

2.º CICLO

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO
SECUNDÁRIO

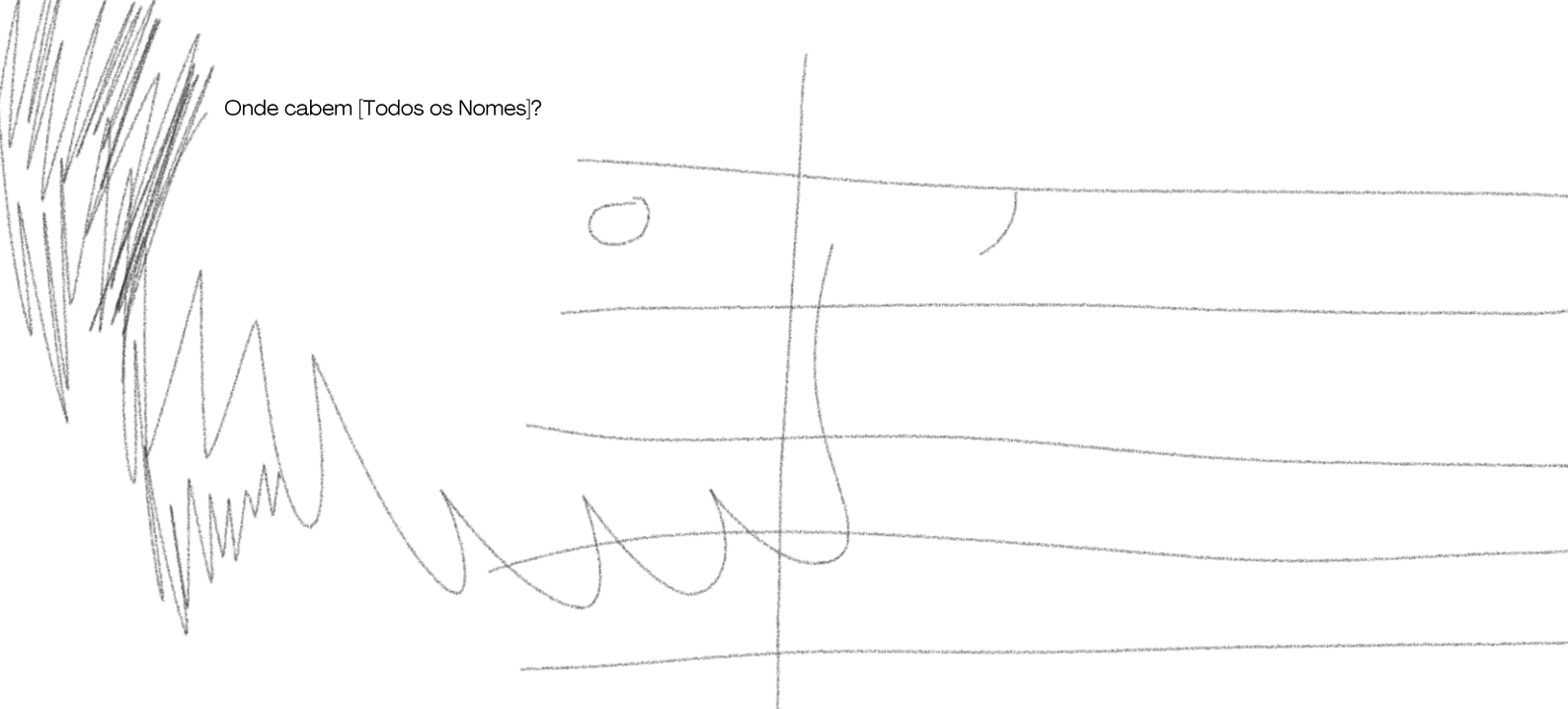
Onde cabem [Todos os Nomes]?

Carolina Vieira Mendes

M

2022





Onde cabem [Todos os Nomes]?

Onde cabem [Todos os Nomes]?

Uma relação da amplitude do espaço das artes visuais com a premissa do contexto institucional da escola.

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

Professora Orientadora: Catarina Almeida

Professora Coorientadora: Mariana Delgado

Professora Cooperante: Augusta Medeiros

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Carolina Vieira Mendes, 2022



“Embora nos seus tempos de estudante não tivesse passado por um colégio assim, com este aparato e estas dimensões, sabia que todas as escolas têm o seu diretor, que todos os diretores têm o seu gabinete, que todos os gabinetes têm o seu sofá, precisamente aquilo que o corpo lhe estava a pedir. Continuou pois a abrir e a fechar portas, olhou para dentro de salas a que a difusa luz exterior dava um ar fantasmático, onde as carteiras dos alunos pareciam túmulos alinhados, onde a mesa do professor era como um sombrio espaço de sacrifício, e o quadro negro o lugar onde se faziam as contas de todos. Viu, suspensos das paredes, como se fossem as manchas confusas que o tempo vai deixando atrás de si na pele dos seres e das coisas, os mapas do céu, do mundo e dos países, as cartas hidrográficas e orográficas do ser humano, a canalização do sangue, o trânsito digestivo, a ordenação dos músculos, a comunicação dos nervos, a armação dos ossos, o fole dos pulmões, o labirinto do cérebro, o corte do olho, o enredo dos sexos. As salas de aula sucediam-se umas às outras, ao longo dos corredores que davam a volta ao colégio, respirava-se por toda a parte o cheiro do giz, quase tão antigo como o dos corpos.” (José Saramago, 1999, pp. 96-97)

Figura da página anterior: Situação de aula, 12.º, EBSE, 2022.

Figura da página seguinte: Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.

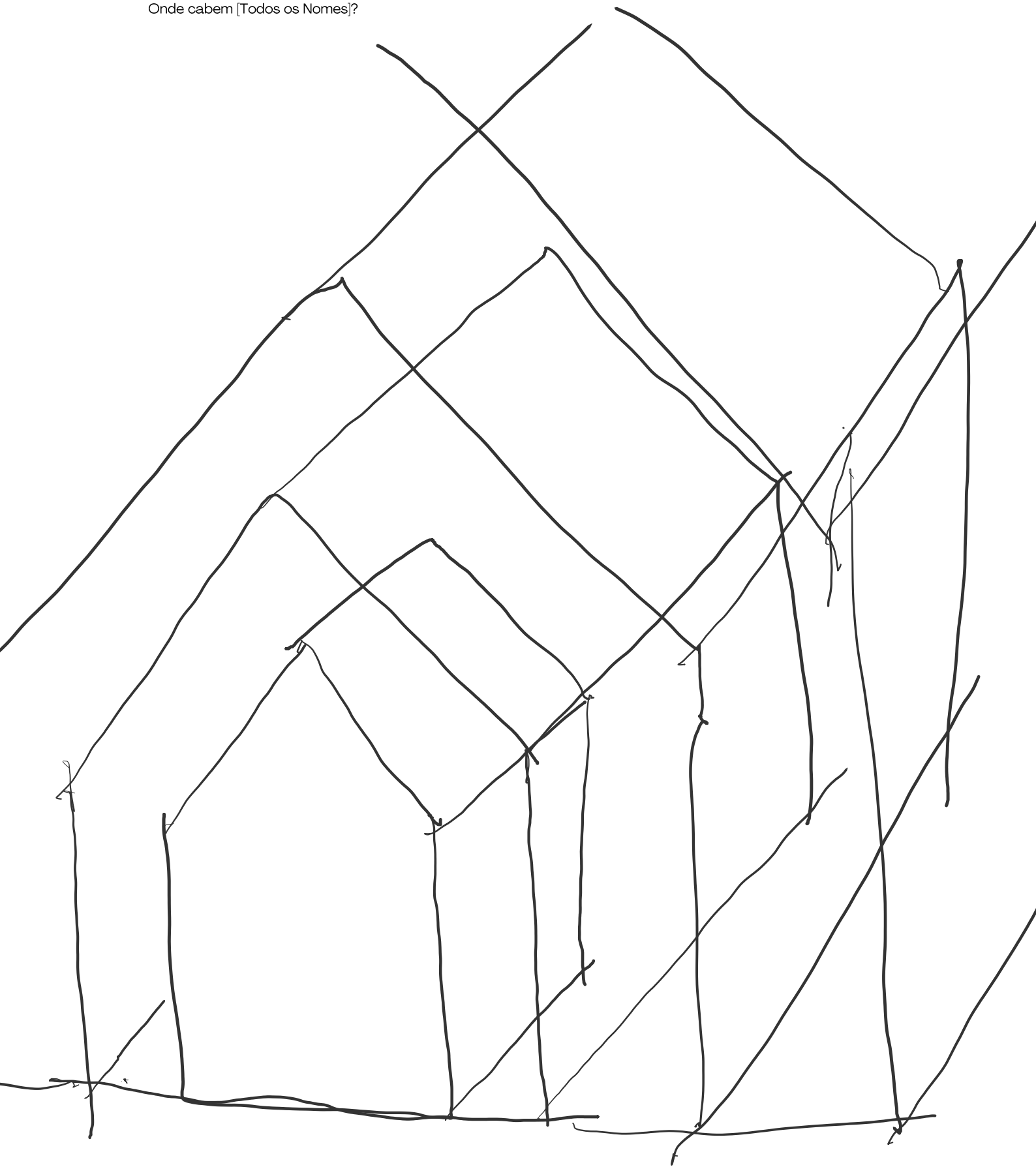


Resumo

Este documento pretende pensar no modo como o ensino artístico, enquanto componente da escolaridade obrigatória, obedece a determinadas lógicas pedagógicas e organizacionais e, simultaneamente, é capaz de provocar tensões e obstáculos à linearidade do que é comumente entendido por processo de ensino/aprendizagem. A relação do espaço escolar com as artes visuais pretende pensar neste sítio crescente e institucional: os paralelismos entre a escola, o seu lugar, o espaço particular das artes, os arquivos e a curadoria e as suas implicações no ensino artístico, os aspetos burocráticos, laborais e humanos e as narrativas biográficas e coletivas como criadoras de visualidades e relações interpessoais. As ligações narrativas entre as minhas reflexões pessoais, uma rede bibliográfica e outra história tem também por subtexto o reconhecimento de uma intertextualidade e interdependência na construção das nossas (de trabalhadores/as, estudantes e restante comunidade) realidades políticas, sociais, estéticas. O presente relatório advém da experiência laboral numa escola pública: da relação construída com as suas funções e serviços e de um posicionamento que, além de colaborativo, pretendeu também ser autocrítico e introspetivo, não só enquanto trabalhadora, mas também enquanto cidadã e docente da área de artes visuais. A redação deste relatório vem, por isso, servir dois objetivos diferentes: documentar experiências, situações e dificuldades relevantes e, simultaneamente, criar um espaço de reflexão, maturação de ideias e observação *a posteriori* – digo simultaneamente, pois reconheço a impossibilidade de o fazer separadamente.

Palavras-chave: Ensino artístico, Cultura visual, Espaço, Colaboração.

Onde cabem [Todos os Nomes]?



Abstract

This document aims to think about the way artistic education, as an element of mandatory schooling, obeys certain pedagogical ways of acting and, at the same time, is capable of provoking tension and obstacles to the simplicity of what is commonly known as teaching/learning process. The correlation between the school site and visual arts intends to think about a growing and institutional place: the entanglement between school, its space, the role visual arts have in it, the archives, curatorship and the way that impacts artistic education, the bureaucratic aspects of school, the definition of work and the biographic and collective narratives as creators of visualities and relationships. The connections between my personal thoughts, a bibliographical network and a book also has by subtext the recognition of an intertextuality and interdependency on the construction of our (as workers, students and/or members of an educational community) political, social, and aesthetical identities. This paper was written having in mind my labor experience at a public school: focusing on the relationships built with its functions and services and from my involvement, that besides aiming to be collaborative, also aimed to be self-critical and introspective – not only as a worker, but also as a citizen and as a visual arts teacher. Thus, the writing of this paper seeks to serve two different intentions: to document experiences, situations and relevant obstacles found during my internship and, simultaneously, to be a space of reflection, maturation of ideas and a *posteriori* observation – I say simultaneously because I recognize the impossibility of doing so separately.

Keywords: Artistic education, Visual culture, Space, Collaboration.



Agradecimentos

Gostava de agradecer, antes de mais, aos/às estudantes e trabalhadores/as da Escola Básica e Secundária de Ermesinde pela sua receptividade e acolhimento, pelo que pude aprender com todos/as, por permitirem todas estas experiências e conversas. Dirijo também um agradecimento particular às professoras Catarina e Mariana, pela paciência, acompanhamento e pareceres ponderados. Obrigada às colegas e amigas de mestrado, Ana, Cristina, Isabel e Joana, por me ensinarem sobre isto de estar numa escola, do que significa habitá-la e tantas outras coisas importantes.

À minha família, à Rita e ao Miguel, que estão sempre presentes.

Onde cabem [Todos os Nomes]?

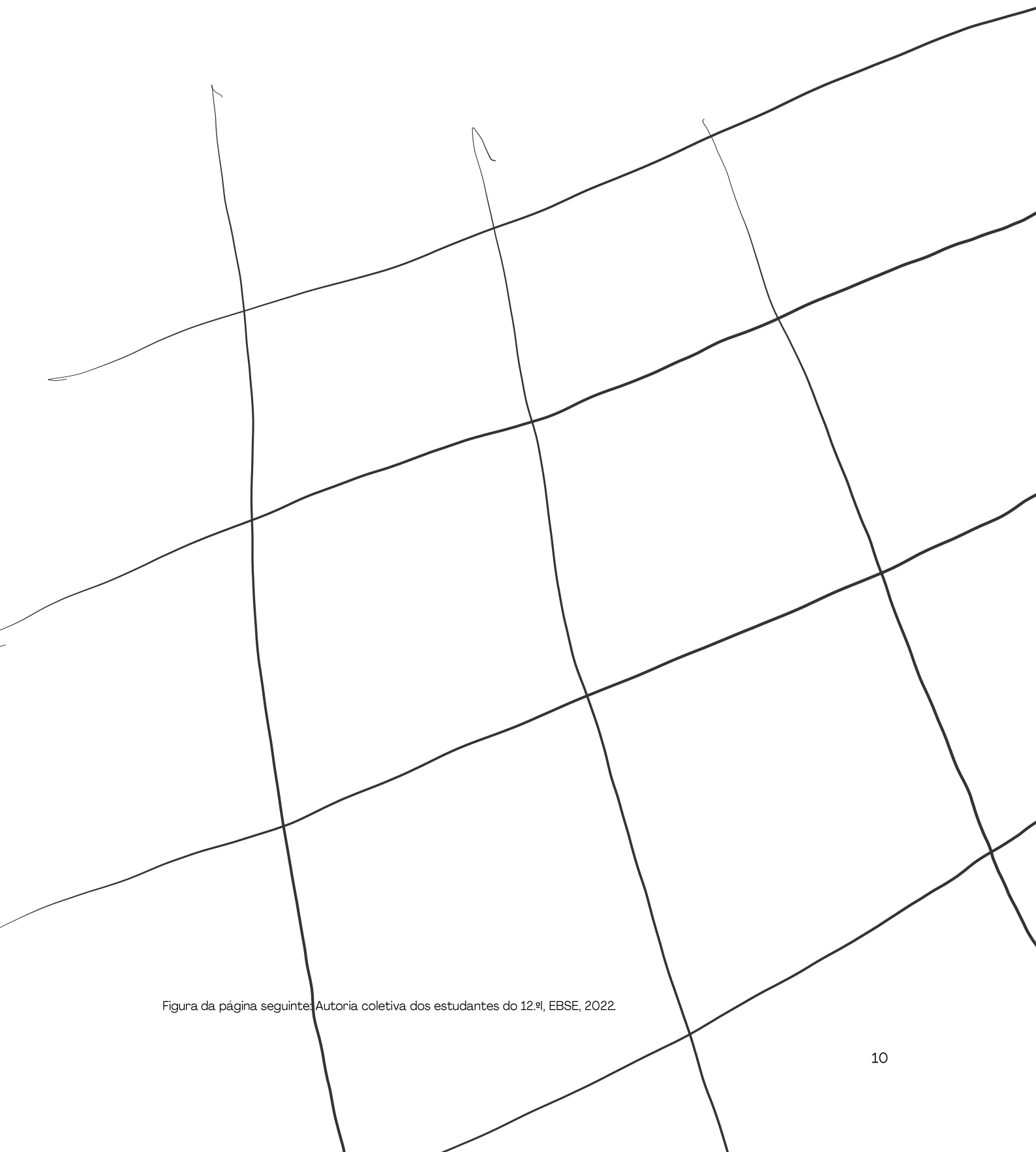


Figura da página seguinte: Autoria coletiva dos estudantes do 12.ºI, EBSE, 2022.



Índice

Nota Inicial.....	13
-------------------	----

Introdução.....	15
-----------------	----

Parte Um

1.1 A Paredes Meias – O espaço escolar e as práticas artísticas.....	17
1.2 Mãos de Obra – Funções e expectativas de trabalhadores/as e estudantes na escola e na educação visual.....	24
1.3 Arquivos Coletivos – Linguagens artísticas emergentes de diferentes mundos de vida.....	31

Parte Dois

2.1 Planeamento da proposta didática.....	40
2.2 Do Pé para a Mão.....	42
2.3 Situações de aula.....	65

Parte Três

3.1 Habitar a escola – Cidadania e produção de conhecimento ativo (Ana Guimbra e Carolina Mendes).....	70
--	----

Notas finais.....	75
-------------------	----

Índice de figuras.....	77
------------------------	----

Bibliografia.....	79
-------------------	----

Nota Inicial

As referências bibliográficas empregues neste documento procuram refletir não apenas posicionamentos com que tento estabelecer diálogo, como também a minha rede de autores/as, imagens e demais elementos de cultura visual que informam a redação deste relatório, enquanto produção pessoal e com a finalidade de as deixar mais transparentes. Essas escolhas são, por isso, parte da formação de pensamentos e problematização de algumas das coisas trazidas para cima da mesa, assim como fruto da minha própria formação e escolhas pessoais, reconhecendo essas condicionantes como parte de um exercício de escrita individual.

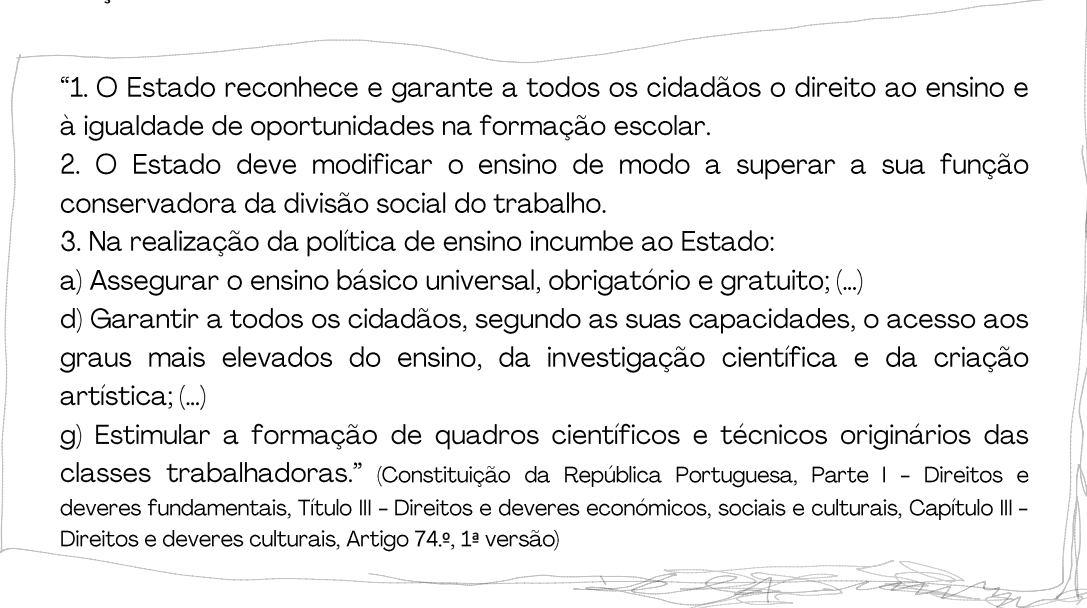
Um dos principais eixos destas relações é a história de Saramago, *Todos os Nomes* (1999). A personagem de destaque é o Sr. José, homem de meia-idade e trabalhador do Arquivo do Registo Civil. O edifício do Registo Civil tem um processo de construção bastante particular: como alberga fichas biográficas de todas as pessoas vivas e mortas, as suas paredes vão sendo demolidas e levantadas mais à frente, com o propósito que o imparável arquivo caiba. Para além disso, em seu redor, a paredes meias, existem as casas onde há tempos moravam os/as trabalhadores/as, mas onde, ao momento da história, já apenas o Sr. José ocupa a sua, sem família e sem quem o acolha. Cada uma dessas residências possuía uma porta com acesso direto à Conservatória, que devia permanecer fechada. O Sr. José cultivava também um pequeno divertimento secreto: colecionar notícias sobre celebridades (seja de que foro), sendo que, um dia, reconhece nesse seu arquivo pessoal a falta de informações exatas sobre o nascimento dessas pessoas (desde data de nascimento, naturalidade a nomes dos pais, entre outros). Assim, começa uma série de pequenos delitos: com a invasão do Registo Civil fora horas de trabalho. Copiando esses dados, o funcionário encontra a ficha de uma mulher comum. A disparidade entre conhecido/desconhecido faz surgir nele a vontade irreprimível de conhecer a vida dessa mulher, para além da do arquivo; e inicia-se assim uma busca: a procura do/a outro/a. Nessa procura, José acaba por entrar à socapa e pernoitar numa escola, e entre o arquivo escolar, as salas de aula, a sala de convívio de docentes, salas de arrumos e o gabinete do diretor, ressoa uma semelhança ao seu local de trabalho.

A relação do espaço escolar com o livro *Todos os Nomes* (1999) de José Saramago propõe pensar neste sítio crescente e institucional: os paralelismos entre a

escola, o seu lugar, questões etnográficas e comunitárias, o espaço particular das artes, os aspetos burocráticos, laborais e humanos e as narrativas biográficas e coletivas como criadoras de visualidades e relações interpessoais, que foram surgindo aquando a sua leitura e confronto com vivência escolar.

Pretende-se igualmente estabelecer uma relação com o ensino artístico, que, enquanto componente da escolaridade obrigatória, obedece a determinadas lógicas pedagógicas e organizacionais e, simultaneamente, é capaz de provocar tensões e obstáculos à linearidade do que é comumente entendido por processo de ensino/aprendizagem (ou trabalho/ produtividade).

Introdução

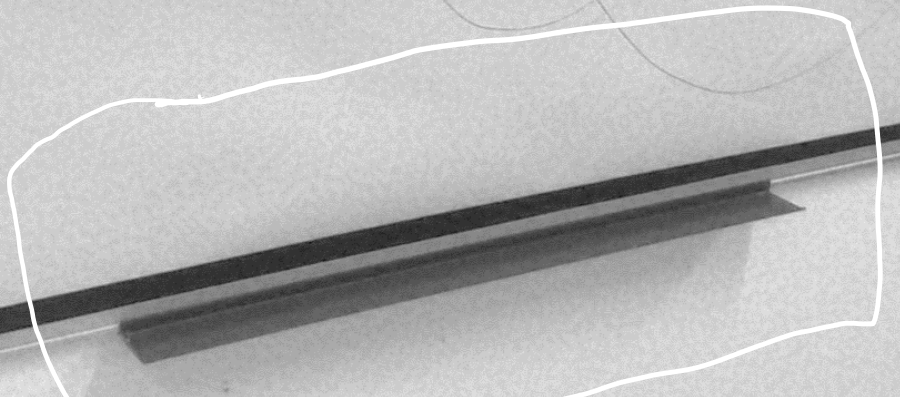
- 
- “1. O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.
2. O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho.
3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; (...)
d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; (...)
g) Estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras.” (Constituição da República Portuguesa, Parte I - Direitos e deveres fundamentais, Título III - Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, Capítulo III - Direitos e deveres culturais, Artigo 74.º, 1ª versão)

O trabalho em escolas é trabalho cultural, político, burocrático, particular e coletivo: e, por todos esses motivos, altamente complexo e amplo. É também parte integrante de crescer em sociedade e de aprender não apenas curricularmente, mas – e essencialmente – de forma social.

Assim, colocam-se vários problemas ao/à professor/a, aos/às estudantes, a todos/todas os trabalhadores/as e integrantes de diferentes formas e circunstâncias da comunidade escolar. Como podemos (estudantes e trabalhadores/as) fazer parte da escola na criação de conhecimento ativo? De que modo “cabem” as artes visuais nesse espaço? Habitar a escola é também partilhar espaços temporais de reconhecimento e conhecimento, de saber fazer e fazer saber, de estéticas e culturas visuais que se contactam e se estranham. E neste relatório, através da minha experiência de estágio na Escola Básica e Secundária de Ermesinde – em que acompanhei turmas de Desenho A e Educação Visual de 12.º e 9.º anos, respetivamente, assim como de ensino profissional (curso de design gráfico, 11.º ano) – procuro reunir experiências e pontos de observação.

Este documento dividir-se-á em três partes: a primeira será relativa a impressões pessoais e bibliográficas sobre a escola, mais concretamente as artes visuais dentro dela, a segunda focar-se-á na experiência concreta da proposta didática e a terceira terá como ponto central colocar em questão como podemos habitar a escola, pelo período ou da forma que seja.

Wunder



Parte Um,

1.1 A paredes meias

O espaço escolar e as práticas artísticas

Quando iniciei o estágio na Escola Básica e Secundária de Ermesinde (EBSE), um dos aspetos mais pronunciados foi, sem dúvida, o espaço material da escola. E se já tinha, como é claro, experienciado o espaço escolar durante muitos anos, também é certo que nunca o tinha experienciado nestas circunstâncias: de observação, como estrangeira ao espaço e aos/às seus/suas habitantes.

A EBSE, apesar de recentemente renovada¹, apresenta uma estrutura clássica de salas e espaços comuns. Por isso a descrição que inicia este relatório² ser uma referência a essa ambiência/ estética escolar, que em tempos naturalizamos como estudantes e, posteriormente, trabalhadores/as.

As ligações narrativas entre as minhas reflexões pessoais, uma rede bibliográfica e outra história – a de Saramago – tem também por subtexto o reconhecimento de uma intertextualidade e interdependência na construção das nossas realidades políticas, sociais, estéticas, servindo-se de metáforas visuais e narrativas.

Em *Todos os Nomes* (José Saramago, 1999), a Conservatória Geral do Registo Civil é um espaço em construção permanente. As paredes duram pouco porque o espaço nunca chega – para que caibam todos os nomes de todos/as os/as cidadãos/ãs, o edifício é constantemente redimensionado e ampliado: “Os papéis daqueles que já não vivem encontram-se mais ou menos arrumados na parte traseira do edifício, cuja parede do fundo, de tempos a tempos, em consequência do aumento imparável do número de defuntos, tem de ser deitada abaixo e novamente levantada uns metros adiante.” (José Saramago, 1999, p.13)

Foi com esta imagem em mente³ que as ligações entre a Conservatória Geral e o espaço da escola, particularmente da educação artística surgiram: a escolaridade

¹ À exceção das oficinas de mecânica, carpintaria e cerâmica, que se encontram num pavilhão isolado. Essas oficinas, apesar de reunirem condições de utilização, estão desprovidas de uso para além do de “sala de aula”.

² Página 4.

³ Ilustração da página 6.

obrigatória alberga também todos os nomes (de estudantes), fazendo-o há gerações, de diferentes formas, assim como todo um arquivo referencial e bibliográfico. Surgem assim algumas perguntas: podemos ampliar um espaço de ação que se contém nas prerrogativas da escola? Se o pudermos fazer, com que objetivos e formas o faremos? E para que caiba quem/que nomes, de que pessoas, de que coisas?

Durante o estágio, de igual modo, pude especular sobre a enorme presença da escola na vida dos/as estudantes, do tempo diário passado na escola e de como o dentro e fora da escola se parecem cada vez mais confundir. As expectativas comunitárias sobre a escola exigem um papel educacional bastante ativo, no entanto a prestação de contas com resultados quantitativos é o modo de medição mais utilizado e frequentemente se tenta apagar ou ignorar o papel político da escola⁴. Os/as estudantes passam a maior parte do tempo “útil” no edifício escolar, contudo é esperado igualmente que desenvolvam, para além de boas qualificações, atividades, interesses e projetos pessoais que os valorizem extracurricularmente – apesar dos muito detalhados currículos que se têm de cumprir. Relativamente à turma que acompanhei de Desenho A de 12.º ano, cerca de metade dos/as estudantes eram também trabalhadores/as, o que exigia, sem dúvida, um esforço acrescido na concertação dessas duas obrigações. No meio de tantos nomes, currículos, pessoas, há também um arquivo extenso que tem de ser preenchido e que, para além de resultados escolares, inclui igualmente detalhes biográficos e pessoais.

Assim, quando falo de paredes e de escola, penso também na necessidade de as ir avançando e demolindo, recuando, criando espaços comuns e particulares, temporários, úteis e inúteis: mais do que exclusivamente aumentar espaços de ação.

Penso também ser possível estabelecer um paralelismo entre essa imagem de um espaço irredutivelmente crescente com as próprias definições de arte e de produção artística contemporânea. Se no século XX os limites que as definem aumentaram a ponto de quase fusão de arte/vida, então também a instituição artística se expandiu de modo proporcional, com as suas vantagens e desvantagens, mas, sem dúvida, sem caminhos de volta:

4 Quando me refiro ao *papel político da escola*, refiro-me ao papel da vida escolar na naturalização de certas estruturas hierárquicas, modos institucionais de operar, regras de convívio, de trabalho e de socialização, entre outros aspetos.

“It is artists—as much as museums or the market—who, in their very efforts to escape the institution of art, have driven its expansion. With each attempt to evade the limits of institutional determination, to embrace an outside, to redefine art or reintegrate it into everyday life, to reach “everyday” people and work in the “real” world, we expand our frame and bring more of the world into it. But we never escape it.” (Andrea Fraser, 2005, p. 283)

Como Andrea Fraser expõe, a expansão do mundo da arte trouxe com ela uma mais intensa mercantilização dos produtos artísticos e talvez tenha falhado o seu propósito inicial de abolição de limites numa apropriação comum e popular das artes⁵. Podemos, paralelamente, questionar o que a semelhante expansão dos muros escolares representa. Assim, espero ser capaz de o questionar também, compreendendo as consequências de algumas propostas ou paralelismos apresentados.

“Simbolismo del polvo (...), de la ceniza, de la tierra de donde surgimos y a donde volvemos, de la solidaridad que brota al ver que la diferencia que hay entre nosotros es la misma que hay entre dos granos de arena... Y la sorpresa más sensacional fue descubrir un día de repente que mis cuadros, por primera vez en la historia, se habían convertido en muros.” (Antoni Tàpies, 2004, p. 50).

Na pintura de Antoni Tàpies (1923 – 2011), artista plástico catalão, a superfície assume por vezes o papel de muro, de parede. E fala, por isso, também sobre fronteiras, limites e ambiguidade, diluindo distinções entre escultura e pintura. A incorporação de materiais pobres e quotidianos reflete também interesse pela conexão entre arte e vida, o que permite compreender mais de forma mais coerente o seu trabalho – não se trata apenas de abolir a representação mimética, mas também de explorar as matérias de jeito não convencional, de encontrar na pintura, na escultura, nos meios de produção artística uma forte e indelével conexão com o que se vive. A linguagem matéria é veículo da forma, do desenho e o oposto também é verdade, numa relação dialética e interdependente.

5 A autora refere-se concretamente ao crescente afastamento da população dos museus e das suas linguagens crescentemente herméticas no plano do elitismo do mundo “profissional” artístico.



Figura da página anterior: Antoni Tàpies, *Ecriture sur le Mur* (Graffiti on the Wall), 1971. Técnica mista sobre tela. 270 x 200 cm.

O motivo de mobilização deste exemplo deve-se também à utilização destes muros (que por vezes se assemelham a quadros de lousa, de escritos rasurados e de fórmulas matemáticas incompreensíveis; por vezes se assemelham a paredes rabiscadas) e de uma linguagem próxima ao *graffiti* que aproxima a tela do espaço público, questionando os lugares da arte “oficial” e da arte popular e das suas fronteiras, que julgo ser uma questão bastante pertinente dentro da escola.

Que tipo de conceção artística escolhemos promover curricularmente dentro das salas de aula? Ao longo do estágio, foi perceptível uma anacrónica fixação pela representação “exata” da realidade e a valorização dessas capacidades, mesmo pelos/as estudantes: há uma indicação clara do tipo de arte pretendida, através de artistas escolhidos como exemplares (maioritariamente pré meio de século XX e de expressão figurativa) e dos desenhos ou formas de arte valorizados dentro da sala. Quanto a essas questões, Paul Willis refere a influência da chamada *cultura oficial*⁶ e de como essa cultura informa as práticas escolares, museológicas, académicas; assinala também o carácter situacional, material, específico da cultura e produção cultural, frisando que “há um nível material da cultura e um nível cultural do material.” (Paul Willis, 2005, p. 309) – neste caso, podemos dizer que tudo aquilo que se diz e produz, se faz também com a forma, a matéria, o espaço, e é entendido em certas circunstâncias socioeconómicas, identitárias, entre muitos outros fatores, como há pouco referido.

Assim, recorre-se frequentemente a formas de fazer convencionadas (técnicas como pintura a óleo sobre tela ou grafite sobre papel, que convencionam uma postura recatada e isolada dos/as estudantes, de gestos dependentes exclusivamente da mão e do braço) e à representação mimética ou geométrica como as corretas dentro das disciplinas escolares. No entanto, mais do que uma galeria ou museu, a escola é o lugar de todos/as. O lugar por obrigatoriedade em que os/as cidadãos/ãs habitam espaços em comum e formam aprendizagens culturais, sociais e estéticas. A limitação excessiva dessa multiplicidade de linguagens artísticas oculta a grande potência do ensino artístico, assim

6 Cultura com autoridade, referenciada e reverenciada pela classe dominante; a que estabelece as bases para, entre outras, opções educativas ou culturais institucionalizadas.

como aumenta o fosso socioeconómico, ao pedir materiais “nobres” e dispendiosos, e cultural, ao evitar certas plasticidades e modos de pensar/ fazer.

Ao longo da história de Saramago (1999), o protagonista, um funcionário da Conservatória, vê-se envolvido na descoberta da vida de um nome e, para isso, procura informações entre escola, familiares e vizinhos/as, para além do arquivo oficial de que dispõe. Assim, o espaço enorme e coletivo torna-se evidentemente composto por uma multiplicidade de histórias individuais (presentes e passadas) que, partilhando o seu espaço burocrático e físico, partilham também de uma narrativa conjunta.

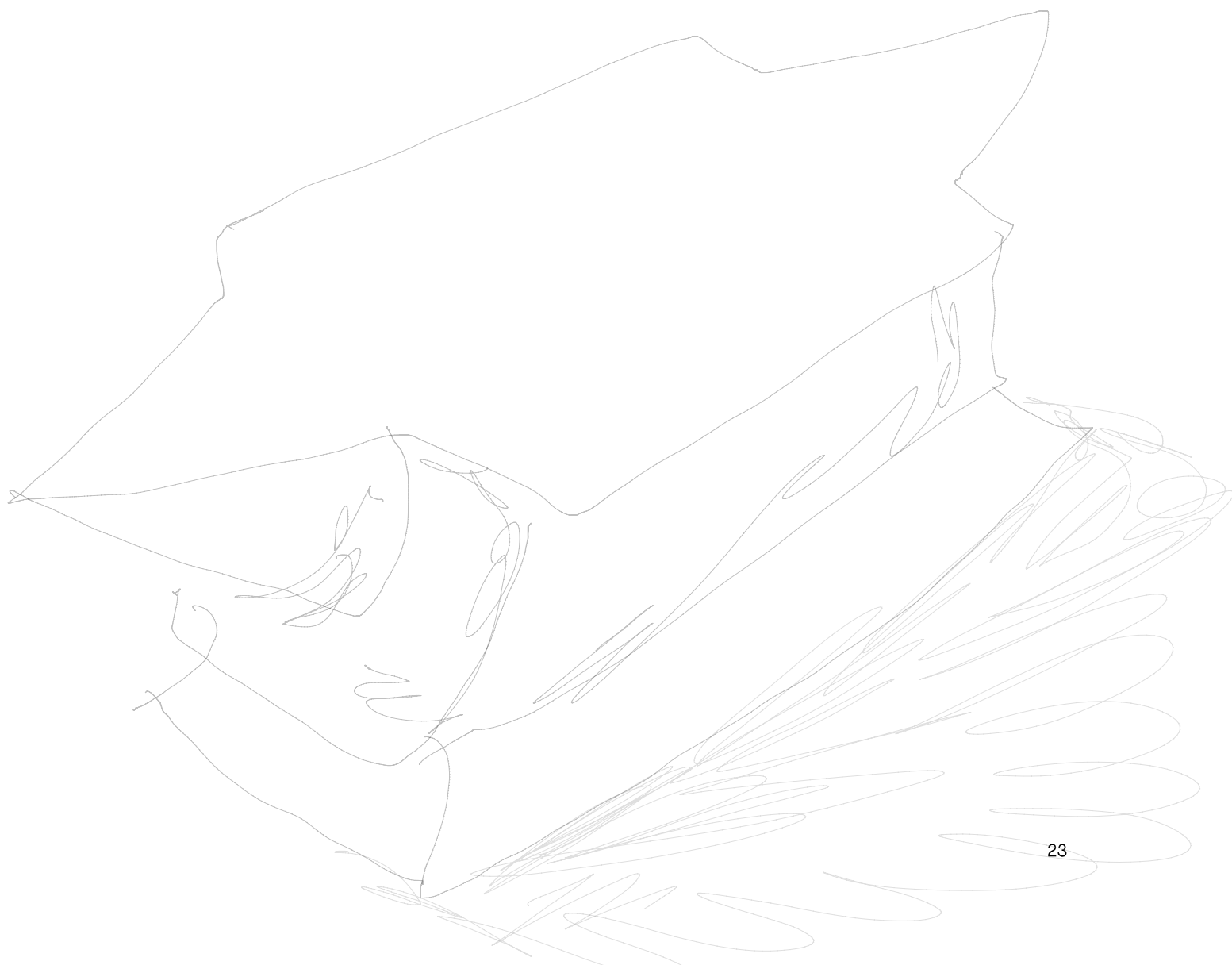
Desse modo, julgo que o trabalho na escola, a *presença ativa*⁷ e a relação com a educação artística, procurando estabelecer conexões entre o lugar da escola e, consequentemente, dos/as trabalhadores/as, estudantes e das artes visuais, são essenciais na sua apropriação e construção coletiva, compreendendo as presentes limitações do espaço escolar (dos seus processos hierárquicos e meritocráticos).

O poder das tradições e ideais artísticos no ensino é ainda preponderante na direção curricular e pedagógica do percurso dos alunos. Esta vertente tecnicista encontra cada vez menos eco junto da produção artística contemporânea, que tem vindo a anular essa obsessão pela habilidade manual. No entanto, o propósito da manutenção desse tipo de educação artística (focado em resultados repetidos e expetáveis), fornece segurança, estabilidade e uma pretensão de transmissibilidade linear que adota determinadas metodologias e práticas, que tratam de domesticar a prática artística escolar. Seria importante não descartar o papel do erro, da identidade e das expectativas no ensino artístico: de que modo estas coisas todas podem contribuir para formas apropriativas e não meramente reprodutivas de fazer? Esta estagnação, de certa forma conectada a um sentimentalismo social e institucional, evidencia um tipo de produção: a arte escolar, que segue determinados cânones, processos e linguagens. Esta arte é subjugada ao modelo pedagógico convencional de aprendizagem extremamente dirigida e por acumulação de informação. De igual modo, nós (docentes, estudantes, trabalhadores/as), somos transportes dessas conceções e formações pessoais e académicas.

7 Relativo a: “A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica decidida, de todos nós com relação à coisa pública.” (Paulo Freire 2005, p. 195)

A produção cultural é mantida sob controlo, tornada mensurável e previsível, de modo a ater a sua liberdade e capacidade crítica: seja por via curricular, seja pela constante pressão para trabalhar para exames nacionais ou formas gerais de certificação.

A arte na escola toma não raramente formas “domesticadas” (Luciana Loponte, 2012), que servem determinados pretextos e se prendem a resultados que podem ser mobilizados para outros propósitos (como decoração ou entretenimento). Esse tipo de préstimo serve uma linha reprodutiva e passiva, que anula, em certa medida, uma apropriação dos meios artísticos e das suas potencialidades, não apenas numa aceção expressiva, mas de gramáticas, ações, pensamentos particulares e coletivos.



1.2 Mãos de Obra

Funções e expectativas de trabalhadores/as e estudantes na escola e na educação visual

“[...] as escolas são como a Conservatória Geral, estão fechadas nos fins-de-semana” (José Saramago, 1999, p. 43) O protagonista da história é um homem de meia-idade, José, funcionário inferior, cujas funções se cobrem de contornos burocráticos e irremediavelmente monótonos. A disposição dos/as trabalhadores/as no seu próprio espaço laboral da Conservatória é altamente hierárquica e organizada de modo a evidenciar essas relações: “A disposição dos lugares na sala acata naturalmente as precedências hierárquicas, mas sendo, como se esperaria, harmoniosa deste ponto de vista, também o é do ponto de vista geométrico, o que serve para provar que não existe nenhuma insanável contradição entre estética e autoridade.” (*ibid.*, p.12)

A relação estética/ autoridade, sendo frequentemente associada a propaganda, não se limita a esses termos. Não raramente se mobiliza o ensino artístico como modo de apaziguamento ou escape dentro da escola. No entanto, a aceção de arte enquanto evento visual⁸ (Laura Trafi-Prats, 2009, p.153) evidencia uma noção de práticas artísticas preenchida por signos, interpretações e de impacto direto na construção cultural histórica. Reconhecer o papel político da estética é também parte dessa compreensão crítica da visualidade:

“There are very effective pressures in the art world to keep the two separate, to make artists see political concern and aesthetic quality as mutually exclusive and basically incompatible; to make us see our commitment to social change as a result of our own human weaknesses, our own lack of talent and success. This imposed polarity keeps people (artists) unsure and bewildered amid a chaos of “information” and conflicting signals produced by the media, the marketplace, and those who manipulate them and us. It keeps us desperate to be sophisticated, cool, plugged in, and competitively ahead of the game (other artists, that is). It makes us forget that words and images working together can create those sparks between

8 Arte enquanto expressões/ práticas artísticas, culturas visuais, podendo então haver recurso a imagens mediáticas para pensar representações alternativas de apreensões do mundo instáveis e em constante mudança.

daily life and the political world instead of hovering in a ghostly realm of their own, which is the predicament of the visual arts right now. It keeps us from forming the alliances we need to begin to make our own lives whole.” (Lucy Lippard, 1995, p.149)

As artes ou, talvez mais amplamente ainda, a criatividade simbólica ou a cultura visual têm modos inumeráveis e inqualificáveis de fazer e pensar: são responsáveis por linguagens particulares que permitem expressar ideias (ou criá-las ou ambas, mais precisamente). Simultaneamente, a instituição educativa funciona enquanto sistema complexo que compreende trabalho burocrático e de agência humana. Assiste-se frequentemente a uma mobilização das disciplinas artísticas para decoração ou ornamentação de eventos, feriados ou épocas especiais do ano letivo. Considero que essas atividades se tornavam frequentemente monótonas para os/as alunos/as, que sentiam o seu trabalho mobilizado para âmbitos algo forçados e distantes dos seus interesses, sem discussões mais profundas sobre a intenção da intervenção no espaço ou de construção de narrativa/ símbolos/ objetos, que não os lugares-comuns de representação genérica. De igual modo, a sua participação da idealização à curadoria podia ser mais presente, tendo em vista propostas menos deslaçadas dos/as estudantes.

A valorização dos aspetos sociais da educação parece essencial, no sentido em que “Every meeting with other people is an act of education. Either they learn or you learn or both.” (Radical Education Forum, 2010, p. 19); e, não me referindo apenas à educação formal, a escola tem a capacidade de reunir estudantes e trabalhadores/as, de possuir infraestruturas capazes de albergar simultaneamente tantos nomes e de chegar a tantos sítios e localidades (rurais, citadinas, pequenas, grandes). No entanto, podemos também pensar nos modos excludentes dentro do ensino artístico, que, devido a questões avaliativas, culturais e escolares, coloca frequentemente grande ênfase em capacidades técnicas e em produções expectáveis dentro de uma cultura visual reverenciada. Mesmo dentro do aspeto laboral, de produção artística e da sua comercialização, dentro das instituições artísticas, atua uma grande pressão, exclusão e inacessibilidade para com muitos/as artistas.

A inconversibilidade de situações dentro da escola questiona o próprio entendimento de trabalho artístico, havendo ainda uma romantização do/a artista, das práticas de criatividade simbólica e dos resultados expectáveis. A relação entre

apropriação, reprodução e autoria é dialética, material e cultural, compreendendo que o poder funciona multidirecionalmente, opera e é operado na escola e seus discursos, assim como por todos/todas nós também. Julgo ser essencial frisar que a educação artística atua na escola, mas dificilmente se pode falar sobre cultura visual como curricular. As aprendizagens são medidas, esperadas num determinado ritmo e forma, maioritariamente individual, para depois serem avaliadas; e são os/as estudantes quem provas mais frequentes dessas aprendizagens têm de dar, tendo por objetivo final a sua certificação. A produtividade no ensino atual é central (seja em termos de provas dos alunos, seja em questões de administração e gestão escolar, sendo também aí evidente um grande isolamento dos/as trabalhadores/as). “A distribuição de tarefas pelo conjunto dos funcionários satisfaz a regra simples, a de que os elementos de cada categoria têm o dever de executar todo o trabalho que lhes seja possível, de modo a que só uma mínima parte dele tenha de passar à categoria seguinte. Isto significa que os auxiliares de escrita são obrigados a trabalhar sem parar de manhã à noite, enquanto os oficiais o fazem de vez em quando, os subchefes só muito de longe a longe, o conservador quase nunca.” (José Saramago, 1999, p. 115)

As redes intrincadas de poder e etnografia agem permanentemente dentro da escola. A coação para “gerar resultados”, “prestar contas”, “solucionar” é incessante e o ritmo económico, tecnológico, social e cultural cada vez mais vertiginoso exige coisas rápidas e fórmulas eficientes para problemas e fins que se alteram constantemente. “O Sr. José pensou, Isto é comigo de certeza, por não ter feito a barba, mas não se preocupou, o mais provável seria que a alusão ficasse por ali, em todo o caso baixou a cabeça muito devagar, como um aluno que não estudou a lição e quer escapar de ser chamado ao quadro.” (José Saramago, 1999, p. 154) As exigências estéticas da escola e do trabalho não se limitam às explícitas.

A inutilidade e a improdutividade, a contradição, sendo regularmente omissas e descartadas do processo e programação, integram as nossas experiências e apreensões do mundo. Na história de Saramago, as questões estética/ utilidade são também abordadas na descrição da ampliação do espaço do Registo Civil: “Nunca ninguém pôde entender a casmurrice da corporação de arquitetos que, a coberto de uma pouco convincente justificação estética, se tem recusado a modificar o projeto histórico e a autorizar a abertura de janelas na parede quando é necessário deslocá-la para diante,

apesar de um leigo na matéria ser capaz de perceber que se trataria de satisfazer simplesmente uma necessidade funcional.” (José Saramago, 1999, p. 96) Essa relação de tensão na escola (de produtividade/ funcionalidade e obrigatoriedade) é também derivada de uma entendida disparidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o modo como é valorizado e as expectativas que recaem sobre cada um deles. A educação artística, sendo ambas, frequentemente descuida uma delas: ou falando exclusivamente de modos teóricos sobre técnicas e história de arte ou mobilizando-se para a execução de manualidades ornamentais ou de cariz exclusivamente tecnicista. Não defendo, com esta afirmação, a exclusão de nenhuma destas partes (técnica ou histórica), mas a procura de uma influência concertada (e interessada pelos/as estudantes) nos modos de pensar e de fazer dentro das artes.

O exemplo de *Bartleby* (Herman Melville, 2009) é um confronto dessa ordem produtiva com uma letargia: “prefiro não fazer” (ibid., p. 18) dizia o escrivão ao patrão. Essa resistência passiva evidencia uma ilusão de escolha (ou preferência) e da subversão hierárquica. *Bartleby*, através da sua imobilidade, consegue uma transgressão das expectativas de obediência/revolta; já que, por vezes, envolver-nos (docentes, alunos/as, trabalhadores/as) nas ações mais imediatas dentro dos quadros formais daquilo a que nos opomos, pode vir com o efeito perverso de fortalecer as mesmas estruturas que providenciam essas injustiças: ocupando novos espaços, antes de resistência.

Francis Alÿs (1959 –), artista belga, residente no México, trabalha interdisciplinarmente entre arquitetura, prática social e meios vídeo/ fotográficos, entre outros. Em *Paradox of Praxis 1 (Sometimes Making Something Leads to Nothing)*, o artista empurra um bloco de gelo enorme pelas ruas do México. Esta ação, levada a cabo nos anos noventa, trazia por subtexto muitas afirmações políticas e laborais. Talvez se possa inferir que uma delas seria a desproporção entre o esforço e o resultado, ou entre a exigência de um trabalho esgotante e ininterrupto e os seus efeitos práticos. De igual modo, o objeto “artístico” utilizado, um cubo de gelo industrial, vai desaparecendo à medida que o artista trabalha: restando apenas uma poça de água no final. A permanência e fisicalidade das produções artísticas enquanto “prova” do processo é questionada, e essa mesma exigência encontra eco na escola.

“Às vezes fazer alguma coisa é não fazer nada”⁹: como ativar as práticas artísticas para os/as estudantes? Como refere Dennis Atkinson, não é apenas uma questão de tornar as práticas artísticas relevantes aos/às estudantes, no sentido que essa formulação omite compromissos (sendo que esse projeto pedagógico é, talvez, demasiado amplo e impossível de configurar); mas que talvez um melhor modo de pensar nessa amplitude das práticas artísticas seria: “to think about how we might reconfigure and support visual practices emerging from different life worlds.” (Dennis Atkinson, 2013, p. 23). A criatividade e a produção cultural não se reduzem à prática artística, mas são parte de estar e fazer; a nossa relação com isso será sempre particular e social; na escola, é possível (ou inevitável) torná-la dialética. As artes não podem ser singularmente responsáveis pela adoção dessa presença, no entanto, lidam necessariamente com as implicações do espaço escolar. Quando queremos democratizar a cultura, não basta conceder acesso a uma produção existente que representa uma ordem social particular do mundo, mas sim permitir que a cultura inclua várias “representações do mundo, das intermináveis apreensões do mundo” (Jorge Ramos do Ó 2007, p. 111).

O trabalho de ver e criar coisas entendidas por arte é frequentemente desviante, no sentido em que há contingências, considerações e alterações durante o processo de fazer (com recursos materiais ou meramente conceituais), assim como diferentes aceções do espaço dessas metodologias. Aceitar que esses estágios surjam, é aceitar também que as orientações curriculares sejam postas à prova: os percursos vão ser sinuosos e difíceis de gerir. No entanto o currículo oculto acompanha toda a escolaridade obrigatória e é, de facto, incerto: os/as estudantes aprendem sobre cultura visual maioritariamente fora do currículo e, portanto, podemos dizer que a noção estética é construída comunitária e socialmente, muito para além de pedagogicamente. Laura Trafí-Prats (2009, p.157) distingue práticas de internalização das apropriativas: enquanto uma confere a capacidade de uso e aceita as implicações transversais do discurso, a outra reage, situa e constrói narrativas históricas.

Figura da página seguinte: Francis Alys, *Paradox of Praxis 1 (Sometimes making something leads to nothing)*. Mexico City, Mexico, 1997; 5:00 min.

9 T.I. de “Sometimes making something leads to nothing” (Paradox of Praxis 1, Francis Alys, 1997).



"Ao lado da cerca do recreio, onde nos intervalos das aulas, em jogos de maior ou menor grau de violência, os alunos vão desafogar as energias, e sobretudo o tédio e a ansiedade provocados pelo estudo." (José Saramago, 199, p. 124)

Onde cabem [Todos os Nomes]?

Figura da página anterior: Francis Alys, *Paradox of Praxis 1* (Sometimes making something leads to nothing); Mexico City, Mexico, 1997; 5:00 min.

1.3 Arquivos coletivos

Linguagens artísticas emergentes de diferentes mundos de vida

O funcionário José mantém um passatempo privado, que, apesar de relacionado com o seu emprego, o esconde dos/as colegas de trabalho:

“Ora, sendo esta mania do Sr. José manifestamente das mais inocentes, não se compreende por que usa ele de tantos cuidados para que ninguém possa chegar a suspeitar que anda a fazer coleções de recortes de jornais e revistas com notícias e imagens de gente célebre, sem outro motivo que essa mesma celebridade, uma vez que lhe é indiferente que se trate de políticos ou de generais, de atores ou de arquitetos, de músicos ou de jogadores de futebol, de ciclistas ou de escritores, de especuladores ou de bailarinas, de assassinos ou de banqueiros, de burlões ou de rainhas de beleza.” (José Saramago, 1999, p. 23)

Um dia, porém, reconhece a falta, no seu arquivo, de informações mais detalhadas sobre essas pessoas e, vivendo ao lado da Conservatória, dedica-se a copiar dados para a sua coleção biográfica. Por acidente, a ficha de uma pessoa comum é misturada com as outras e o contraste entre conhecido e desconhecido desperta no funcionário a necessidade de investigar sobre a vida da mulher que ao acaso se intrometeu no seu arquivo de celebridade. O súbito contraste entre o que é conhecido ou desconhecido e o que é público ou privado faz surgir nele a necessidade de conhecer a vida dessa mulher. Começa assim a procura do/a outro/a.

Esta procura parece-me ser essencial na escola, no sentido que se torna evidente a multiplicidade intrincada de pessoas, com os seus interesses, biografias e obrigações – e no tocante ao ensino artístico, as extensas possibilidades de relação com cultura visual, plasticidades e produção artística emergente de todas essas circunstâncias.

Ana Mendieta (1948-1985), artista cubana, foi responsável por um extenso trabalho fotográfico, videográfico, escultórico, pictórico e performativo. Essa produção artística visava, em parte o exílio, o deslocamento e o retorno à paisagem e à terra – em ambos os sentidos de naturalidade e de matéria. Alguns dos seus trabalhos mais

documentados, através de formas híbridas e plásticas, intitulam-se de *silhuetas*¹⁰, formas fugitivas e marcantes da sua habitação de espaços efémeros. Território, identidade, corpo e cultura: parecem formar as silhuetas em espaço público de Ana Mendieta.

Dentro dos nossos corpos, estão também gestos, memórias e hábitos, formas de fazer inconscientes e potência na sua utilização quotidiana. As práticas artísticas, servindo-se do espaço e dos materiais, servem-se também dos nossos gestos e capacidades performativas, não sendo apenas a mão que desenha, mas a nossa gestualidade e relação com a dimensão do suporte, a plasticidade dos materiais e amplitude do espaço de trabalho. Assim, julgo ser importante frisar que, como as silhuetas de Ana Mendieta, as nossas relações com as práticas artísticas estabelecem conexão com questões identitárias e limitrofes, mas também de forma de ação/ocupação de espaços: presente ou ausente, material e cultural.

A expansão da educação do campo privado para o público foi impulsionada não apenas pela industrialização do trabalho e crescente necessidade económica familiar (agravada por períodos de crise), mas também pela luta feminista e democrática na criação de serviços de ensino públicos. Através de algumas dessas conquistas, introduziram-se também tensões nos limites entre instrução e educação, alunos/as e obrigatoriedade. “As funções educativas da escola passam então a alargar-se para além das finalidades meramente instrucionais.” (Teresa Sarmento, 2005, p. 59)

A certificação das aprendizagens é bastante próxima à escola e às noções de capital cultural, arbitrário cultural ou violência simbólica. Essa certificação é o que valoriza (social, cultural, económica ou politicamente) o ensino e, em parte, o que distingue a educação formal de outras formas caseiras, particulares ou associativas. O sistema escolar, através desse autorreconhecimento, exclui aqueles que não o recebem – por motivos de diferentes foros, entre eles, o de herança cultural e de classe. “Compreende-se que esse sistema encontra sua plena realização no concurso, que assegura perfeitamente a igualdade formal dos candidatos, mas que exclui pelo anonimato as desigualdades reais diante da cultura.” (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron 2014, pp. 92-93)

Figura da seguinte: Ana Mendieta, *Flower Person Flower Body*, 1975. Fotografia a cores da artista

10 Exemplo de uma das obras dessa série na página seguinte.



As práticas culturais e as relações de poder agem nessa disseminação de uma cultura “oficial”: mecanismo de poder simbólico que age na forma, no conteúdo e no meio de transmissão dos privilégios e da exclusão às gerações mais jovens, legitimados por vários mecanismos (a forma concurso mencionada, p. ex.). A justificação da seleção programática utiliza uma “universalidade” dos conteúdos de ensino oferecidos pela escola. As desigualdades sociais são frequentemente reproduzidas e, simultaneamente, perpetradas pela escola (num balanço entre o capital cultural herdado e adquirido através da instituição escolar, *ibid.*, p. 40).

“Compreende, as pessoas vêm e vão, realmente não recordo nada dessa família, nem vale a pena puxar pela cabeça, e se alguém dissesse que sim, que lhe parecia ter uma vaga ideia, seria com certeza para logo a seguir acrescentar que as suas relações haviam sido apenas as naturais entre pessoas de boa educação.” (José Saramago, 1999, p.150) José procurava informações dentro do arquivo genealógico de nomes, buscando por detalhes pessoais que o fizessem penetrar de modo mais detalhado nas vidas das pessoas:

“(…) saber, por exemplo, coisas que algumas tudo faziam para ocultar, como serem filhas de pai ou de mãe incógnitos, ou incógnitos ambos, que era o caso de uma dessas, ou dizerem que eram naturais da sede de um concelho ou da sede de um distrito quando o que tinham era nascido num lugarejo perdido, numa encruzilhada de bárbara ressonância, se não fora antes num sítio que simplesmente cheirava a estrume e a curral e que podia muito bem passar sem nome.” (José Saramago, 1999, p.31)

No entanto, é, mais tarde, evidente que esses detalhes pouco acrescentavam sobre as realidades dessas pessoas, quando José procura pela mulher do arquivo, numa busca insatisfeita pelo outro. A disparidade de circunstâncias dentro da escola questiona pressupostos como a meritocracia, assim como o próprio entendimento de trabalho artístico. Reconhecer a contextualização histórica e social das práticas artísticas é essencial para que essa privação não retire a nossa capacidade crítica e relacional. Angela Davis fala sobre a necessidade de empatia com as histórias dos/as outros/as, reconhecendo as nossas próprias posições de poder:

“As nossas histórias nunca transcorrem isoladamente. Não podemos contar de facto aquelas que consideramos ser as nossas histórias sem conhecer as outras

narrativas.” (Angela Davis, 2018, p.124) O aprofundamento do estudo da cultura visual em relação a história da arte, seria também um estudo das suas aleatoriedades e das suas transgressões aos cânones hegemónicos que atuam no plano histórico dominante, tendo em conta a sua abrangência a narrativas que desafiam perspetivas universais.

“Uma coisa era ter os papéis de nascimento ali mesmo à mão de semear, na Conservatória Geral, outra coisa seria andar pela cidade a assaltar escolas só para saber se fulana teve um oito ou um quinze na matemática do quarto ano e se fulano era tão indisciplinado como gostava de declarar nas entrevistas.” (ibid., p. 106) Nos arquivos das escolas, de modo semelhante aos da Conservatória, José encontrava essas informações supérfluas. De igual modo, a contextualização histórica pode cingir-se a uma questão patrimonial ou de identidade nacional – o risco dessa abordagem, contudo, tem que ver com a criação de uma visão benevolente ou patriótica da história, relações de pouca profundidade com a comunidade. As memórias de Simone de Beauvoir recordam os efeitos de um ensino sectário e nacionalista, de visão unitária e hegemónica sobre a narrativa social e histórica:

“Aprendi história tão docilmente quanto geografia, sem suspeitar que se pudesse prestar a discussão. Muito pequena ainda, comovi-me no Museu Grévin diante dos mártires jogados aos leões, diante da nobre figura de Maria Antonieta. Os imperadores que haviam perseguido os cristãos, as mulheres que assistiam às sessões da Convenção fazendo tricot, os sans-culottes constituíam a meus olhos as mais odiosas encarnações do mal. O Bem era a Igreja e a França.” (Simone de Beauvoir, 2009, p.101)

É também referida a preponderância das imagens exibidas e idealizadas e a sua função na construção dessa cultura visual sectária, de arquivos e museus. A relação com narrativas alternativas é também, por esse e outros motivos, parte de uma noção histórica no presente e da sua leitura, tendo em conta as subjetividades que atuam na construção discursiva.

“Na Conservatória Geral não era assim, na Conservatória Geral só existiam palavras, na Conservatória Geral não se podia ver como tinham mudado e iam mudando as caras, quando o mais importante era precisamente isso, o que o tempo faz mudar, e não o nome, que nunca varia.” (José Saramago, 1999, p. 112) José impelido por essa procura biográfica, incorre em algumas ilegalidades (como forjar documentos oficiais, ir

ao local de trabalho após o fecho e sem autorização, invadir uma escola). Tudo isto com o intuito de descobrir mais sobre uma pessoa com nome, mas desprovida de tudo o resto no seu arquivo pessoal.

“Convencera-se de que não havia guarda dentro, em primeiro lugar pela ausência de luz, tanto no outro dia como agora, e depois porque as escolas, salvo razões muito particulares e excepcionais, não são coisa que valha a pena assaltar. Excepcionais e particulares, eram-no as suas razões, e por isso ali tinha ido, armado de meio quilo de banha, uma toalha e um corta-vidros, que este foi o objeto que não precisou de ser embrulhado.” (ibid., p. 146)

Entrando, assim, à socapa na escola, e encontrando o sítio no qual se acumulavam todas essas informações sobre trabalhadores/as e estudantes:

“O espírito profissional do Sr. José apreciou com agrado o sistema de arquivo, organizado de modo a facilitar o acesso aos verbetes dos alunos por duas vias convergentes e complementares, uma geral, a outra particular. Uma gaveta à parte continha as fichas dos professores, conforme se podia ler no rótulo que lhe estava apostado, Professores. (...) Se, como é logicamente presumível, pensou, os professores que estão na gaveta são os que prestam atualmente serviço, então os verbetes dos estudantes, por simples coerência arquivística, têm de referir-se à população escolar atual, aliás, qualquer pessoa veria que as fichas dos alunos de trinta anos letivos, isto fazendo as contas por baixo, nunca poderiam caber nesta meia dúzia de gavetas, por muito fina que fosse a cartolina empregada.” (ibid., pp. 104-105)

A função arquivística da escola é comparada com a burocracia e metodologias organizativas da Conservatória. Ao evidenciar relações curatoriais, museológicas, seletivas e locais com a produção artística e escolar, partilhamos realidades políticas, comunitárias, históricas, questionando, antes de mais, as nossas posições institucionais e relacionais dentro da escola. Portanto, mais importante do que o nome e o seu arquivo, é a nossa presença ativa e social.

É necessário tornar a escola num lugar de trabalho colaborativo, de pesquisas e conversas, de experimentação e partilha de conhecimentos, dificuldades e injustiças,

contextos e realidades, explicitando os contornos sociais e políticos que os moldam, ao invés de os descartar implícita ou brandamente, para que consigamos pôr em prática e/ou negociar a nossa presença coletiva, assim como as nossas próprias posições de poder ou privilégio.

O coletivo InterStruct (2018 –) baseado no Porto, integra, de momento, vários artistas, investigadores, *designers*, produtores e ativistas: Andrei Alecsandru, Beatriz Alcantara, Bruno Bontempo, Claire Sivier, Desirée Desmarattes, Fifi, Isabel Stein, Melissa Rodrigues, Miguel F, Natasha Bulha Costa, Sebastian Ioan e Vijay Patel. Para além de vários projetos de criação artística, o coletivo trabalha também em projetos educacionais e curatoriais, de âmbito comunitário e público. Através do percurso *Decolonising the City* (2021), o coletivo propõe-se a unir experiências pessoais, memórias coletivas e marcas do colonialismo, propondo uma visão coletiva que permita examinar e problematizar sistemas de opressão/ injustiça social. É assim proposta uma caminhada como forma de arte/ ativismo, incidindo sobre a revisão de narrativas colonialistas e excludentes que nos envolvem. Trago este exemplo não apenas pela capacidade crítica destas propostas do coletivo, mas também pela compreensão de que a produção colaborativa artística é cada vez mais relevante na construção de formas de arte mais amplas e autocríticas. O ato de caminhar por lugares naturalizados de forma crítica é simultaneamente um ato de criação de espaços paralelos: particulares, pessoais, coletivos. É na partilha dessas histórias e desses modos de olhar que podemos construir sítios mais democráticos e tendencialmente mais horizontais.

A proposta didática pensada, não sendo de forma alguma solução para estes problemas, pretendeu pensar na relação matéria/ espaço dentro de um *site specific*: a sala de aulas. Desmontando, desarrumando, organizando, planeando formas de intervir nesse espaço comum naturalizado, a proposta foi-se desenvolvendo com os/as estudantes, iniciando de um modo mais propositivo e terminando em situações de projetos particulares e pensados pelos/as alunos/as. A multiplicidade de meios e matérias, o trabalho colaborativo – mesmo na elaboração da proposta, que, para além de auscultar previamente os/as alunos/as, foi desenvolvida em conjunto com a colega de estágio Ana Guimbra – pretendeu criar espaços de trabalho “soltos” que fossem habitáveis ou recusados, que se abrissem ou fechassem, usando não apenas instrumentos e materiais, mas a plasticidade do próprio espaço e da nossa relação com ele.



MÁQUINA PARA
PAGAMENTO





Figura da página 38: Coletivo Interstruct, Decolonising the City. 2021. Percurso falado. Porto, fotografia do coletivo.

Figura da página 39: Situação de aula, 12.º, EBSE, 2022.

Parte Dois, Do Pé para a Mão

2.1 Planeamento e organização da proposta didática

A experiência de estágio na Escola Básica e Secundária de Ermesinde orientou a proposta didática que planeei (em conjunto com a colega Ana Guimbra). Não só foi essencial para que se pudessem ouvir os/as estudantes, como bastante produtivo no sentido de desenharmos uma planificação que julgamos poder ser dos seus interesses, mas que deixasse também muitos espaços em branco e se permitisse moldar às circunstâncias de aula, conforme as expectativas e realidades de estudantes, espaços, horários e outras contingências que se anteciparam ou que se fizeram aparecer.

Assim, diria que os meses que anteciparam a proposta foram meses de conhecimento multidireccional, em que não só pude contactar com trabalhadores/as, alunos/as, comunidade escolar no geral, como também com o ambiente escolar, os seus espaços e salas, tempos cronometrados, recreios, atividades e projetos coletivos e toda uma multiplicidade de circunstâncias esperadas e inesperadas que me deixaram por vezes bastante perplexa acerca do espaço escolar e das suas funções – até onde vão as paredes da escola?

De igual modo, foram meses em que me conheceram e em que o papel de professora estagiária foi sendo tateado e estranhado de ambas as partes.

Esta proposta pretendeu convidar as/os estudantes a desenhar no espaço, com recurso a matérias diversas e “à mão”, assim como a explorar gestos e formas de fazer com o corpo e as suas expressões de desenho. O uso destes materiais foi central no sentido de permitir que todos/as trouxessem coisas inesperadas, assim como pelo facto de desmentir a necessidade de materiais “nobres” na produção artística. Deste modo, foi essencial a compreensão de que com matéria ou com ações, se deixam marcas. A proposta foi desenvolvida colaborativamente entre mim e a colega de mestrado e estágio, Ana Guimbra, sendo que esta planificação é de autoria partilhada.

Com estes exercícios esperamos criar com as/os estudantes situações inesperadas, aleatórias, participativas e relacionais, através do desenho, com outras utilizações do corpo e dos materiais/suportes convencionais e não convencionais revendo as suas funcionalidades e plasticidades. Procuramos construir, juntamente com as/os estudantes, a criação de situações de trabalho colaborativo (improviso, reorganização, apropriação de problemas) e partilha de conhecimentos e experiências que através das práticas artísticas contemporâneas estimulassem o seu autoconhecimento e agência crítica e criativa no espaço que lhes foi atribuído. De igual modo, pretendeu-se criar situações gradualmente menos dirigidas e que colocassem cada vez mais autonomia e responsabilidade nos/as estudantes na direção da proposta e dos seus projetos e metodologias.

A proposta dividiu-se em três fases: “a matéria-espaço”, “o corpo-ação” e “do pé para a mão”: a matéria-corpo o espaço-ação, que é o cruzamento entre os dois temas anteriores.

Em todas as ocasiões da proposta, tanto eu, quanto a minha colega Ana Guimbra nos encontramos presentes e em colaboração. A primeira fase da proposta foi orientada maioritariamente por mim, a segunda pela Ana e a terceira foi de modo alternado ou simultâneo, tendo em conta a dinâmica oficial. As primeiras duas fases ocorreram de modo intercalado perspetivando um cruzamento mais orgânico.

Palavras-chave: Desenho, Corpo, Matéria, Gesto, Colaborativo, Espaço.

Calendarização: Tempo de realização de semanas (3, 4, 6, 10, 11 e 13 de maio), seis aulas, 12 horas e 40 minutos no total.

2.2 Do Pé para a Mão

1. DO PÉ: A matéria-espço

A matéria-espço pretendeu ser um mote de criação sucessiva, que jogasse com fatores aleatórios e/ou inerentes às matérias “à mão”, na qual o desenho solto, cego, descontínuo proporcionassem uma experimentação oficial das práticas artísticas contemporâneas no espaço da aula.

Propôs-se que as/os estudantes estabelecessem uma associação entre os enunciados dos vários exercícios, apresentados oralmente, com as múltiplas matérias disponíveis e trazidas, criando situações inesperadas que resultassem em novos usos de instrumentos, materiais e suportes de desenho no espaço. Foi sublinhado o carácter rápido dos exercícios de uma primeira abordagem: desenhos feitos em um, dois, cinco ou dez minutos, com o propósito de soltar gestos e a sua imprevisibilidade.

Procurou-se também posteriormente que as/os estudantes discutissem e fizessem criticamente, pensando de que forma, convencional ou não convencional, se podem: traduzir gestos através do desenho; definir um desenho; transformar o espaço; apropriar modos de fazer e de pensar sobre os gestos e as matérias.

Palavras-chave: Matérias, Espaços, Coletivo, Gestos, Instrumentos.

Procedimentos:

- Mostra de vídeos.
- Apresentação da proposta.
- Exercícios em grupo e/ou individuais.
- Circuito dos trabalhos desenvolvidos pelas/os estudantes.
- Conversa sobre o processo e sobre os trabalhos apresentados.
- Feedback às/aos estudantes.

Materiais:

Materiais trazidos pelas/os alunas/os que deixem “marcas” e outros “à mão”: gesso, terra, cartão, papeis usados, tinta plástica, vassouras, pincéis, pregos, martelos, entre outros.

Onde cabem [Todos os Nomes]?

Suportes: papel de cenário, jornais, folhas reutilizadas, cartão, papel de alumínio, papel vegetal, entre outros.

Recursos de apoio:

Vídeo de Connie Butler sobre Marisa Merz;

Vídeo de GalíciaTv, Antoni Tapies;

Vídeo de Takesada Matsutani: Glue;

Vídeo de Tracey Emin sobre Louise Bourgeois;

Vídeo de Luiz Camnitzer: on line.

Calendarização:

Tempo de realização: 2 aulas, 4 horas e 30 minutos.

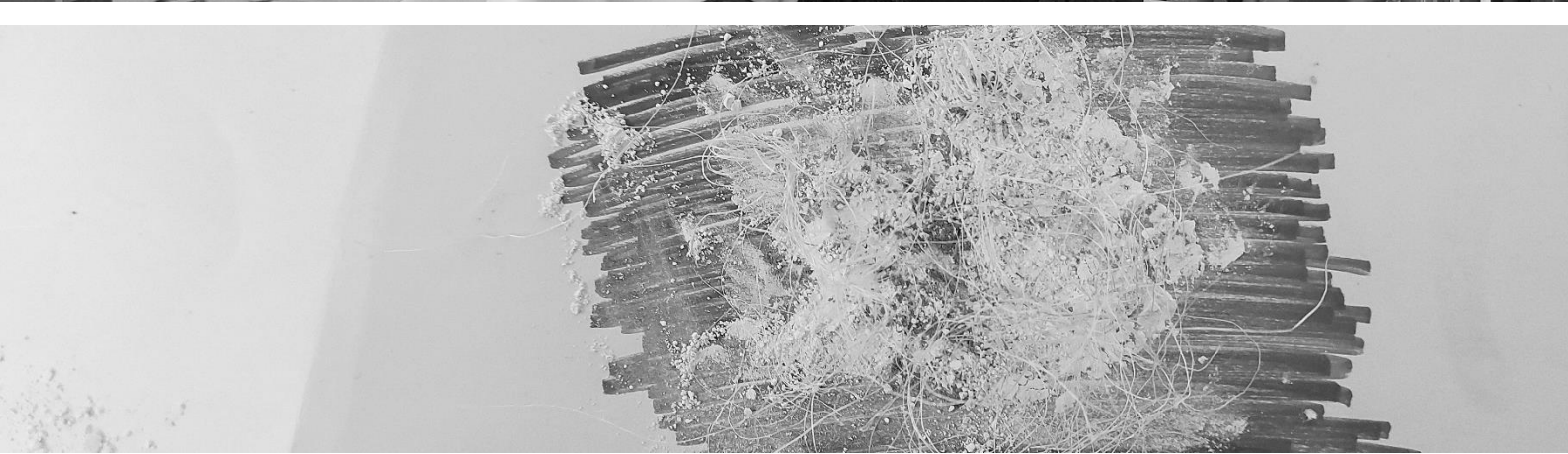
ATIVIDADES	1. DO PÉ	2. A MATÉRIA/ESPAÇO
DURAÇÃO	1ª AULA – 160 MINUTOS – 03/05	2ª AULA – 110 MINUTOS – 06/05
SINOPSE	Usar matéria rapidamente! Exercícios breves com materiais “à mão” e trazidos pelas/os estudantes – objetos artificiais e naturais, como matéria atuante do desenho e como modelos de observação e análise.	Desenhar no espaço com as matérias disponíveis. Pensar na forma de ocupação artificial e orgânica do espaço através do desenho.
FINALIDADES	Criar situações inesperadas, aleatórias e de novos usos de instrumentos, materiais e suportes de desenho no espaço.	Desenvolver formas de uso de materiais e suportes de desenho no espaço.
FASES	Fase 1, 10’: Organização da sala e dos materiais trazidos por todas/os. Fase 2, 10’: Introdução ao tema da aula através de uma montagem de vídeos ilustrativos da proposta. (Antoni Tàpies, Eva Hesse, Agnes Denes, Louise Bourgeois, entre outros/as)	Fase 1, 10’: Apresentação breve sobre artistas plásticos que se servem de meios ou materiais pobres, a sua relação com o meio e a forma de trabalho, através de vídeo e conversa. (Marisa Merz, Hannah Wilke, Tracey Emin, entre outros/as) Fase 2, 10’: Organização da sala e dos materiais.

	Fase 2, 1h: Sequência de exercícios de desenho solto. <u>Exercício 1 (20'):</u> <u>Desenho cego</u> Parte 1 (10'): Segurar num dos objetos/materiais trazidos pelas/os alunas/os e desenhá-lo sem olhar para ele, tocando-o debaixo da cadeira. Material de desenho: riscador. Parte 2 (10'): Desenhar alguém sem olhar para o suporte. Material de desenho: riscador. <u>Exercício 2 (10'):</u> <u>Desenho contínuo</u> Desenha o que vês da janela sentado no chão sem levantar a mão do desenho. Material à escolha. <u>Exercício 3 (10'):</u> <u>Desenho sem riscar</u> Desenhar a paisagem sem folha. <u>Exercício 4 (10'):</u> <u>Desenho de costas voltadas</u> Em fila, repetir o gesto do/a colega nas costas até ao/a primeira/o estudante desenhar num suporte. Material de desenho: riscador. Fase 3, 30': Desenvolver em pequenos grupos um modo de desenho instrutivo. Fase 4, 30': Pôr em prática os exercícios criados pelos/as estudantes. Fase 5, 10': Arrumação e limpeza da sala.	Fase 3, 10': Apresentação da proposta: Criar objetos ou instalações que desenhem no espaço. De que forma podemos traduzir esses gestos num desenho? Criar um circuito colaborativo através de percurso definido pela sala (vão da porta, bancadas, janela, mesas, cadeira, banco, quadro, porta, arquivo, chão, paredes, mesas centrais, teto). As propostas podem ser em micro ou macro escala, mas devem partir de um verbo (rasgar, martelar, soprar, raspar), de um material atribuído aleatoriamente e de um desses espaços. Fase 4, 50': Desenvolvimento dos desenhos. Fase 5, 20': Conversas em pequenos grupos e de turma sobre as “coisas” criadas, percurso por todos os objetos/ instalações. Fase 6, 10': Arrumação e organização da sala.
MATERIAIS	Materiais trazidos pelas/os alunas/os que deixem “marcas” e outros “à mão”: gesso, terra, cartão, papeis usados, tinta plástica, vassouras, pincéis, martelos, etc. Suportes: papel de cenário, jornais, folhas reutilizadas, cartão, papel de alumínio, papel	Materiais trazidos pelas/os alunas/os que deixem “marcas” e outros “à mão”: gesso, terra, cartão, papeis usados, tinta plástica, vassouras, pincéis, martelos, etc. Recursos de apoio: Videográficos e materiais.

Onde cabem [Todos os Nomes]?

	vegetal, etc. Recursos de apoio: Videográficos e materiais.	
ORGANIZAÇÃO DA SALA (sugestão)	Mesas arrumadas a um canto da sala. Chão, zona central coberto com papel de cenário.	Mesas organizadas no centro da sala. Circuito criado com fita cola de papel pelos espaços e objetos da sala.

***NOTA:** A duração, ordem e realização dos exercícios poderá ter sido reformulada, ou mesmo descartada com o decorrer da aula (o mesmo se aplica à organização da sala).







2. A MÃO: o corpo-ação

Esta parte da proposta pretendeu questionar e pensar de que forma é que o corpo e a sua ação podem ser veículos potenciadores e relacionais do desenho, que existe para além da relação do lápis com a folha.

Existe a mão, que está ligada ao braço unida pelo pulso, que permite maior movimentação noutras direções; mas está também ligada pelo ombro ao tronco, o tronco às pernas, à cabeça, que tem olhos, ouvidos, boca, nariz, tudo conectado e tudo implicado no desenho.

Os seguintes exercícios esperaram criar espaços de experimentação plástica colaborativa, onde apesar de orientada se torna aleatória e imprevisível, e onde o corpo e sua ação são disruptores da forma tradicional do desenho, aproximando-o de uma prática artística contemporânea. O desenho performativo como promotor de uma consciência do próprio e do coletivo, assim como do lugar que ocupam, numa tentativa de posicionamento político e crítico.

A proposta foi dividida em duas partes, a primeira uma série de desenhos em cadeia e relacionais e a segunda o jogo (PRÉ)posição.

Palavras-chave: Colaborativo, Corpo, Ação, Desenho, Exploração.

Procedimentos:

- Mostra de vídeos.
- Apresentação da proposta.
- Exercícios em grupo e/ou individuais.
- Exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas/os estudantes.
- Conversa sobre o processo e sobre os trabalhos apresentados.
- Feedback às/aos estudantes.

Materiais:

Materiais riscadores (ex: lápis, marcadores, etc.) e aquosos (ex: tinta da china, acrílico, etc.), papéis de formatos variados e papel de cenário, elásticos, cordas/fios, cabos de vassoura, fita cola, ramos, cartas (PRÉ)posição e outros trazidos pelos/as estudantes.

Onde cabem [Todos os Nomes]?

Recursos de apoio:

Vídeo de Tony Orrico *performance*;

Vídeo de Heather Hansen;

Vídeo de *Draw to Perform*;

Vídeo de Jackson Pollock;

Vídeo de Ana Mendieta *Body Tracks*;

Vídeo de Caroline Denervaud *Traces*;

Vídeo de Trisha Brown *Drawing/Performance*.

Calendarização:

Tempo de realização: 2 aulas, 4 horas e 30 minutos.

ATIVIDADES	1. A MÃO	2. O CORPO/AÇÃO
DURAÇÃO	1ª AULA – 110 MINUTOS – 04/05	2ª AULA – 160 MINUTOS – 10/05
SINÓPSE	A relação do meu corpo com o desenho e com as/ outras/os! Exercícios breves gestuais em cadeia. O corpo enquanto objeto natural de ação e observação e a artificialidade das próteses do desenho.	Jogar com as cartas (PRÉ)posição e descobrir através das suas diversas combinações outras formas de desenhar.
FINALIDADES	Criar situações coletivas e colaborativas que explorem de forma não convencional a forma de desenhar, os seus materiais e suportes e o papel do corpo e da ação.	Utilizando as cartas (PRÉ)posição criam-se situações aleatórias de experiência do desenho e dos seus suportes e materiais de forma não convencional. Proporciona também a experimentação do corpo e da sua ação como disruptores e potenciadores plásticos e relacionais do desenho.
FASES	Fase 1, 10’: Organização da sala e dos materiais. Fase 2, 10’: Introdução ao tema da aula através de excertos de vídeos sobre artistas plásticos que	Fase 1, 10’: Organizar a sala e os materiais e introduzir o jogo (PRÉ)posição. Fase 2, ’: Parte 1 (50’): Escolher uma carta de cada uma das 4 categorias: <u>DE (posição)</u> : de pé, sentado,

	utilizam o corpo como ferramenta de trabalho e como experimentação do desenho e do espaço (Tony Orrico, Heather Hansen, Trisha Brown, Caroline Denervaud, Ana Mendieta, entre outros/as) Fase 3: Sequência de exercícios de desenho solto em cadeia: <u>Exercício 1 (10')</u>: Desenho da tua mão: Parte 1 (2'): Desenhar formas geométricas simples, comum a todos, pegando na mão do/a colega que segura o lápis (o/a colega do lado pega na nossa mão que segura o lápis); Parte 2 (2'): A mesma situação, mas a desenhar a mão que segura a nossa mão; Parte 3 (2'): A mesma situação, mas jogo do telefone estragado – o movimento começa numa ponta e acaba noutra. <u>Exercício 2 (40')</u>: Limitar/Libertar: Parte 1 (10'): Desenhar o corpo umas/uns das/os outras/as em movimento: com a mão não dominante; desenhar com as mãos atadas uma à outra; com a mão atada ao antebraço; e outras situações criadas pelas/os estudantes, em conjunto e/ou individualmente. Parte 2 (10'): Desenhar o corpo uns/umas das/os outras/as em movimento: com 1, 5,10,15,20,25,30,40,50, canetas/lápis/marcadores, etc. (materiais riscadores variados); em conjunto e/ou individualmente. Parte 3 (20'): Desenhar o corpo uns/umas das/os outras/as em movimento com extensores: desenhar com diferentes distâncias do suporte (ex.: 30 cm, 50 cm, 1m, etc.), para isso é necessário criar extensores (com	deitado, de cócoras, X (a/o aluna/o pode pensar numa nova posição – p.e.: de costas?). <u>SOBRE (suporte)</u>: em cima da mesa, na parede, no chão, debaixo da mesa, X (a/o aluna/o pode pensar numa nova posição – p.e.: no teto). <u>COM (corpo)</u>: mão, boca, pé, costas, X (a/o aluna/o pode pensar numa nova parte – p.e.: cotovelo). <u>A (material)</u>: com pincel e tinta, com marcador, com giz, com tinta na parte do corpo que saiu anteriormente, X (a/o aluna/o pode pensar noutro material – p.e.: 10 marcadores num extensor). Atuar em grupo e/ou individualmente. Parte 2 (70'): Depois das situações aleatórias criadas pelas cartas, pretende-se que as/os alunas/os explorem as suas próprias combinações e experiências, em conjunto e/ou individualmente usando as restantes preposições. Fase 3, 10': Arrumação e reorganização da sala.
--	--	--

	ramos, paus de vassoura, régua(s) com o material riscador na ponta. Em conjunto e/ou individualmente. Exercício 3 (10'): Movimento/Ritmo: Desenhar de olhos vendados, o ritmo da música/sons (faixa de áudio composto por diversos sons e músicas enviadas pelos/as estudantes) que estamos a ouvir, todas/os em simultâneo; Fase 4, 10': Arrumação e reorganização da sala.	
MATERIAIS	Materiais riscadores e aquosos, papéis de formatos variados e papel de cenário, elásticos, cordas/fios, cabos de vassoura, ramos, fita-cola. Recursos de apoio: Vídeos e outras referências trazidas pelos/as estudantes.	Materiais riscadores e aquosos, papéis de formatos variados e papel de cenário, elásticos, cordas/fios, cabos de vassoura, ramos, cartas (PRÉ)posição.
ORGANIZAÇÃO DA SALA (Sugestão)	Mesas arrumadas num canto da sala. Chão, zona central, e paredes cobertos com papel de cenário.	Mesas organizadas em fila num lado da sala, as restantes arrumadas. Chão, zona central, e paredes cobertos com papel de cenário.

***NOTA:** A duração, ordem e realização dos exercícios poderá ter sido reformulada, ou mesmo descartada com o decorrer da aula (o mesmo se aplica à organização da sala).







3. DO PÉ PARA A MÃO: a matéria-corpo o espaço-ação

Esta parte final da proposta pretendeu aglomerar os recursos, as referências e as partilhas dos pontos anteriores e torná-los em matéria projetual pelas/os estudantes. Esperou-se que através das experimentações e possíveis questionamentos, nos exercícios propostos anteriormente, que as/os estudantes desenvolvessem, em conjunto ou individualmente, um projeto, pensado por elas/es, que pensasse o desenho enquanto prática artística contemporânea.

Intencionou-se que utilizassem os dois temas anteriores: matéria- espaço e corpo-ação, e que se apropriassem das matérias para criarem a sua forma de ver e experienciar o desenho.

Pretendeu-se que a criação projetual estimulasse o sentido autónomo e crítico das/os alunas/os, mas também criasse um espaço de exploração dos imaginários através de uma prática imersiva de descoberta e partilha coletiva de experiências, referências e interesses.

O projeto deu lugar à sua instalação e exposição no espaço da sala de aula, criando um arquivo coletivo de turma, e tendo as mais diversas formas, utilizando os mais variados meios, por exemplo: fotografia, performance, vídeo, instalação, escultura, desenho sobre papel, etc.

Palavras-chave: Projeto, Colaborativo, Instalação, Exposição.

Procedimentos:

- Mostra de vídeos.
- Discussão com as/os alunas/os sobre as suas ideias e referências e já possíveis objetos e/ou experiências.
- Experimentação em aula das suas ideias e orientação.
- Instalação e exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas/os estudantes.
- Conversa sobre o processo e sobre os trabalhos apresentados.
- Balanço geral e *feedback* às/aos alunas/os.

Materiais:

Materiais e suportes trazidos pelas/os alunas/os.

Recursos de apoio:

Imagem de Shingeko Kubota;

Vídeo de Gosia Wlodarczak;

Vídeo de Carolee Scheneeman;

Vídeo de Sol Lewitt;

Vídeo de Louise Bourgeois: peels a tangerine;

Vídeo de Chrissie Iles sobre John Baldessari "I Will Not Make Any More Boring Art";

Vídeo de Xie Rong;

Vídeo de Kellie O'Dempsey performance.

Calendarização:

Tempo de realização: 2 aula, 3 horas e 40 minutos.

ATIVIDADES	1. DO PÉ PARA A MÃO: a matéria-corpo o espaço-ação	2. DO PÉ PARA A MÃO: a matéria-corpo o espaço-ação
DURAÇÃO	1ª AULA – 110 MINUTOS – 11/05	2ª AULA – 110 MINUTOS – 13/05
SINÓPSE	Criação e experimentação projetual que conjugue ou não as duas matérias anteriormente exploradas, em qualquer meio, em grupo e/ou individualmente.	Instalação e exposição dos objetos de todas/os, criando um arquivo coletivo com várias vozes. Discutir todo o processo.
FINALIDADES	Criar um espaço de partilha e cooperação entre todas/os; e de discussão crítica dos próprios trabalhos e das/os outras/os. Partilha de experiências, referências e interesses. Experimentação, sob orientação, das propostas das/os estudantes.	Criar um espaço de partilha e cooperação entre todas/os. Exploração de diferentes formas de expor e instalar as propostas trazidas. Discutir criticamente os próprios trabalhos e os das/os outras/os.
FASES	Fase 1, 10^ª: Mostra de vídeos. Fase 2, x^ª: Discussão com as/os alunas/os sobre as suas ideias e referências e já possíveis objetos e/ou experiências; Experimentação e orientação em aula das suas ideias.	Fase 1, x^ª: Instalação e exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas/os estudantes; Organização da sala se necessário. Fase 2, x^ª: Conversa sobre o processo e sobre os trabalhos apresentados.

Onde cabem [Todos os Nomes]?

	Fase 3, 20': Arrumação e limpeza da sala.	Fase 3, x': Balanço geral e feedback às/aos alunas/os. Fase 4, 20': Arrumação e limpeza da sala.
MATERIAIS	Materiais e suportes trazidos por todas/os. Recursos de apoio: Vídeos e outras referências trazidas pelos/as estudantes.	Materiais e suportes trazidos pelas/os alunas/os.
ORGANIZAÇÃO DA SALA	Disposição da sala segundo as necessidades das/os estudantes para experimentação e desenvolvimento das suas propostas.	Disposição da sala segundo as necessidades das/os estudantes para a apresentação e exposição dos seus trabalhos.

***NOTA:** A duração, ordem e realização dos exercícios poderá ter sido reformulada, ou mesmo descartada com o decorrer da aula (o mesmo se aplica à organização da sala).

Figuras das páginas seguintes: Autoria coletiva dos estudantes do 12.ºI, EBSE, 2022.

Página 59: *GrUtesco* (instalação multimédia).

Página 60: *Móbil de ideias* (performance).

página 61 e 62: *Autorretratos* (performance e instalação multimédia).

Página 63: *A Caixa* (happening).

Página 64: *Máquina de desenhos* (performance).













2.3 Situações de aula

A proposta, tendo durado duas semanas, incluiu momentos de diferentes fases e ritmos. Inicialmente, os exercícios rápidos e de desenho “solto” geraram alguma estranheza, e desconforto até, pela incapacidade de controlar minuciosamente o desenho e as matérias. No entanto, foram também aulas de muitas conversas sobre o que “está bem” e o que “está mal” – conversas essas que foram mudando e que se tornaram cada vez mais detalhadas sobre as opiniões de cada um/a sobre os seus desenhos e dos/as outros/as (inicialmente, os desenhos eram vistos como falhados pela incapacidade mimética ou pela inaptidão técnica). Por vezes, os/as estudantes chamavam a atenção para desenhos acidentais ou imprevistos que surgiam dentro do desenho coletivo; ou para uma nova forma de utilizar um instrumento ou matéria, sendo que se consideraram essas conversas bastante importantes no decorrer da proposta – não só no sentido de desmontar alguns estigmas sobre materiais aptos para arte, técnicas “corretas” e previsão das ideias no papel, mas também no de gerar ideias e vontade de experimentar diferentes modos de fazer (o que seria se fizéssemos assim?).

As aulas que incidiram sobre materiais “à mão” e a sua relação com o espaço trouxeram conversas sobre alguma inadequação dos espaços das salas de artes visuais, sobre formas de intervir nele, como nos relacionamos com e nele, o que costumamos fazer em certos sítios. Partindo de palavras, procuramos desbloquear outras possíveis ações na sala e as propostas foram distintas: algumas com narrativas presentes de modos alternativos de usar o espaço (a intervenção na janela de dois estudantes permitia ocultar parte da paisagem conforme se abria ou fechava) ou de histórias paralelas (a descoberta de uma minhoca na terra trazida para a sala tornou o lavatório num local de escavação e os/as estudantes partiram na recolha de mais matéria orgânica, devolvendo o animal). Os locais de passagem foram vedados e algumas intervenções necessitaram de avisos na sala: “Por favor não abrir esta porta” ou “Não lavar”. Cimento, gesso, pregos, vassouras, panos, linhas, agulhas, paus e sisal foram alguns dos materiais utilizados durante a proposta. À medida que as aulas progrediram, notou-se um maior à vontade no uso destes materiais, de modo ortodoxo ou não (o uso do gesso foi desde a sua mistura “correta”, ao polvilho sobre desenhos, à amálgama com areias, tintas e esmaltes). Também os suportes se afastaram da constante folha em branco para passarem: ao

quadro de lousa, à parede de cortiça, à janela, ao chão, à porta, a desenhos anteriores de todos/as e de ninguém.

Numa fase posterior, a exploração do corpo enquanto meio de desenho trouxe também temas relevantes de discussão – como a organização da sala ou métodos de desenho colaborativo. Todos estes temas foram surgindo quer após a conversa inicial de cada aula, quer no decorrer dos próprios exercícios. A preguiça inicial de deixar o estirador e o banco era frequente, no entanto, com a reorganização da sala, os desenhos começavam a surgir – ou as ideias para os fazer. E se as aulas que se focavam mais na exploração gestual do corpo como meio ou instrumento de desenho promoviam inicialmente um maior desconforto, também se tornavam rapidamente em explorações rítmicas, gestuais e performativas do desenho. Entre a criação de próteses de desenho (como sapatos de tinta ou boca-carimbo) e métodos colaborativos (como a união de membros através de fitas, papéis ou gestos), os/as estudantes mostraram-se bastante ativos na experimentação de formas intuitivas ou contraintuitivas de desenhar.

Relativamente à parte projetual da proposta, como não tinha temas particulares ou métodos sugeridos, os diálogos foram sendo cada vez mais dirigidos pelos/as estudantes, sendo capazes de falar abertamente sobre as suas propostas e inquirindo-nos (a mim e à Ana), assim como aos/às colegas sobre formas de fazer e ideias. Interessando-se por ideias bastante diferentes (do grotesco à autorrepresentação), os/as estudantes organizaram-se organicamente em grupos ou individualmente, alterando até em certos casos essa decisão durante o processo. Trouxeram também ainda mais materiais (digitais e analógicos) e narrativas para as suas ideias. Construíram-se micro-espços: como a tenda/gruta de visualização do *Grutesco*¹¹ ou o *Autorretrato*¹² que ocupou o espaço do arquivo, não apenas com objetos que impediam a passagem, mas também com a luz vermelha (cobriram-se as lâmpadas e a lanterna do telemóvel com panos e papéis vermelhos). O *happening* da *Caixa*¹³ surgiu da inibição dos estudantes em ativar o dispositivo, deixando o martelo apeticivamente em cima de uma mesa protegida por papéis e esperando a interação dos/as colegas. Misturaram-se meios, materiais e espaços. Julgo ser de sublinhar o respeito mútuo dos/as estudantes ao longo

11 Figura representativa na página 59.

12 Figura representativa na página 61.

13 Figura representativa na página 63.

de toda a proposta (e ano letivo), apoiando-se e revertendo situações difíceis ou desconfortáveis – entreajudando-se quer na execução dos projetos, quer demonstrando interesse e apreciação pelos trabalhos coletivos e singulares.

Houve, de igual modo, momentos improdutivos ou de produção não visível: de conversas soltas e de espaços de descontração, apesar do tempo limitado para o projeto, que julgo paradoxalmente serem bastante relevantes na criação de espaços de diálogo e na maturação de ideias e direções.

No final, depois de uma conversa sobre processos, opiniões, associações, referências e conceitos, houve também uma folha com perguntas na tentativa de auscultar opiniões particulares sobre a proposta e os seus projetos. Alguns/algumas estudantes apontaram a necessidade de uma extensão temporal da proposta, no sentido de poderem aprofundar os temas descobertos que lhes interessaram e movimentaram o projeto, outros/as sobre a possibilidade da expansão espacial dos materiais para outro âmbito e de adaptação ou repensar estas “coisas” para esses novos contextos. Julgo que ambas as questões são bastante pertinentes e que o tempo foi curto (mesmo para os espaços de menor ritmo de trabalho ou de alguma quietude na formação de conceções, símbolos, representações). No entanto, penso também que a sistemática construção e desconstrução de desenhos e de ideias foi bastante produtiva no sentido de olhar para os projetos com foco no processo e na possibilidade de ramificar ideias (também esta situação foi apontada pelos/as estudantes: como uma coisa, através de outra, leva a muitas). Penso de igual modo que a possibilidade de expandir o campo de ação para fora da sala teria sido interessante e possibilitadora de outras propostas e outros projetos. A utilização da sala enquanto *site specific*, contudo, permitiu a criação de um ambiente de trabalho consistente e logisticamente disponível – e também de algum questionamento quanto à lógica da sala, à nossa relação com esse sítio e das suas possibilidades.

Os/as estudantes, através do seu envolvimento e predisposição para experimentar e conversar, foram essenciais no rumo da proposta e da sua dinamização. Mantiveram-se presentes, criando ambientes de trabalho férteis. Diria, no entanto, que a pertinência das aulas é bastante subjetiva e difícil de analisar, sendo apenas palpável o interesse e compromisso por parte dos/as alunos/as e o seu *feedback* positivo.



Onde cabem [Todos os Nomes]?



Parte Três,

3.1 Habitar a Escola

Cidadania e produção de conhecimento ativo

(Ana Guimbra e Carolina Mendes)

Partilhar o espaço escolar, é também fazer(mos) parte da instituição e de todas as suas premissas.

“Every time we speak of the “institution” as other than “us”, we disavow our role in the creation and perpetuation of its conditions. We avoid responsibility for, or action against, the everyday complicities, compromises, and censorship – above all, self-censorship – which are driven by our own interests in the field and the benefits we derive from it. It’s not a question of inside or outside, or the number and scale of various organized sites for the production, presentation, and distribution of art. It’s not a question of being against the institution: we are the institution. It’s a question of what kind of institution we are, what kind of values we institutionalize, what forms of practice we reward, and what kinds of rewards we aspire to. Because the institution of art is internalized, embodied, and performed by individuals, these are the questions that institutional critique demands we ask, above all, of ourselves.” (Andrea Fraser, 2009, p.416)

A criação de espaços de partilha e colaboração dentro da instituição escolar é essencial na promoção de diálogos ativos e interessados por parte dos membros da comunidade. É também bastante importante pela capacidade de habitar criticamente esses espaços, de compreender os valores internalizados e de sermos capazes de as pôr em causa pela democratização da escola. “A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica decidida, de todos nós com relação à coisa pública.” (Paulo Freire 2005, p. 195) Uma postura crítica em relação “à coisa pública” implica que a comunidade escolar a pratique, que se criem narrativas coletivas, históricas e sociais e se construam visualidades e representações. Somos agentes históricos/as e condicionados/as (ou informados/as) em determinadas condições de visibilidade. A presença ativa não pode ser requerida aos/às estudantes, sem que os/as docentes a pratiquem; isso implica admitir que a ambiguidade

e contradição são indestrinçáveis do ato pedagógico. A interação entre a comunidade educativa é imprevisível, localizada e contextual e necessita de vários dispositivos e formas que se adequem a essas subjetividades: combater o isolamento dentro da escola (entre docentes, entre trabalhadores/as, entre estudantes, entre todos/todas nós) é vital.

“O diretor fez o gesto de recusar o cartão, depois perguntou, De que se trata, É por causa duma professora, E que tem que ver a Conservatória Geral com os professores deste colégio, Como professores, nada, mas com as pessoas que eles são ou foram.” (José Saramago, 1999, p. 264)

O jogo de autoridade, interesses e intenções pessoais, públicos, políticos, obrigações, arbitrariedade é um emaranhado complexo pelo facto de que não fazemos apenas parte dele, como também fomos formados/as dentro dessas subjetividades. A posição de estagiária dentro da escola é de limbo, no sentido que se encontra entre funções e expectativas de ambas as partes: de estudantes e de professores/as. A criação de espaços de entendimento mútuo e de conversas abertas sobre essas ambiguidades (e dúvidas, inseguranças) pareceu-nos essencial no sentido de tornar mais transparente os nossos papéis na escola.

Essa noção permite prestar atenção a mecanismos sociais e pedagógicos que condicionam a educação artística a uma prática reprodutiva, assim como permitem que essa descodificação se desenvolva na construção de formas mais alargadas de cidadania e de apropriação. A desconstrução de formas individualistas de entender eventos visuais e políticos é também aceitar que “dizer como temos vindo a construir a nossa visão da realidade equivaleria a passar revista a toda a bagagem cultural que até hoje nos deixaram como herança.” (Antoni Tàpies, 2002, pp. 29-30) e que, por esse motivo, muita dessa cultura visual que nos informa é tácita e nos informa sem compreendermos a sua origem ou amplitude.

Deste modo, nós próprias somos responsáveis por toda uma rede bibliográfica mobilizada (consciente e inconscientemente) para dentro da escola e de ideias interiorizadas do que são práticas artísticas e referências adequadas ou valorizadas. Reconhecer essas fragilidades permite-nos estar mais atentas a formas naturalizadas de produzir linguagens artísticas e de que modo podemos estar abertas e dispostas a incorporar modos novos e emergentes de fazer ou de pensar criticamente.

Nora Sternfeld (2016) refere que para que as práticas de desconstrução/desaprender sejam postas em prática, as escolas necessitam de explicitar os obstáculos sociais, epistemológicos, políticos e institucionais dentro das relações estabelecidas entre toda a comunidade:

“If we are to take unlearning seriously, we must also ask ourselves what education might look like if it was not based on “the pretense that the world is an idyllic place where everyone is tolerant and lives together in peace and harmony. Which leads us to inquire what might happen if the debates would focus on (rather than conceal) the actual political circumstances, the sexist conditions, heteronormative self-images, homo- and transphobic normalities, and racist structures?” (Nora Sternfeld, 2016, p. 8).

O processo de “desaprender” (t.l., *ibid.*) sugerido por Nora Sternfeld não se refere apenas a um ato de apagamento, mas antes a uma exposição das desigualdades e contingências experienciadas por todos/as nós dentro e fora da escola – de uma capacidade de aprender de forma mais transparente e crítica das suas circunstâncias, ao invés de um exercício de esforço contínuo isolado de contextos políticos, sociais e pessoais.

Julgamos ser essencial que essas perguntas não nos abandonem nas escolas, dentro e fora da educação artística, dentro e fora do campo das artes visuais. Pensamos também que a explicitação das circunstâncias de todos/as nós (estudantes e trabalhadores/as) é fulcral na produção de conhecimento ativo e na apropriação de métodos e práticas artísticas emergentes de diferentes sítios, nomes e condições. Reconhecer a posição de poder dos/as docentes dentro da escola é responsabilizarmos também por aquilo que escolhemos manter ou excluir, espaços que escolhemos abrir ou fechar. Criar espaços de colaboração e diálogo deve ser um dos principais objetivos na escola e procuramos isso tanto na nossa experiência de estágio, quanto na redação destes relatórios, que se unem por este capítulo, mas também por inúmeras conversas a dois, a três, a muitos nomes.



Notas Finais

Este relatório, servindo o propósito de reunir algumas considerações sobre o papel das artes visuais na escola, cruzando referências, metáforas visuais e trabalhos artísticos, trata-se de um espaço em construção.

Pretendeu-se falar sobre a pertinência das práticas artísticas dentro da escola, dos diversos nomes que cabem dentro dela: nomes de pessoas (de estudantes, trabalhadores/as), nomes de coisas (métodos artísticos, autores/as, matérias visuais e bibliográficas), nomes de lugares (de socialização, físicos e de experimentação) e de que forma a escola pode ampliar ou reduzir os seus (nossos) espaços de ação.

De igual modo, através da colaboração explícita com a Ana (durante o estágio e mesmo durante a elaboração deste relatório e outros textos/ registos) e implícita (com os/as estudantes, os/as trabalhadores/as da EBSE) na construção da proposta e na sua dinamização, procurou-se pensar em como se podem reduzir distâncias dentro da escola e pensar modelos de participação tendencialmente menos verticais, apesar de todas as contingências atuais da estruturação escolar, assim como práticas de docência/ aprendizagem/ produções artísticas. Colocando ênfase, neste capítulo final, nas possibilidades de habitar a escola colaborativamente e não apenas presencialmente: permitir que as ideias/ culturas visuais/ práticas se contactem e se estranhem, que introduzam tensões nas nossas próprias conceções lineares de coisas que escolhemos ou recusamos por formação académica ou cultural.

Gostava de deixar escrito que este documento, com as suas falhas, omissões e imprecisões, relata uma experiência de estágio que se tornou bastante significativa para a minha formação pessoal e profissional; não apenas no sentido de me permitir contactar diretamente com os contornos da profissão de docente, mas também pelo ato contínuo de aprendizagem que me proporcionou: quer em contexto de aula, quer em conversas informais com trabalhadores/as da escola e estudantes, quer em grupo de colegas de mestrado, com as quais partilhei e recebi tantas coisas que desconhecia. Assim, esperando alargar e desconstruir espaços de ação no futuro, isto é um desenho palimpsesto sobre habitar(mos) a escola.

Figura da página seguinte: Situação de aula, 12.º, EBSE, 2022.



Índice de figuras

Figura 1 – Situação de aula, 12.º, EBSE, 2022.....	3
Figura 2 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	5
Figura 3 – Desenho digital.....	7
Figura 4 – Figura da página seguinte: Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	9
Figura 5 – Desenho digital.....	11
Figura 6 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.	12
Figura 7 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	17
Figura 8 – Antoni Tàpies, <i>Escriture sur le Mur</i> (Graffiti on the Wall), 1971. Técnica mista sobre tela. 270 cm por 200 cm.....	21
Figura 9 – Desenho digital.....	24
Figura 10 – Francis Alys, <i>Paradox of Praxis 1</i> (Sometimes making something leads to nothing). Mexico City, Mexico, 1997; 5:00 min.....	30
Figura 11 – Desenho Digital.....	31
Figura 12 – Ana Mendieta, <i>Flower Person Flower Body</i> , 1975. Fotografia a cores da artista.....	34
Figura 13 – Coletivo Interstruct, <i>Decolonising the City</i> . 2021. Percurso falado. Porto, fotografia do coletivo.....	39
Figura 14 – Situação de aula, 12.º, EBSE, 2022.	40
Figuras 15, 16, 17, 18 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.	47
Figuras 19, 20, 21 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	48
Figura 22 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	49
Figuras 23, 24, 25 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	54
Figura 26 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	55
Figuras 27, 28 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	56
Figura 29, 30 – <i>GrUtesco</i> (instalação multimédia). Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	60
Figura 31 – <i>Móbil de ideias</i> (performance). Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	61

Figura 32 – <i>Autorretrato (performance e instalação multimédia)</i> . Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	62
Figura 33, 34, 35, 36 – <i>Autorretrato (performance e instalação)</i> . Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	63
Figura 37 – <i>A Caixa (happening)</i> . Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	64
Figura 38 – <i>Máquina de desenhos (performance)</i> . Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	65
Figura 39 – Situação de aula, 12.º, EBSE, 2022.....	69
Figura 40 – Desenho digital.....	70
Figura 41 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	74
Figura 42 – Autoria coletiva dos estudantes do 12.º, EBSE, 2022.....	76
Figura 43 – Situação de aula, 12.º, EBSE, 2022.....	82

Bibliografia

ATKINSON, Dennis – *School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future* em JADE, vol. 25, n. 1. NSEAD/Blackwell Publishing: 2013.

BEAUVOIR, Simone – *Memórias de uma moça bem-comportada*. Nova Fronteira: 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude– *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. UFSC: 2014.

DANTO, Arthur – *After the End of Art*. Princeton University Press: 1997.

DAVIS, Angela – *A liberdade é uma luta constante*. Boitempo: 2018.

FOUCAULT, Michel – *As palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Martins Fontes: 1999.

FRASER, Andrea – “*From the Critique of Institutions to the Institutions of Critique*”. *Institutional Critique: An Anthology of Artists’ Writings*, editado por Alexander Alberro e Blake Stimson. Massachusetts Institute of Technology: 2009.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: 2005.

Imagem de Ana Mendieta, consultado a 5/03/2022, disponível em: <https://ocula.com/art-galleries/galerie-lelong-new-york/artworks/ana-mendieta/flower-person-flower-body/>.

Imagem de Francis Alÿs, consultado a 6/04/2022, disponível em: <https://www.peterkilchmann.com/artists/francis-aly/overview/paradox-of-praxis-1-sometimes-making-something-leads-to-nothing-1997>.

Imagem de Interstruct Collective, consultado a 9/05/2022, disponível em: <https://interstructcollective.com/pt/2021/09/16/decolonising-the-city/>.

Imagem de Shingeko Kubota, consultado a 1/02/2022, disponível em: https://www.moma.org/collection/works/126778?artist_id=3277&page=1&sov_referrer=artist.

LIPPARD, Lucy – “*Some Propaganda for Propaganda*”, em *The Pink Glass Swan: Selected Feminist Essays on Art*. The New Press: 1995.

LOPONTE, Luciana – *Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas*, em Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, n. 42. College of Education of the Arizona State University, EUA, 2012.

MELVILLE, Herman – *Bartleby, o Escrivão: Uma História de Wall Street*. Nova Fronteira: 2009.

RADICAL EDUCATION FORUM – *Radical Education Workbook*, 2010, disponível em <https://www.dropbox.com/s/kslnn5ll14atih6/ref%20workbook.pdf>.

RAMOS DO Ó, Jorge – *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo em Educação & Realidade*, vol. 32, n. 2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2007.

SARAMAGO, José – *Todos os Nomes*. Círculo de Leitores: 1999.

SARMENTO, Teresa – *(Re)pensar a interacção escola-família* em Revista Portuguesa de Educação, vol. 18, n. 1, pp. 53-75. Universidade do Minho: 2005.

STERNFELD, Nora – *Learning Unlearning*. CuMMA Papers n. 20. Aalto University: 2016.

TÀPIES, Antoni – *A Prática da Arte*. Cotovia: 2002.

TÀPIES, Antoni – *Comunicación sobre el muro*. Ediciones de la Rosa Cúbica: 2004.

TRAFÍ-PRATS, Laura – “*Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education*” em Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research, University of Wisconsin-Milwaukee v. 50 n. 2, 2009.

Vídeo de Ana Mendieta *Body Tracks*, consultado a 2/02/2022, disponível em: <https://historia-arte.com/obras/sin-titulo-senal-de-sangre-n-o-2-huellas-del-cuerpo>.

Vídeo de Carolee Scheneeman, consultado a 2/02/2022, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=smo4OR3Gvq8&list=PLNXozbZauhW46B-_qUAaSHTZUzE3ORvTP&index=3.

Vídeo de Caroline Denervaud *Traces*, consultado a 2/02/2022, disponível em: <https://vimeo.com/168741463>.

Vídeo de Chrissie Iles sobre John Baldessari "I Will Not Make Any More Boring Art", consultado a 2/02/2022, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YuvZcSXBrkY&ab_channel=WhitneyMuseumofAmericanArt.

Onde cabem [Todos os Nomes]?

Vídeo de *Draw to Perform*, consultado a 2/02/2022, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=e4y4bBBymCY>.

Vídeo de Gosia Wlodarczak, consultado a 3/02/2022, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=iSH9o23IVLA>.

Vídeo de Heather Hansen, consultado a 2/02/2022, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=W0GcybrxM5U>.

Vídeo de Jackson Pollock, consultado a 2/02/2022, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=hHZkKch9k6A>.

Vídeo de Kellie O'Dempsey, consultado a 2/02/2022, disponível em:
https://youtu.be/3kJpq3gN_Ok.

Vídeo de Louise Bourgeois: peels a tangerine, consultado a 2/02/2022, disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=M2mx1gZqh1E&ab_channel=zczfilms.

Vídeo de Sol Lewitt, consultado a 2/02/2022, disponível em: consultado a 2/02/2022,
disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=AnKgSWugUWU&ab_channel=ConcentrateTV.

Vídeo de Tony Orrico performance, consultado a 2/02/2022, disponível em:
<https://youtu.be/7vldw0qs3A8>.

Vídeo de Trisha Brown *Drawing/Performance*, consultado a 2/02/2022, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=U7DQVW6qRq8>.

Vídeo de Xie Rong, consultado a 1/02/2022, disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=VqhmAlLvPuM&ab_channel=MdbKLeipzig.

WILLIS, Paul – *Cultura viva: entrevista com Paul Willis*, por Roger Martínez (2004), em
Tempo Social, revista de sociologia da USP, vol. 17, n. 2. Universidade de São Paulo: 2005.

Legislação portuguesa consultada: Constituição da República Portuguesa, Decreto de 10
de abril de 1976, pp. 17-18, consultada a 1/08/2022, disponível em:
<https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>.

