é engraçado é que elas viviam, de facto, nos espaços. Não sei se vocês têm ideia, mas é das poucas escolas que está aberta 24h o que significa que a população ..., que aquele espaço é vivido efectivamente, com todas as despesas inerentes, como vocês imaginam, de energia, água, luz, etc., 24h com as crianças lá nas salas e tal, no chãozito, e, portanto, há muitas crianças de acolhimento, não sei como é que se faz ... não há serviço, nunca houve serviço educativo, mas passaram muitas, muitas lá pela escola. E isso é curioso porque elas iam às aulas, nem sempre uma situação muito interessante e, definitivamente, não funcionava bem. Às vezes ficavam na biblioteca - não sei porque é que se acha que lá se pode fazer tudo, [risos] Mas também se via homens (e isto é muito engraçado, no caso da ESMAE) Desse ponto de vista, é paradigmático da própria relação que falavas de professor/aluno, é um espaço de liberdade curioso, porque vocês entram lá e têm professores e alunos de chinelos, calção, (parece que acabaram de acordar) coisas assim que num espaço como a Faculdade de Economia seria impensável. É muito chocante para alguém que vem de uma faculdade mais clássica, chega, e não percebe muito bem quem são alunos, quem são professores. É uma confusão interessante, a maior parte das vezes. Porque nem sempre acontece isso. [risos] Dado essa liberdade, a questão de género é também fundamental na forma como se apresentam os conteúdos. Às vezes os alunos não querem sequer identificar-se com o género: hoje sou homem, amanhã posso

ser mulher, hoje ponho salto e amanhã visto-me de outra coisa. Isso é muito interessante porque nos obriga a repensar a forma de estar, também a pensar o mundo através de diferentes lentes. Isto é o grande desafio que eu acho que acontece agora, não tanto na relação de rácio homens/mulheres, porque, curiosamente, é muito diferente de ano para ano. No meu caso, dou aulas no departamento de teatro verifico que há anos em que entram mais homens, outros em que entram mais mulheres, mas há sempre muita gente a querer entrar. Há ainda o interesse em seleccionar alguns alunos homens - para compor melhor os espectáculos. Mas há sempre ... há uma diversidade, há cada vez mais homens também interessados em fazer as audições. É interessante, esta necessidade de pensar o discurso para uma “plateia” que não está propriamente pensada ou a pensar se é homem ou mulher, ou que pode ser as duas ao mesmo tempo. E, simultaneamente, uma outra coisa que falavas sobre esta diferença geracional que é um outro desafio - e aqui é um mundo de referências que nós, mais velhos, não temos, que nós, professores, não temos - com um diferencial que muitos dos meus colegas, às vezes, e eu também, como é evidente, que vou aprendendo todos os dias, tenho, que é *eles chegam aqui sem cultura geral nenhuma!* Não sei se vocês já foram confrontados com isso, o que é um tremendo erro. Um tremendo erro porque toda a gente tem as suas referências, não são as minhas referências, mas são outras referências. E, às vezes, temos esta dificuldade de comunicação, de acompanhar a voragem do tempo que é um tempo diferente daquele em que nós tivemos a vossa idade. Estes “encontros” são interessantes para nos aproximarmos

de tempos que ficam mais longe de quem vai nascer a seguir. Portanto, há este exercício que é muito desafiante e que está para além do género, mas também o inclui.

MM: Quando falava da responsabilidade das mulheres nesse processo, não era a tal versão do “gajo” como tu disseste, era sempre ..., porque é um “gajo” que está a falar, (aliás não me posso esquecer disso) sou um homem, não posso estar a falar como uma mulher... Não, não posso.

SP: Mas isto tem a ver exactamente com as ideias que nós fazemos e que estão pré-inscritas no próprio ...

MM: Lançando a reflexão sobre uma estrutura machista, sexista e, até, em alguns casos, de algumas escolas, misógino (e quase que me atreveria a dizer que a Faculdade de Arquitectura é claro exemplo disso, de uma escola que é machista em termos de procedimentos, de espaço, de cultura, de tudo, que esta escola é uma escola claramente machista, ainda, e já teve anos suficientes para deixar de o ser e culturas suficientes para deixar de ser). Atentando nas associações de estudantes. Quem são os responsáveis pelas associações de estudantes? Mulheres. Quer na Faculdade de Arquitectura quer, aqui, em Belas Artes. Qual é a diferença nos procedimentos daquilo que é o espaço e a esfera de controlo, de validação de procedimentos, de acompanhamento do próprio processo escolar, por parte, por exemplo, de uma estrutura, que é uma estrutura académica importante que é uma associação de estudantes e que tem um poder institucional forte. Qual é a diferença entre ser homem ou mulher estando numa estrutura destas, ou será que isto não constitui diferença nenhuma

e se calhar as mesmas atitudes machistas são replicadas por alguma conveniência por outras pessoas que, por acaso, são de outro género e são mulheres. Mas, que aí não tem nada a ver o facto de serem mulheres ou não serem mulheres, tem a ver com culturas, tem a ver com espaços, tem a ver com tradições, tem a ver até com limitações que a própria instituição lhes impõe. Por isso é que eu digo que há aqui uma superestrutura que é a própria escola que acaba por se impor a tudo e talvez até traçar mais esses desígnios do que propriamente as identidades muito próprias, sendo homem ou sendo mulher. Porque, então, nesse sentido, será que não há homens que têm comportamentos mais inclusivos e que também são uma minoria, no âmbito daquilo que são os processos e os procedimentos dentro de uma escola? A tentativa de inclusão não tem de partir só de um sítio, não tem que partir só da reivindicação de um espaço, também tem que ter lugar a abertura desse espaço, e a abertura desse espaço, por isso é que falava da relação dois terços/um quarto, ou seja, 2 terços de mulheres alunas face a 1/4 de mulheres docentes, e se atentarmos nos órgãos de gestão, por exemplo aqui nesta Casa, temos uma directora que é mulher, em Arquitectura temos um director que é homem, mas não temos depois nem sequer um laivo de paridade naquilo que são as relações de género em qualquer um destes órgãos de gestão. E continuamos a ter uma maioria de homens nos lugares de decisão quando o universo é feminino. A questão é: as mulheres. A Beatriz dizia algo muito interessante: tudo vai ser melhor quando isto não constituir uma questão para se discutir, quando tudo normalizar, quando não precisemos, por exemplo, de falar de cotas ... Porque é que temos de ter

cotas para mulheres. quer dizer, temos de ter, eventualmente, o reconhecimento do mérito daquelas pessoas sendo de raça negra, branca, amarela, azul, “esquisitos”, “não esquisitos”, mulheres ou homens, rigorosamente a mesma coisa. A questão é que ainda não estamos nesse patamar de evolução. Então, é preciso garantir espaços para que as pessoas falem, se afirmem e afirmem a sua própria condição.

IB: São pequenas conquistas.

MM: Como por exemplo?

SP: Mas eu acho que elas não têm de afirmar (desculpa Isabel), não têm que afirmar a condição, os outros é que têm que respeitar...

IB: Exactamente.

MM: Mas existe esse respeito?

SP: Se existe o respeito? Pois, talvez não, por isso é que se está aqui...

MM: Eu posso dar o exemplo de uma colega, porque o exemplo é público, que estudou, que foi dar aulas, engravidou, teve licença, pediu dispensa para doutoramento, teve-a, engravidou, teve segundo filho e voltou à Escola. E a primeira observação dos colegas, homens, foi *tu engravidaste de propósito*. [risos] Estamos a falar de há cinco ou seis anos atrás.

Diogo Oliveira [DO]: Já vi casos semelhantes até de mulheres a dizer que engravidaram de propósito para poder tirar um “intervalo”. Esse tipo de observações, quero eu dizer... Portanto, não sei, fica aqui o reparo.

MM: Mas achas que ... Por exemplo, no caso, não estamos a falar de uma pessoa que o “fez” de propósito.

DO: Sim! Eu não estou a dizer que foi, o que estou a dizer que esse tipo de comentários não tem de partir necessariamente de homens, mas que as próprias mulheres também têm esse tipo de comentários enraizados [...]

MM: Portanto não é uma questão de género: é uma questão de culturas e mentalidades.

DO: Mas acho que talvez esteja relacionado de alguma forma, que também se pode incluir uma questão de género aqui.

MM: Em que sentido?

DO: Porque o que eu estava a pensar é que o sexismo não existe só para um lado, existe para um lado e existe para o outro e, se esse comentário parte realmente de uma posição, ... Estava a tentar perceber se esse comentário parte realmente de uma posição de quase desconhecimento ou de ..., não sei ... é mesmo difícil falar sobre o assunto ...

BM: Porque também acho que há uma diferença entre (e claro que isso demonstra uma determinada cultura que está enraizada) comentários que são feitos numa base de hierarquia igual ou numa hierarquia de poder porque eu não conheço a situação, não sei em que circunstâncias foi feito, pode ter “caído” muito mal, mas ...

SP: E até pode ter sido de propósito!

BM: O que for, o que seja. Mas que, quando é feita numa base de poder igual, ... nós brincamos com os nossos amigos, nós fazemos o quase “picar a ferida” ..., acho que é muito mais problemático ver este tipo de situações quando há uma relação diferente de

poder. Quando é de um professor para um aluno, isto é claramente diferente, porque eu posso não estar à vontade para me rir... Há uma relação de poder que torna a minha intervenção diferente, porque se for a situação de um amigo e ele me disser isso e eu ficar incomodada, eu resolvo “na hora”. A situação não é..., não há uma hierarquia que imponha alguma maneira de estar, que ponha em causa a minha relação profissional ou o que seja.

MM: A conclusão de curso.... Ficar marcado com rótulo por falar...

BM: Exactamente. Porque não percebo exactamente ..., falando da Faculdade de Arquitectura, há realmente pessoas que ainda têm um comportamento machista em que distinguem género, mas acho que nós já estamos a dar alguns passos em frente pois, mesmo estas pessoas, sabem com quem podem falar. O que já é uma diferença substancial... Porque conseguem ver quem está preparado para dar resposta ou não e atacam naturalmente as pessoas mais fragilizadas nessa situação. O que eu quero dizer é que uma pessoa sabe quem é que está ... eu estive desde cedo relacionada com órgãos de gestão, como o pedagógico, fui aluna destas personalidades e nunca ninguém me dirigiu a palavra desta maneira e eu acho que não é por acaso, tenho a certeza que não foi por acaso porque sei a quem foram dirigidas estas palavras e...

SP: Desculpa Beatriz, o que torna a coisa ainda mais perversa, porque há uma consciência do que significa...

BM: Exactamente, mas o que eu acho é mais perverso, mas pelo menos mostra que há uma consciência de que é uma

coisa altamente errada, porque já passamos alturas em que, ... as histórias da minha mãe de Faculdade são outras ... são outras de inconsciência total, de que tudo se diz abertamente, toda a gente sabe de tudo que se diz e nada mexe... Eu já vivi numa realidade onde, ainda assim, há esta perversão, esta vergonha: é uma perversão associada a uma vergonha do que se diz. A questão de atentarmos nos órgãos de gestão e vermos paridade zero de género, acho que é consequência directa de não haver paridade nenhuma na docência, de género, realmente, consequência directa. Perguntamo-nos porque é que não há paridade com os estudantes porque as mudanças que se iam fazendo na sociedade tinham logo repercussões na gestão e na decisão nas escolas. Interessa-me essa pergunta porque ela acelera um processo...

MM: Mas porque é que, por exemplo, neste caso, no campo dos estudantes, tem que haver paridade se há uma desproporção monumental entre 2/3, 1/3. Porque é que tem de haver paridade? Então, aí, a minoria seria a dos homens ..., essa teria de ter uma cota...

JC: Mas as cotas são para os dois lados, acho eu. As cotas são um mínimo de representação, ou seja, até havia alguém que dizia, já não me lembro, acho que era uma deputada mulher, que dizia *vocês é que são estúpidos de aqui a alguns anos isto vai funcionar para vocês*. [risos] Porque a verdade é que, ouvir isso dos docentes, da desproporção para um lado em alunos e para outro lado em docentes... Não sei quanto disso não é uma reprodução de sexismos, quanto é normal. Qual seria a paridade na altura em que os professores estudavam? Na verdade, o

que temos, é também um envelhecimento ...

MM: Do corpo docente.

JC: ... do corpo docente. Ainda agrava mais essa disparidade porque os meus professores andaram na escola nos anos 80 e se não se renovam, cada vez mais distância há entre gerações ...

MM: Posso dar um exemplo dos anos 90, não dos anos 80, mas dos anos 90, em que um professor da Faculdade de Arquitectura se virou para uma colega minha, em plena aula, à frente de toda a gente, e disse, *tu vai para casa coser meias*. A turma não reagiu, ficou “gelada” a ouvir aquilo. A mulher em causa interrompeu durante um ano e só depois é voltou ao curso, porque ficou de tal forma abalada com aquilo, porque achou que nunca iria ouvir isso numa instituição de ensino superior. E tal era dito por pessoas com muitos atributos científicos, pedagógicos e didácticos nestas “Casas” ligadas às artes porque, para além do mais, ainda temos que considerar que não estamos a falar propriamente das tais faculdades convencionais, estamos a falar de outros “colarinhos”, se calhar não tão brancos... [risos], mais “cor de rosa”. Mas isto era dito há 27 anos. Não estamos tão longe desse tempo.

BM: E eu arrisco-me a dizer que Faculdades relacionadas com o ensino artístico, pela proximidade que há entre o docente e o aluno..., até pelo quanto do trabalho do aluno é expor-se a si, é mostrar-se ...

MM: Sim, do sujeito que está em questão.

BM: ... há uma proximidade maior a insultos em geral que reflectem o que é

a sociedade e, se é uma sociedade sexista, vão aparecer esse tipo de comentários vertidos sobre as mulheres. Também acho que a relação professor/aluno é diferente em faculdades que não são de ensino artístico, em que os insultos são uma coisa que acontece em situações extremas e não no dia-a-dia. Mas eu estou numa faculdade em que a crítica ávida ao meu trabalho, em que muitas vezes se confunde o trabalho e a pessoa, acontece desde que eu aí entrei. Estes comentários vêm com tudo de mau que a sociedade tem para nos “atirar à cara” ...

MM: Mas isso é típico do ensino artístico...

BM: Pronto.

MM: ... em que a carga do sujeito é bastante grande e a confrontação entre sujeitos é enorme. Essa confusão que tu dizes entre o objecto, que é o trabalho, e o sujeito, é frequente, confunde-se, mesmo, em termos de avaliações.

BM: Porque todas as histórias de insultos que eu retenho da Faculdade [risos] são de um insulto a propósito do trabalho, que depois se “pessoalizou”, mas que começou a propósito de um trabalho... Ou mal feito ou o que quer que seja... E que esse comentário, que por acaso, [...] é de um professor que se confrontou com um trabalho que não gosta e que manda o insulto porque se lembra, e que por acaso é a uma mulher, imbuído desta ideia de que as mulheres não pertencem a este sítio...

MM: Acrescento que esse mesmo professor não admitia modelo feminino nas suas aulas. Estamos a falar em 1991...

SP: Ele tinha algum tipo de problema com a sua própria sexualidade, de certeza...

MM: ... em que havia seis turmas no primeiro ano do curso e em que cinco tinham modelo nu feminino e uma não. E o professor tinha uma justificação teórico-prática para o assunto. Mas as turmas dele nunca desenharam uma mulher nua, isto é, ao contrário...

LB: Acho que ele devia ter tido outro tipo de problema, não era só...

MM: Muito conceituado nesta Casa.

LB: Não digas, não é preciso. Mas não me parece muito normal. Primeiro, tu vês um modelo não por ser feminino ou masculino, mas muitas vezes até é pelo traço, pelo contorno.

MM: Sim, sim.

LB: Pelo menos é o que ouço, que até preferem pessoas muito diferentes, não estilizadas ... porque o objectivo é esse, é poder produzir ou reproduzir exactamente... Portanto tinha outros problemas para além desse que não chegaram a ser esclarecidos.

MM: Mas haver, havia vários, e alguns deles..., é assim, há toda uma geração, uma geração envelhecida ...

SP: Há problemas, de facto, problemas de repressão sexual por parte de quem exerce o poder que depois se reflecte neste tipo de coisas.

MM: Claro, não tenho a menor das dúvidas.

SP: Estavam a falar da questão do insulto. Por vezes não é só a questão do insulto. Por exemplo, há alunos..., (eu não sou artista, de todo) ..., mas na eu

apercebo-me que existem professores que têm uma abordagem muito desfocada. Todos conhecem aquela ideia sobre o Filipe La Féria, que a Forma de se tratar os actores é pô-los a um nível "de rés-do-chão", porque só assim é que eles dão o melhor de si ou vão buscar... E há professores que de facto, não é por terem como referência decididamente o La Féria [risos], nem é boa ideia associar..., que é outro disparate, mas que não interessa... mas que têm como forma, como método, (às vezes é mesmo método) nalguns casos reproduzido, replicado, porque só assim é que alguns professores legitimam ..., *doer, só se aprende com dor.* [risos] Que é outro mito. Mas há algo mais que me assusta muito...

LB: Mas as reacções são diferentes ...

SP: São...

LB: ... e se há pessoas que aceitam e conseguem [...], há outras que ficam fragilizadas de tal forma que têm um fim próximo...

SP: Pois...

LB: Portanto, isto é uma balança um bocado enviesada...

MM: Mas isso é tudo bastante controverso porque, quando se vê, por exemplo, nos inquéritos ..., os inquéritos pedagógicos não servem muito de exemplo porque, normalmente, não são preenchidos, portanto sei se é por aí que se pode responder... Não, praticamente ninguém preenche, não há obrigatoriedade, portanto poucos preenchem. Observando os comentários, na fraca adesão, isto é muito interessante de se analisar porque o "chicote" é muito prezado ainda. Ou seja, o "chicote", ou o

professor que “chicoteia” o aluno. É também a Escola, o espaço da escola, o espaço de aula como espaço de humilhação, para muitas pessoas, muitas no meio artístico, ainda se considera: *aquele professor é bom porque é mau, aquele professor é bom...*

SP: Porque é exigente, porque se isso confunde com a exigência...

MM: ... porque a maldade é confundida com exigência. E a humilhação que é a “vergastada” psicológica, ou seja, o pôr, tu [SP] disseste no “rés-do-chão”, costuma-se dizer “abaixo de cão” não é..., daquela pessoa...

SP: É por causa da questão do animal.

MM: ... do animal, pronto, não vamos falar de animais – politicamente incorrecto. Mas, pôr a pessoa num ponto tal que ela só pode responder por impulsos de concordância com quem lhe está a fazer mal, não é...? essa tal humilhação... E, isso, no meio artístico é, prática admirada e admitida..., embora já nem tanto, mas há uns anos, o professor... (no masculino, porque havia uma professora num corpo docente, agora há mais). Mas isso custou também, e foi muito por mérito das próprias professoras através daquilo que foram as conquistas dos doutoramentos. Aí conquistaram espaço não propriamente por cotas mas porque havia uma espécie de progressão automática na carreira. Houve aí uma abertura, uma brecha no sistema. Tenho muitas dúvidas se o processo foi de equilíbrio ou se foi mesmo forçado por razões burocrático-administrativas. Mas temos aí também uma questão que é a velha questão de “quanto mais me bates mais gosto de ti”. E isso é um bocadinho difícil de

perceber, porque há quem goste do sistema.

BM: Mas eu acho que não é difícil perceber...

MM: Há quem se inscreva, inclusivamente, em aulas em que sabe que aquele professor ou aquela professora (porque também não vamos excluir as professoras deste catálogo), funcionam daquela maneira e aquele professor é que é bom porque, literalmente “bate”. E eu tenho a certeza de que as professoras ou os professores mais prezados no campo do espectáculo, por exemplo, são aqueles que protagonizam uma disciplina militar e que quase te humilham e te põem a chorar “em cena”. Só isso, esse sofrimento, essa demonstração de sofrimento, não será o mesmo sofrimento que existe, por exemplo, nas outras artes, quando se fomenta que o estudante ou uma estudante faça duas ou três noitadas para acabar um trabalho e depois recebe uma resposta enviesada independentemente de ser mulher ou homem. Aqui as questões já não têm a ver com o género, têm a ver com questões culturais e de base, de “berço” ... O Mário esteve na Alemanha, em Dresden, e a cultura alemã a esse nível é um pouco diferente: é uma cultura que nós observamos, por exemplo, nas empresas, quer dizer, nas empresas de gestão alemã. As que contratam pessoal português afirmam que as pessoas têm de ter o seu horário de trabalho até às cinco da tarde. Depois devem ter outra vida que é para depois no outro dia estarem activos... Isto não é nada a cultura portuguesa. A cultura portuguesa é: se for preciso estar a montar exposições até às dez da noite [risos], por exemplo, cumpre-

se. E não há sequer algum reconhecimento sobre o que se está a fazer...

JQ: Eu também noto muito essa diferença.

MM: Mas essa cultura Estava-se a falar de licenças de parentalidade. Na Alemanha... Se me perguntarem assim: quero ter um filho em Portugal? Não. Quero ter um filho na Alemanha? Sim. É obvio porque eu sei que ali vou ter três anos para estar com a criança, tenho uma licença, continuo a receber e sou um membro activo da sociedade... e que depois alterno com a companheira e temos direito a seis anos para educar que é o tempo de, digamos assim, de fazer com que um filho se estruture...

IB: Sim, e que não fiques com medo de que te retirem o trabalho.

MM: E não fico com medo!

IB: Porque o grave problema é esse..., é a ausência.... Aqui na Faculdade só, com funcionários, não docentes, só a questão de se ausentar para ...

MM: É perder o lugar...

IB: ... não é só perder o lugar. É perder a avaliação! Não conta só porque se está com licença de maternidade, o que é ridículo, não é... E não se progride na carreira por causa disso. Portanto, ter um filho é ...

SP: Uma penalização.

IB: ... uma penalização.

MM: Uma penalização.

Mário Esteves [ME]: Isso não é tanto uma questão cultural, que também

acaba por ser, mas também é uma questão de [...]

BM: Claro.

MM: Ideológica, política, de sociedade não é...

ME: Exactamente.

MM: ... cultural.

ME: Se se dá melhor nota a uma aluna, s os alunos vão comentar: a melhor nota à aluna porque é ...

MM: Porque é mulher.

ME: ... porque é mulher, ou se não dá, é porque é dada aos homens. Portanto essa questão é válida para os dois géneros. E nós, em arquitectura, também temos aquela

MM: Mas sabes que essa visão do problema também já existiu ao invés... nomeadamente na escola de que estás a falar, a Faculdade de Arquitectura. As mulheres não tinham determinadas notas, não por serem mulheres, mas por não serem homens.

ME: Precisamente, sim. Isso é a questão, mas claro que...

MM: Pode parecer assim, [risos] algo estranho, mas era porque não eram homens, então...

ME: Sim, mas eu não estou a falar que essa nota seja [...]

MM: ... estamos a falar de um lobby, nos anos 90. Havia uma ostracização das mulheres, apenas porque não eram homens.

ME: Se assumimos a igualdade, não vai ser essa diferença de género que constituirá uma questão...

MM: Mas será que temos de ter igualdade, ou equidade?

SP: De direitos sim!

MM: Sim, mas essa...

ME: Igualdade de direitos sim, de a minha nota, a minha avaliação, corresponder ao meu trabalho

MM: Sim.

ME: As pessoas competem umas com as outras e, essa competição entre notas faz com que, no subconsciente das pessoas, isso aconteça. Também, quando uma professora é contratada também há pessoas que perguntam, mesmo a brincar, então o é que ela fez para ter este cargo ?, ou quando uma aluna vai reunir com um professor ao gabinete, há sempre comentários.

MM: É muito bom saber isso... [risos] É preciso ter cuidado com os mal-entendidos.

BM: Mas acho que não é só isso ...

MM: Não, mas sabes que, por vezes, desculpa, isso é uma questão de preconceito, não é... E, às vezes, até se pode estar a julgar mal uma determinada atitude e comportamento só porque há o preconceito de que isso forçosamente existe Aliás, quanto ao pessoal não docente (e mesmo docente), considerando a progressão na carreira, é o que se chama "subir na horizontal" ... É a questão de sexo, sexual, análise. Acho que é o que tu estavas a tentar dizer.

JQ: E se há esse preconceito relativamente a uma estudante estar num gabinete com um professor, imagine-se o que seria o preconceito de, neste momento, com a sociedade que temos, existir uma casa de banho mista. O facto de existir, por si (quando muito, talvez ainda piorasse a situação, com a sociedade que temos). A arquitectura, por si, não resolve nada, é preciso haver uma decisão política e uma consciencialização ...

MM: Antes.

JQ: ... antes que se tome esse passo. Em Glasgow muitas casas de banho eram mistas, inclusivamente em discotecas e em bares nocturnos, quase todas ... Mesmo com uma visão mais avançada que nós, isso era um problema. Era um problema em ambiente de bar nocturno, por exemplo. Onde o lado mau da sociedade se revela mais, porque há álcool associado ...

SP: Claro.

JQ: ... e acho mesmo que tem que haver uma revolução ..., a arquitectura, por si, não faz revoluções ... a revolução tem de ser feita primeiro e a arquitectura acompanha. Ou, quando muito, pode incentivar, mas com passos pequenos.

ME: Pois, mas nem a arquitectura nem as outras práticas artísticas...

JQ: Sim, estou a falar da arquitectura, porque a arquitectura é que faz casas de banho [risos]

JC: Mas de que maneira é que ter casas de banho separadas por sexo em bares evita isso? Ou a situação que mencionaste? Há um argumento

interessante... há um argumento que costuma ser usado ... ou contra as casas de banho mistas. Que se prende com a segurança da mulher... A questão da violação... Não falamos de um espaço seguro...

JQ: Claro.

JC: ... porque, de repente há dois... Mas o que é que impede de isso acontecer numa das casas de banho?

JQ: Dificulta muito mais. E, em princípio, aporta uma autoridade que confirma isso. A partir do momento em que é público..., em que é mista... Eu não estou a dizer... Eu acho que deve ser mista!

JC: Pois, eu estou a dizer que, apesar de tudo, não há uma “polícia das casas de banho”, por isso...

IB: Sim, se houver intenção, tanto acontece numa como na outra, é óbvio.

BM: É o mesmo que quando há um discurso da provocação ..., é se não houvesse provocação não... É assim: uma pessoa que viola outra não é por estar nesta casa de banho que é mais fácil, não é de *ah pois eu agora partilhei a casa de banho e a tentativa foi muito maior*,... há aí um passo [risos] que às vezes me faz confusão que se torne natural que é ... como eu estava bêbado e então aconteceu...

JQ: Pois, mas eu nem estava a falar de violação. Mas é evidente...

SP: A questão das casas de banho mistas era mais complexa em si ... tinha a ver com não me querer definir como homem ou mulher

BM: Sim, sim.

JC: Sim, sim, permitir a indefinição.

SP: ..., portanto, vou àquela. É algo bastante mais imbricado.

MM: Relaciona-se com algo que se está a discutir, desde há um ano: se o próprio cartão de cidadão deve ter o sexo inscrito, ou se só deve ter o número e o nome da pessoa...acho que a questão vai ser resolvida administrativa-burocraticamente algum dia, porque um gabinete ministerial se lembrará disso. Não me parece que seja um assunto que crie movimentos de massas no sentido de defender isto, aquilo, ou aqueloutro, *vamos agora fazer uma manifestação por quartos de banho mistos nas escolas*... Não me parece que vá ser assim ... Mas também não vamos fazer uma manifestação no sentido de perceber ..., no sentido de afirmar a solidariedade para com, no caso dos meios estudantis, os colegas ou as colegas que são assediados no espaço de aula, por exemplo... E esse assédio existe entre colegas e existe entre professores e estudantes.

IB: Entre professores e funcionários...

MM: Entre professores e funcionárias.

SP: Pois, exactamente.

BM: É como aceitar estágios não remunerados. Quem tem um dia que trabalhar vai aceitar um estágio não remunerado..., a situação de precariedade é que faz a vítima...

IB: Exactamente.

BM: Não é essa a coisa Claro que a pessoa se sujeita, porque não pode não se sujeitar. Não se pode dar a ..., é muito complicado.

MM: Portanto é uma coisa que ultrapassa...

SP: A alternativa tem que ver com ...

MM: ... as questões de gênero. Recentrando, porque nós vivemos num determinado tipo de sociedade, uma sociedade capitalista. Nesse sentido está tudo explicado porque tudo o resto vem por acréscimo ..., e vivemos numa sociedade em que, apesar de tudo, esse tipo de situações são admitidas! São admitidas como normais, ainda acontecem. E acontecem “por trás do pano”, acontecem e..., quem falar delas, normalmente, fica mal conotado. É um bocado como ..., sim existe violência doméstica e um vizinho pode denunciar isso, aliás porque é considerado crime público ..., mas aquela pessoa passa a ficar rotulada como o tipo que bufou aquela realidade e passou a ser um delator ... E, portanto, um dia até se pode arriscar a ter consequências físicas por isso, porque ... foi cívico.

Isabel: Sim, porque aparentemente a informação deveria ser ...

SP: anônima.

IB: ... não deveria passar e passa. Porque a própria polícia dá essa informação, ...

MM: Sim, sim. Porque, em princípio ...

IB: ... e não devia. E é por isso que também muitos casos não são comunicados...

MM: São abafados.

IB: ... porque depois as pessoas têm medo, têm receio das consequências.

MM: Sim. E, depois há outra realidade, invisível, ... aquilo que os estudantes dizem em meio fechado, aquilo que eles dizem em meio aberto e aquilo que os professores dizem em meio fechado e em meio aberto. Em meio aberto, tem havido um espírito de contenção, portanto há todo um conjunto de coisas que se diziam há 10, 15 anos que neste momento, felizmente, felizmente, já não se dizem. Mas isso não quer dizer que não se pense. E isso não quer dizer que não se comente em ambiente fechado. Por exemplo, nos períodos de avaliações em que os professores se reúnem para ver trabalhos de alunos criam-se autênticas fichas de estudante: a ficha do estudante está ali à frente. O que interessa é fazer a avaliação do trabalho, não do estudante. O estudante não é avaliável por um professor, seja mulher ou homem ... Portanto, não me interessa saber o nome daquela pessoa! Não me interessa Realmente, nós podemos ir ao Sigarra e encontramos lá um manancial de informação, quem é o pai, quem é a mãe, onde é que nasceu, como é que nasceu, o pato ou o gato ..., tudo. Mas isso não interessa para rigorosamente nada, são dados irrelevantes... Mas isso, em ambientes mais concretos, fechados, nos meios académicos, deparamos que esses comentários sexistas existem em grupos de homens e em grupos de homens e mulheres. E que as mulheres, em determinados grupos docentes, sendo maioria ou não, também pouco fazem para que esses comentários não existam. Acabam por ser co-responsáveis pelo exercício de um determinado tipo de machismo... muitas vezes até, como se costuma dizer, “ajudam à missa”, e como comentários

críticos têm comentários mais sexistas até que os homens.

SP: Por isso é que eu estava a dizer que isso é o ponto de vista, de facto, do professor...

MM: É.

SP: É preciso contemporizar de facto os anos ..., as centenas de anos em que a mulher só conhece uma forma... A posição é a de quem só conhece uma forma de funcionamento, portanto, quando a mulher assume poder ela reproduz aquilo que conhece ...

BM: Claro.

SP: ... não cria algo de novo. Até isso acontecer vai demorar algum tempo. Mas assumir que há uma responsabilidade ..., não há uma responsabilidade! Assumir isso dessa maneira é acentuar uma culpa milenar de uma coisa que não é natural, que foi distinguir ..., foi Adão e Eva... A Eva continua a ser esta desgraça de malfeita, continuamos a ter ...

MM: Numa sessão de avaliação, por exemplo: quatro homens e duas mulheres – é feito um comentário sobre uma aluna, um comentário sexista e até sexualmente agressivo, e as mulheres desse grupo entram na conversa e continuam a falar nos mesmos termos usados pelos homens ... Essas mulheres estão a contribuir para perpetuar esse espírito e essa cultura machista no contexto de uma cultura escolar, de uma cultura académica ...

SP: Sim, e eu concordo, mas estou a dizer que isso não ...

MM: Num espaço de aula, por exemplo, o Homem pode coibir-se de

fazer um comentário mais insidioso sobre uma postura feminina ou uma forma de vestir feminina, mas isso não impede que, depois, em grupo fechado, isso seja tema de conversa e até de rotulagem daquela pessoa, *ah, essa, essa é aquela do decote não sei quê... ah não, essa tem um 15 ou um 16...*

SP: Sim, mas isso ...

BM: Pois, mas a cultura e o sistema são reproduzidos por todos, não é só por ..., uma cultura machista não é uma cultura em que os homens oprimem as mulheres. É uma cultura em que...

MM: Exactamente. É um sistema “montado” em que todos participamos. E que para ir contra também ...

JC: ... não é machista quase. Há, tanto mulheres machistas como ...

BM: Exactamente ...

DO: Exacto.

BM: ... o machismo não é “de homens para mulheres”, é uma cultura, uma maneira de ver o mundo que se generaliza e que depois é repercutida por todos ...

SP: Que está enraizada...

MM: A questão é: vai levar muitos anos ainda a transformar isto tudo. Também acho que não é com um regime de cotas, por exemplo, nem é com um regime de obrigatoriedade por decreto, que se vai resolver uma questão que é uma questão cultural, uma questão de comportamento, porque a lei existe, e existe, de facto! E este país tem leis que, de certa maneira, salvaguardam a condição feminina..., mas isso não quer dizer que

ela seja uma cultura, enraizada nos comportamentos sociais.

SP: Sim, mas ...

BM: Mas acho que aceleram o processo.

SP: Claro.

MM: Sim, mais vai levar anos...

BM: As cotas são importantes, por exemplo, cotas em cargos de alta responsabilidade. Estamos a forçar uma coisa que não acontecia: imaginemos que não há mulheres formadas na área e que ao “obrigar”, até podemos à partida ter realmente pessoas muito pouco competentes por não haver ainda formadas ou só estarem agora formadas - isto forçou a que se abrisse um caminho e que passasse a haver uma igualdade de acesso ao curso ou ao que seja, e que num futuro se vai ..., São medidas que têm como fim último a sua dissolução: haverá um dia em que já não será preciso abrir este caminho para a formação porque já não está presente esta dicotomia do que é para homens e do que é que é para mulheres - acedo se quiser, ou não acedo, se não quiser. A minha qualidade no desempenho do cargo já não remete para o género porque eu tive o mesmo acesso à formação como os outros. Mas, porque é que se aceita um professor ou tantos professores, que têm como método a humilhação ou, como é que se ... a generalização da competição entre os próprios colegas, para o qual chamaste [Mário] a atenção e acho importante. Eu acho que isto é uma coisa que vem de trás, que vem de sempre. Nós entramos na escola e temos uma participação reduzidíssima no que são os processos de gestão da escola, desde muito cedo. E não é..., vou dar um exemplo mais ligeiro: se eu

nunca fizer a cama desde pequenino, não é por milagre, aos 12, que vou começar a fazer a cama e a fazê-la direito, não é... Se não me dão espaço para fazer e fazer mal, e fazer sem saber fazer... a liberdade só se aprende a ser livre... Mesmo na participação nos órgãos de gestão: a única vez que tive..., lembro-me de já ter participado numa associação de estudantes no básico e porque havia muita força da escola para que se criasse uma associação de estudantes, não havia assembleias! [risos] Eu não me lembro de alguma vez ter ..., que era muito mais importante, que devia ser o mote para a criação de uma associação, nunca fomos envolvidos na gestão da escola, nunca nos sentimos pertinentes. Quando entrei na AE, andava no quinto ano, ainda andava ali assim um bocado aos “S’s” [risos] mas lembro-me que a associação de estudantes organizou uma festa de finalistas ou lá o que é... e se nós reduzimos... Mas, activamente, os adultos que gerem as escolas reservam estes eventos às associações de estudantes, porque *realmente responsabilidade para mais é melhor não, eles ainda só têm 14 anos, por isso não estão ainda para decidir...* Se nós formos constantemente adiando esta entrada nos processos cívicos, vamos ter adultos, como temos ..., absolutamente incapazes de se movimentar no espaço cívico...

JC: Chegam aos 18 e têm de votar.

BM: Exactamente. Não acontece... Não cai...

JC: Até lá, não sabes, depois, chegas aos 18, tens de votar.

BM: Pois, e depois há a abstenção, depois há tudo ...

JC: Tens de descobrir ...

BM: ... não acontece..., não vem por carta, não vem por correio... E isto é igual ..., esta competitividade que se sente tem a ver com o sistema em que nos organizamos que está completamente reproduzido na escola... Seremos avaliados desde cedo, sabermos as ..., ser tudo contado ..., já nem é o "satisfaz muito", é o 79,9% ...

JC: Exames nacionais até às décimas.

ME: O próprio acesso ao ensino superior ...

BM: Tudo, tudo!

JC: Claro, é isso.

ME: ... o número de vagas e aquela questão de médias e exames ...

BM: Mas começa ..., sei lá porque é ... Qual é o interesse último de haver classificações? E começa desde cedo. Nenhum, nenhum... Porque, uma escola que funcione bem, consegue levar todos os alunos ...

SP: Seleccionar.

MM: É uma questão de seriação ...

JC: Pois.

MM: ... de seriação, classificação.

BM: Pronto, e isto ..., mas isto enraíza-se completamente e ... Esta competição que se sente que depois produz estes insultos que tem a ver com ..., começam não é ..., no quinto ano já as pessoas [...] as notas, mas insultavam-se ...

MM: Só dou dois exemplos: os estudantes têm-se afastado dos órgãos

de gestão, mesmo quando têm direito a estar neles ...

BM: É outra vez a situação da vítima do sistema que faz a vítima ...

MM: ... por exemplo, os conselhos executivos são um exemplo disso ...

BM: Sim, sim.

MM: ... em que os estudantes têm direito a estar lá, mas não estão. Não estão, porque se abstiveram de "ser parte".

JC: De que órgão?

MM: Do conselho executivo.

JC: Pois...

MM: O conselho executivo, em princípio, devia ser plural no universo da representação dos colégios eleitorais, é assim que está escrito nos estatutos, da comunidade da faculdade. A comunidade é feita por não docentes, docentes e discentes. No caso, só há docentes. Logo aí é uma falácia. A outra ...

ME: Mas isso...

IB: Só tem docentes porquê?

MM: Porque ...

IB: Não há candidatas...

MM: Porque os estudantes e os não docentes se abstiveram de ...

ME: De exigir ...

MM: ... de exigir o seu lugar ...

BM: Pois, mas o que eu quero dizer é que...

MM: ... e então ele foi ocupado na totalidade por docentes, logo, não é representativo da comunidade.

BM: Com 18 anos de vida, já foram afastados disto e daquilo, não vão reclamar, nem sabem como se faz, não se sentem integrados, não se...

MM: Mas votam.

BM: Mas, o que eu quero dizer é que é um ciclo vicioso...

MM: Mas votam, mas votam.

BM: Pois ...

SP: Às vezes.

MM: Chegam aos 18 anos e votam, têm capacidade de decidir políticas...

JC: Pois, mas eu estava a dizer que têm de votar, mas apesar de tudo ...

DO: Com muito pouca consciência.

MM: Com pouca consciência nalguns casos ... Mas, eventualmente, com muita consciência noutros.

ME: Está a falar do conselho executivo, mas acho que é mais gritante...

MM: Quem diz o conselho executivo diz outras coisas!

ME: ... as comissões de acompanhamento, que exigem a participação dos estudantes: não houve candidatos nas últimas eleições, não vai ser agora...

BM: Isto é um problema que vai piorar com o tempo, porque é "o tal sistema" que cria estes sujeitos...

JC: Mas...

IB: Perceberam porquê? Não? Algum motivo tem de haver para o estudante não querer participar.

JC: Eu acho que existe uma...

MM: Não, eu acho que é uma cultura muito portuguesa, que é *eles decidem*, eles...

IB: Não!...

JC: Muitos nem sabem que existem as comissões de acompanhamento. Eu fiz parte...

MM: Mas isso é ignorância!

DO: Ou não saberem até o que fazem.

JC: ..., mas eu fiz parte da primeira comissão de acompanhamento em alguns anos. Não funcionou durante algum tempo...

ME: E estava parado pela mesma razão.

JC: Pois, estava parado pela mesma razão. Nós fizemos uma lista, éramos a única: entramos. Já não me lembro se ficou garantida uma "sucessão", mas acho que sim. Também parte de uma quase invisibilidade do efeito daquele órgão na vida em geral estudantil. Mas a verdade é que há uma série de órgãos que são tão distantes de uma vida académica, já de si tão preenchida...

MM: Mas não haverá também uma cultura muito individualista por parte dos estudantes? Eu vejo isso, por exemplo, quando são eleitas as comissões de representação dos vários

anos do curso. Há várias formas de ver os processos de eleição. No meu entendimento, o processo de eleição é: reunir as pessoas numa assembleia em que esteja toda a gente presente e, então, votam através um qualquer método (braço no ar ou papelinho ou o que for) ..., votam naquelas pessoas para as representar. Mas, ao votar naquelas pessoas para as representar estão, em primeiro lugar, a confiar-lhes um mandato, mas, por outro lado, também a avaliá-las na sua representação. Mas, depois, não há uma avaliação, não há esse ..., digamos assim, escrutínio ..., não há nenhuma consequência disso. A pessoa é nomeada, fica com o encargo, mas não presta contas, não cria políticas de transparência, não cria espaços para se discutir os problemas e, com isso, acaba por se afastar e por afastar os outros, inquinando o processo de envolvimento na escola. As estruturas existem, lá está, mas não são potenciadas por quem as deveria potenciar. Isso, fazendo uma espécie de paralelismo com a república ..., com a escala nacional: há muitas estruturas de representação que não são potenciadas. Tu [JC] falaste de uma que é ..., (e o Mário também falou), de uma comissão de acompanhamento de um curso.... Eu já nem falo aí das questões de género, falo das questões de representação, ponto. Seja homem, mulher ou o que for. Em representação, ponto. E de responsabilidade por essa mesma representação. Se a pessoa não tem o cuidado de ouvir as questões, de ouvir os colegas, de "ir saber... Lembro-me do ano passado, das questões que tu [Beatriz] e o Bruno e poucos mais, levantaram, a propósito de uma das instalações da faculdade, terem gerado, digamos assim, as respostas todas que geraram: tiveram repercussões práticas, não no próprio ano, mas no ano subsequente. Se vocês

atentarem na condição actual do 5º ano, não é de todo a mesma do ano anterior e, para isso, contribuiu o facto de ter havido três ou quatro pessoas que se juntaram e resolveram fazer um protesto que já sabiam que não as ia beneficiar, porque estavam no final do ano. O olhar para uma determinada realidade e não ficar calado... A escola tem esse espaço, ou não tem? Eu acho que tem. Acho que, apesar de tudo, ainda há alguma réstia de espaço democrático na escola no sentido de ... Ou não há?

JC: Mas acho que ...

BM: Mas se não há cultura de participar nele, para que interessa o espaço?

JC: Pois ...

MM: Não interessa ser homem ou mulher, é mesmo geral. Isto não tem nada a ver com género.

BM: Claro...

JC: Eu diria que é mais uma condição de cidadão vs. consumidor. De alguma parte porque ..., não sei ..., por exemplo, eu fiz Erasmus em Delft, na Holanda, e se eu achava que na Faculdade, já se discutia pouco o programa de escola, o que é a ideia de escola, o que é que significa formar estudantes, hoje, em arquitectura, discutir planos de estudos ..., numa universidade técnica, completamente no formato da universidade europeia, de chegar ao mestrado e ter aquela divisão por ramos de especialização – uma escola que, no mestrado, se fundava num grande fluxo de estudantes internacionais... E que, a escola era escolhida da mesma maneira que se escolhe um qualquer outro produto. Nessa condição, o estudante

não reivindica nenhum tipo de organização específica, porque ele escolheu a escola, exactamente por ela ser assim. E, então, se eu vinha de um sítio em que achava que isso não acontecia, ali, ninguém se questionava, porque, se eu não gosto da maneira como está a ser ensinado ..., Para mim, a experiência de Erasmus funcionou no sentido de perceber como uma coisa que eu pensava que já funcionava tão mal..., eu ainda lhe conseguia ver uma réstia..., eu ainda falava disso com os meus colegas, se fazia sentido ou não ter isso, do “peso” das cadeiras, a maneira como eram avaliados, não sei ... mas, a verdade é que não havia a discussão da minha experiência...

MM: Tu fizeste Erasmus em que ano?

JC: No 5°.

MM: No 5°.... Pois, fica um pequeno parêntesis, é que da experiência Erasmus no 5° ano, pouco ou nada é partilhada na escola, não deixa lastro. Fica apenas para o próprio. É individual.

JC: Pois.

MM: Porque o próprio já não tem tempo para partilhar com os colegas e, sobretudo, para trazer essas experiências para a Escola. Talvez o Erasmus deva ser frequentado no terceiro ano ou quarto do curso...

JC: Para isso contribui ainda outra questão, o enquadramento da dissertação, ou melhor, o facto de a dissertação estar equacionada para falhar. O Erasmus é de meio ano para permitir a dissertação, mas todos que escolhem fazer Erasmus no 5° ano sabem que não vão acabar o curso naquele ano [risos] A escolha de fazer

Erasmus no 5° ano resulta em “eu já assumi que este ano está perdido”. O estatuto de quem está a fazer dissertação ainda é o de “um estranho na faculdade”, até porque já não tem espaço previsto na faculdade para trabalhar. Por exemplo, a biblioteca: se estão inscritos mais de duzentos alunos na Dissertação, não há nenhuma sala capaz...

MM: Sim, a biblioteca, era aí o grande espaço de realização das dissertações...

JC: Pois...

BM: Mas não cabe.

MM: ... era para onde as pessoas iam trabalhar...

JC: Pois, só que a biblioteca ...

MM: ... era a verdadeira sala de trabalho.

ME: Noutras faculdades para além da biblioteca existe uma sala de estudo.

JC: Quantos lugares sentados tem a biblioteca?... Uns 50?

MM: Sim, mas também é verdade que, agora, já há espaços para os alunos de dissertação trabalharem ...

JC: Pois já, mas na verdade ...

MM: Isso também se relaciona com o “pós Bolonha” ... com os cursos artísticos, nomeadamente com arquitectura. Ao tentar encaixar seis anos em cinco.... Tenho muitas dúvidas que alguém consiga fazer..., muito poucos o conseguem. Logo, a “peça” está mesmo equacionada para falhar ...

JC: Sim.

MM: ... que está mesmo “montada” para que o aluno se tenha de inscrever novamente resultando num encaixe financeiro para a instituição.

[...]: Claro.

JC: Pois. E até porque este ano a meia propina ...

BM: É mais cara.

JC: ... A propina que paga quem está inscrito na Dissertação subiu...

ME: Não.

BM: Baixou a propina total e aumentou a parcial.

JC: A total baixou ...

ME: E a seguir também baixou a parcial.

JC: Baixou a parcial? [risos] Eu pagava seiscentos/setecentos euros.

ME: Agora está nos quatrocentos.

MM: Um pequeno parêntesis nesta conversa: a Dissertação vale 30 ECTS's, num universo de 300. São 10% do curso, não se percebendo como é que se paga tanto para a realizar...

BM: Se, ainda ao menos, se pagasse aos orientadores...

MM: Pois, mas não se paga aos orientadores.

BM: Então, quando se está a fazer a Dissertação não se paga mesmo para nada... [risos]

MM: Pois não, inclusivamente, até porque ser orientador não está contemplado no cálculo da distribuição de serviço docente...

BM: Pois.

MM: ... Não são contabilizadas as horas de trabalho, não é um orientador, é um voluntário...

BM: Pois!

MM: ... É alguém que está a acompanhar outro, não faz parte da distribuição de serviço docente ..., mas é mesmo isso, um voluntário.

BM: Um activista voluntário.

JC: Isso é uma loucura.

MM: É, é um activista voluntário, é alguém que acredita numa causa e que, sobretudo, confia naquelas pessoas.... É uma questão de cultura arraigada nas instituições que, independentemente... que vai demorar muitos anos, algumas gerações, a mudar. Pode sempre mudar para pior...

JC: Mas acho que também é um processo...

MM: Nós dizemos *vai demorar muitos anos a mudar*, e normalmente dizemos isto com esperança ... Isto vai demorar muitos anos a mudar, *ai mas isto daqui a uns anos muda*, mas pode ser para pior! Depende muito daquilo que se fizer no presente... E, se no presente, se deixa que determinados erros se cometam, temos o futuro caucionado ... Há muita responsabilidade nas nossas gerações.

JC: Mas, na situação actual, em que os estudantes se afastam dos órgãos de

podere o contrário, são dois afastamentos ...

MM: De re..., de expulsão.

JC: ... um para o outro. Que o facto de os órgãos terem passado de assembleias a conselhos, de directivos a executivos, do surgimento de directores, faz parte de um processo maior...

MM: De centralismo.

JC: ... de concentração do poder e quase empresarialização da universidade e das instituições públicas ...

MM: Mas democraticamente escolhido pela comunidade académica, portanto... A questão é a consciência do que, de quem e para quê se estava a escolher ...

JC: Pois.

IB: Mas antiga... Há uns anos o que é que tu tinhas? Tinhas muitos mais alunos, muito mais corpo não docente representados nos órgãos do actualmente...

MM: Pois tens.

IB: ... O que é que, agora, um funcionário não docente vai fazer a uma assembleia de representantes?

MM: Nada...

BM: Claro.

JC: Legitimar...

IB: Alguém sozinho, o que é que faz? Com os alunos é o mesmo.... No conselho executivo, estão dois alunos... O que é que fazem lá? Não há voto na

matéria... são outros que decidem ... E depois? O que é que acontece? Resulta em contrariedades para quem se manifestar e que contrariar a posição dominante... E isso vai-se reflectir noutras esferas.

ME: E não é por acaso, que os órgãos que têm paridade, como o conselho pedagógico...

JC: São consultivos, ...

ME: ... é, consultivos.

JC: ... não têm poder.

IB: Exactamente.

ME: ... e o conselho de representantes na proporção de oito professores para quatro alunos é deliberativo, isso também ...

BM: E com professores que, activamente, dizem que o estudante tem de se "pôr no seu lugar" ... porque não percebe de pedagogia ..., porque não tem curso... Por isso, é uma relação difícil uma autoridade que chega a um conselho e que lhe diz que não tem maturidade ou legitimidade para dizer o que está a dizer e então: cala-se. Porque tem peso a memória...

MM: Mas mesmo nos órgãos que se dizem paritários, como o pedagógico, isto é muito interessante de analisar. Há as leis, depois os regulamentos... Na verdade, o que interessa são os regulamentos! E as últimas alterações nos regulamentos nestes órgãos são muito interessantes de se estudar. Por exemplo, a maioria qualificada de um órgão como o pedagógico passou a ser possível independentemente do corpo ser paritariamente docente e discente, é uma maioria simples: podem estar

quatro professores e o conselho pode funcionar. Enquanto que antes era diferente: era uma relação equivalente em número para que o conselho tivesse quórum. Isto corrói um órgão pretensamente paritário. São as pequeninas coisas, as “vírgulas”, mas que são o suficiente para ...

BM: E são estas “vírgulas” que mudam todos os anos, ou que vão mudando...

MM: E normalmente em Agosto. Em Agosto é que essas “vírgulas” são colocadas.

ME: É o “tendencialmente gratuito” da Constituição...

MM: Exacto. É. É tendencialmente...
[risos] Tendencialmente!
Recentrando a conversa: estamos num caldo de cultura de escola em que as questões de género merecem ser discutidas, mas que não são completamente determinantes. No mesmo patamar se situam as questões dos ambientes digitais...por exemplo, em arquitectura, aquilo que se julga é que, neste momento, um curso de Autocad ou de outro programa desenho ou de modelação é isso mesmo, um curso de formação que pode ser dado por uma entidade qualquer Porque se oferecem menus de formação extracurricular em Autocad e Rhino e outros... Não deveria estar incluído na formação geral do estudante, na escola, no curso?...

ME: Conveniente...

MM: ... Porque é que isto deixou de estar no menu, no “cardápio” do curso? Porque é que a computação gráfica saiu, porque é que o desenho assistido por computador passou a ser uma disciplina optativa e porque é que se

julga que este tipo de competências tem de ser forçosamente pagas pelo estudante fora do ambiente da escola? Ao estudante é pedido que responda com competências que a faculdade não confere, tem de dar um salto epistemológico entre “trabalhar à mão” e passar a trabalhar com ferramentas informáticas, computadorizadas, mas não tem nenhum acompanhamento por parte da escola. Se quiser, vai tirar um curso de formação fora.

JC: E tem de comprar o portátil.

MM: E tem que comprar equipamento... e os professores também têm de comprar...

JC: Pois.

MM: É a tua vida toda no Sigarra, ..., mas ninguém te dá ferramentas ..., mas tu podes não ter pronto... É como a percepção do “ser arquitecto” há uns anos ou do artista ... O artista era alguém que tinha uns pais ricos, umas bolsas, uns mecenas e que construía obra e o arquitecto tinha um determinado status social... que já não tem mais ... passou-se, quer no campo do artista-artista artista-arquitecto, a uma espécie de proletarização do sistema, da profissão e da formação... E há muitas relações de precariedade, há precariedade na vida profissional, há precariedade na vida estudantil e há precariedade nas relações laborais entre professores e entidade patronal. Ser professor pode significar ter um vínculo contratual de, por exemplo, 20% com a escola. Um professor que tem as mesmas responsabilidades que outro contratada a 100%, mas que está a receber 180€ ou 150€ no final do mês... Não estamos a falar propriamente do mesmo estatuto de há 20 anos, em que havia uma

regularização do corpo docente e que o professor estava se sujeitava a um estado de precariedade transitória... sabia-se que havia uma progressiva estabilização... Isto não: é precariedade! É uma percentagem de contractos assim que ronda os 40%.

ME: É um desinvestimento do Estado na própria faculdade.

MM: E dentro da própria faculdade!

ME: E dentro da própria faculdade!

MM: ... porque os recursos não são desviados para os trabalhadores.

ME: Por exemplo, em Dresden, havia uma sala de computadores em que se podia trabalhar...

MM: Sim, era outra coisa...

JC: Mas também é a diferença... porque acho que Dresden é uma universidade técnica, certo? Como Delft

ME: Sim, na escola que frequentei, na sala de estudo da biblioteca, havia mais computadores do que aqui na faculdade inteira...

JC: Mas acho que, por exemplo, essa faculdade beneficiava de um modelo de financiamento de ensino superior deste momento, que vive muito destas parcerias com empresas... as universidades técnicas costumam sofrer muito menos dessa...

ME: Nem tanto. A questão é que na Alemanha o ensino superior é um investimento para o país ... está tudo ligado ...

MM: Sim, aqui tu és considerado como utente de auto-estradas... Tu, como

estudante, és considerado como um veículo na auto-estrada, és um utilizador-pagador ... Portanto, tu passas por aquela auto-estrada ou por aquele curso e pagas uma "portagem", pagas a propina...

JC: Há a ideia de que estas estruturas têm que ser autofinanciadas.

MM: Esta relação é curiosa, o estudante realmente é como um "veículo numa auto-estrada" e um curso superior é uma "auto-estrada" e há muitas "auto-estradas"... as propinas e as portagens são sinónimos...

ME: Sim, e pagas duas vezes, pagas a portagem e pagas os impostos para ...

MM: ... agora imaginem um agregado familiar jovem... há 15 ou 20 anos havia casais que se formavam entre si com 18 anos, 19 anos. Cada vez mais as pessoas saem mais tarde da casa dos pais (uma realidade que dava outra longa conversa) Isso também transforma as relações no âmbito do espaço da aula, do espaço da escola... Essa e libertação e autonomia que há 20 anos existia, hoje é diferente, mudou o paradigma. A vontade que a pessoa tem ... Os estudantes que estudam fora das suas terras-natal e que, de certa maneira, são confrontados aos 17 ou 18 anos com uma nova realidade, estar fora da casa dos pais pelo menos durante cinco ou seis anos e com isso ganhar autonomia... Felicidade por começarem a construir essa autonomia. E, essa autonomia, reflecte-se no espaço da escola também. O comportamento no espaço da escola é diferente estando o sujeito a viver em casa dos pais ou estando a viver (com responsabilidades acrescidas) mantendo uma casa, o que, por muito que seja sustentado também

financeiramente pelos pais... mas há pessoas que trabalham. Há pessoas que, neste momento, estão a fazer cursos superiores e a trabalhar em lojas de cadeias de roupa, em restaurantes e em bares, o que não é vergonha nenhuma!

ME: Sim, mas isso romantiza a condição de trabalhador-estudante... Um estudante não devia ter que trabalhar para poder...

MM: Não, o estudo é o trabalho! Há há uns anos, declarava-se: profissão: estudante. Nos inquéritos, nos formulários, escrevia-se: estudante.

ME: Sim, ainda se faz isso.

MM: Era estudante... tinha essa função... de ser estudante ...

ME: Cada vez se é mais aluno e cada vez se é menos estudante.

MM: ... e dizia-se assim “não, não, tu agora não tens de trabalhar, agora o teu trabalho é acabares o curso e depois falamos”. Agora, se por livre iniciativa e não por constrangimento financeiro a pessoa decidir,... (e nos cursos artísticos isso é importante, que se vá experimentando os meios semiprofissionais, mas não propriamente por obrigação ou por imposição da instituição, mas por vontade própria e por desejo de saber mais e de trabalhar com ..., e às vezes até não explorando a ideia do trabalho gratuito..., ou da exploração, digamos assim, mas deixou de ter a liberdade de escolher se quer ser remunerado ou não). Porque a pessoa pode, por exemplo, querer trabalhar e não necessariamente ser remunerado, mas tal, constitui uma escolha do próprio. [risos] Não, não foi uma

condicionante. Não foi. Em muitos gabinetes dizem-nos assim: “também eu te recebo aqui a fazer estágio, mas olha, não te pago nada porque eu já te estou a dar um lugar para que tu possas aceder à profissão e isso é pago”, ... isso não é remuneração rigorosamente nenhuma. Mas com a passagem dos estágios curriculares para a esfera da Ordem (o governo quer rever isso porque pretende retirar poderes às ordens profissionais e devolver às escolas). Há todo um universo de mão de obra fácil, barata, mesmo gratuita nalguns casos, que até paga para frequentar determinados espaços de trabalho, sejam eles gabinetes de arquitectura ou ateliês de artistas ou workshops ou porque está disposta a pagar para trabalhar num “lugar mítico” ...

IB: Houve um estudante que nos pediu para consultar o percurso académico, (porque teve aulas e fez um estágio com ele) do Ângelo de Sousa e isso, para ele, era muito significativo na carreira! E nós tivemos que fazer esse levantamento todo e passar uma declaração em como ele tinha sido orientado pelo Ângelo de Sousa não ... Há alunos que, graciosamente, não se importavam de vir para a biblioteca aprender... E porquê? Porque gostariam de aprender como é que se gere uma biblioteca, as colecções e gostariam de fazer isso de uma forma gratuita. Vêm cá e perguntam *olhe eu gostava de aprender, posso vir para aqui?* Eu não posso aceitá-los..., mas isso acontece e porquê? No final podem ter uma declaração em como fizeram aquele trabalho, futuramente pode ser importante para o percurso profissional ... Agora, quando nós já sabemos que estamos a “aproveitar-nos” do estudante, para ter trabalho fácil, quando, na realidade, deveria ser uma

necessidade de serviço..., estamos a aproveitar-nos da pessoa para fazer um trabalho que, efectivamente, exigia alguém a tempo inteiro... Isso já seria diferente. Quando estamos a dar uma oportunidade de conhecimento, de adquirir conhecimento e de ver outras realidades, não me parece assim muito mal.

MM: Sim, quando esse tipo de situações corresponde à não ocupação de um posto de trabalho ...

IB: Exacto.

MM: ... diferente é quando constitui uma vontade individual, por vontade do próprio, de querer fazer aquilo. Por obrigação, ter de fazer, graciosamente, é outra realidade!

IB: Gratuitamente. Exactamente.

BM: Mas isso ... Os limites começam a ser muito discutíveis. Como para o acesso à Ordem é preciso um estágio...

JC: Quando se institucionaliza.

BM: ... quando há uma obrigatoriedade ...

ME: É diferente...

BM: Mas esta abertura que os gabinetes têm para receber mão-de-obra gratuita é perversa, porque a maior parte das vezes...

JC: ...cria distorções de mercado.

MM: Claro. A maior parte dos gabinetes absorve essa mão de obra para construir equipas para concursos...

BM: Claro, trabalho que produz valor.

MM: Pois...

JC: A distribuição destes estagiários não é homogênea pelo ..., existe também uma concentração da oferta...

MM: Sim, da oferta.

ME: Mas, se se assume que é importante para o próprio estudante de arquitectura, então dever-se-ia repensar o próprio plano de estudos dos cursos..., não fará sentido incorporar, em algum momento, os estágios curriculares?

MM: Como já foi.

ME: Como já foi. Agora ...

MM: A experiência de um estágio curricular, não propriamente no último ano do curso, mas, por exemplo, no penúltimo ano do curso... voltar à escola depois de ter estado no meio profissional é uma excelente experiência. Porque se passou a olhar com outra consciência para os problemas... Por exemplo, fazer projecto na escola, na Faculdade de Arquitectura, projecto do último ano, projecto de cidade, projecto de território, projecto urbano, é completamente diferente depois de ter estado cá fora a trabalhar. Ter a consciência das questões políticas, das questões autárquicas, das questões financeiras, das questões culturais, das questões da sociedade em geral e depois transportar isso para o interior da Escola. Os olhos estão muito mais abertos, a mente muito mais sensível às problemáticas do que a de quem passa de um objecto projectual desenvolvido num 4º ano de projecto. Ser confrontado com os problemas, permite responder à questão que vocês levantaram o ano passado em projecto

5, sobre o que é que interessa discutir: se é objecto em si, se a estratégia ... Talvez sejam as duas... , Nesse sentido, problematizar a componente da estratégia para o curso, perceber o que é que se quer dos cursos, qual é a política, onde é que os cursos querem estar daqui a quatro ou cinco anos e que tipo de formados é que estão a criar. E qual é a relação dessa formação com as expectativas que as pessoas depositam quando se inscrevem num curso ou quando o estão a terminar. Quando se inscrevem, têm uma expectativa, quando estão a terminar, têm outra... E, quando saem, têm outra – não há passagens graduais entre estes vários estádios: é tudo de repente. É um conforto enorme com a realidade...

BM: Mas eu não sei se a escola devia delegar ao mundo do trabalho a responsabilidade de introduzir as implicações políticas, sociais e económicas do trabalho do arquitecto

MM: Não. Devia ser a escola.

BM: ... até porque, muitas vezes, no trabalho, todos nós estamos sujeitos

MM: Nem a Ordem tem competências para isso.

BM: Pois, mas a escola...

MM: Uma associação profissional não tem...

BM: ... a escola afasta-se disso e um estágio curricular não resolve isso.

MM: Não, por isso é que digo: neste momento, há um limbo, quase um purgatório entre duas instituições, uma que é académica, as faculdades, e outra, que é uma espécie de braço

armado legal do Estado Central: as ordens profissionais ou as corporações de artistas. Com o propósito de regular os cursos, ... foi para tal que elas foram criadas. E isso também teve influência, não foi só "Bolonha", foi o aparecimento, a transformação de uma associação profissional, à qual pertencias se quisesse, numa estrutura que sublinha uma obrigatoriedade ... E a obrigatoriedade de teres que prestar um exame perante uma comissão científica que não pertence a uma instituição académica ... E que não vai levar em consideração nenhuma o teu percurso académico até aquela altura. E tu vais depender de um patrono e esse patrono vai, de certa maneira, ter uma decisão final sobre ..., portanto, estás completamente dependente, ... As relações profissionais estão inquinadas logo à partida, há uma propensão para a exploração para a proletarização. Por isso é que podes estar num gabinete sem receber, porque a pessoa pode dizer não, não... *eu ainda estou a fazer um favor, porque eu estou a contribuir para que tu tenhas um diploma.* Porque a pessoa forma-se em arquitectura, mas não é arquitecto, não tem título profissional, só académico.

SP: Mas aí a questão de arquitectura enquanto dimensão artística ...

MM: Mas quem diz arquitectos diz advogados, diz engenheiros, diz ... psicólogos, arqueólogos...

SP: ..., mas é sobretudo a referencialidade dos advogados, ... é uma questão de estatuto e quando ... a arquitectura passou a ser uma arte com estatuto... uma arte, uma técnica, não sei, isso depois... [risos]

IB: Não pode ser arte, que os arquitectos não são artistas [risos]

SP: Pois é...

MM: Mas isso é uma questão ...

IB: É, mas é uma questão de estatuto isso. Nota-se uma diferença grande entre a comunidade de artistas plásticos e arquitectos ...

MM: E artistas “de borracha”...

IB: Isso nota-se em termos de postura, de ... Por exemplo, eu nunca vejo um artista plástico chegar aqui e dizer-me *eu sou o escultor fulano de tal*. Mas o arquitecto chega aqui e diz-me *eu sou o arquitecto fulano de tal*.

SP: Porque é o primeiro nome [risos].

IB: Exactamente, entendes? Nota-se bem a diferença de ... de estatuto.

MM: Para terminar esta parte da conversa [risos].... É uma discriminação que é validada pela tabela de IRS e de IVA. Enquanto um profissional liberal “normal” entrega às Finanças 12,5%, 15%, um arquitecto deixa ficar 25%, ao que soma 29% da contribuição para a Segurança Social, e ainda soma o IVA, porque é considerado..., distinto. Esse estatuto existe, não propriamente para receber, mas para pagar...

SP: Mas do ponto de vista simbólico ...

MM: Mas é! Diz lá, arquitectos, advogados, continua a ser arquitectos, advogados, engenheiros e essa categoria de profissões ...

IB: Sim, têm um ...

MM: Têm um rótulo de excepcionalidade, portanto. E pagam 25%, ponto. Pagam a taxa máxima porque, presumivelmente, têm rendimentos para isso. Tal não mudou... E, entretanto, nos últimos 10, 15 anos houve uma alteração completa naquilo que é o mundo das artes e da arquitectura e, no geral, das relações laborais.

SP: Mas a arquitectura ainda não..., de uma forma geral, ainda não se reposicionou em termos sociais e simbólicos no seu papel em ..., que é menos de elite do que ...

MM: Mas numa sociedade em que tu tens arquitectos a trabalhar, por exemplo, como operador de caixa de supermercado...

SP: Sim, mas aí tens trabalhadores de todas as profissões.

MM: ... ou tens artistas plásticos a trabalhar numa loja como a Zara... Há um investimento ..., um investimento do Estado, das famílias, dos próprios, na formação, para depois haver um desperdício..., um sub aproveitamento das competências adquiridas...

SP: Mas eu posso formar-me em arquitectura e ser caixa de ..., a mim não me...

MM: Choca, sim. Porque financeiramente tem o seu impacto!

SP: Para quem?

MM: Para o próprio. Um caixa de supermercado recebe 300€ pelo seu trabalho...

SP: Mas isso pode ser uma opção.

MM: Pode! Se for uma opção, tudo bem. Eu posso decidir ser antropólogo e estar num supermercado a estudar as relações de trabalho daquele supermercado por exemplo, e saber como é que aquilo funciona, mas aí, deliberadamente, escolhi ser um observador participante daquela realidade. Outra coisa é, porque não encontro emprego ou porque não tenho oportunidade de trabalho, ...

IB: Mas não é o único, não é o único profissional que está...

MM: Não, não é!

IB: ... não são só os arquitectos ...

MM: Não.

IB: ... neste momento há muitas pessoas que terminam os seus cursos e não têm mercado de trabalho e, necessariamente, têm que arranjar emprego, ... E, portanto, vão procurar.... Ficar satisfeito ninguém fica, é óbvio...

MM: Nos últimos tempos a quantidade de artistas, formados nesta escola, que abriram, aproveitando o fluxo turístico, na Baixa do Porto, pequenas lojinhas...

IB: Claro!

MM: ... para vender os seus artigos.

IB: E têm ateliêr...

MM: Mas é uma oportunidade...

IB: Claro. É a forma de fazer aquilo que gostam, mas não verdadeiramente aquilo que esperavam fazer... Mas, fazer alguma coisa que gostam, é importante...

MM: Sim, mas essa condição de um artista como o Ângelo de Sousa, ou de um José Rodrigues, por exemplo'... Passou a ser a do artista/comerciante porque é o que tem uma frente de loja e que vende os seus produtos porque senão, não sobrevive...

SP: Chama-se "indústrias criativas".

MM: Isso...

IB: Exactamente.

MM: ... ou comércio criativo.

SP: "Indústrias" dá um ar de maior gravidade, mais...

IB: Mas também tinhas níveis diferentes, acho eu... Eu lembro-me quando entrei aqui, havia o mestre, os mestres, e eles eram idolatrados mesmo ...

MM: Sim, sim.

IB: ... neste momento os alunos acham que o professor até é capaz de saber menos do que o técnico que está a dar apoio... E às vezes têm razão.

MM: E às vezes têm, mesmo, razão.

IB: E às vezes têm razão, portanto... Porque depois tens pessoas que vão ter que fazer pesquisas ..., para tentar fazer alguma coisa, ... E depois tens outras pessoas que são profissionais na área, mas que estão numa categoria inferior à tua, que não são valorizados, portanto ...

MM: Sim, por exemplo, nos últimos anos dos cursos artísticos ou ...

IB: Aí entra a problemática das tecnologias...

MM: ... sim, artístico-científicos os É claro que os estudantes do último ano dos cursos dominam melhor as tecnologias do que os próprios professores. Mas eu não tenho a menor das dúvidas sobre isso...

BM: Nem é uma coisa má...

SP: Não.

BM: ... que um professor consiga preparar alguém para ser melhor do que ele ...

MM: Não, mas é que o problema é que não foi o professor que preparou. Voltamos atrás: o estudante é que, por iniciativa própria, adquiriu competências naquelas matérias para as desempenhar, porque não foi ensinado pela escola.

SP: Ainda bem. Mas isto...

JC: Mas por exemplo ...

MM: Não sei se ainda bem...

JC: ... não existe uma relação semelhante, mesmo quando essa técnica de desenho é à mão?

MM: Sim...

BM: Desenho técnico.

JC: ... desenho técnico Diria que, desde o início, a relação com os meios de representação é uma relação de procura/erro...

MM: Sim, mas até isso... Eu percebo o que estás a dizer, mas, até isso mudou nos últimos 20 ou 25 anos. A Escola mudou. Há cinquenta anos, por exemplo, a Escola tinha disciplinas só de repetição técnica, de desenho

técnico de repetição de modelos e de reprodução geométrica de ..., de rigor, exercícios de rigor, que foi perdendo. Há uma desestruturação a esse nível [...] Eu diria que o resqúcio disso será, por exemplo, no curso de arquitectura, o segundo ano de projecto, em que ainda há um certo (isso pode-se ver na Anuária) culto do desenho à mão, rigoroso. Falta a portabilidade para as ferramentas e suportes electrónicos.... Analisando o percurso da apresentação/comunicação dos trabalhos até ao último ano dos cursos e, salvo raríssimas excepções, há uma perda qualitativa na representação. São matérias, competências que não se adquirem em cursos de formação profissional, ensina-se na Escola, são aprendizagens na esfera da comunicação. Eu posso fazer um painel para uma exposição e se não tiver sensibilidade rigorosamente nenhuma, se não souber como é que aquelas peças se articulam, se não estiver dentro do espírito do projecto, vou ter uma mera atitude reprodutória daquilo que é um desenho que de repente vai estar num cartaz sem nenhum nexos. Eu desenhei-o rigorosamente, sim, está bem ..., mas ele não me serve de nada. Enquanto, se tiver uma outra atitude, vou conferir-lhe "aquele toque", que faz toda a diferença e que o transforma num objecto singular, de design, por exemplo.

BM: Mas, então, acho que isso não se remete para uma disciplina opcional, não é uma disciplina focada nas ferramentas ...

MM: Não, é um curso.

BM: ..., mas algo que vem, por exemplo, com projecto.

MM: É, é.

BM: ... muitas vezes, o trabalho do estudante não é discutido apropriadamente pelo facto dos docentes não dominarem as tecnologias e os programas utilizados...

MM: o funcionamento dos Projectos, em regime de seminário, com muitas horas de contacto normalmente abre espaço, de facto, para um maior acompanhamento – que se quer esclarecido e técnico e é assim reclamado pelos estudantes. A ideia das múltiplas e consecutivas horas de contacto... porque é que isso não é matéria ensinada e discutida nas aulas? Porque é que é remetida para outros contextos de trabalho? ..., e diz-se: *agora estou aqui a discutir o conceito do trabalho, estou a discutir o trabalho. A comunicação é contigo, durante o fim de semana fazes isso...* Não, de forma alguma: isso ensina-se!

BM: Mas há quem ensine...

MM: Pois há. Mas não é comum...

BM: Acho que não é falha do plano de estudos. Quando a docência é exercida na sua dimensão plena, acontece naturalmente...

MM: Mas não deveria depender do sujeito. Devia depender da escola – por isso é que há uma escola! Essa ideia de Escola, no limite, está-se a perder.... Aquilo que era a Escola do Porto, ou as Escolas do Porto, o que são agora? Se não se aposta no desenvolvimento de um modelo pedagógico... As Escolas do Porto... de Arquitectura, de Belas Artes, de Letras: muitas foram sendo conhecidas como “a Escola do Porto”. A Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo, única na região, também é a Escola do Porto ... [...]

SP: É a Escola de Música...

MM: A Escola de Direito também é “Escola do Porto”. A Faculdade de Engenharia é a “Universidade” Técnica “do Porto”, é quase uma estrutura autónoma que contribui financeiramente para a subsistência do resto das pequenas Faculdades... Por existir uma FEUP a UP pode ter as Belas Artes a Faculdade de Arquitectura, estruturas que, pelas suas características, não dão lucro...

IB: A Faculdade de Belas Artes, ao contrário de Engenharia, tem potencial para ter receitas próprias ...

MM: Mas não tem...

IB: ... tem, tem! Garantidamente tem...

MM: Mas a Faculdade de Engenharia tem visão para isso.

IB: Pois tem, tem. Tem gente com visão. Aliás, a Faculdade de Engenharia tem um projecto, tem projectos para tudo, tem dinheiro, nós não temos... Matéria para isso temos, nós não temos é.... Vê-se isso todos os dias.

JC: Mas uma Universidade pública, uma Faculdade de uma Universidade pública devia conseguir autofinanciar-se? Estou a perguntar...

IB: Uma vez que não temos alternativas ... e a quem “pesa” é a vocês, não é ..., porque não têm computadores na biblioteca para estudar, não têm computadores nas salas de aulas para trabalhar, não têm, como aqui se vê nos pavilhões, conforto.... Tão simples quanto isso. Vão para os pavilhões e “morrem de frio”, quase que nem conseguem pegar na peça de tão geladas que estão as mãos. Quando

temos situações deste género, de água a cair pelas paredes, temos de começar a ganhar consciência. Perceber se o governo não nos garante ..., neste momento não há dinheiro para se fazer restauro, por isso é que estão a ver aquela pilha de livros, que não está disponível ao utilizador, porque não há dinheiro para se fazer restauros... Portanto, isto está a acontecer, agora..., não temos capacidade financeira para isso, temos que contrariar essa tendência e tentar arranjar essa matéria, esse valor ... Com projectos... Agora é preciso trabalho? É. É preciso investimento? É ...

MM: Não sei se se deve autofinanciar, concordo com o que o Mário estava a dizer ...

JC: Eu estou a...

MM: Sim, estás a discordar, eu sei.

JC: ... a provocar [risos], porque acho que se é para...

MM: ... A existência destas entidades tem de ser vista como um investimento, não propriamente como uma despesa. Ainda é considerada como uma despesa ...

JC: ... Isto é transversal a muitas instituições públicas ligadas ao Estado, a existência de diferentes modelos de gestão. Mas, isto de “não haver dinheiro” é, em si, um modo de gestão. [risos], este estrangulamento é ...

SP: Exactamente.

JC: ...ele próprio um modo de gestão que obriga a esta “venda”. *There is no alternative...*

MM: É a empresarialização, a financeirização do ensino. Cada vez mais as corporações estão a entrar no funcionamento do ensino e, por isso, a educação é encarada como uma despesa. Quando compro um livro, não posso encará-lo como despesa, tenho que o encarar como investimento. Os livros que são adquiridos por esta biblioteca ou por qualquer biblioteca não podem constar no “deve e o haver” no item da despesa tem que ser no do investimento... Ainda que, materialmente, tenha sido uma despesa, porque foi uma afectação de uma verba que saiu... Mas é um investimento. Se eu compro um livro que custa 20, 30 ou 40 euros ou se, por exemplo, como acontece aqui, a biblioteca compra livros que são recomendados por centros de investigação e que custam 100 e 200 euros..., não olham para aquele valor, olham para o investimento, para o que significa aquele livro estar aqui e a multiplicidade de ofertas que pode dar a um conjunto de estudantes que depois pode usufruir daquela informação. Portanto, é um investimento. O ensino superior, nesse sentido, também é um investimento que o Estado faz na formação de cidadãos, no sentido de, depois, poderem ser úteis ao próprio Estado. Se é encarado como uma despesa, então abre-se caminho para as propinas, para a lógica do utilizador-pagador ...

JC: Pois.

MM: ... Há quem defenda que os estudantes que não entram pela via normal, pagando o real valor [risos] daquilo que custava a sua frequência no ensino superior, teriam direito a entrar.

ME: E mais do que isso, esta questão do autofinanciamento... arriscamo-nos a ter as empresas a intervir efectivamente naquilo que é investigado ...

MM: A interferir, a interferir!

ME: ... a interferir naquilo que querem investigar. Não queria ter uma Faculdade de Ciências a fazer pesquisa sobre ..., pronto, a pesquisa da Faculdade de Ciências, da Faculdade de Medicina... A ser uma empresa a decidir o que é que eles vão investigar.

MM: Ah, mas não tenhas a menor das dúvidas... Tens a Sonae ou tens a Bial a decidir quais são as políticas de gestão ...

ME: Muitas teses de mestrado integrado na FEUP, são ... teses e são exercícios, formas de conseguir resolver problemas muito concretos de certas empresas, ... - é vender serviços com uma mão-de-obra qualificada, ou que está a qualificar-se, gratuita. Sem um vínculo àquele trabalho, sem um vínculo àquela empresa que depois conseguiu aproveitar a investigação...

MM: É bom discutir com os meus colegas, descobriremos o que é que poderíamos fazer na nossa Faculdade para estarmos mais integrados dentro das suas dinâmicas – porque não estamos efectivamente. Gostei muito mesmo de ouvir a percepção dos alunos, a qualidade da reflexão que estão a fazer [risos].

BM: E realmente há questões dentro da Faculdade com as quais já não temos quase ligação nenhuma... E tentar perceber, porque são contextos maioritariamente masculinos, mesmo, hegemonia masculina... e tentar perceber como é que as masculinidades

e as feminilidades se criam nestes contextos, porque também há várias formas de ser homem, não é.... Acho muito interessante. São várias as formas de ser mulher... e como é que estas várias formas de ser homem e mulher se combinam nestes contextos.

IB: Claro.

SP: ... as investigações são mesmo assim, estamos sempre em processo de construção e gostei muito... Mas é muito interessante conhecer a perspectiva dos estudantes de Arquitectura, de Belas Artes, ... Eu não tenho nenhuma percepção sobre isto, mas fiquei muito enriquecida esta tarde, porque me ajudou a pensar em muitas coisas da minha própria experiência...

MM: Uma das matérias que vamos abordar noutra sessão é a relação do sujeito, do corpo e do objecto. Nesse sentido, o objecto tecnológico também pode entrar na discussão.

SP: Conheces a universidade europeia, em Lisboa?

LIVRO 2

ENSINO-APRENDIZAGEM
ENSINO-INVESTIGAÇÃO
EM ARTE

II COLÓQUIO PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO- APRENDIZAGEM EM ARTE

2as JORNADAS DO PROJECTO DE
INVESTIGAÇÃO DO I2ADS
PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO
NO ENSINO ARTÍSTICO/CIENTÍFICO
NO PORTO – 1950/2016

2as JORNADAS DA UNIDADE
CURRICULAR MIARQ/FAUP
ARQUITECTURA: PROCESSOS DE
TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM

FACULDADE DE BELAS ARTES
DA UNIVERSIDADE DO PORTO
3 e 4 de Outubro de 2019

[relato da oralidade]

MM: Este auditório (Pavilhão Carlos Ramos) tem muitas histórias.... Vamos discutir políticas públicas. A nossa conversa, desde as intimidades até esferas de pensamento mais macro. Nas próximas sessões vamos debater políticas públicas e sociedade, sem esquecer a questão do sujeito, do corpo e do espaço. Qual o posicionamento crítico do sujeito, qual o lugar do corpo...

Questionarmo-nos sobre o que são políticas públicas para esta área... Na educação, na investigação.... Temos três pilares: educação, investigação e sociedade, portanto, governança. Perceber se existem mecanismos que podem ser accionados. Qual é o lugar da Arte na sociedade e as políticas para o sector e se existe ou não esse designio por parte do Estado? As autarquias locais acarinham os processos?, qual a interacção entre as diferentes instituições?, como é que a academia traça políticas públicas no âmbito da relação ensino, aprendizagem e investigação, para promover o ensino e a aprendizagem da arte, a sua prática... Perceber qual o lugar dessa mesma prática artística no âmbito de uma universidade plural nas práticas e comportamentos. Que as políticas públicas para estas áreas? Se existem, se não existem... Públicas ou Privadas...

BM: O papel do Estado é financiar as instituições onde se processa esta investigação, esse estudo, não de as asfixiar. Haverá políticas para além destas, de financiamento...

MM: As parcerias públicas, em si, também são importantes. Que metas, que objectivos, o que é que se pretende, qual o lugar da Arte? Qual o lugar da Arquitectura? Como é que é

visto o Artista? Como é que é visto o Arquitecto na sociedade? De que forma é que isso é enquadrado na formatação do Estado? Sabemos que, ao longo da História, no século XX, houve diferentes regimes que foram enquadrando as Artes como instrumento de propaganda, e que o artista foi mais um ao serviço da "máquina" de propaganda do Estado: tivemos isso em Portugal, na Alemanha, em Itália... Outras sociedades, em que o artista foi considerado com outro papel, em que a sua autonomia era muito desenvolvida, quase que independente..., por outro lado, houve regimes que subvencionaram as práticas artísticas e culturais e outros em que essas práticas dependiam da livre iniciativa dos próprios ou de mecenas que criaram esse "caldo de cultura" que fez com que as artes fossem acontecendo. Neste âmbito, se há políticas ... estamos num momento crucial a esse nível, estamos a dois dias de eleições legislativas, se há políticas públicas para o sector e o que é que se defende, como é que se discutem? Onde é que as Artes e o Ensino encaixam nisto? Como é que podes ter verbas inscritas em sede de Orçamento de Estado e fazem parte de um orçamento de uma Escola, que depois se destinam para a aquisição de meios ou prestação de serviços e não para a aquisição de livros, ou documentos ou espólios, ou para a melhoria dos meios disponíveis? Como é que temos uma sala equipada para se realizarem determinadas atividades, ou como os tão falados até aqui, quartos-de-banho?

JQ: Mas estamos a falar em contexto escolar? Em contexto de Escola?

MM: Em contexto de Escola... Escola, Cidade.... Estamos num sítio muito emblemático a esse nível: temos a

Escola, o muro, a rua – aqui, estamos nessa permeabilidade porosa, entre a cidade, a sociedade e a escola...

JQ: Mas é uma permeabilidade até certo ponto aparente... Porque as pessoas não vêm usufruir da cultura. Grande parte da população, penso...

MM: Mas vemos que a Escola está aberta ao público. Aliás o museu, a galeria de exposições está aberta ao fim-de-semana, o sábado.

IB: Está aberta todos os dias da parte da tarde. E é aberta à comunidade. A quem quiser ver...

JQ: Costuma ser visitado?

MM: Como é que estes jardins... Estes jardins estão cheios de esculturas, algumas de mestres consagrados da Arte portuense?

JQ: Costuma ser visitado pela população o museu?

IB: Sempre que há exposições neste pavilhão: foi projectado para isso mesmo, para estar aberto à comunidade. Não sei se vocês se lembram, há uns anos... uma das soluções para abrir à comunidade, foi tirar as grades das portas do jardim...

JQ: Mas é para uma elite...

MM: Uma elite, em que sentido?

IB: Pode não chegar a informação a todos. Isso é que é diferente.

JQ: Eu acho que não é uma questão de informação. Se não se tiver uma certa aprendizagem, nunca virei a um museu. Nunca se vem aqui viver. “Tirar partido”.

MM: Isso prende-se com a formação dos públicos. Se não há formação dos públicos, como é que as pessoas sabem que existe?

JQ: Não é pelo facto de saber que as coisas existem. É pelo facto de saberem apreciar...

IB: Ter interesse, não é?

JQ: Eu penso que sim... Mesmo. Fazer mais museus ou ter mais investimento na Arte... nunca chegará a um certo público, se esse público não for formado culturalmente. Não é o facto de haver mais arte ou mais oferta que vai preencher esse espaço. Antes disso, é preciso uma formação.

IB: O acesso ao espaço é diferente. O facto de a exposição ser gratuita... A entrada é gratuita. Qualquer pessoa, independente do estatuto social, pode entrar. Noutros países nós temos que ter dinheiro suficiente para poder, quer se tenha interesse ou não se tenha. Às vezes o que nos dificulta é o não poder pagar. E isso tem um custo. A escola abre, gasta electricidade, água, um funcionário que fica cá a tarde toda para assegurar o serviço... a ideia é fazer essa ponte com a comunidade, aqui desta zona, e tem tido bastante impacto...

JQ: Mas devia haver uma formação. Sem querer desrespeitar, que levasse a comunidade a preferir um museu a um shopping (há muitos na cidade), e a cultura do shopping em oposição à cultura-cultura: é uma distância que não se ultrapassa pela disponibilidade dos meios. Não basta estarem disponíveis materialmente: intelectualmente tem que haver essa disposição... para haver essa disposição intelectual, tem que haver uma certa aprendizagem, um

certo “aprender” das coisas. Eu tenho noção que se tivesse ido para outra Universidade, para outra Faculdade, que não me tivesse ensinado como a FAUP, eu nunca tinha gostado ou experienciado coisas que agora sei apreciar.

IB: Mas é isso que muda. Há gente que é capaz de fazer... há alunos que são capazes de fazer uma licenciatura ou um mestrado, sem passar um minuto na biblioteca e há aqueles que passam lá o tempo todo. E terminam na mesma, não é? Isto é uma aprendizagem que nós fazemos desde pequenos...

JQ: Eu referia-me à grande parte da população que não frequenta Universidades no Porto. Que acabam o mestrado e vão trabalhar. Ou que nem acabam o mestrado. Como é que o museu, sem perder o seu sentido e o seu propósito, chega a essas pessoas?

Fernando Pimenta [FP]: Acho que a questão que estás a colocar, na sua raiz, é um pouco mais complexa.... Claro que é sempre positivo tornar gratuitos os acessos aos museus. Se não existir na vida quotidiana disponibilidade para pensar, para ter tempo para isto, nada vale. Estamos a falar das condições de vida das pessoas e das correntes que as pessoas transportam, que as prendem a um determinado tipo de lógica, chamemos-lhe produtivista, base para sustentar a sua vida... Por exemplo, porque terá que ter a família a responsabilidade de acolher uma pessoa na velhice, ou de acolher a pessoa que se divorcia porque deixa de ter casa? Porque é que o Estado não garante, em primeira linha, o acesso a este tipo de condições de vida? Sem que tenham que depender do investimento privado para a garantia da qualidade de vida.

Portanto, estamos a falar a certo ponto também daquilo que é o regime. Um tipo de resposta que a Social Democracia tem dificuldade em dar. Estava a pensar naquele mural ali fora à entrada, falando de cultura, o que é cultura, da cultura afinal ser quase impossível de prescindir naquilo que é... na dialética do conflito da luta entre classes: quem tem acesso às coisas, quem não tem acesso. Fala-se de cultura, e põe-se nesses termos... Tudo o que está em causa é emancipação, criação de disponibilidade para viver, e, até certo ponto, é difícil traçar uma política pública para o fomento à investigação, de incentivo à inscrição no ensino superior, ou até a políticas públicas de habitação que pouco mais soem além de remendos, de um apoio que não passa de uma muleta... Quando se fala em políticas, não se dá o passo para a concepção universal daquilo que o aparelho de Estado deveria garantir: a equidade na vida das pessoas.

MM: Mas podes ter incentivos indirectos. Noutra conversa falaremos também do factor trabalho, das horas de trabalho, das horas de trabalho em termos gerais, do trabalho académico, as quarenta horas por semana, oito horas por dia versus as quarenta, trinta e cinco ou mais. Uma medida indirecta podia ser essa redução (a realidade francesa é um bocado complexa, na França o horário de trabalho são trinta horas, trinta e cinco)...

Chloé Darmon [CD]: Não. [risos]

MM: Há quem defenda as trinta horas por semana. Mesmo que fossem as trinta e cinco [risos]. Mas consideremos as trinta horas. Uma sociedade em que se pratique as trinta horas por semana,

no contexto académico, reduzir as quarenta horas. Mas vamos pensar que diminuimos para trinta horas: as pessoas continuavam a ganhar o mesmo. Trabalhaste menos, mas continuaste a ganhar o mesmo. Isso podia ser um incentivo ao lazer, uma medida indirecta. A pessoa ter a liberdade de ir a um shopping, (a cultura também vai ao shopping) ou ir a um museu, a uma galeria de arte, a uma performance artística, a um espetáculo de teatro, a uma acção de formação: ir participar nisto, naquilo ou noutro. Ter uma vida cultural ou artística de formação... Já discutimos se a questão da educação ou do ensino, ou mesmo da cultura, se estava na componente de despesa da sociedade ou na componente de investimento.

JQ: Mas professor, isso só dá mais tempo livre. Quem tem disponibilidade mental para ir às coisas vai, quem não tem, não vai começar a ir ao museu porque tem mais tempo livre...

MM: Reforço: trabalhas menos horas por semana, recibes o mesmo, mas tens oportunidade de te formar! Era preciso que houvesse outros mecanismos de captação de públicos. Quantas pessoas é que participam num debate, por exemplo? Numa associação local de moradores, quantas participam na vida das suas comunidades, quantas pessoas é que reclamam que haja um espaço para um cineteatro, um espaço que seja para uma exposição de arte. Mas continuamos a focar-nos em elites da sociedade. Quando estamos a falar em arte estamos a reclamar o vir às instituições, ..., mas a questão é que poderia ser a Escola a ir à cidade...

JQ: Estar nesse lugar, fisicamente, é possível, mas, para voltar a segunda

vez, é preciso ter-se apreciado. Para isso, é preciso ter uma certa cultura e uma formação: para se poder apreciar. Mas aí é que devia entrar o investimento público.

JC: Eu não sei se é uma educação ou se é um espaço para... Eu estou a reparar que fazemos a mesma utilização dos termos lazer, ócio e entretenimento, por exemplo. Ócio e entretenimento dentro do lazer e que, apesar de tudo, se eu estiver completamente saturado e não tiver disponibilidade... é por isso que eu gosto da palavra ócio porque há aqui qualquer coisa que não é trabalho nem é alienação... é mais a questão do espaço e da disponibilidade para se participar na cultura. Acho que o problema, aqui, não é o “consumo” da cultura, acho que tem a ver com a criação/activação de espaços para a cultura. Mesmo que seja para pôr em causa essas divisões entre alta cultura e baixa cultura, entre cultura popular e cultura erudita, entre museu e bailarico. Não tem a ver com políticas públicas.

MM: Qual o papel do Estado nisso?

JC: A questão dos horários de trabalho é um ponto chave, mas acho que, mesmo nas escolas, onde é que a arte está? A arte é EVT, é uns “teatros” opcionais, quando aparecem. As disciplinas mais nucleares ocupam o espaço e alargam-se nos programas.

MM: São as chamadas AECs, Atividades de Enriquecimento Curricular, nas escolas do ensino básico. Por outro lado, a Faculdade de Arquitectura é uma espécie de jóia que se ostenta e, simultaneamente, se guarda bem guardada, apesar da cultura significar défice e a Arte implicar défice. Conjuntamente com as Belas Artes, são “galões” que a Universidade exhibe

porque “fica bem na fotografia”, “fica bem” dar um incentivo à cultura, “fica bem” ter uma escola de Belas Artes porque dá prestígio, ainda com prejuízo. Quem possibilita materialmente que isto funcione é, como já dito, a Faculdade de Engenharia, ela suporta financeiramente uma grande parte do projecto geral. Tenho muitas dúvidas que a FAUP e a FBAUP existissem se a FEUP não colaborasse. É o que permite continuar a funcionar todos os anos abaixo da “linha vermelha” na relação da despesa. Mas se não fosse assim, as sociedades não evoluíam culturalmente. Qual o papel do Estado no fomento de políticas públicas que permitem esse desenvolvimento?

CD: Mas eu não sei se isso tem a ver como acesso à cultura dos adultos ou se tem a ver com o acesso à cultura das crianças. O facto de ir ao cinema, ouvir música, ir ao museu desde pequeno, constitui, desde logo, uma diferença qualitativa. As escolas básicas têm de poder disponibilizar cultura. Facto de haver diferença de escola para escola, acaba por criar desigualdade no acesso à cultura. A diferença entre investimento em tal escola ou tal escola, porque este bairro não é... A minha tia é professora primária em França e tem de enfrentar uma situação completamente..., não sei como explicar isso, essas crianças com sete, oito anos, têm pais que não sabem ler, não sabem usar livros ... não têm as coisas fundamentais.... Acho que as Faculdades e as Universidades...

JQ: É um dado adquirido.

CD: Sim... Eu sei que tive a sorte de ter professores que me ajudaram a conquistar esse acesso à cultura, mas

essa não é a sorte de todos, classe média, classe baixa...

JQ: A elite cultural no Porto não está de mãos dadas com a elite financeira, apesar de a maior parte da elite cultural ser de uma elite financeira. A quantidade de fábricas de roupa, de sapatos, e a de pessoas que enriquecem sem estarem ligados a qualquer tipo de cultura, ou mesmo a nenhuma Universidade...

JC: Mas atenta: quem é o mecenas de Serralves?, quem mantém a Casa da Música aberta?, Fundações: EDP, BPI...

CD: É a criação de uma elite intelectual. O acesso à Arquitectura e à Arte sempre foi para quem tinha dinheiro. Eu sei que em França abriram as Faculdades de Arquitectura para as pessoas de classe média, mas é difícil. Eu estou neste caso: sou da classe média, tinha uma bolsa para estudar e agora tenho uma base cultural, mas quando cheguei não tinha o património cultural equivalente a quem tinha dinheiro, como, por exemplo, filhos de arquitectos. A cultura na comunidade... O papel das Faculdades formarem pessoas que podem ... nas escolas, básicas, fundamentais. O papel do Estado é permitir que as Faculdades deem acesso à cultura, ao conhecimento. Se a Faculdade serve só para si própria, não tem utilidade.

MM: Ela é a “caixa de ressonância” daquilo que se passa nos meios mais elitistas. O meio universitário é um meio elitista, as Faculdades também, não há pessoas aparentemente com.... Há uma espécie de classe média, média-alta a frequentar ensino superior. O *numerus clausus* aberto a quem possa pagar mais... Estamos a entrar numa estrutura hiperbólica e estratosférica do

pensamento a esse nível. A questão é: o Estado deve ser facilitador da iniciativa privada, fomentar e moderar essa iniciativa, cocriando com bolsas, com isenção de propinas... não se percebe porque se paga propinas no ensino superior, não consigo entender... As propinas não deviam servir para pagar salários a docentes e não docentes, mas sim para investir nos cursos. A questão é: não são cidadãos que sustentam aquilo, são estruturas semi-privadas...

JC: Era só um comentário em relação a um aparente divórcio ...

JQ: E Serralves tem eventos privados para benefício próprio “dia sim, dia não”... E Serralves recebe dinheiro do Estado.

MM: Serralves oferece cinco dias ao público em geral durante o ano, no Verão e no Outono, em que não se paga para assistir a um conjunto de ofertas culturais, “oferece ao Povo”. O Povo não paga. Mas, nos outros dias, paga. E ao domingo de manhã também não se paga...

JQ: E seleciona o que oferece ao Povo. Não oferecem a mesma coisa que oferece às elites.

MM: E o que é que é o Povo? O que é que um Estado organizado, como se costuma dizer, um Estado de Direito Democrático?... nós vivemos segundo regras, lógicas, sistemas, formas/procedimentos quotidianos. Nesse sentido, qual é o lugar dessas políticas públicas? Que função?... fomentar, incentivar, cativar, formar públicos e gerar acções, replicar conhecimento. Eu posso estar a falar contigo, transmitires a mensagem, e depois criares uma rede de formação de públicos e formação de públicos,

tornar os públicos competentes no sentido de poderem escolher.

JQ: Eu acho que, antes da Faculdade, nunca tive essa formação. Os meus professores, à excepção de um que eu tive antes da faculdade, não tinham essa formação... se um professor não tem essa aprendizagem cultural, nunca a passará ao estudante. Ou, dificilmente...

FP: Questionável... Nem tudo aquilo que sabemos se deve ao que é aprendido na Escola. Neste Livro do Mestre Ignorante a ideia é muito simples: Como o ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que este ainda não sabe e, a possibilidade que existe de o estudante ler o livro, interpretar os dados e construir o seu conhecimento sem que haja alguém que decifre por ele...

JC: Mas isso elimina o papel da escola...

FP: Sim, percebo. Mas não depende única e exclusivamente do Professor a aquisição de conhecimento.

BM: Já seria um passo extraordinário que a prática artística, ou o espaço para a prática artística, estivesse na escola com o mesmo valor com que está o português ou a matemática.... É preciso ir mais longe: o sujeito criativo e a Arte. Isto é um estádio de evolução da Escola... O aluno é receptor, não tem intervenção, seja ela política, ou de absorver e transformar a matéria. Tenho uma colega formada em Artes do espectáculo que está afecta às AEC's, uma das poucas formada na área que dá teatro. A maior parte das vezes são professores de teatro, que, com toda a competência, têm a tendência para transformar “teatro” em vocalizações

dos textos que se ensinam em Português, o que não é a mesma coisa, Teatro, a exploração do corpo não se cinge... Não são textos dramáticos. Isto de se encarar a Arte como um apêndice no ensino... Porque não trabalhar num modelo de projecto em que todas estas áreas, e estes professores formados em diferentes especialidades, convocam no apoio a um projecto pessoal do aluno... A Universidade não pode ser alheia a estas temáticas.... Estamos a falar de um aluno que chega à idade adulta, entra na Faculdade, ou no mundo do Trabalho (ou já trabalha há algum tempo), mas que chega à vida adulta, nunca teve a oportunidade de ter formação em Arte... De repente, é chamado para uma tarefa que nunca fez, para uma maneira de estar que nunca teve, para uma tarefa que nunca teve, então não a sabe fazer e abstém-se de o fazer. Há muitas formas de “aprender a ler” e não se pode excluir o sujeito criativo.

MM: Como é que tu te chamas?

Gabriela Camargo [GC]: Gabriela...

MM: E vêm de onde? Desculpe perguntar. Qual é o teu curso?

GC: Brasil. Meu curso está associado com design do espaço público...

MM: Há muito a dizer relativamente a políticas públicas. Está patente uma instalação na Avenida da República, em Gaia, chamado “Primeira Avenida”. Como é que foi esse processo de relação com uma entidade política, a Câmara Municipal e a fase de ocupação do espaço público?

GC: Eu não sei dizer. Acabámos de começar o Mestrado.

MM: Mas souberam disso?

GC: Sim.

MM: Que é que vos parece esta iniciativa de intervenção no espaço público? Referimos o Estado, mas o Estado não é só o Estado Central, também é o Estado Local, são as câmaras, as assembleias municipais, todos os organismos que, à partida, estão mais próximos do quotidiano dos cidadãos, ou pelo menos deveria estar.

GC: Tenho estado a ouvir. A Chloe disse que no interior de França há crianças de sete ou oito anos que não sabem ler, criticou-se Serralves, que só abre gratuitamente aos domingos. Para mim, que morei desde sempre no Brasil, a minha realidade é muito diferente dessa. O nosso principal museu, o MASP, abre gratuitamente às terças-feiras. Se a pessoa trabalha de segunda à sexta é muito difícil visitar o museu. O museu só abre das dez às oito então você sairia a correr do trabalho para visitar o museu - isto, sem esquecer que se que paga quarenta reais/nove euros para visitar. Não sei...

MM: Não é assim tão diferente. A Câmara do Porto tem museus. Estão abertos das nove ao meio-dia e meia, e das duas às cinco, precisamente no horário de trabalho da maior parte dos trabalhadores... Isso torna inviável os museus, porque as pessoas não vão, porque estão empregadas.

FP: Isso, e discutir políticas públicas a um dia da semana de manhã....

MM: Será de propósito? [risos]

BM: Inocentemente.... Inocentemente marcadas... [risos]

MM: A Isabel referiu que o museu e a sala de exposições, estão abertos ao fim-de-semana; que há um funcionário que é destacado para estar aqui, para prestar esse serviço ao público; que a escola abre ao fim-de-semana para prestar esse serviço ao público. Só não vem quem quer. E não vêm.

IB: E não vêm...

MM: Não, mas vêm. Eu compreendo que a realidade brasileira seja uma coisa... Por comparação: aqui estamos muito bem, será isso?

GC: Sim...

MM: Qual é a realidade no Rio de Janeiro? Ou em São Paulo?

GC: Eu não posso falar muito sobre o Rio, não sei... A cultura do Brasil não é difundida... Para não falar do Governo agora. Estão censurando filmes, peças de teatro, produções, shows, muitas coisas..., mas eu acho que a cultura no Brasil que é mais difundida é música, Funk...

[...]: Mas a cultura popular, a MPB, o dinheiro que circula em torno da música acaba por difundir...

GC: Eu acho que é assim em todos os países. [...] É em todos os lugares, mas basicamente lá é isso que se entende pela cultura, e então gira entorno de quanto se investe e do quanto essa indústria vai render numa sociedade e para uma sociedade como é o Brasil....

GC: Por exemplo os meus pais. Sou da classe média alta. Os meus pais não frequentam museus no Brasil, frequentam cinema, mas museus raramente. Quando vêm à Europa vão visitar museus, vão visitar o Louvre,

igrejas... Mas no próprio país não se dá valor ao MASP, para a quantidade de museus que tem no próprio país...

MM: Menos quando ardem?... Quando há fogos como no Museu do Rio de Janeiro, que ardeu todo, que foi um drama nacional, que se perdeu história..., mas também passou ao esquecimento... Já todos esqueceram...

BM: Isso tanto remete para os museus como para as bibliotecas... Qual a cultura de frequência das bibliotecas? As pessoas medem o acesso aos livros pelo facto de poderem comprá-los ou não. Pergunto-me que papel é que a Escola tem neste processo? A escola deveria ter um papel de promover a equidade de acesso. A escola fecha-se sobre si mesma, e consegue até criar um microcosmo dentro de si, com ginásios, bibliotecas, arquivos, mas na relação com a cidade: zero. Não há a cultura de ir à biblioteca municipal. Eu frequentei uma escola em obras, sem nada: era muito complicado recorrer a outros equipamentos para ter as minhas aulas.

IB: Quando andava no Liceu e no básico inculcava-se a ideia de estar na biblioteca como se fosse um castigo, não era por gosto, era castigo...

BM: Mas é cultural... Há países em que a biblioteca é o sítio onde se contam histórias a uma criança... Esta cultura de contar uma história aos mais novos, não tem de ser um acto individual: podemos contar e ouvir contar em conjunto...

IB: Isso já acontece. A política pública em relação à componente infantil já acontece. Há uns anos, entrar numa biblioteca... tinhas de ver as funcionárias. Começava logo por aí.

Tinham uma cara horrível. Aquela de “Vens incomodar?” ...

JQ: Qual é o papel do arquitecto, enquanto pensador desses equipamentos, em torná-los acessíveis a todas as classes?

MM: Qual o papel do arquitecto, enquanto organizador do espaço, no sentido de colocar as bibliotecas (isso, nalguns países anglo-saxónicos, já existe) no centro da escola: a biblioteca, a zona de convívio e a zona de estudo. É curioso atentar na sua “geografia” ... Na Universidade do Porto, nos seus edifícios, qual a posição relativa da biblioteca? Aqui, na FBAUP, está no cimo da escadaria central; A de Arquitectura está lá “ao fundo”, no fundo mesmo, no final da galeria... Na Faculdade de Engenharia, tem um edifício autónomo, tem uma autonomia física, material. Isto, politicamente, tem o seu impacto nas dinâmicas da Escola. Nas Letras está no “epicentro” da Faculdade. É uma estratégica e uma política que condiciona o uso do espaço mediante o binómio localização e proximidade...

JQ: A localização geográfica da Fundação de Serralves não a torna particularmente fácil...

MM: Se for à FPCEUP e andar lá à procura da biblioteca, perco-me e fico completamente desordenado no espaço, há ali um sistema que nos faz confundir, há uma arquitectura que nos confunde. É quase prisional. O sujeito controla e é controlado pelos pátios, os pátios da Faculdade de Psicologia... coisa que aqui, nas Belas Artes, não acontece. Por acaso ele está ali em cima, tipo voyeur. Está a olhar lá para fora, está a olhar para aqui. Nós temos um muro que nos cria... nós estamos

“paredes meias” com o jardim. Pode estar alguém a namorar e nós não temos nada a ver com isso, aqui está a decorrer uma aula e isso não prejudica nada. Ali é a biblioteca, estou a olhar para aqueles livros.... Lá em cima temos o museu. Remover os portões, simbolicamente e fisicamente. A entrada seria livre, a Escola fundir-se-ia com a cidade? Qual a presença da escola, como espaço de afirmação desse convívio e desenvolvimento intelectual, naquilo que são as práticas artísticas...

JQ: O Siza fez isso. A faculdade não tem muros, não há impedimento...

MM: O problema, é que não existe nada a seguir a essa linha, não há nada à espera...

BM: Tu podes “passar por lá”, mas não queres. Porque não vais dar a lado nenhum. Não há cruzamentos com destino, com sentido...

JQ: Mas isso é problema do local, da geografia da Faculdade.

MM: O problema é que existe uma fronteira invisível. Não há uma rua em frente. Não há habitação.

JQ: Mas essa “fronteira” está na cabeça das pessoas.

BM: Como assim? Ela está lá!

JC: Imagina: o atravessamento que Letras permite é um atravessamento muito diferente do que o pátio de Arquitectura permite. Apesar de Letras... mesmo tendo grades, há ali um percurso urbano...

JQ: Essa ideia de Faculdade aberta à cidade, mas que por onde ninguém passa...

BM: Mas é que, até contra os muros, tu consegues revoltar-te, porque os deitas abaixo. Estas fronteiras na cabeça das pessoas são muito difíceis de desmontar e ainda mais difíceis de tornar visíveis.

JQ: Como é que é fronteira? Pelo facto de não ser lugar de passagem?

BM: Não atravessas aquela Faculdade a menos que...

JQ: Não estou a dizer que tenhas que chegar a algum sítio, estou a dizer que possas ir lá.

MM: A Beatriz está a dizer que é mais fácil derrubar muros físicos do que psicológicos...

BM: A Faculdade de Letras incomoda-me. Já me revoltei imensas vezes com os portões de Letras porque, à noite, não posso passar por lá e passo lá durante o dia. Revolta-me e consigo dizer que o problema é o portão que fecha, porque aquilo é uma rua o dia todo. Na nossa situação é diferente. A geografia urbana faz muita diferença. Faz toda...

GC: Em relação a isso sei de uma Escola ... não me recordo do nome agora, basicamente artística, em que qualquer pessoa se podia inscrever independentemente da idade: todos os alunos eram aceites. Durou quinze, vinte anos, era muito inovadora para aquela época e continuou a ser inovadora: uma escola sem barreira para alunos.

MM: O espaço público é diferente do espaço colectivo. Um interior de uma igreja ou de um estádio de futebol não são espaços públicos, são espaços

privados, mas colectivos de uso público. Se, por exemplo, pensarmos no espaço da escola: durante a semana pode funcionar como um percurso de atravessamento, como fizeram quando foram almoçar: atravessaram daqui até ao outro lado, até à Praça da Alegria, atravessando a escola e saindo do lado Sul, porque era mais perto, porque era um pouco mais perto do local para onde iam: há um atravessamento. Esse atravessamento só é possível para quem conhece essa passagem. Porque, para o cidadão, para quem quer passar pelo interior para chegar ao outro lado, não sabe: pensa que isto é um beco, que é um jardim que se sai pela porta de trás. Em Ciências, no Campo Alegre, eu consigo entrar num portão junto à estátua do Grilo (àquela evocação a Marçal Grilo, é o "Grilo"), e, depois, prossigo e percorro o campus todo de Ciências. Passo pelo edifício de Matemática, por Física e Química e termino em Ciências dos Computadores. Passo por uma rua, sei que atravesso uma rua, e que depois tenho um portão, depois pelo interior de um edifício, tenho um percurso, e, por fim, entro para outro edifício, para sair. Tenho uma espécie de rua paralela de uso condicionado. Entre as oito da manhã e as nove da noite, em que, como normal cidadão, (não preciso de ser estudante) posso percorrer livremente.

JQ: Só para ter um caminho mais perto. Mesmo que o comum cidadão soubesse que este atravessamento existia e o usasse diariamente... é uma ideia muito romântica que, por fazê-lo várias vezes, seria contaminado por um certo ambiente da Faculdade e isso torná-la aberta à comunidade... O mesmo cidadão pode passar dez anos neste caminho todos os dias e passar pelo caminho interior da Faculdade sem ter a mínima ...

MM: Estivemos na sala do fundo antigo da biblioteca. Conhecem a biblioteca? Na biblioteca têm o arquivo com os espécimes mais protegidos, mais raros, mais antigos. E nós estivemos lá a conversar. Quantas pessoas que vão à biblioteca sabem que existe aquele espaço? Se considerarmos a escola como um bairro... Uma investigadora da Faculdade de Ciências publicou um livro chamado que se chama "O Bairro da Tabela periódica. Ela é química e então descreveu um ambiente que se chama "O Bairro da Tabela periódica", como se todos os elementos se inserissem num bairro que é a própria tabela. Agora vamos fazer a relação entre uma Escola e um Bairro. Se eu pensar num bairro como o Aleixo, como o Lagarteiro, o São João de Deus, bairros da cidade do Porto (o São João de Deus já foi demolido), o Lagarteiro continua a existir e o Aleixo está em semi-demolição.

BM: Já foi tudo abaixo...

JQ: Ainda está lá metade....

BM: Mas já não há gente.

JQ: Mas estão a desmantelar a Torre.

MM: São três espaços. Um espaço que foi alterado "cosmeticamente" pelo exterior: o Lagarteiro, sujeito a uma operação de alteração de fachada. Estamos a falar de um espaço que foi demolido, mas em que a vivência, a componente sociológica continua activa: as torres caíram, mas o "bairro" continua lá ou na envolvente próxima. O bairro São João de Deus: foi quase completamente demolido e agora a linha do metro atravessa os seus terrenos. Há uns projectos de construção para uma parte do bairro: um sector é para urbanizar por iniciativa privada.

Mas um dos problemas do bairro São João de Deus e de muitos outros bairros era serem guetos. Eram guetos onde o ponto de entrada coincidia com o ponto de saída. Para resolver essa questão seria necessário promover os atravessamentos e acabar com o sistema de espaço amuralhado, de "castelo" que ali existia. Se se atravessar um bairro social, um bairro camarário, um bairro do Estado, com uma avenida pública, com equipamentos... Isso aconteceu em Vila d'Este, tem os problemas todos que tem, mas colocaram lá uma piscina, disseminaram equipamento e é intenção prolongar a linha de metro. Houve uma certa suavização.

FP: Onde?

MM: Em Vila d'Este. Em Gaia, onde há uma espécie de "microcidade", quase autónoma no meio de uma "cidade maior". Se pensarmos na Escola como um bairro, atravessável com uma ligação à comunidade, há uma comunhão com a cidade. Se houvesse uma rua, aqui, que atravessasse este jardim e que desembocasse na Praça da Alegria, talvez se formalizasse um percurso em alternativa ao da Rua de São Vítor. Mas não existe o atalho porque há portões, a escola, o edifício que cria essa barreira... mas se eu tivesse esse percurso, as pessoas usufruíam normalmente das peças artísticas que estão aqui, das exposições artísticas que estão aqui, das projecções de...

IB: Mas também há o lado negro das coisas...

MM: Que é?

IB: Danificarem...

MM: Mas isso é partir do pressuposto negativo.

Pedro Elias [PE]: Isso é tratar as pessoas como animais e contaminadoras. Não percebi o que é que quiseste dizer com contaminação, e gostava que elaborasses.

JQ: O que eu estava a dizer é que o simples facto de as pessoas saberem que o caminho é atravessável, o simples facto de elas o atravessarem diariamente, não é garantia de que vão sentir uma contaminação da Faculdade, no sentido de influenciar e ser influenciados pela sua vivência cultural.

PE: Se atravessares os espaços da cidade és naturalmente influenciado pelo que lá se está a passar. Claro que se atravessares o espaço como “ferramenta de atravessamento” e não de vivência e de estar... Será que tu influencias e te deixas influenciar pelo espaço da cidade se o estiveres a usar, verdadeiramente, como ponto de atravessamento?

JQ: Depende do espaço. Acho que sim. Tu achas que não?

PE: Acho que não. A FAUP como ela está... Essa é outra coisa. Nós temos de parar de pensar que o espaço da FAUP é uma coisa incrível. Se estivesse noutro sítio, funcionaria muito bem.

JQ: Pedro, era isso que eu tinha dito: não havia garantia de contaminação.

MM: Acho que vocês os dois têm razão.

BM: Eles estão a dizer a mesma coisa.

MM: Se a Faculdade existisse no meio da cidade e as pessoas a atravessassem...

FP: Mas, Mário, o que é que está aqui em jogo? Estamos a falar das pessoas, das suas vidas, da participação, da integração, da intercomunicação: as pessoas entrarem nas instituições e isso ser realmente democrático. Estamos a falar de uma coisa diferente dos portões estarem abertos.

MM: Não chega os portões estarem abertos. Tem que haver aquilo que o João estava a dizer há pouco: motivação e motivo para que as pessoas entrem no espaço.

FP: Não é a simples motivação das pessoas: é a criação de condições para que as pessoas possam ter essa vontade. Não parte das pessoas...

JQ: Motivação pode ser um local de paragem, pode ser um banco de jardim...

Mário Esteves [ME]: Tenho dúvidas. Quem não está ligado ao meio académico, quem não faz parte, será sempre um outsider...

MM: Biblioteca Municipal, Faculdade de Belas Artes, o Museu de Belas Artes ... Se interligasse todos esses equipamentos, talvez tivesse um “bairro”, no sentido de que há uma vida, uma dinâmica em potência. Quando todos fecham, o ambiente na rua é de “morte urbana”, não há gente, não há nada, para, interrompe até ao dia seguinte...

BM: Essa contaminação, mais do que a rede física deveria resultar de uma “promiscuidade funcional”, positiva: uma faculdade não ser só uma

faculdade, ser espaço de assembleia, ser galeria, ser multifacetada...

MM: Uma faculdade aberta vinte e quatro horas por dia... "Vamos criar um programa. Só se pode trabalhar até às seis da tarde!... depois, acontecem outras coisas – o programa é livre." O facto de as instalações estarem disponíveis, não quer dizer que tenha de ser para estudar...

DO: Mas eu acho que isso não é uma consequência da forma como é definido o estudo. Por exemplo, o ICBAS tem a biblioteca aberta durante toda a noite, no período dos exames.

IB: Aí já não é uma biblioteca: é uma sala de leitura. Eu também posso deixar uma sala vaga para se poder estudar.

DO: Mas não tem nada nessa sala?

IB: Tem uns periódicos apenas.

DO: Mas surge de uma reivindicação da comunidade académica: eles precisam daquele espaço para estudar. Porque há uma necessidade indexada ao próprio modus operandi do curso de Medicina, de horas de estudo fora do horário normal...

IB: Medicina tem essa característica. Têm salas para estudo.

ME: Medicina até tem uma sala com mesas de bilhar, matreco e pingue pongue... [risos]

MM: No Pólo da Asprela, no contexto dos pólos universitários da UP, a partir das oito e meia nove da noite é impossível circular despreocupadamente. Sabemos que podemos ser assaltados, corremos o

risco de violação: a única forma de andar no pólo é dentro do metro. Ainda assim... De resto, é muito complicado.

PE: Mas na FAUP também não costuma haver...

MM: No caminho para Letras... Aquela curva... No meio desta política de demolição dos bairros sociais... Expulsaste pessoas do centro da cidade e colocaste-as numa primeira, segunda periferia urbana. Em Portugal ou no Brasil é rigorosamente a mesma coisa. Há cidades satélite que são povoadas com pessoas que são expulsas do centro por múltiplas razões. No Porto há expulsados do centro: porque há um mercado, logo há uma exploração que exorbita os preços dos quartos ou da habitação. Os jovens, os estudantes, não tem quatrocentos ou quinhentos euros para pagar por um quarto que fique numa zona mais central. Nesse sentido, as tais políticas públicas de criação do tal atravessamento simultaneamente psicológico e físico do espaço público para que as pessoas se sintam mais integradas, incluídas, que façam parte dessa mesma dinâmica, são urgentes.

FP: Eu percebo o teu raciocínio, mas, por exemplo, a propósito da construção de umas escadas rolantes na zona de Miragaia, nas Virtudes e do morro dos jardins do Palácio de Cristal... Isso significaria maior integração dos moradores e melhoria das suas qualidades de vida? Provavelmente contribuiria activamente para subir as rendas... Por outro lado, esta ideia de que nada adianta: um melhoramento das condições do espaço público, operações cosméticas, e criação de espaços para sentar, caixotes do lixo, etc... Cidades mais limpas. O Porto

abunda em exemplos que até significam o contrário, em que se acelerou o processo de gentrificação e se facilitou a expulsão das pessoas que ali moravam e se impossibilitou quem necessita de ali morar como estudantes, famílias carenciadas, etc... De, também, morarem no centro da cidade. É difícil pensar políticas públicas apenas parcelares, porque não serão mais que remendos, e, no pior dos casos, (a habitação é, talvez, o caso mais gritante pela atrocidade, pela perversidade do sistema, por ser uma mais valia privada – quanto melhores as condições naquele sítio, mais caro e mais inacessível se torna).

MM: Então, o caminho passa por uma reflexão política que nos conduz a uma Social Democracia nórdica ou do Reino Unido pós II Guerra Mundial – “O espírito de ‘45”...

FP: Não sei... [risos]

BM: Ele estava a falar de algo ao qual a Social democracia não conseguiu responder...

MM: Vivemos numa sociedade social democrata no sentido do Welfare State pós Segunda Guerra Mundial, ou não vivemos numa sociedade social democrata?

FP: Já foi mais Social Democrata. [risos]

MM: A educação, a habitação, a saúde, o trabalho.... Esses pilares da Social Democracia, como tu estás a dizer, são “atacados” neste momento e correm o risco de ser demolidos... Considerando a educação como um conjunto de sistemas... Esses subsistemas, essas “capelas”, subsistem. Não posso pensar que estou a formar pessoas habilitadas naquelas áreas para uma oferta de

trabalho que já não existe... Não há relação directa entre políticas públicas, as necessidades que a sociedade tem e a sua equivalência no âmbito da formação académica. Não se trata de criar “modas”. Em Arquitectura, tivemos uma fase de expansão, uma “moda”, no final da EXPO’98. Arquitectura era um curso “da moda”, toda a gente queria ser arquitecto, o ambiente geral assim o ditava. E os cursos multiplicaram-se. A origem da Ordem dos Arquitectos esteve aí: para regular, facilitar a acção do Estado, para responder aos múltiplos cursos de Arquitectura, verificar e validar a sua consistência: foi uma resposta “técnica”, mas muito política também. Talvez seja necessário ter o atrevimento de pensar numa política mais holística, pensar global e agir local, pensar no todo sem deixar de pensar nas partes. Pensar no futuro. Formar as pessoas “dos sete aos setenta e sete anos” podia ser um objectivo, fomentar a vontade de voltar à escola, para aprender, para se actualizar, mesmo depois de inseridas no mundo do trabalho: mas, a maior parte não quer. Mesmo na frequência de um primeiro curso, isso acontece: o estudante chega a meio e já se começa a afastar da Escola – quer sair, quer “viver”.

ME: É a construção da autonomia...

MM: Mas tu já não devias ser autónomo quando durante o ensino superior? Há pessoas que, por contingência, estão a trabalhar para estudar e outras que, por opção, trabalham e estudam.

ME: É muito difícil consciencializar a sociedade da importância da Arquitectura: ainda é vista, como outras artes, como a cultura em geral, como uma perda de tempo e de dinheiro, como algo que não vai produzir.

FP: Aquela retórica do ensino superior como uma espécie de um ...

ME: ...” Fiscalizador”?

FP: Sim, exactamente. De um tubo de ensaio efervescente saem os vapores para formar um profissional especializado e para dotá-lo de competências para lidar com os problemas...

ME: Às vezes é preciso valorizar as pessoas que trabalham e querem trabalhar nestas áreas... Um amigo meu, que tirou o curso de Produção Sonora, está a trabalhar a recibos verdes. Claro que, com a perspectiva de precariedade, a família não vai estar a investir na educação cultural dos filhos nestas áreas instáveis...

MM: São necessárias políticas públicas de combate à precariedade...

ME: Uma pessoa que trabalha das sete às sete não tem possibilidade de se formar intelectualmente, culturalmente... Mas há outras vias. A frase “Isso também é Cultura”, pode alargar horizontes, dessacralizar a erudição, criar cruzamentos com o “popular” ...

MM: A importância que sociedades recreativas têm nos meios mais pequenos, as bandas filarmónicas, ou as comunidades mais ligadas à igreja, os centros paroquiais... E não é preciso ir muito longe, basta ir a Gaia, a Gondomar ou à zona Oriental do Porto e verificar a importância que esses espaços têm.

ME: Nesses espaços o ambiente cultural é diferente...

JQ: Concordo que é Cultura. Mas da maneira que está ligada ao

entretenimento, a sua aceitação é logo diferente.

MM: A minha referência foi enquanto pólos difusores... Por exemplo, as bandas filarmónicas: essas colectividades, essas massas associativas, congregações, principalmente em meios mais pequenos, mais isolados, mais periféricos, é importante que continuem a existir e que sejam apoiadas. Muitos começam carreiras e descobrem talentos em bandas filarmónicas e, posteriormente, frequentam o Conservatório ou a Escola Superior de Música... Quem toca um instrumento e não passou por um conservatório nem por uma escola privada, foi membro de uma associação local que, nesse sentido, também é um centro de desenvolvimento artístico.

ME: Uma pessoa que saia do trabalho, num contexto rural... é muito diferente estar com a comunidade, conversar e jogar às cartas, beber um copo e estar a... Essa questão de falar e estar com outras pessoas fora do horário de trabalho... É difícil em meio urbano.

MM: O espaço público é algo que pertence a todos nós, ao Estado e, o Estado, somos todos nós. O que é que nós fazemos para fazer parte do Estado? Estamos sempre à espera de que o Estado nos dê alguma coisa. E o que é que nós damos ao Estado? E, a esse nível, o que é que nós contribuimos para que, voltando ao tema, a Educação ao longo da vida não seja um privilégio de meia dúzia de pessoas, que por terem acesso à cultura, financeira ou economicamente, têm essa facilidade... Continua a ser uma questão histórica de acesso e de exclusão. Tenho que perceber se vivo num determinado meio, que pelo facto

de não ter acesso a uma carreira de autocarros a mobilidade é outra. Isso acontece a vinte quilómetros do Porto: a distância da Estação da CP ao centro da localidade é, a pé, uma hora, porque não há rede de transportes públicos, não há ligações entre a Estação e o centro. Isso é um sintoma de periferia, um factor de exclusão, um “viver periférico”. Por muito que se usufrua de comboio a dez quilómetros do centro, que se esteja a vinte minutos, de carro, da cidade do Porto, estando a estação fora do epicentro da metrópole... A circunstância de não ter meio próprio de locomoção ou acesso a transporte público é o suficiente para criar um afastamento. A resolução destes problemas, através de medidas concretas que, apesar de indirectas contribuiriam, para criar territórios de inclusão. É mesmo uma questão histórica de acesso ou de exclusão. Os excluídos e os incluídos da história, esses que algum dia tiveram a oportunidade de e os outros.... Claro também há quem possa e desperdice, o que é ainda mais revoltante. “Tu tens a oportunidade e estás a desperdiçar?”

JQ: O Professor está a dizer que, se houver os meios de locomoção, o resto virá por acréscimo. Poderemos também pensar que, se houver uma certa consciencialização, se houver um ganho de consciência, não poderá ser o inverso? Não poderão vir tudo o resto por acréscimo? Porque se eu tivesse uma vontade enorme arranjava uma maneira de chegar...

JC: Mas chegavas “apesar de” ...

MM: Por exemplo, em Guimarães, uma cidade média. O que é que isso significa para vocês que são naturais de lá?

JC: Carro... Para ir a algum lado é de carro. Há freguesias em Guimarães tão isoladas que, ao fim-de-semana, é impossível... E não é só ao Domingo. Ao Sábado, a partir das sete da tarde, já não há carreira de autocarros porque é tudo de gestão privada... As carreiras são concedidas, são concessões privadas e se a carreira não utilizadores, não existe. É um território que foi construído na dependência do automóvel.

MM: Oferta e procura. O investimento do Estado é criar oferta e estimular a procura. Não é fazer depender a oferta da procura...

JQ: E, claro, a insensibilidade causa inércia. Se se perdesse essa inércia...

JC: É sempre uma dialética, não é?

BM: Era isso que eu ia dizer. Não interessa muito a questão de quem veio primeiro “a galinha, ou o ovo”. Se são as duas coisas que são precisas, actua-se nas duas.

JC: É que criar a ligação é muito mais fácil do que criar a vontade...

BM: Essa disponibilidade...

JC: Disponibilidade de ir a algum lado.

BM: Porque os transportes públicos estão directamente relacionados com a autonomia. Uma criança de dez anos, com um passe, ganha um poder, uma autonomia, até do próprio agregado familiar. Só que se esses transportes públicos só a levam à Escola. E só nos dias de Escola.

MM: E são “da Escola”. Esses transportes são alugados à Câmara. A Câmara disponibiliza para transporte

escolar. Outra coisa é teres uma rede transportes públicos, uma carreira que te dê liberdade de movimento.

BM: A actividade cultural decorre, fundamentalmente, à noite: se os meus pais não vão ao cinema eu não vou ao cinema, pelo menos até ter um carro.... É muita dependência.

MM: Essa relação do tempo com a cidade, a sociedade, a escola.... Há dois mundos: até às oito da noite e a partir das oito da noite, essa barreira ainda existe. A mobilidade dá-te liberdade. Se o metro funcionasse toda a noite, se esse serviço fosse disponibilizado, eu podia gerir a minha vida livremente. Se eu tiver uma rede de transporte que me permita articular o metro com outra escala de mobilidade eu consigo chegar a meios mais isolados. Pensar no colectivo... A questão que se coloca no plano das cidades é a da probabilidade de a mobilidade ser um acto egoísta, cada vez longe da esfera do colectivo. Políticas públicas que decorram da conquista do bem comum... *Eu tenho dinheiro posso, não tenho dinheiro não posso*. É uma exclusão social, mas mais do que isso, é uma exclusão económica.

FP: Há pouco estavas a falar dos três pilares da Social Democracia, o terceiro é o pé frouxo da questão. É importante pensar, também na questão da mobilidade, na importância de sistemas de serviços públicos universais e gratuitos, que não dependam da disponibilidade financeira para aceder a determinado serviço. A habitação sempre foi sendo criada: mal ou bem, tem sido assim. Ao contrário da educação e da saúde necessariamente suportadas por uma superestrutura. Por exemplo, pelo Estado, pela Igreja, etc... Para a habitação, em raros

momentos, foi esse o caso. É interessante pensar na dificuldade que existe em enquadrar a Habitação num serviço público universal e gratuito como deveria ser a saúde ou a educação, ou a própria mobilidade. Claro que pensar sobre isto é pensar a diferença entre propriedade pessoal e propriedade privada, propriedade colectiva, propriedade pública, etc.... Implica pensar qual é o papel do arquitecto, e do acesso ou não a determinados serviços, mas, essencialmente, (acho que é a questão de base deste debate) no papel que o Estado tem e terá sempre inevitavelmente, no sentido de ser a grande garantia da igualdade de disponibilidades e de acesso das pessoas à sua própria vida...

MM: Portanto um facilitador, a plataforma que possibilita que exista. Não tem que controlar, mas tem que garantir que as pessoas...

FP: Claro que, para garantir, tem que controlar, como fazia com a rede eléctrica nacional.

MM: O Porto, uma cidade que evoluiu nos últimos vinte cinco anos, é uma cidade que nunca acarinhou os estudantes. Ao contrário de Coimbra, a cidade dos estudantes. Os estudantes, no Porto, não eram muito bem vistos, havendo mesmo uma certa desconfiança relativamente aos espaços, às casas onde viviam os estudantes. Surgiram as residências universitárias, mas, contudo, não são suficientes e não são feitas com qualidade: têm a mesma lógica dos bairros sociais. Criam-se residências universitárias como se criam bairros sociais e replicam-se os problemas. Os estudantes estavam dispersos pela cidade, em modo difuso, e ocupavam

casas em todo o espaço urbano: toda a cidade se transformava numa “cidade de estudantes”. Na Baixa, em Campanhã, no Marquês, na Foz, não estavam concentrados. A lógica de concentração, como nos bairros sociais... São mais fáceis de controlar, como nos bairros sociais, são comunidades muito mais fáceis de controlar... Coimbra, nesse sentido, tem uma atitude diferente: tem as Repúblicas, tem residências que estão espalhadas pela cidade. A cidade acaba por incorporar os estudantes muita mais do que aqui. Há um atravessamento, uma transversalidade, um rompimento de fronteiras. Um estudante não devia depender de um serviço de acção social da Universidade para ter alojamento, acesso à Habitação.

CD: Concordo que o problema da habitação é grave. Com os estudantes ultrapassa a normalidade. Cria-se um mercado: os estudantes precisam de quartos. Já todos fizemos uma pesquisa à procura de quarto neste mercado... Os primeiros clientes deste mercado são os alunos de Erasmus, não são os locais. É um problema de gentrificação ao nível das universidades, e, as Faculdades, sem terem sistemas para acolher todos os estudantes que aceitaram, criam um problema de gentrificação que as ultrapassa. Quem vem de fora diz: “Eu vou pagar isto durante um ano e depois vou-me embora” É um mercado dos privados. Absolutamente sem regra, sem controlo. As Faculdades (acontece em Paris) são corresponsáveis pelo que está a acontecer na cidade. Enquanto estão de Erasmus, os estudantes franceses pagam quatrocentos euros por um quarto em Ramalde, ficando longe da Faculdade. A sua necessidade de alojamento é

aproveitada pelos agentes privados. As entidades públicas não investem.

MM: Se houvesse um cruzamento entre as várias entidades. Entre a Faculdade, a Câmara, a Área Metropolitana, os serviços de representação internacionais e governamentais... Muito do património imobiliário da Câmara, que está desocupado e não está devoluto, não está abandonado, não está destruído, podia ser reconvertido em espaços que pudessem albergar os estudantes. Seria um convénio que permitisse desconcentrar o alojamento dos estudantes. A lógica das residências é perversa: há listas de espera para ter quarto numa residência... Muitas vezes, o tempo de espera é de dois ou três anos... a pagar esse valor por um quarto privado, e depois, finalmente, arranjam um quarto na residência universitária.

CD: Mas as condições das residências universitárias... enfim, mas não têm condições. Paga-se cem ou sessenta euros por um quarto partilhado, é quase o preço de um quarto inteiro, mas é pouco privado.

MM: Por isso, a Universidade, sozinha, não resolve o problema.

CD: Sim, a Universidade não resolve o problema, mas é a Universidade que controla. Eles estão a transformar as residências em hotéis, é um bem público que...

FP: Isso acontece aqui no Porto.

CD: Sim, eu estou a falar do Porto.

MM: Mas isso só reforça a ideia de que é impossível falares do sistema universitário sem reflectires sobre as políticas públicas municipais, dos

entendimentos da Universidade, das parcerias que a Universidade pode criar, no sentido de dar resposta aos problemas. Tens a oportunidade de morar numa residência universitária, dos Serviços de Acção Social da Universidade do Porto, pagas cento e cinquenta euros de renda por um quarto partilhado... Esse montante é canalizado para onde, serve para quê? Teoricamente, para manter os custos do quarto. Então, o estudante associa-se a mais três ou quatro e equaciona alugar um apartamento.

DO: Os estudantes que têm bolsa passam à frente na fila de espera e pagam menos, cerca de sessenta euros.

MM: Os que têm bolsa... Quem procura quarto numa residência de estudantes? Quem não é da cidade ou quem não vive a uma distância tal que permita "ir e vir" todos os dias. O limite fixa-se num raio de trinta a cinquenta quilómetros: mais do que isso é complicado. O equivalente ao alcance da rede de comboios urbanos do Porto. Viver em Guimarães e estudar no Porto, é difícil. Viver em Aveiro, outro limite na rede, também é difícil. Como é que é no Brasil? De que realidade falamos quando pensamos em zonas como o rio, S. Paulo, Brasília...

GC: Tem incidentes assim. Eu estudo numa Faculdade particular. Mas os alunos se conhecem e partilham casa.

[...]: Nós na Universidade não tínhamos essas residências para a comunidade estudantil, eram muito mais proprietários privados que alugavam quarto, apartamentos e as pessoas dividiam e alugavam juntas, lá dá-se o nome de república, não sei se aqui vocês chamam assim...

GC: Eu fiquei com curiosidade de uma coisa que você falou que tem um campus da Universidade do Porto que está num bairro perigoso. O que é que tem lá?

MM: A Universidade do Porto está dividida em três pólos, não tem campus, um é o Central, ou outro é o do Campo Alegre e o outro é o do São João, o chamado campus da Asprela. Asprela é o sítio, é o nome do lugar, onde está a Faculdade de Medicina, de Engenharia, de Economia, de Medicina Dentária, e isso criou uma coisa na Cidade do porto que era a Cidade Universitária, o chamado Campus, que era ali. À semelhança de Lisboa que também criou uma Cidade Universitária, e é um campus só universitário, mas aqui ele não criou raízes com a cidade, não criou interligações. Foi para já para um terreno vazio, que tem habitação, mas é habitação de bairro, não se mistura com a população estudantil. Depois não tem comércio, não tem actividade económica, não tem equipamentos não tem nada. Tem um centro comercila que funciona nas traseiras do Hospital.
BM: E está fechado sobre si mesmo.

MM: A partir das nove da noite é uma cidade sem lei. Porque é muito complicado para uma mulher, atravessar aquele espaço sem olhar a perceber quem é que vem atrás. Isto já é de há algum tempo. O percurso entre Engenharia, Economia e o ISEP é muito complicado.

BM: Qualquer zona que não tenha pessoas é problemática.

IB: Eu estou a pensar agora nisso, como estudei em Engenharia e não me apercebi disso...

MM: Lá está, Engenharia é um microcosmo. Mas como é que tu ias para Engenharia?

IB: De carro.

MM: Pois lá está... [risos]

IB: Pois, mas andava por lá....

MM: Mas eu estou a falar do pólo da Asprela às nove da noite à espera que passe o autocarro, estou desprotegido.

DO: Mas é mais corrente lá do que por exemplo para o Campo Alegre?

BM: Mas até mesmo a sensação de estar sozinha na rua e teres de gritar, e alguém te ouve, é uma coisa louca...

DO: Mas acho mesmo que até no Campo Alegre, a algumas horas, eu não sinto a todas as horas que se estiver na rua e gritar alguém me ouve. Estava-me a lembrar do Salgado que foi assaltado na Rotunda às seis da tarde.

BM: A rotunda é um elemento muito isolado...

DO: Lá está são casos isolados. Eu ouvi histórias de pessoal que foi assaltado no ICBAS na paragem do autocarro, à saída do ICBAS...

BM: Tu o que queres dizer é que pode acontecer em todo o lado.

DO: Sim e se calhar estes casos são muito mais pontuais.

ME: No pólo da Asprela isso é pontual. Há alturas em que há mais assaltos.

MM: Isso é o que a Beatriz está a dizer: não há um cruzamento entre camadas.

Como é que eu ei de dizer... Não há habitação, não há comércio, não há equipamentos, não há ali nada que crie centralidade. Aquilo é uma espécie de des-centricidade. E está cortada a meio pela Via de Cintura Interna que é uma via que atravessa a cidade do Porto de um lado ao outro, é uma barreira. E logo a seguir, tens a Asprela, logo a seguir, tens os bairros.

ME: Onde eu moro já faz parte de São Mamede. Se fui uma vez ou duas ao centro, que é a freguesia, já foi muito.

MM: Mas a tua ligação é para o lado de cá.

ME: Sim, é para lado de cá. Mas para o lado de lá naquela zona de apartamentos que foram construídos para alugar a estudantes, não vejo lá pessoas a tomar café, ou a estar lá à noite porque não é...

MM: Recomendável...

BM: Acima de tudo porque a insegurança não é uma questão se efectivaram o ataque, é também a sensação de segurança e o à vontade com que se percorre um espaço.

ME: Sim aquele atravessamento o que faz é que uma pessoa ou está em casa ou vem para o Porto.

MM: Eu acho que isso todas as classes sociais e profissionais têm responsabilidade sobre isso, mas no caso falando dos arquitectos, ou dos artistas em geral, mas dos arquitectos há uma responsabilidade bastante grande na organização desses territórios, não funciona sozinho, e funciona sobretudo de acordo com as vontades do poder político e económico

e que definem as políticas da actualidade.

FP: Mas nisso o regime é um “cão de guarda” de quem domina. A zona da Asprela foi largamente desenhada pelo Estado, numa explosão de exclusão, de aglomerado, talvez de guetização, pela atitude em relação aos bairros sociais, mas eu tenho certas reticências em falar de uma classe profissional, quando apesar de tudo o que está em jogo é o que é feito ser garantia de liberdade para as pessoas e de igualdade de possibilidades. Estava há pouco a ver uma citação que dizia “A cidade é um santuário de sacrifícios humanos, onde no altar sacrificam milhares de pessoas ao Deus da Ganância”. Neste sentido que olhando à nossa volta por muito que se faça, por muito que se construa, a questão talvez não esteja na forma daquilo que se constrói, daquilo que se planeia. É uma questão de processo, é uma questão dos pressupostos subjacentes e que condições existem realmente para a igualdade entre as pessoas.

MM: Para um usufruto democrático do espaço público no qual se insere a universidade. Eu aí acho que realmente a universidade é uma instituição, como há o politécnico, como são as câmaras, como são as empresas e faz tudo parte de um conglomerado que nós habitualmente chamamos de cidade, que pode ser mais ou menos definida. A questão é perceber como é que essas instituições dialogam no sentido de beneficiar o bem comum. Se a pessoa olhar para um determinado território que está completamente destruído, nós conseguimos perceber essas lacunas da instabilidade, da insegurança, que têm a ver com falta de habitação ou exploração, e de uma espécie de insulto para com a condição de ser

urbano. Se ser urbano implica viver com mais dificuldades do que viver no campo então porque é que eu quero viver na cidade? Porque é que não quero viver num sítio que à partida é mais inclusivo? Isto tem a ver com movimentos do campo para a cidade, que têm ocorrido desde os finais do século XVIII até à actualidade. Há um movimento que tenta adensar os territórios urbanos e pré-urbanos, e deixa-nos esse espaço livre que nós não sabemos como o usar que às vezes arde, às vezes desaparece. Mas pensando assim o que é que nós podemos achar uma atitude do sistema que articule em rede, que articule várias instituições, e que articule uma comunidade em torno dessa mesma comunidade, independentemente de quem constitui essa comunidade, se são agentes externos. Quem vem de Erasmus, em mobilidade. Quem vem de fora. Que sejam residentes, mas que façam parte daquele espaço. Se as instituições continuarem a questionar...

FP: Mas que não dependa do sacrifício dessas pessoas. A questão é mesmo essa. De alguma forma a condição de vida depende dos sacrifícios que se faz. Não deveria ter que ser assim...

MM: Por isso é que há uma questão secular, que é a questão do acesso e da exclusão. Os vencidos da história. E a história não é feita pelos vencidos, é pelos vencedores e nesse sentido falamos de exclusão. E se tu tens uma instituição que se autoexclui, tens a exclusão e autoexclusão. Estas iniciativas do Cinema Bairro é inclusão. Se vem gente ou não isso é outra questão, mas é o Bairro que vai à Escola, não é a Escola que vai ao Bairro, mas a Escola como é que vai ao Bairro para os trazer à Escola? Se calhar se a Escola é desse Bairro devia

ser atravessar o Bairro para que ele a pudesse utilizar, sendo a Escola do Bairro.

ME: É preciso saber que vai haver gastos. É preciso saber que de boas intenções está o inferno cheio, como se costuma dizer.

LIVRO 3

PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO
NA EDUCAÇÃO
ARTE E SOCIEDADE

II COLÓQUIO PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE

2as JORNADAS DO PROJECTO DE
INVESTIGAÇÃO DO I2ADS
PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO
NO ENSINO ARTÍSTICO/CIENTÍFICO
NO PORTO – 1950/2016

2as JORNADAS DA UNIDADE
CURRICULAR MIARQ/FAUP
ARQUITECTURA: PROCESSOS DE
TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM

FACULDADE DE BELAS ARTES
DA UNIVERSIDADE DO PORTO
3 e 4 de Outubro de 2019

[relato da oralidade]

MM: O que é que é a Escola? Quem é que forma a Escola? Qual é o papel dos vários intervenientes? Como é a os vários actores se sentem representados? Ou, o que fazem para se sentirem representados? Como é que dialogam com esse “edifício” que é a escola? Não o edifício físico, mas as relações entre pares e entre pares e não-pares, todos os que fazem parte da comunidade... O que é que significa sair da escola, ou, estar no período de “sair da escola”? Uma sensação de sufoco ou sensação de alívio? E porque é que isso acontece? Porque a determinada altura, tudo aquilo que eram expectativas e sonhos transformam-se em traumas e pesadelos e, como uma circunferência, voltam a transformar-se em expectativas – é um de ciclo, quase ... de onda, com comprimentos de onda variados e com momentos, hipérboles diversas... Construção de identidades, várias máscaras... ao longo desse percurso que de 5, 6, no máximo 7 anos...

BM: São muitos anos..., sem sair da rotina da Escola, sem outras experiências, é muito difícil, é mesmo redutor.

MM: O que é que significou para ti ir para outra escola? O que é que significa ir para outra escola e ter tempo para mostrar, na escola de origem, o que se aprendeu fora, por que já se está de saída? O que é que significa uma experiência de Erasmus, num terceiro ano, e depois voltar à escola? O que é que significa todo o investimento feito pelo próprio, na sua formação (e até de abnegação de abdicação de outras experiências que gostaria de fazer na vida) A escola está aberta 24h. Mas, a partir das 18h30 não se poder trabalhar em alguns espaços, por razões de falta de

vigilância. Mas porque é que se tem de trabalhar a partir das 18h30? Porque é que eu não se aceita a necessidade do lazer, do ócio?

BM: Porque o exercício...

MM: Já sabia que ias responder [risos]!

BM: ... é montado com base nesse pressuposto.

MM: Qual é o pressuposto?

BM: De que se trabalha para além das 18h30.

MM: Isso significa que...

BM: O pressuposto foi “montado activamente”, ainda que por omissão, desde o primeiro ano do curso. Com uma escola aberta 24h e com a necessidade de modificar as respostas aos exercícios de um dia para o outro... Essa é também, a qualidade de trabalho.

Maria João Latas [MJL]: Sempre achei que esse ritmo sufocante, apressado... Fala-se muito da importância do tempo para parar, do tempo para não estar a fazer “aquilo”, para ganhar alguma distância sobre o trabalho que se está a fazer: isso permite outro julgamento crítico do que se faz [...] eu nunca senti esse espaço. Nunca senti essa possibilidade. Achei sempre que, devido a Bolonha, o curso foi reduzido a metade ...

MM: Sim.

MJL: Há um contraste muito grande entre o discurso dos professores e a realidade a que temos de dar resposta: os prazos para trabalhar, os prazos para entregar, o tempo para pensar...

Deixa pouco espaço para se dar “dois passos atrás” e olhar para o que se fez. E faz imensa falta!

MM: Recentrando: como é que vocês definiriam o quotidiano de um arquitecto-artista, cruzamento de arte e de ciência, entre o espaço da escola e o espaço da cidade. Um cidadão comum, quotidiano, que trabalha num escritório e que viva num apartamento, num bloco de apartamentos e que more num quinto andar e que se desloque todas as manhãs pelo elevador até à garagem onde tem o seu carro (não anda em transportes públicos, mete-se no seu carro, sai da garagem, mete-se no seu carro, entra, faz o percurso, em auto-estrada, até chegar a outro sítio, entra no parque de estacionamento e sobe de elevador para o seu gabinete, num quinto andar de um edifício de escritórios onde come no bar: não sai do escritório... (com a escola passa-se um processo análogo), e depois, chega ao final do dia e ainda prolonga (porque tem umas sandes no bolso) o seu dia: sai de lá às dez, onze da noite, mete-se no carro, vai outra vez ao estacionamento, percorre a auto-estrada, chega ao estacionamento de carro e entra outra vez em sua casa. O que é que vive? A vida na Escola, para muitos, é igual...

BM: Curso com a cidade... ou escola com a cidade: uma relação que se estrutura a partir da escola, sem contaminações?... de que forma é que a realidade, o mundo, determina os assuntos que a escola quer discutir? De que forma é que o estudante (ou a comunidade académica) vive a cidade? É uma relação cultural. Todos já a experimentámos. Quando uma pessoa se “abre” à cidade e a “outros mundos” para além do pequeno mundo da Faculdade, tudo corre melhor e é mais

equilibrado. É uma gestão muito difícil (eu fi-la, miseravelmente, no primeiro ano do curso – e, por isso, tive de repetir). Estava pouco habituada a “viver” a cidade: vivia-a como espaço de convívio e pouco mais, não como algo que contaminasse o meu estudo. Perante a dificuldade de ter um bom desempenho académico dediquei-me em exclusivo a esse objectivo, porque, todo o tempo que lhe retirasse, estaria...

MM: ... a desperdiçar...

BM: ... a desperdiçar! É muita ansiedade. Conceber o “extra” como desperdício... muitas vezes me alertaram para ter de fazer outras coisas para além do que estava a fazer na...

MM: ...na Escola.

BM: ... na Faculdade, na escola. Isto resulta de uma falta de preparação para saber estar no mundo... ver a escola como uma autoridade inquestionável, não ter um espírito dissidente..., é complexo.

MM: A Escola como o “centro do mundo” ... Parece que recuámos quinhentos anos e posicionamos a escola como o centro do mundo: tudo gira em torno da escola. Estás a descrever uma relação de dependência, de adição a uma droga.

MJL: Porque é que eu estou no Porto? Estou no Porto para fazer este curso, nesta escola – era realmente o meu motivo, a minha razão para estar aqui: era a escola. Se a frequência da escola estava a correr mal, algo de errado estava a acontecer. Era, era o centro, é o centro..., que faço aqui? Estou a fazer

um curso. E, na minha concepção, fazer este curso era ali, naquele espaço,

MM: E isso contribui para a morte da escola?

MJL: De cada um.

BM: E da escola por inerência...

MJL: Sim, sim.

MM: Não, não, da escola, da escola em si...

BM: porque se morrem os...

MJL: Claro!

MM: ... porque se a escola começa a funcionar como uma espécie de organismo que se auto consome, torna-se autofágica. Vai-se consumindo a si própria. Sim, mais do que canibal, é autofágica. Impõe-se, cada vez mais: distância – uma distância crítica face ao objecto para o puder julgar, ter um posicionamento crítico e... viver. Viver no espaço da escola confinado às paredes da escola significa não viver na escola, porque não se traz nada de novo para a escola. Aquilo que é esperado de todas as levas de novos estudantes ..., e isso é cíclico, que em cinco, seis anos haja renovação, circulação. Há uma população permanente, ou semipermanente, que são os funcionários, e, depois, há uma população residente, temporariamente – como uma “companhia de teatro ambulante” que está em digressão num território durante uns anos, em residência, e que, no final, vai-se embora. Alguns ficam pelo caminho, mudam de curso, descobrem outras carreiras ou até que param, que interrompem, voltam mais tarde. Essas, apesar, têm alguma felicidade:

conquistam essa distância crítica, porque vão fazer outras coisas. Uma escola em que as pessoas não “vão fazer outras coisas”, não tem capacidade de subsistência, de se afirmar.

BM: Não sei se compete à escola. A escola pode ..., há coisas em que a escola pode, de forma subtil, garantir esse espaço. E quando digo de forma subtil é porque acho que é muito difícil “controlar” o que é que cada docente diz ou não ..., nessa gestão *de tu tens de fazer este trabalho para amanhã*, é muito difícil de controlar sem uma política activa, que seja desejável. Mas, a Faculdade estar aberta 24h por dia, é um sinal. É um sinal do que se exige de trabalho. A instituição “escola” podia...

MM: Dar um sinal?

BM: ...dar um sinal de que é preciso ir para fora. É preciso sair, é preciso não estar aqui a noite toda, é preciso, às 18h, “fechar a loja” e ir ...

MM: E aparecer às 9h.

BM: ... e aparecer às 9h. Isso seria um sinal muito claro. A escola é responsável por não importar outras atmosferas – é péssimo que não as incorpore. Não se trata de estar presa ao que se passa lá fora, mas de conseguir produzir conhecimento, produzir crítica sobre o que se passa lá fora... contrariar a alienação. Mesmo quando se pensa a cidade, (em projecto, quando se escolhe um sítio, em projecto urbano, urbanística) estamos desligados daquilo que é a cidade – porque a cidade é mais do que morfologia.

MM: Quantos professores leccionam na FAUP?

AMS: Alguns [riso]...

MM: Quantos ...? Assim um número...

BM: Cento e tal?

MM: Não. Mais ou menos oitenta.
Quantos alunos há?

BM: Mil e algo.

MM: Qual é a proporção?

BM: Mais ou menos...

MM: Menos de dez por cento. Qual é o corpo maioritário na escola? Os alunos são, de facto, a maioria. Quem é que tem, em potência, mais poder para transformar a escola?

JC: A percepção do poder... a proporção maioritária não significa capacidade de alterar ..., essa percepção tem de ser construída de alguma forma.

MJL: É um estado.

JC: Exacto, é ...

MJL: É estável.

BM: E o ensino é responsável pela preparação do indivíduo para ser alguém.

MM: ... Sim, há uns anos, tirava-se um curso e sabia-se que se ia desempenhar aquela função a vida toda.

JC: Pois.

MM: Ter um curso significava ter trabalho ou emprego e, até se reformar iria trabalhar nessas funções. Não é essa a realidade contemporânea. Já não é líquido que o curso resulte em

emprego, numa profissão relacionada. Para além disso, as relações de trabalho são cada vez mais precárias... Mas os tempos de estudo também, ou mesmo, intermitentes nessas tais 24h diárias...

AMS: Aquele espaço pode ser aproveitado além das actividades académicas.

MM: Como por exemplo?

AMS: Como por exemplo, isto que estamos a fazer aqui. Este debate pode acontecer no espaço da Faculdade, para além dos tempos de contacto.

MM: E porque é que não acontece ...?

ME: Posso escolher ir às duas da manhã e não ir às aulas no dia seguinte...

MM: Mas eu não posso "escolher" dar a minha aula às duas da manhã. Porque é que o estudante pode "escolher" ir para lá trabalhar às duas da manhã?

ME: Por somos mais que os professores [risos].

MM: Eu posso querer "experimental" noite... E necessitar, por razões programáticas, de dar uma aula "a ver as estrelas" às 2h da manhã... Não posso! Não posso, mesmo, fazer isso. Mas um estudante pode às 2h30 da manhã estar a fazer uma maquete faltar à aula das 9h. É isso, a tal escolha? Ou falamos sobre um programa informal, da capacidade de o edifício acolher algo para além do ensino e da aprendizagem.

BM: Podiam estar todos os auditórios abertos, menos as salas de aula. Já era uma programação diferente das 24h.

JC: Pois.

BM: O que não é o caso. As salas de projecto estão abertas ...

MM: Nesse sentido a escola não será uma ilha?

BM: E não, eu ia colocar também essa pergunta ...

MM: O que é que eu vou fazer ao Campo Alegre às 22h? O que é que me pode atrair naquele espaço, escuro, deserto? Para lá chegar... Às 22h, num dia de semana?

JC: Trabalho. [risos]

MM: Para além de trabalho?

JC: Pois... Um churrasco. [risos]

João Queiroga [JQ]: A atmosfera.

MM: Qual atmosfera?

JQ: Eu gosto da atmosfera ... de "directa" na FAUP. [risos]

JC: Isto faz parte da cultura ...

MM: O que ele está a dizer?

JC: ... que se cria um mito, da "directa".

MJL: Do ir "passar a noite".

JC: O "culto" da directa. Uma autoflagelação...

MJL: Sacrifício, espírito de sacrifício.

JQ: Sim, sim. Quanto mais sofrimento consegues inculcar a ti próprio, melhor o resultado.

JC: É esse aspecto quase... quase purificador...

ME: É uma insígnia.

JC: ... pois... Que eu acho que é um ...

ME: [...] umas medalhas que se podem pôr aqui ... na lapela.

JC: É uma praxe, esse espírito, de...

MM: Sim.

JC: ... de sacrifício e de submissão para depois poder submeter. Em Delft, a minha experiência de Erasmus, mostrou-me outra realidade: a Faculdade fechava às 20h. Estava directamente relacionado com uma certa cultura de trabalho.

JQ: Mas eu não compreendo essas influências como negativas...

MM: Um exemplo: uma determinada empresa tem um funcionário que, por razões várias, trabalha horas extra. Será que foi incompetente e durante o tempo de trabalho não conseguiu desempenhar as suas tarefas? Precisar-se-á de ajuda para o desempenho? Talvez, em vez de um funcionário, aquela empresa tem que ter dois funcionários para que aquele funcionário não tenha de ir ao fim-de-semana trabalhar. Como professor, se não consigo fazer "caber" no tempo da aula aquilo que é "a aula", eu não estou a ser competente também. É certo que eu posso justificar pelo facto de não ter 20 alunos e sim 40 e que está tudo desregulado...

JQ: Mas também é a natureza do próprio trabalho...

MM: Se me colocares a questão nos seguintes termos: vou para a Faculdade

trabalhar, por gosto, pela atmosfera, não tenho nada contra. O problema é teu. Agora, se tu vais porque tens uma obrigação a cumprir... Trata-se de uma pressão final para acabar algo: deixa de ser de vontade própria, porque com o que afirmas estás a sublinhar a “poética” o gosto pela atmosfera! Como podia ir para a Ribeira, S. Lázaro ou para outro sítio qualquer. Vou para a Faculdade. Mas se tu vais obrigado...

MJL: Dá para romantizar uma obrigação... O estudante fica completamente louco porque não dormiu, porque não dorme há muito tempo...

ME: É a “síndrome de Estocolmo” da FAUP...

MJL: Dá para romantizar, mas “pesa” e é desnecessário. Nunca fui sem trabalho para a faculdade: fiz a minha entrega e agora vou para a faculdade passar a noite, não.

JQ: Mas eu também não acho que a arquitectura deva ser um trabalho das 9h às 17h. Acho que pelo facto de ser uma arte e pelo facto das implicações sociais que tem, deve haver um envolvimento muito grande, mesmo.

BM: Não é pela responsabilidade social que isto não é um trabalho das 9h às 17h.

JQ: Mas deveria ser.

BM: A responsabilidade social existe em muitos trabalhos que são das 9h às 17h. Se é preciso mais gente a pensar, há mais gente a pensar. Aquilo que eu acho é que, se estás a falar da condição artística de não conseguir

parar de pensar, então isto é uma postura tua.

JQ: Estou a falar das duas coisas.

BM: Mas então, não havia trabalho ..., não havia horários de trabalho. Por isso não percebo o que queres dizer. Um médico não devia trabalhar das 9h às 17h?

ME: Pois, no conceito de profissão liberal, em que está incluída a profissão de arquitecto, pode não ser das 9h às 17h, mas sim das 17h às 9h. Depende também dos métodos de trabalho. Mais ou menos mecânicos.

JQ: Penso que não se deve encarar o problema de uma forma burocrática...

BM: Mas isso não tem a ver com o horário de trabalho.

JQ: Eu acho que tem.

JC: Há uma desvalorização do trabalho. Horas extra? Isso não existe no trabalho em arquitectura...

BM: Não existe, remunerado.

MJL: Apenas existem ...

JC: Exacto, existem.

MJL: ... mas são iguais às outras.

MM: Mas porque é que o destino de alguém que se forma em arquitectura há de ser trabalhar num gabinete?

JC: Pois, eu...

MM: Porque é que não há de ter uma atitude “empreendedorista” e ser ele próprio o seu patrão, por exemplo?

JC: Não! ...

BM: O curso de arquitectura não é profissionalizante.

MM: Sim, desde o princípio.

JQ: Não acha que deve haver uma fase de...

MM: Não, não. Por experiência própria (e de outros colegas, de uma geração): nós achávamos que não. O nosso sonho era afirmarmo-nos individualmente? Sem termos de estar a passar por uma “peneira”, de um escritório. É ser-se “dono de si próprio”, não ter de estar dependente das vontades de um patrão. Daí a história dos tais 25% de IRS que se paga como profissional liberal...

JQ: Mas há coisas que se aprende num escritório que não se conseguiam aprender na faculdade e podem ser decisivas...

MM: Mas há coisas que se aprendem na vida que não se aprendem na Faculdade.

ME: Sim, a verdade...

MM: Tu (JQ) logo vais ao cinema, não é? Vais ao cinema porque entregaste na segunda-feira a tua tese, certo? Se tivesses de entregar a tua tese daqui a dois dias, logo não irias ao cinema.

BM: [riso] Está tudo dito.

MM: Está tudo dito. Porque é que eu não posso achar que o ir ao cinema pode constituir parte da minha formação? Posso aprender muito a ver um determinado filme. Se eu for ver, por exemplo, clássicos como o Querido Diário do Nanni Moretti, estou a

aprender imenso sobre arquitectura. Mas, estou objectivamente a ver um filme. E aquilo “cabe” no tempo de aula? Não. Aquilo já é da minha livre iniciativa. O meu “auto-cultivo” como indivíduo. Ganho mais, se calhar, a ver aquele filme, do que estar 3h com um x-acto a cortar cartão para uma maquete... [e dedos]. [riso]

JQ: Pois.

MM: Para a minha formação, para a minha capacidade de resposta, para a minha capacidade de argumentação, aprendi mais naquelas duas horas, do que sentado ao estirador.

JQ: Mas é mais ..., nesse sentido artístico. Se eu ... em termos de conhecimentos técnicos – do que é uma obra, do que devem ser os materiais, do que é o funcionamento de um escritório, do que é que é lidar com clientes, do que é que é lidar com o empreiteiro, do que é que é lidar com especificidades de uma obra...

MM: Há uns anos colaborei com um jornal, que já não existe. E o espírito de redacção nos jornais é muito interessante porque as pessoas chegam à 1h da manhã e vêm cá fora comer qualquer coisa. É um ambiente de filme. A redacção, com muito cigarro pelo meio [riso], muito fumo, saem e depois voltam. Mas isso é diferente, porque aí existe algo de romântico: o prolongamento do trabalho na noite porque sentes que a criatividade só te surge a partir de determinada hora. É algo que tem a ver contigo próprio: não encaras isso como um “peso”. A partir do momento em que passa a ser um “peso”, uma obrigação, então é doloroso. Não percebo porque é que a escola está aberta 24h por dia e devia haver um sinal em sentido contrário.

Assim: a escola está aberta 24h por dia, mas, cuidado! que não é para estar sempre a trabalhar.

BM: Bastava que as salas de projecto não estivessem sempre abertas.

MM: Os auditórios podem estar abertos. Para uma performance um teatro...

JQ: Mas eram só os auditórios?

MM: ... ou apenas grupos de reflexão, grupos de discussão.

BM: Tudo isto devia ser discutido, porque, o facto destas coisas serem discutidas, chama a atenção para o problema de falta de reflexão. Para mim, a solução pode ser fechar a Faculdade, para outra pessoa pode ser mantê-la aberta ...

MM: Mas é preciso discutir as várias alternativas, expressar pontos de vista. Não têm de ser convergentes, podem ser divergentes...

BM: Mas é preciso discutir: sempre! Não é discutir este ano, para decidir para os próximos vinte. Porque esta geração terá uma ideia e a próxima terá outra... chegará a outros resultados... mas essa discussão constante do que é que é escola, do seu papel...

MM: O que é que é ser bom aluno? Tu respondeste muito rapidamente: aquele que consegue com sucesso responder aos exercícios.

BM: Mas eu disse isso, de forma provocatória...

MM: Eu sei [riso]...

BM: É o aluno que tem um bom desempenho, o aluno que...

MM: Será que o exercício está pensado para ser feito..., é como uma tarefa: podes equacionar uma tarefa, completa-se em duas horas ou não.

BM: Claro, claro. Sim, sim...

DO: Vocês, em arquitectura, têm uma carga horária muito superior ao número de horas que nos são...

BM: Atribuídas.

DO: ... os ECTS estão pensados para ter x horas de trabalho na escola e x horas de trabalho fora. Eu não sei exactamente como é que [...], mas morando com eles [JC e BM], sempre tive a percepção que a carga de trabalho que eles tinham era brutalmente superior à minha.

MM: Logo, a percentagem de desgaste também.

DO: Claro!

MM: Portanto, é um estudo de desgaste rápido.

JC: E eu acho que normaliza esta questão...

BM: De trabalhar muito.

JC: ... porque eu acho que se sim, se existe..., se eu não estou a querer limitar... cria uma espécie de expectativa do...

BM: Do que é aceitável.

JC: ... uma expectativa de dedicação à causa. E que eu acho que ...

MM: Sim.

JC: ... E nós dizemos, vou acabar o trabalho. Ah, eu vou para casa trabalhar. Trabalhar? Ah, eu vou para a escola “acabar” o trabalho. Tenho este trabalho para fazer. É um exercício, é um ensaio, é um estudo e eu vou para casa estudar. Vou para a escola estudar. Nós não dizemos “estudar”..., nós dizemos: “trabalhar”.

JC: Sim.

MM: Mas qual é a recompensa desse trabalho? É uma recompensa individual, romântica. Uma “directa” necessita de 6 meses para recuperação, em média. Se uma “directa” corresponde a 6 meses de recuperação, 3 directas, imaginem: ano e meio.

BM: É uma questão de subir a bitola ... Nós somos todos avaliados por comparação...

MM: Sim.

BM: Os estudantes mais carenciados financeiramente, não se podem permitir de reprovar ou de se sair mal... 80% das pessoas que lá estão, se não mais, estão, de facto, penosamente, nestes trabalhos prolongados. Ainda que tenham algum deleite nesse trabalho extra-horário, a maior parte deles faz porque se não fizer o trabalho com esse grau de esforço, é um miserável, comparando com os que fizeram. É essa a bitola. Estas linhas são sempre muitos ténues: onde é que acaba a vontade e onde é que começa a obrigação, porque a minha vontade também tem a ver com o que eu penso como uma obrigação. Se eu tenho necessariamente de acabar o ano com sucesso, vou fazer o que é preciso e começo a normalizar esta coisa de

estar na Faculdade até tarde. O trabalho... A quantidade de horas que as pessoas dedicam ao trabalho... Não será só isso, não será só isso! Porque acho que também há um desligar do estudante de 5º ano por outras razões. Tenho a certeza que, o facto do espaço não estar disponível 24h, fez diferença. Fez muita diferença, nas horas que se dedicavam...

MM: O que posso dizer relativamente a isso, é que, tarde percebi que não me adiantava nada deitar às 5h da manhã e que era preferível levantar-me às 6h. Começar o dia. Porque, a partir das 3h da manhã, algumas vezes, (numa altura em que as coisas eram feitas à mão, a caneta estava a correr sozinha e os olhos estavam fechados). Era tudo tão automático, de uma forma completamente mecânica... E corria bem! [riso] Até hoje estou para perceber [risos] como é que corria bem, mas o desenho estava feito, e bem feito. Mas, a partir de determinada altura, o acto era tão automático, tão mecânico, que a cabeça já não estava ali a fazer nada, já só estava em modo de obrigação. Só no 6º ano é que percebi isso. E, então, mudei o esquema. E a qualidade de vida é completamente diferente. O levantar cedo...

MJL: É... Depende muito do ritmo de cada um.

AMS: É uma gestão individual...

MM: Do ritmo de cada um. Desde que não seja imposto. Há pessoas que só conseguem começar a criar a partir das 1h da manhã. São noctívagas, pronto.

MJL: Exacto.

MM: Não tenho nada contra. Mas é algo assumido pelo próprio.

MJL: Claro.

MM: Prolongar exaustivamente, como um exercício de ginástica acrobática, até determinados níveis de stress e de ansiedade... Porque, a determinada altura, quer-se terminar seja como for. E não se tem a tal distância que devia haver. Era muito bom ter uma semana sem fazer nada para depois se olhar criticamente para o resultado. A percepção seria outra... com esse afastamento. Estamos sempre em cima do momento, a “tropeçar” no momento, a dar respostas imediatas. E fica contente com aquilo. Um estudante de arquitectura ou um estudante de artes que encare o trabalho assim, tem, ao final de 5 anos, um desgaste brutal e tem mais 5 anos em cima de vida, de desgaste que um estudante de outro curso qualquer. Há um empate de capital humano muito forte. Muitas rugas, muitas pestanas queimadas, muitas dores de barriga, muitas insatisfações, muitas ansiedades...

BM: Os espaços de assembleia, os espaços de reunião, permitem construir alguns laços de solidariedade que não são só de amizade, servem para compreender o outro, o seu trabalho: são os mais eficazes para organizar e reivindicar. O corpo discente está dilacerado e fragmentado, sem capacidade para reagir a propostas de exercícios que todos sabem desmesuradas, e não conseguem organizar-se para ter uma voz e dizer: este trabalho não se coaduna com o tempo de realização. E voltamos à discussão que estávamos a ter... sobre esta “desinserção”, este “desligar”, esta condição individualista perante a

escola. Não se pertence a um corpo estudantil...

MM: A escola é um espaço de felicidade?

[riso]

JC: Acho que se cria um momento em que o é: quando acaba.

ME: Nostalgia do está quase a acabar...

JC: No final de cada etapa, há um momento de euforia, de relativização do que se passou até aí...

BM: Tirando quando reprovos [risos].

MJL: Deixa-me falar-te sobre ...

MM: ...expressões de felicidade.

MJL: Eu não me permito ir ao cinema, não me permito ver o que está a acontecer no “Pinguim”.

[...]

MM: Quanta riqueza que adviria do transporte dessas vivências todas para o espaço da escola e o que ajudaria a mudar mentalidades... Se eu fosse uma noite ver uma performance de dança, ou ter uma conversa com uns amigos, talvez saísse mais rico e transportasse para a escola maior riqueza, partilha com os colegas... Talvez ajudasse a mudar mentalidades. Se tudo está formatado só para o trabalho. O que é que fazes na escola? Trabalho.

JC: Pois...

MM: ... são as únicas coisas que acontecem ali. É, trabalho e, na ausência de trabalho, churrascos. E álcool.

JC: Que é uma manifestação “animal”...

MM: ... cerveja. Super Bock. Não tenho nada contra, mas o que é certo é que são esses os 3 momentos. E eles não se confundem.

BM: São parte um do outro, porque é...

JC: um ciclo de compressão-descompressão...

BM: Pois, é isso: uma animalidade tão grande como trabalhar...

JQ: Por isso é que os churrascos têm aquela aura...

MM: Nos anos 60 muitos artistas fumavam drogas.... Fumava-se drogas para criar. Havia quem fumasse por divertimento, mas muitos fumavam para atingir determinados estados de criação artística.... Muitas pessoas no campo das artes, seja da música, das artes plásticas... O Jim Morrison criou obras primas sob o efeito de drogas. Andy Warhol também... O psiquedelismo. Os Pink Floyd, no início: drogas. Eram momentos de criação, ao longo da noite. Grupos de discussão, de partilha. Tudo o que era movimento artístico passava por Londres, San Francisco, New York, Berlin.... Eram as capitais do mainstream cultural. Mas isso era diferente. A escola parece um “organismo” que vive, que absorve..., que até às 14h30 tem um determinado movimento, depois esmorece, (parece que todos se recolhem) e depois, quando há momentos de encontro ou de festa, volta a “explodir”. Mas explode implodindo, para dentro. Não cria relações com a comunidade, não contamina a cidade. Nem sequer é uma ilha, é mais uma península, no significado geográfico. Quer dizer, vai-

se à escola e vem-se da escola, não se “passa” pela escola como, por exemplo, aqui em Belas Artes.

JC: É uma questão morfológica ou de inserção urbana enorme... A Universidade do Porto vive de faculdades situadas em modo difuso pela cidade. Cada uma no seu canto... Os nossos colegas do Minho conseguem criar e manter relações de amizade fora da sua área de interesse e, aqui, no Porto, eu diria que é muito complicado..., quando muito conhece-se alguém de Letras, por sorte. A própria maneira como os vários pólos e edifícios da Universidade se posicionam na cidade influencia muito: o edifício da Faculdade de Arquitectura não é local de passagem para lado nenhum.

MM: Biologicamente, todas as espécies que não tiveram a capacidade de se cruzar com outras foram extintas ao longo da história. [riso] Arquitectura corre risco disso, porque não há cruzamentos. A felicidade que significou, ao longo de milhares de anos, a propagação da raça humana, foi resultado exactamente desse cruzamento entre espécies diferentes. Relações, relacionamentos, envolvimento... o que é namorar na escola? O que é que é o “viver com outro”? O que é que é ter um namorado ou uma namorada que estuda noutra instituição de ensino ou que não estuda em sítio nenhum, que trabalha? O que é que é trazer essa pessoa à escola, o que é que é ir à outra escola. O que é que é, conhecer alguém nas Letras e criar uma relação? Quem é que vem à escola? Quem é que, de fora, vem à escola? Como é que a escola interage com as outras pessoas? Como é que as outras pessoas interagem com a escola? Como é que se namora na escola? Raramente vejo

namoro na escola. Mas a escola devia ser um espaço de namoro. Aqui as Belas Artes são um espaço de namoro. É olhar para o jardim e ver... Na escola há muita reserva. Aliás, até há uma espécie de pudor em mostrar determinadas relações, sejam entre homem e mulher, entre homem e homem, mulher e mulher. Há ali um... “Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa”. [riso] Portanto, onde é que está o espaço da escola como espaço de felicidade. Sinto-me feliz por ir à escola?

JQ: O que não quer dizer que não haja felicidade entre casais, pelo facto de não demonstrarem...

MM: Não é demonstrar. É estar presente, é ocuparem o espaço.

JQ: Pois. Podem ser casais sem parecer...

MM: Por exemplo, como é que “trago” uma colega ou um colega de Letras ali à escola? O que é que cativa? O que é que eu tenho como oferta? Para dar como oferta?

JQ: Acho que os arquitectos se tornam ..., os estudantes de arquitectura se tornam seres...

MM: Aborrecidos...

JQ: ... pelo menos individualistas.

JC: Continuo a achar que o edifício da escola não é “inocente”. [...] A sua localização geográfica, a sua implantação, a sua colocação na cidade...

MM: ... e organização.

JC: Exactamente, em torres, por anos, por salas. A diferença face ao Pavilhão Carlos Ramos. Pelo menos na minha

geração e na anterior, romantizávamos o segundo ano essa relação muito próxima entre as salas...

MM: É como a sala do quinto ano. Sem paredes, contínua...

BM: Mas não tem relação com o exterior.

MM: É uma lacuna...

BM: Falta a relação com a pausa, a relação com a...

MM: Sim, não tem. Isso é a uma lacuna...

BM: ... descem-se muitas escadas ...

MM: Sim... Permite juntar um grupo e partilhar trabalho, informação... Esse espírito não existe nas torres. Quem está no quinto piso não se relaciona com alguém do primeiro e não articula com as outras torres contíguas.

JC: Há um “jogo” em que a conformação de espaço importa, conforma passivamente, permanentemente, constitui os espaços regulares, não orienta, mas define limites de possibilidade. Uma parede fecha e abre horizontes ao mesmo tempo. Vai restringindo a possibilidade.

JQ: Não há dúvida que uma influencia a outra...

JC: Sim, sim. Em Coimbra funciona em claustro e por ser um claustro, uma série de salas unidas por uma galeria em volta de um espaço central, cria uma relação entre anos completamente diferente. Eu não conheço ninguém que acabou de entrar para Faculdade. No claustro, todos estão a trabalhar até tarde e, a certa altura, os alunos do último ano vão ver como é que os

alunos do primeiro ano estão a fazer, porque as salas deles são ao lado e relacionadas directamente por um espaço comum, colectivo...

BM: São as “pausas uns dos outros”.

MM: A geografia, a morfologia e o edifício e o edificado, têm um peso determinante, politicamente, naquilo que é a organização do tempo e do espaço do estudante...

JC: ... e do projecto de escola.

MM: ... e do projecto de escola. Mas o que é isso de projecto de escola? O que é que é o projecto de escola na cabeça de um estudante que esta lá há 5 ou 6 anos? E o que é que é um projecto de escola? Qual é a percepção do projecto de escola?

Vocês conseguiram perceber se há um projecto de escola, ou se apenas entraram num barco ou num comboio a meio caminho e nunca perceberam muito bem o projecto onde se inseriam, o trajecto? Qual é o projecto da Escola?

JC: Ao longo do curso vai-se percebendo uma falta de relação entre as unidades curriculares e uma progressiva falta de acompanhamento a Projecto...

MM: também se pode chamar, visto através de um prisma diferente de “construção da autonomia do estudante”, do seu currículo. Existe uma curva ascendente no sentido da autonomia do estudante. Essa responsabilidade também é uma corresponsabilidade: com a escola.

JQ: A permanência na escola permite ver melhor o ambiente, essa atmosfera...

MM: É uma oportunidade que é dada ao estudante: construir o seu currículo. Será que está preparado? O curso, até Bolonha, estava organizado por ciclos: o primeiro ciclo que correspondia ao primeiro ano. O segundo ciclo era composto pelo segundo, terceiro e quarto e o último ciclo que era quinto e sexto. Não se podia passar de ciclo sem ter as disciplinas todas aprovadas. Do primeiro para o segundo, só passava quem aprovasse a tudo, o que era logo um primeiro filtro, à entrada do curso. Era uma espécie de segunda prova de acesso. Entre o segundo e o quarto, a gestão era flexível. Agora não tens isso... Agora tens a hipótese de ir construindo o teu currículo ao longo do curso. Não há uma escola, há tantas escolas quantas aquelas que cada um possa ir construindo...

JC: Mas que, apesar de tudo, têm um peso...

BM: Minúsculo.

JC: ... relativamente reduzido.

MM: O estudante não deveria passar pela escola de forma anónima... Sem deixar ficar um rasto, uma impressão digital ou uma pegada.

MJL: Era tão bom se me tivesse apercebido de um conjunto de potencialidades do mundo da escola há uns anos. Sinto muita falta ..., senti muita falta [...] de me ter apercebido de uma série de coisas antes. Se soubesse no 3º ano as coisas que sei agora sobre o que é a realidade... Eu sabia o que eram as ilhas do porto, tivemos aulas, tiramos fotografias, visitamos uma série delas. Neste momento, eu sei de uma série de realidades muito mais cruas e muito mais complicadas... se eu soubesse disto no momento em que fiz o

terceiro ano ..., não digo que fizesse a revolução, mas era uma conversa que eu ia ter, seguramente, com os meus colegas. Se fossemos dez a ter esta conversa influenciaria o curso das aulas, chegaria aos professores de outra maneira, já ... há muitas coisas que uma pessoa só se apercebe demasiado tarde. Nós estamos já todos quase a sair...

MM: Pois, não têm tempo.

MJL: Pois... Mesmo assim ...

MM: Para tu teres essa percepção das coisas, antecipadamente, tens de ter tempo para isso. Portanto, talvez devesse haver menos tempo de contacto e mais tempo sem contacto, para que os estudantes, autonomamente, pudessem ter essa percepção das coisas...

MJL: Sei, mas...

MM: ... é muito difícil, tu... Tu não podes “contar” a história toda. Não nesse sentido. Não, não podes contar a história toda...

MJL: [...] que seja, um bocadinho...

MM: Não, porque, senão, estás a destruir o sonho.

JQ: Exacto.

MM: Estás a destruir o sonho. A destruir o sonho, as expectativas. A acção tem de ser pedagógica e didáctica no sentido de esclareceres e enquadrar as pessoas sem destruíres o sonho.

BM: Ter a noção destes problemas foi para mim encontrar outra razão para lutar por eles.

MM: Mas foi com outra maturidade.

JC: Foi essa descoberta que construiu a maturidade.

BM: Pois, eu acho que é uma “pescadinha de rabo na boca”. O sonho, a razão de lutar... significa transformá-los. A abertura à realidade não é impossibilitadora, mas sim motivadora da acção, é motivadora de discussão, é motivadora, ponto... Muitos entram com uma vontade de acabar, mas sem sonho, fazem o curso sem amor. Precisam de causas, de uma razão para se “entregar”. Estamos num ciclo vicioso, sempre a adiar para a altura em que se diz...

MM: Quando entram no primeiro ano, ainda não são adultos, lamento.

BM: Porque já lhes disseram aos 16, aos 17 e aos 18 que não são adultos...

MM: Não são adultos, não são. Têm 17 anos, não são adultos. Legalmente não são adultos.

BM: Daqui a uns anos vai ser aos 40.

MM: Não são. Podemos discutir a necessidade de haver uma associação de pais na Faculdade. [risos]

BM: É preciso ser livre antes de se saber ser livre.

MM: Desculpa, uma pessoa com 17 anos não tem autonomia legal para assinar um documento.

BM: Sim, mas isso é reflectir sobre a idade em que se entra na faculdade. E é uma discussão.

MJL: Exactamente.

BM: Os problemas, para mim, não têm idade.

MM: Não, claro que não têm.

BM: É preciso saber falar deles...

JC: Não há uma assembleia de escola.

BM: Por exemplo.

JC: Não existe um órgão...

MM: Mas também não há uma assembleia geral de turma.

JC: Mas existe, por exemplo, a assembleia geral de estudantes.

BM: Sim, sim. Mas não de gestão da escola...

JC: que reúna toda a comunidade escolar.

MM: Lê as ordens de trabalho das assembleias gerais de estudantes...

JC: Pois, mas a questão é que...

MM: Desculpa, os assuntos que normalmente são abordados...

BM: Mas é uma consequência directa...

MM: É o umbigo de um mundo pequeno.

BM: ... de não se falar, não é. É outra vez uma "pescadinha de rabo na boca". Acho que é outra vez a consequência de não sabermos estar em assembleia, não sabemos.... Levamos para a assembleia problemas de...

MM: Quando o estudante reivindica tempo especial para ser atendido pelo professor e não está atento àquilo que

é dito em turma, está a desprezar a aquisição do conhecimento colectivo, logo, está a desprezar os valores e virtudes de uma assembleia.

MJL: Não acho tão estranho assim que nos deparemos com uma escola onde o corpo estudantil não se sabe organizar, não sabe reivindicar. Quando assumimos que cada geração é uma quebra do paradigma anterior, do modelo anterior. O modelo anterior é: eu vou à escola e vou contrariada e...

MM: Será que não se sabe organizar ou será que entra num regime de disputa e de competição absurda que lhe confere registos de um individualismo enorme?

JC: Eu acho que vem de trás.

MM: Vem de trás porque é feroz. A competição, desde cedo na educação, no ensino, é feroz.

MJL: Mas a questão é essa: se a Faculdade não representar um desvio a esse padrão, não podemos esperar que seja diferente.

JC: Essa competição...

MM: ... afunila.

JC: Acho que a escola vai moldando estes cidadãos. Uma frase do Branzi, um dos membros do Archizoom, que num dos artigos que escreveu para a Casabella, nas suas "Notas Radicais," dizia que a escola nunca ensinará a fazer uma revolução e quem acredita nisso está enganado. A cidade só pode servir como instrumento de revolução através das barricadas, através da sua destruição. E o que eu encontro aqui é algo próximo daquela relação de fidelidade/infidelidade, que tem a ver

com a necessidade de se destruir para que algo novo possa aparecer. E a verdade é que nesta relação entre ensino e aprendizagem tem que haver aqui... é impensável gostar-se de polícias e de professores. É necessário criar essa distância e essa capacidade de dizer que não e de achar que não, e de achar que é doutra maneira e de achar que essa outra maneira é tão válida como a maneira que é apresentada. Eu atribuía uma autoridade absoluta aos professores, aos pais: as autoridades acima de mim eram absolutas e fui-me apercebendo que a aprendizagem necessita desta ruptura. Os alunos vêm muito mal preparados para esse contraditório... Porque é uma... Não sei... Porque já desde o ciclo que os alunos passam do 5º ao 7º, saem da escola, vão para um centro de estudos. Eu frequentei uma escola primária em que havia turnos de manhã e de tarde e então eu tinha aulas das 9h às 13h, saía e não tinha nada a ocupar-me. Neste momento estão na escola primária das 9h às 13h, há aulas de tarde e depois há actividades de ocupação dos tempos livres. A vida de uma criança e a sua transformação em adulto é toda passada em espaços onde...

BM: Por causa disso já se está a criar "espaços de brincar". Uma meia hora onde te deixam brincar. Isto é louco, mas é verdade. Porque já se está a perceber que há consequências de teres o dia todo ocupado com actividades programadas.

JC: ... passam 80% do seu tempo num espaço onde estão a fazer o que uma autoridade lhes diz para fazer. Para mim parece-me que ou há um movimento contrário em que isto chega a um extremo em que começa a criar essa estranheza ou a verdade é que

essa capacidade de dizer que não e de contrariar, vai desaparecendo ou vai desaparecer mais tarde ou sendo cada vez mais desvalorizada.

MM: Não me oporia ao seguinte quadro: começava as aulas as 9h, às 12h30/13h ia almoçar, às 14h30 recomeçava e, às 16h30, encontrava-me com outros para discutir. Mas o que se pensa, genericamente, é: "então se eu já passo aquele tempo ali, ainda vou ficar a falar de [...]?" Com isso, perde-se essa ideia da escola como espaço de partilha e que ultrapassa a relação entre ensino e aprendizagem. Eu gostava de viver numa escola que fosse realmente um espaço de felicidade. Acho que não é. E a felicidade que significa a pessoa entrar na escola... aqueles primeiros 10 dias. Depois entra em depressão e recupera de forma intermitente. Tem altos e baixo, altos e baixos...

JC: Corresponde às entregas.

MM: Corresponde às entregas, corresponde aos anos, corresponde às dificuldades, às amarguras, corresponde a isso tudo... Por isso é que eu digo: onde é que está a felicidade de ir à escola? Porque um miúdo é feliz por estar na escola. A questão da escola primária... Eu não quero pensar que é preciso criar espaços artificiais de brincadeira.

BM: Então porque é que as escolas têm grades? As escolas têm grades para os miúdos não saírem, não é para impedir a entrada.

DO: Acho mesmo que ninguém quer estar na escola e isso pode ser um problema.

MM: Pois pode. O espaço de aulo, muitas vezes, é visto como um espaço de prisão.

DO: Eu cheguei a fazer de conta que estava doente para não ir às aulas na escola primária.

MM: O regime de assiduidade... porque é que há faltas? Porque é que há a marcação de faltas? É uma penalização. Há faltas para penalizar, para sinalizar uma transgressão. É uma espécie de “multa”.

BM: Eu até acho que a assiduidade é mais importante que as notas. Eu tirava primeiro as notas, antes das presenças.

MM: Eu acho que assiduidade é importante a partir do momento em que não seja registada. A partir do momento em que o próprio tenha a consciência de que, se faltar, o problema é seu.

BM: Claro.

JQ: A partir do 3º ano a projecto, pelo menos, não marcam faltas. Se marcassem...
[risos]

JC: Em aulas teóricas é notória a diferença entre a participação, a presença de alunos nas aulas em que passa folha de presenças e não. Mas eu acho que isso também é criado pela...

MM: Acho que as aulas deviam começar às 10h da manhã. Estou a falar a sério. Eu acho que as aulas deviam começar às 10h da manhã e acabar às 17h da tarde. Porque acho que as pessoas precisam de tempo de manhã e ao fim da tarde. Eu preciso de tempo de manhã para acordar. Preciso de ter

tempo para “chegar”, para passar por outros sítios antes de chegar ao meu local de trabalho.

BM: E para ir ao cinema até tarde, e ao teatro.

MM: E para ir a uma matiné. E para ver a luz do dia quando saio da escola.

JC: E porque criando esses hábitos na escola se cria esses hábitos na vida profissional...

MM: Será preciso criar um espaço de brincadeira também nas faculdades. Porque o trabalho é tão pesado que se calhar não existe essa... estávamos a discutir se a escola é um espaço de felicidade. E tu dizes: “se a escola em si, o espaço da escola (entendendo o espaço da escola como um espaço alargado à cidade), se é um espaço de felicidade, ou se não é. E o que é que cada um de nós pode fazer dentro daquilo que é a sua responsabilidade e autonomia, para tornar, para transformar, o espaço em felicidade.

BM: É “rebentar a bolha”, Professor. É não ter medo de lhes destruir os sonhos.
[risos]

MM: O que tinha de dizer dizia. E mais, estimulava-os a conversar.

BM: Ó Professor eu sei, eu estou a dizer isto em jeito de provocação.
[risos]

MM: O espaço da aula. A turma a funcionar em espaço central, em ilha. O funcionamento em ilha central é completamente diferente do funcionamento em atendimento individualizado em estirador ou em grupo de 4 ou 6. Esse tal espírito de

comunhão, de crítica, de partilha de espaço de felicidade. Os estudantes tornavam-no “o seu espaço”. Ocupar a sala...

BM: Isso levado ao extremo, essa coisa que se sente em...

MM: A determinada altura tinha de lhes dizer para irem embora. “Acampavam” literalmente...

BM: Em História de 4º ano, nem sabemos o que se passa nos outros trabalhos de grupo.

MM: Haverá transparência?

BM: É o que eu estou a falar!

JC: São sessões tutoriais agendadas ao minuto.

BM: Agendadas à hora para depois sair e entrar o outro.

JC: Consulta de médico.

MM: E ninguém se queixa disso?

BM: Pois, porque... Já estão todos de partida... Já não há capacidade nenhuma de...

ME: E a mesma coisa acontece a Projecto 4.

MM: São regimes de atendimento individual. A “turma” é uma realidade que, tendencialmente, acabou. Já há muito tempo. “Conversas entre”, reunião... Estou a falar genericamente. Porque isto é tudo algo que se vai perdendo ao longo do tempo. A destruição do sonho do primeiro ano. Da pessoa que pensa que vai ser artista e que vai ser arquitecto e que... E se eu digo: “Olha tu, o destino que te

aguarda é quando terminares o curso, trabalho precário” ...

BM: Mas não é disso que estou a falar. Eu não estou a falar de lhe dizer que o trabalho é precário, porque é dar-lhe oportunidade de se posicionar no mundo...

MM: Isso sim.

BM: ... é mostrar-lhe o mundo como ele é. Essa luta: perceber como é que me mexo, é uma luta que motiva, que dá força e que dá alegria. Essa tal felicidade não é um meio, nem um fim...

MM: Não é um espaço, é uma sensação, uma percepção?

BM: Sim, sim.

MM: Não há propriamente um espaço de felicidade é um ambiente, uma atmosfera. É uma construção mental...

MJL: Mas confrontado com essa...

MM: Por exemplo, tu [MJL] andas feliz.

MJL: Agora. Porque...
[risos]

MM: Não, não. Tu andas feliz há algum tempo. Não é? [risos] É verdade.

MJL: Quer dizer, não sei. [risos]

MM: Já te vi com outra cara.

MJL: Já. Não, já foi pior. [risos]

MM: Estás com outra leveza.

MJL: É, mas é por estar a acabar. Era o que ele dizia...

MM: Mas não é só isso.

MJL: Quando uma pessoa começa a ver a meta...

MM: Há outros interesses que tu conseguiste fazer sobrepor ao interesse da escola. A escola é o centro de tudo e as pessoas vivem pouco da vida fora e transportam muito pouco para o interior da escola. A Chloé, é um exemplo do contrário, é o exemplo de uma pessoa que está presente na cidade, a participar, e que se desmultiplica em várias e que, depois, vem discutir as coisas para o espaço da escola. E diz: “olha eu estive ali e conheço esta realidade, eu fui àquele bairro e estive ali naquela associação.” Trazer isso para a escola. Se isso não é trazido para a escola, não há escola. Há os tais “gabinetes de atendimento”. Que são horríveis.

JC: Pois é.

MM: Isso para mim é... Nem atendimento médico!

JC: Só que o problema é que os gabinetes são brutalmente eficientes e acho que é essa a dificuldade. A eficiência de História de 4º ano acabou por tomar conta de todas as histórias e criou um modelo de sucesso a reproduzir.

MM: Menos eficiência e mais consciência.

BM: Claro.

MM: Olhar para a história da arquitetura portuguesa como algo que só reproduz a realidade que se vê e a transformação em cadernos de viagem e em elementos computadorizados que são elaborados em painel para

reproduzir obra feita, sem haver uma atitude crítica perante os contextos históricos é uma “não consciência”.

JC: Não foram os alunos que fizeram com que o modelo de história de 4º ano se reproduzisse pelas outras histórias todas. Deve ter havido algo mais. É enorme a diferença de investimento entre histórias e teorias. E constata-se a vários níveis. No trabalho, na consideração do que cada aluno põe no que é o exercício de crítica. Os momentos de reflexão, os momentos de crítica. Porque é que eu estou a fazer uma coisa que não vai ser discutida?

MM: Porque é que os estudantes não reivindicam esse espaço?

JC: Não sei, mas...

Chloé Darmon [CD]: Eu acho estranho no 4º ano não haver apresentações. Porque, em França, o que vale é a apresentação. O resto não vale nada. Não entendo receber notas sem... Se não se apresenta...

MM: Uma prova oral.

CD: Como a tese. É a mesma coisa. E para cada projecto temos uma prova oral em cada semestre.

MM: Isso é importante...

JC: Mais do que uma apresentação...

MM: Uma avaliação.

JC: ... era um momento de...
[...]

MM: É importante que o aluno tenha a capacidade de apresentar o trabalho e que, simultaneamente ou

posteriormente, seja avaliado e que essa avaliação seja transparente.

CD: Pois, praticamente não há informação sobre a avaliação, sobre a razão da apreciação dos trabalhos, sobre as classificações...

MM: A transparência é essencial. A apresentação dos trabalhos, oralmente, é essencial – uma sessão de crítica do trabalho, de avaliação e classificação do trabalho, uma informação para todos. O contrário um entendimento perverso da autonomia do aluno. É como se ele não precisasse de esclarecimento para evoluir.

JC: Um projecto, um exercício de projecto é uma simulação da prática. É necessária a discussão sobre um projecto, sobre uma determinada área de conhecimento...

CD: Encontro muitas similitudes entre os modelos português e francês. Projecto, teoria e história. É a separação: “ah, não vamos falar de teoria aqui.” “Ah, não vamos falar de história aqui.” É, basicamente, desenhar. Nós temos aulas de teoria em projecto que não fazem sentido e a teoria da arquitectura sozinha não faz sentido.

MM: Isso é uma lacuna... São duas lacunas. Acho que era importante que houvesse uma teoria de projecto forte. Existe teoria, mas não existe teoria de projecto. E não são as aulas teóricas que fazem a teoria de projecto. Porque a teoria de projecto também é uma teoria. E que devia ser autónoma. Devia funcionar com projecto, mas ser autónoma. Projecto é o espaço de seminário, um espaço laboratorial onde história, teoria, projecto e construção e todas as zonas da área disciplinar deveriam ser base para a discussão. É

um espaço de congregação de todas essas artes.

CD: Sim.

MM: Se é só desenhar, se é só o desenho e se é só a componente funcional e estética que está em equação, de pouco vale. É importantíssimo que haja um espaço de transparência, que a escola seja um espaço de transparência. Que se acredite que a escola está creditada, que há uma validação por parte do estudante também. Que se confia no sistema. Não se pode confiar num sistema que não é transparente. Algo tem de ser feito para que o sistema seja transparente. A avaliação deve incluir uma conversa com os estudantes. Pode-se defender, até por comparação, com algo que é dito a um colega, uma justificação para o meu próprio trabalho. Relativizo a minha nota e compreendo-a melhor no âmbito de um contexto que não é só o meu. A minha classificação é relativa a um universo maior.

JQ: Que não seja em envelope fechado. Como quando estive em Glasgow.

MM: Pois, só para o próprio.

JQ: Deram-me um envelope fechado.

AMS: Sim, mas não se pode dar a ideia de que o exercício se esgota na nota.

MM: Claro.

AMS: Porque não havendo uma discussão...

BM: Claro.

JQ: Exactamente.

AMS: ... independentemente da discussão da nota, não haver uma discussão posterior...

MM: Claro.

JC: É a substituição das recompensas pelos objectivos.

MM: O exercício é apenas o motivo, o pretexto, para se reflectir sobre determinadas temáticas.

BM: Claro.

MM: Só isso. É operacional, não é o objectivo. O objectivo em si de um trabalho escolar não é o pretexto.

BM: Mas não é isso que transparece quando a nota...

JC: Se isso é claro no primeiro ano...

MM: Não sei se é assim tão claro.

JC: Eu consegui perceber que essa noção era progressivamente...

BM: Esquecida.

JC: ... até porque, no quarto ano, estamos a trabalhar para um projecto de execução de um projecto. Aquilo é...

MM: É um exercício académico.

JC: Mas não é entendido como... Eu acho que se dissermos a alguns professores de projecto que o que estamos a fazer ali é um exercício teórico... Não sei se, isto é, muito bem-recebido.

MM: Não é.

CD: Não é [riso]

JC: Acho que isto é fundamental e basilar para o exercício de projecto. Porque não é simulação. E distorce.

MM: Todas as rupturas e todas as mudanças na escola foram feitas sempre pelos estudantes. Nunca pelos professores.

BM: Também falta essa memória. Falta essa memória de se perceber que é tudo resultado de conflitos difíceis.

LIVRO 4

SUJEITO,
CORPO
E ESPAÇO

II COLÓQUIO PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE

2as JORNADAS DO PROJECTO DE
INVESTIGAÇÃO DO I2ADS
PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO
NO ENSINO ARTÍSTICO/CIENTÍFICO
NO PORTO – 1950/2016

2as JORNADAS DA UNIDADE
CURRICULAR MIARQ/FAUP
ARQUITECTURA: PROCESSOS DE
TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM

FACULDADE DE BELAS ARTES
DA UNIVERSIDADE DO PORTO
3 e 4 de Outubro de 2019

[relato da oralidade]

JQ: Podemos falar no jardim...

MM: Podemos falar no jardim? Foram dois dias muito intensos e interessantes. Ficou muito material gravado. A Chloé estava a falar do Porto. Nós começamos a falar das mulheres e da sua relação com a comunidade e com o espaço. Gostaria de encerrar os trabalhos com a questão do Corpo versus Espaço. O que é que significa o Corpo e as espacialidades no universo da Escola, e da relação desta com a Cidade. Queres dizer alguma coisa? (para Gabriela Camargo) Tu que és mulher e estás a frequentar um curso, um mestrado de arte/design do espaço público. Como é que tu, como mulher, te inseres dentro desse mesmo “espaço público”?

GABRIELA CAMARGO (GC): À cidade como um todo ou aqui na Faculdade?

MM: Aqui dentro e na cidade...

GC: Não sei vou pensar...

MM: Então enquanto tu pensas a Chloé fala. A relação do Corpo, do teu corpo, com a Escola. É confortável?

CD: Acho que sim. Acho que, no contexto académico, existir, enquanto mulher, numa Faculdade, é mais fácil. Existir, enquanto mulher, numa Escola, tem similitudes com o que acontece na rua... Eu consigo falar mais facilmente do Corpo e das Mulheres na Sociedade do que na Faculdade. Ao mesmo tempo, acho que não se fala muito do corpo na Arquitectura, ou seja, falamos do espaço, mas não falamos das pessoas que habitam o espaço e, quando falamos de espaço público, falamos do seu desenho mas não falamos da relação do corpo com a cidade e isso é um assunto muito

importante. Tem muitas vagas feministas que falaram sobre a reivindicação da afirmação das mulheres no espaço público, mas, se consideramos a Escola como um espaço público, não a rua, mas a Faculdade ou a instituição como um espaço público, às vezes tem o mesmo problema que a rua. A capacidade de falar, ter um diálogo sobre deixar falar as mulheres, deixar falar as minorias. Acho que há um trabalho a ser feito na Academia que tem a ver com a relação das mulheres com a Escola. Eu acho que são sempre as mulheres a falar sobre as “Mulheres na Cidade” e às vezes seria mais construtivo ter homens falando de mulheres. As pessoas que investigam sobre mulheres na cidade, são mulheres. E acaba por ser as mulheres, que falam das mulheres... que falam das mulheres... que falam das mulheres! Fecha-se sobre si próprio. O corpo das mulheres foi, e ainda é, objecto de reivindicação: existir enquanto mulher, marcar presença, com o corpo. Muitas medidas políticas foram delineadas sobre as mulheres, nem sempre com a melhor aplicação prática. A emancipação das mulheres no espaço público é muito importante...

GC: Olhando para a História da Arte, sempre foram homens pintando mulheres, homens cantando sobre mulheres e homens filmando mulheres. Foram sempre os homens: tinham visibilidade na Arte. É basicamente o que as Guerrilla Girls falam. Você vai ao museu e vê somente mulheres nuas e nenhuma artista mulher. Acho interessante podermos falar da visão das mulheres sobre elas próprias, invés da visão masculina.

CD: Acho interessante, em Arte, a representação do corpo das mulheres. Os artistas, produzindo imagens,

criaram a imagem do “ser mulher”, e é sempre o Nu ou a representação do desejo do Homem, do desejo do Homem pelo corpo da Mulher. Acho importante que as mulheres se reapropriem do corpo delas nas práticas artísticas, na rua e na Escola. Criou-se um discurso muito estereotipado sobre o corpo das mulheres. Só há muito pouco tempo as mulheres passaram a ter acesso ao ensino superior – isso foi crucial na emancipação das mulheres. As mulheres passaram a ter uma voz na Academia muito recentemente, para falar sobre elas próprias, e não através de uma imagem patriarcal do corpo das mulheres. Acho que a abordagem tem que ser sobre a própria representação das mulheres e não estudar as mulheres pelo facto de serem mulheres, mas pelos contributos que trazem à Arte. Em França existe o Prémio das Mulheres Architectas, um prémio, não por ser architecta, mas por ser mulher. Isso é um problema muito grande porque há mulheres artistas e mulheres cientistas, sempre visto do ponto de vista de ser mulher. Mas o que é ser mulher? Há mulheres transexuais – a própria definição de mulher está ligada com a sensualidade e com o género. A imagem da mulher na Academia e na Arte está ligada à heteronormatividade da sociedade. Há pessoas (até feministas), que veem a relação da Mulher com os homens e com o espaço só de um ponto de vista heteronormativo – as mulheres têm uma relação específica com homens porque é assim... só que não é! A Performance relaciona-se com o género e este com a Performance. É uma escritora que o diz, Judith Butler, uma referência no pensamento sobre as mulheres. O género é diferente da sexualidade. Enquanto mulher eu posso ter características de género de

masculinidade ou de feminidade, e isso desconstrói o que é ser mulher. As mulheres, em Arquitectura, têm comportamentos de homem para serem aceites numa sociedade de homens. Não é esse o objectivo agora. As questões de género são ligadas ao que é ser mulher, mas são o ponto de partida também. Estudar as mulheres é também estudar o género, e incluir todas as pessoas, não só as mulheres.

MM: Nesse sentido era preciso fazer uma descolonização do discurso. O discurso está muito colonizado, nesse sentido colonial de género. Há uma confusão de conceitos entre Sexo e Género. Isso leva-nos a um último ponto: qual é o espaço das minorias? Ainda que sejam maiores – as mulheres são a maioria, mas são encaradas como um minoria.

CD: São minorizadas. Na própria Faculdade isso acontece.

FERNANDO PIMENTA (FP): Quantos cargos de regências são ocupados por mulheres e quantos cargos de assistente?

CD: Fiquei bastante chocada com o discurso de abertura de Ano Lectivo na FAUP. Realizou-se uma conferência sobre os quinhentos anos da viagem de Fernão Magalhães, e, na primeira imagem o Arquitecto Alves Costa fez a introdução a falar sobre o erotismo, mostrou uma estátua de uma mulher, que era a representação mais falsa do que é o corpo de uma mulher, e associar o Erotismo à Mulher, à frente de centenas de pessoas e jovens arquitectos que estão a começar... Na verdade, as Faculdades têm mais mulheres do que homens. Falar disso à frente desse grupo de pessoas, mostra um desfasamento gigante entre o que é

a realidade e o que são os padrões e a formatação das pessoas.

MM: Dentro das Universidades há um conjunto de profissões que são associadas a mulheres...

JQ: Há profissões que são particularmente problemáticas para mulheres como é o caso de ser Arquitecta. Há um comportamento hiper machista associado ao contexto de obra. Ainda há muito preconceito face a ser uma mulher a controlar um estaleiro.

CD: Não há respeito...

MM: Em relação à Arquitectura, ultrapassa a questão de género...

FP: É uma questão de classe.

JQ: Apesar de tudo, acho que para um homem... Mas é mau para os dois.

MM: O meio da construção é um meio masculino.

JQ: É masculino, e posso ser mal interpretado, pela natureza do próprio trabalho, mas é machista de formação.

MM: Concordo que é um problema de formação.

CD: A imagem que temos do Corpo em obras... A imagem que temos é de homens. Mas também há vários trabalhos menos qualificados que são feitos pelas mulheres. Não é em obra. Em França, as enfermeiras têm o diploma escrito no feminino. Um homem que seja enfermeiro vai receber um diploma no feminino. Nas obras temos a condição dos operários, é um trabalho duro, qualificado, mas a quem não pagam o suficiente.

FP: Para além das questões relacionadas com a falta de enquadramento laboral, trabalhadores informais, trabalho produtivo....

CD: É o mundo do Homem porque as mulheres sempre foram excluídas. Estão a excluir as mulheres de certas actividades profissionais. Não é porque as mulheres não tenham capacidades físicas: eu fiz um estágio em obra e fiz o mesmo trabalho que os homens. Eu estava a carregar as mesmas cargas. Antigamente as mulheres estavam em casa, de casa saíram para fazer trabalhos repetindo os trabalhos domésticos. Limpezas são em grande parte feitas por mulheres. As mulheres que tinham acesso ao estudo, não foram para as obras. Não tinham visibilidade.

MM: Na Arte, em geral... Em Gravura, tens um mundo fundamentalmente masculino. Tens um mundo masculino, partilhado eventualmente, na Pintura, entre homens e mulheres. Em Escultura tens uma dominância claramente masculina. No campo académico, na Universidade, é normal veres mulheres bibliotecárias. Vês um homem na biblioteca?

IB: Isso é porque achas que trabalhar com livros é coisa de senhora?

MM: Não.
(risos)

IB: Nós dominamos é verdade. Em todas as turmas que tive tinha dois alunos, dois homens, mas, na Universidade do Porto, quem dirige?

MM: Homens...

IB: E quem devia estar a dirigir?

MM: Mulheres e Homens

(risos)

CD: Estamos a esquecer-nos que, para ter bons operários nas obras, tem que haver boas mulheres em casa. E isso é verdade. São elas que cuidam dos filhos, são elas que fazem a comida, são elas que fazem tudo em casa. Eu li o livro “Feminismo para os 99%” onde se fala que o capitalismo se baseia muito no trabalho não pago das mulheres. O capital e o patriarcado permitem que os operários produzam, com as mulheres em casa a cuidar dos filhos, a tratar da casa, e isto é uma reprodução social. A emancipação das mulheres é na Universidade. Há muitas mulheres que se emanciparam na Faculdade. Lendo livros, vendo Arte e performances, um papel importante na emancipação. Até as mulheres da classe operária contam com a Arte na sua emancipação. Em França, as professoras do Básico são, praticamente todas, mulheres. Acho que, na nossa sociedade, os homens têm um enorme papel na afirmação do feminismo. Está a faltar representatividade nas instituições.

MM: É uma condição de “ser negro”?

CD: Também. Mas acho que, tanto a questão das Mulheres, como a do Corpo na Arte, abriu espaço para os Negros pensarem na Descolonização dos seus Corpos. Acho que isso acontece mais com as mulheres negras, do que com as mulheres brancas. Muitas mulheres brancas tiveram um enorme papel na colonização de África.

FP: Aí entramos na questão de Classe. Como questão de fundo há sempre uma luta de classes que acaba por abarcar outras lutas.

CD: Sim está ligado. Há a condição de classe, de raça e de sexualidade. Elas estão ligadas entre si. Não podes falar delas...

ANA ARANTES (AA): Achas que há uma questão de género?

CD: Acho que sim.

DIOGO RODRIGUES (DR): Está sempre ligado. Apesar de tudo, entendo que possas entrar numa lógica de deriva, se entrares nas questões de género, de raça, etc.... Ignorando a grande questão que une estas outras, a das minorias, independentemente da razão. Se uma mulher é privilegiada num meio que é difícil, por norma, o seu posicionamento, uma tentativa de elevar uma determinada luta por uma maior representatividade, anula-se. É a mesma coisa com questões raciais. Basta olhar para o continente africano e ver o comportamento da elite africana, que está alheada da questão social.

MM: É uma questão de racismo, e também uma questão de classe.

AA: A questão de género sobrepõe-se sempre à questão de classe.

CD: E as mulheres são sempre mais prejudicadas nas lutas de classe.

AA: Há um certo deslumbramento quando se diz: “aquela mulher arquitecta foi a primeira doutorada”. Quando penso nas aulas que tivemos na Faculdade... No caso dos Smithsons, (percebemos isso pelos registos dos CIAM) a Allison Smithson tinha uma voz muito mais crítica. Quando o Venturi ganhou o Pritzker, a Denise Scott-Brown ficou a “flutuar”. É-nos sempre dada a perspectiva que uma mulher tem uma

grande importância no percurso de um arquitecto, há um certo deslumbramento, é errado. Acho que, para nós, é uma interrogação, durante o percurso académico, a relação que temos com a Mulher porque é sempre um deslumbramento falso sobre o que é ser mulher num meio privilegiado.

CD: Acho que as mulheres privilegiadas têm de usar a sua condição para ajudar as mulheres em condições mais precárias. Mesmo nas classes altas da sociedade, as famílias burguesas são as que têm os pensamentos mais conservadores e preconceituosos sobre as mulheres. Isso prejudica todas as mulheres. É certo que a classe deve ser tomada em consideração, mas no âmbito do que é ser mulher, do papel das mulheres e do género, estamos a ver mulheres a repetir comportamentos de homens para chegar a um certo status social. Isto não serve, este tipo de comportamentos, para a emancipação de todas as mulheres. Vai resultar num grande prejuízo para as classes mais baixas. Não serve, e o que estas investigadoras estão a dizer é que não vale a pena fazer políticas públicas, se as mulheres que lideram reproduzem o sistema de classes do Capitalismo. Há imensas mulheres na área da pesquisa. Por exemplo no laboratório de pesquisa da FBAUP há imensas mulheres a fazer pesquisa, que apoiam as comunidades, e há uma certa invisibilização do trabalho das mulheres. Não podemos esquecer, enquanto mulheres, que as primeiras vítimas da luta de classes são as mulheres. Eu concordo que há operários com uma vida difícil nas fábricas, mas, se o operário tem uma condição precária, a situação da sua mulher vai ser ainda mais precária.

DR: Quando eu falei que isto é uma questão de luta de classes tem a ver com o sujeito em si. Tem a ver com essa sua condição.

BM: Não é só. A condição económica está directamente relacionada com a liberdade de escolha e, durante muito tempo, não houve emancipação económica da mulher. E quando estamos a falar de pessoas negras, economicamente dependentes de um patrono. Isto para mim é complicado de falar. Foram muitas centenas de anos sem liberdade de escolha porque não havia uma autonomia financeira. Acho que não é possível ter uma conversa sobre feminismo, racismo, todos estes problemas, dissociados dos problemas económicos. É a condição de pobreza (não é que excluamos a condição de mulher, mas o primeiro problema é a condição económica). Podemos falar desta condição da mulher que se estendeu tanto tempo como um sujeito que estava dependente de um homem para ter essa liberdade total de escolha – o que é absolutamente nefasto –, e podemos falar de que forma é que isso se reflecte. Não é por uma mulher ser emancipada economicamente que ela está necessariamente livre do sistema machista, fascista. É um problema de autonomia.

CD: É económico, mas não só. Os pensamentos conservadores sobre a mulher e o seu corpo...

BM: Foram todos consequência de uma hierarquia de um sobre o outro, sobre o corpo, sobre a distribuição de funções. Há alguém que decide. Tenta-se dar voz às minorias porque não há cabeça boa ou má que decida por todos. Quando está concentrado no homem branco o poder sobre os escravos que

tem, sobre a mulher que tem, sobre os filhos, tira-se o poder a uma parte da população. Não quero que isto reduza a questão do feminismo, mas é um princípio económico que o “monta” – e depois falamos de tudo o que o “monta”.

AA: Isso lembra uma música dos Sonic Youth em que a Kim Gordon pergunta se, algum dia, nos vamos libertar da opressão do Homem Branco e a resposta é: “temam o futuro feminino”. Esta questão de “o Futuro é Feminino”, é um reinterpretar dessa mesma opressão, dessa xenofobia e racismo. Se desconstruirmos, um “Futuro Feminino” não passa por a Mulher estar no lugar do Homem, mas sim de participar...

BM: Acho que o objectivo é não falar de género.

MM: Não falar de cotas, de raça...

BM: Sim. Isso seria o “Fim Utópico”.

CD: É por isso que a desconstrução de o que é ser Mulher, e usar o Corpo como meio de emancipação, é o que estás a dizer. No final, és valorizada pelo que fazes, não pelo que és. Somos avaliados, não pela Raça, Orientação, Género...

BM: Sim. Mas se perguntarmos qual é a vida das mulheres e dos homens e dividires por classes, tu vais ter essa visão. A função de doméstica ou empregada de limpeza é associada a mulheres de classe baixa. Na verdade, há este peso. Acho que a classe (pode haver excepções) define muito tudo o que é problema de raça, de género... estão muito mais presentes e vivenciados nas classes baixas, que têm menos acesso á discussão destes temas.

É difícil falar destes temas porque eles estão todos alinhados, nada existe isoladamente. De que forma é que a educação e o sistema de escolas permitem um desfazer destas desigualdades? Como ocorrem, se ocorrem, estes processos de emancipação? Nesta sociedade isso espelha-se no Homem Branco. É preciso perguntar que espaço é que há para ser homem, para além das imposições. As sociedades machistas oprimem homens e mulheres porque os encaminham para uma Norma.

DR: Cada vez mais com a globalização, há a descaracterização da entidade sobre a qual estás a exercer a pressão, aí a questão de género não se mantém, é uma sociedade anónima, um conglomerado. A posição continua a ser exercida independentemente da circunstância.

MM: Ponto final. Obrigado a todos e a todas.

Edição:

i2ADS

FBAUP, Porto, 2019

Projecto de Investigação “Processos de transformação no ensino artístico/científico no Porto – 1950/2016”

Organização Editorial, Revisão e Direcção de Arte:

Mário Mesquita

Transcrição das gravações:

Beatriz Merouço

José Girão Pereira

ISBN:

978-989-54417-8-5

Apoios:

