

2.º CICLO

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

SUJEITO-VERBO-OBJETO:
POSSIBILIDADES TRANSGRESSIVAS NO ENSINO
DAS ARTES VISUAIS

Ana Cristina da Cunha Rodrigues

M

2023





Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) figura-se como uma estrutura oracional na qual o verbo é precedido pelo sujeito e sucedido pelo objeto. Apresenta-se de forma sequencial e consequente. Expressa-se, também, como uma narrativa na relação que as palavras estabelecem entre si. Podemos, portanto, fazer a correlação ao “fazer arte”: o indivíduo (sujeito) traduz a sua ação (verbo) que produz um produto (objeto). Será que podemos, a partir das suas gramáticas, questionar o papel instaurado e estabelecido de cada palavra? De que forma podemos inverter a sua posição, nas frases instituídas, transgredindo?

Ana Cristina da Cunha Rodrigues

**SUJEITO-VERBO-OBJETO: POSSIBILIDADES TRANSGRESSORAS NO ENSINO
DAS ARTES VISUAIS**

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 de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação do Professor Doutor Paulo Nogueira e do Professor Cooperante Manuel Castro Mendes, na Escola Secundária Francisco de Holanda, em Guimarães.

Porto, 2023

Agradecimentos

Agradeço a todas/os que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso. Ao Professor Paulo Nogueira, pela paciência, disponibilidade e sinceridade na sua orientação. Ao Professor Cooperante Manuel Castro Mendes, pelo acolhimento e partilha da sua experiência. A todas/os as/os estudantes e trabalhadoras/es da Escola Secundária Francisco de Holanda, pela sua receptividade, empatia e respeito. Às minhas amigas do MEAV, Ana G., Carolina, Isabel e Joana, por estarem sempre presentes e por me fazerem acreditar que a profissão pode ser menos solitária.

Ao Óscar e à Kira, por serem os melhores companheiros de quatro-patas e prescindirem de muitas bolas atiradas para que a escrita deste relatório fosse possível.

Aos meus pais e ao Carlos, pelo companheirismo, carinho e por sempre acreditarem em mim.

Resumo

O presente relatório resulta do estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na Escola Secundária Francisco de Holanda, no ano letivo de 2021/2022.

Num mundo considerado cada vez mais visual, a imagem enquanto recurso pedagógico é predominante dentro do espaço escola, muitas vezes assente no propósito de captar a atenção das/os estudantes. Contudo, a imagem representa mais do que apenas um recurso estético pois, sendo a reprodução do mundo em que vivemos, consolida e corrobora práticas sociais que contribuem para a propagação de discursos dominantes que são sistematicamente normalizados – como a exclusão da produção de mulheres-artistas na cultura visual alimentada nas nossas escolas.

Estas problemáticas e inquietações incompatibilizam-se com um ensino do desenho focado numa lógica de (re)produtividade, numa turma com as suas particularidades e dificuldades, a qual requereu uma proposta didática centrada na construção de um espaço de diálogo, colaboração e partilha. Encarando sempre o desenho como um espaço privilegiado de experimentação, pretendeu-se que as/os estudantes fossem capazes de desenvolver um olhar crítico perante aquilo que é observado e as suas referências, extravasando limitações, entendimentos e pressupostos escolares.

Este relatório é o culminar de um processo reflexivo, onde documento as experiências e contextos da minha experiência de estágio pedagógico e onde se apresentam as direções optadas, considerando a escola como um espaço de incentivo e valorização de atividades pedagógicas que levam as/os estudantes à prática social e ao uso crítico dos conteúdos.

Palavras-Chaves: Imagem, Artes Visuais, Desenho, Género, Poder, História, Experimentação

Abstract

This report is the result of the pedagogic internship carried out as part of the master's degree in Teaching Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education at Escola Secundária Francisco Holanda, in the 2021/2022 school year.

In a world considered increasingly visual, the image as a pedagogical resource is predominant within the school space, often based on the purpose of capturing the students' attention. However, the image represents more than just an aesthetic resource because, being the reproduction of the world, we live in, it consolidates and corroborates social practices that contribute to the propagation of dominant discourses that are systematically normalized – such as the exclusion of the production of women-artists in the visual culture nurtured in our schools.

These problems and concerns are incompatible with a teaching of drawing focused on a logic of (re)productivity, in a class with its own particularities and difficulties that required a didactic proposal centered on the construction of a space for dialogue, collaboration and sharing. Considering drawing always as a privileged space for experimentation, it was intended that the students should be able to develop a critical look at what is observed and its references, going beyond limitations, understandings, and school assumptions.

This report is the culmination of a reflective process, where I document the experiences and contexts of my pedagogical internship experience and where the directions chosen are presented, considering the school as a space to encourage and value pedagogical activities that lead students to social practice and the critical use of content.

Keywords: Image, Visual Arts, Drawing, Gender, Power, History, Experimentation

Resumé

Ce rapport est le résultat du stage pédagogique effectué dans le cadre du Master en enseignement des arts visuels dans le 3e cycle de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire à l'école secondaire Francisco de Holanda, au cours de l'année scolaire 2021/2022.

Dans un monde considéré comme de plus en plus visuel, l'image comme ressource pédagogique est prédominante dans l'espace scolaire, souvent dans le but de capter l'attention des élèves. Cependant, l'image représente plus qu'une simple ressource esthétique car, étant la reproduction du monde dans lequel nous vivons, elle consolide et corrobore les pratiques sociales qui contribuent à la propagation des discours dominants qui sont systématiquement normalisés - comme l'exclusion de la production des femmes artistes dans la culture visuelle nourrie dans nos écoles.

Ces problèmes et préoccupations sont incompatibles avec un enseignement du dessin axé sur une logique de (re)productivité, dans une classe ayant ses propres particularités et difficultés, qui a nécessité une proposition didactique centrée sur la construction d'un espace de dialogue, de collaboration et de partage. Considérant toujours le dessin comme un espace privilégié d'expérimentation, il était prévu que les étudiants soient capables de développer un regard critique sur ce qui est observé et ses références, en dépassant les limitations, les compréhensions et les présupposés scolaires.

Ce rapport est l'aboutissement d'un processus réflexif, où je documente les expériences et les contextes de mon expérience de stage pédagogique et où sont présentées les orientations choisies, en considérant l'école comme un espace pour encourager et valoriser les activités pédagogiques qui conduisent les élèves à la pratique sociale et à l'utilisation critique des contenus.

Mots-clés: Image, Arts visuels, Dessin, Genre, Pouvoir, Histoire, Expérimentation

Abreviaturas

AEFH – Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda.

ESFH - Escola Secundária Francisco de Holanda

MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

UD – Unidade Didática

Índice Geral

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Résumé

Abreviaturas

Índice Geral

Índice de Figuras

ONDE ESTÃO AS MULHERES? 13

SUJEITO 16

A Professora (Estagiária) *Os (não) lugares de Estágio* 17

As/Os Alunas/os *A Turma do 12ºAVI* 21

VERBO 26

Transgredir *Engajamento Pedagógico* 27

(Re)Produzir/Documentar/Analisar *A Imagem na Construção de Género* 33

(Des)Construir *O Ensino do Desenho* 40

OBJETO 44

O Corpo *Exercícios Pré-Introdutórios* 45

O Manifesto *Proposta Didática* 54

A Obra *Trabalhos das/os Alunas/os* 75

A Crítica *Conclusões da Proposta* 79

NA SALA DE AULA 84

Bibliografia 87

Anexos

Índice de Figuras

Figura 1 – Páginas dos diários gráficos das/os estudantes.	24
Figura 2 – Páginas dos diários gráficos das/os estudantes.	24
Figura 3 – Páginas dos diários gráficos das/os estudantes.	24
Figura 4 – Páginas dos diários gráficos das/os estudantes.	24
Figura 5 – Páginas dos diários gráficos das/os estudantes.	24
Figura 6 – Processo do Exercício Número 1.	47
Figura 7 – Processo do Exercício Número 1.	47
Figura 8 – Processo do Exercício Número 1.	47
Figura 9 – Processo do Exercício Número 2.	48
Figura 10 – Processo do Exercício Número 2.	48
Figura 11 – Processo do Exercício Número 2.	48
Figura 12 – Processo do Exercício Número 2.	49
Figura 13 – Processo do Exercício Número 2.	49
Figura 14 – Processo do Exercício Número 2.	49
Figura 15 – Processo do Exercício Número 3.	50
Figura 16 – Processo do Exercício Número 3.	50
Figura 17 – Processo do Exercício Número 3.	50
Figura 18 – Processo do Exercício Número 3.	51
Figura 19 – Processo do Exercício Número 3.	51
Figura 20 – Processo do Exercício Número 3.	51
Figura 21 – Processo do Exercício Número 3.	51
Figura 22 – Saint Catherine in Prayer, Restored, 2008, Plautilla Nelli	57
Figura 23 – Susanna and the Elders (1960), Artemisia Gentileschi	58
Figura 24 – Susanna and the Elders (1915), Hendrik Goltizus	58
Figura 25 – Susanna Bathing (1555/66), Jacopo Tintoretto	59
Figura 26 – Suzzanne au bain (1550/75), Jacopo Tintoretto	59
Figura 27 – A Vênus de Urbino (1538), Ticiano	60
Figura 28 – Olympia (1863), Édouard Manet	60
Figura 29 – The Chess Game (1555), Sofonisba Anguissola	62
Figura 30 – Autorretrato tocando la espineta (1577), Lavinia Fontana	62

Figura 31 – Bernardo Campi Painting Sofonisba Anguissola (1559), Sofonisba Anguissola	62
Figura 32 – The Academicians of The Royal Academy (1771/72), Johann Zoffany	63
Figura 33 – The Royal Academicians in General Assembly (1975), Henry Singleton	63
Figura 34 – Sem Título nº5, Paula Rego	65
Figura 35 – Details “Post-Partum Document”, Mary Kelly	65
Figura 36 – Details “Post-Partum Document”, Mary Kelly	66
Figura 37 – The Dinner Party (1974/79), Judy Chicago	66
Figura 38 – Sem título (1997), Rosana Paulino	67
Figura 39 – Parede da Memória (1994-2015), Rosana Paulino	67
Figura 40 – “Do Women have to be naked to get into the Met.Museum?” (1989), The Guerrilla Girls	67
Figura 41 – Miroir L’Origine (2014), Deborah de Robertis	68
Figura 42 – Interior Scroll (1975), Carolee Schneemann	69
Figura 43 – Vagina Painting (1965), Shigeko Kubota	69
Figura 45 – Cut Piece (1964), Yoko Ono	70
Figura 46 – Rhythm 0 (1974), Marina Abramović	70
Figura 47 – Trabalho Grupo Um	75
Figura 48 – Trabalho Grupo Um	75
Figura 49 – Trabalho Grupo Um	75
Figura 50 – Trabalho Grupo Dois	76
Figura 51 – Trabalho Grupo Dois	76
Figura 52 – Trabalho Grupo Dois	76
Figura 53 – Trabalho Grupo Três	77
Figura 54 – Trabalho Grupo Três	77
Figura 55 – Trabalho Grupo Quatro	78
Figura 56 – Trabalho Grupo Quatro	78
Figura 57 – Trabalho Grupo Quatro	78

“Claro que a arte não tem género, mas artistas têm.”

(Lippard, Lucy, 1995, p.93)

“Os artistas não estão aqui para destruir ou criar. Criar é algo tão simples e artless a fazer quanto destruir. (...) O trabalho de um artista não é destruir, mas mudar o valor das coisas.”

(Ono, Yoko, 2015, p.215)

“Onde estão as mulheres?”¹

É uma indagação referenciada por Simone de Beauvoir na sua obra feminista “*O Segundo Sexo*” (1949), à qual sucede a problemática “*O que é uma mulher?*”. A aparente simplicidade da pergunta é contestada pela complexidade de um paradoxo porque, à priori, se a fazemos, admitimos que existe uma diferença entre *sexos* - afinal, “um homem não teria a ideia de escrever um livro sobre a situação singular que ocupam os machos na humanidade”, porque ser homem “é natural” (Beauvoir, Simone de, 2015, p.14).

Seguindo, ainda, um pensamento *beauvoriano*, segundo o qual “não se nasce, mas torna-se mulher”, podemos considerar que a dita feminilidade é uma construção social diante das condições que lhe são impostas. É evidente que as mulheres já não padecem de muitas das opressões que a lógica da burguesia conservadora lhes instituiu. Há, por isso, uma ideia ilusória de que a nossa sociedade atingiu aquilo que seria um ideal “patamar de igualdade” e, por isso, o assunto não requer mais discussão. Contudo, as mulheres ainda estão diretamente vinculadas à condição do que é “ser mulher”.

Quando decidi entrar no Mestrado em Ensino das Artes Visuais (MEAV), além de trazer comigo a vontade de ser professora, trazia, também, uma vasta coletânea de ideias e pensamentos. Fui introduzida, no entanto, a distintas problemáticas que caracterizam o atual sistema educativo e que levaram a um despoletar de vários questionamentos, principalmente, dos vários espaços de discriminação criados dentro da escola, os quais acabam, muitas vezes, por ser normalizados - um deles é, com certeza, a ausência da produção artística das mulheres nas disciplinas que envolviam, de alguma forma, a história da arte.

1 Indagação, da Revista Franchise, referida por Simone de Beauvoir (2015, p.11).

O meu lugar enquanto estagiária, aquele que não é, ainda, o de professora, mas também já não é o de aluna, permitiu a observação direta de como os discursos político-pedagógicos se estabelecem, efetivamente, com a prática educativa. Considero, no entanto, que, ao longo do estágio, foi possível identificar uma dificuldade em separar-me daquilo que sou, faço e acredito - assumo, portanto, uma tensão constante tanto no meu papel de docente como na escrita deste relatório, pois, quando reflito sobre o “eu” professora, é quase impossível não incluir “mulher” no final da frase.

Afinal, a maioria das/os professoras/es de arte são mulheres – estas que fazem parte de um domínio feminino já na sua maioria: dados da PORDATA (2021) indicam que cerca de 78.1% das/os professoras/es portuguesas/es são do sexo feminino. Ainda assim, e apesar de a estatística indicar que estamos efetivamente presentes, pergunto-me onde estão as mulheres nas salas de aula? E como estão? O que é ser professora mulher? Como podemos ensinar artes visuais quando nelas, somos, ainda, consideradas invisíveis? Porque é que, ao fazer um exercício constante sobre questões pedagógicas e artísticas, sinto cada vez menos o sentimento de pertença? Porque é que quase não se fala de mulheres artistas ou porque é que as suas contribuições são pouco destacadas? E porque é que, quando procuramos por inclusão, quando falamos de artistas e professoras mulheres temos, de facto, de especificar que são mulheres? E porque é que continuamos a alimentar, nos nossos programas escolares, uma narrativa histórica da arte que há muito se problematiza?

Não deveríamos nós, enquanto docentes, fazer um exercício de autoanálise para nos mantermos sujeitos esclarecidos e abertos às individualidades das/dos estudantes? Não devemos proporcionar espaços de fala, reconhecendo as falsas verdades construídas através dos discursos dominantes da educação artística? Devemos assumir esta “eterna ignorância”, uma posição apolítica, que acaba por ser política, ao olhar para os problemas sociais, políticos e culturais que nos envolvem?

Iniciei o estágio com a certeza de que não conseguiria ver a arte e o ensino da mesma maneira que via à entrada do MEAV - admito que, enquanto mulher e professora, não consigo partir para a ignorância intencional da exclusão da produção das mulheres na cultura visual alimentada nas nossas escolas. No entanto, e se acredito que a educação deve fomentar o esclarecimento, a discussão de experiências, vivências, modos de pensar e sentir acerca do mundo e do estar no mundo, era importante pensar em como poderia inserir estas discussões de género e as relações de poder no ensino das artes visuais, de modo que, de facto, fossem positivas para as/os estudantes.

Estas inquietações e questionamentos supracitados são a génese para a construção deste documento que é definido pela minha particular experiência do estágio pedagógico com todas as proposições que se desenvolvem dentro do espaço escola.

Assim sendo, o relatório apresenta-se dividido em três capítulos que, apesar de abordarem distintos tempos e matérias, permanecem perpetuamente correlacionados. O primeiro capítulo (SUJEITO) constitui-se por uma breve caracterização da instituição escolar que me acolheu como estagiária e pela descrição da turma que acompanhei ao longo de todo o meu percurso. O segundo capítulo (VERBO) concentra-se no enquadramento e revisão teórica de conceitos e conteúdos que foram fundamentais para a investigação e aperfeiçoamento da Unidade Didática. No terceiro e último capítulo (OBJETO), procura-se descrever a preparação da proposta de trabalho, a sua sustentação, bem como explicar a sua implementação, resultados, complicações e repercussões. O relatório termina com as considerações finais, onde se reflete sobre as inferências que o estágio pedagógico, apesar das dificuldades sentidas, provocou na minha atividade docente.

sujeito

A Professora (Estagiária)

Os (não) lugares de Estágio

O início do meu estágio pedagógico na Escola Secundária Francisco de Holanda ficou marcado pela estranheza e nostalgia tão familiar àqueles que costumavam ser os primeiros dias de aula ao longo do meu percurso escolar. Natural de Barcelos, a cidade de Guimarães ficou a pouco mais de meia hora de me ver crescer, contudo, foi o sentimento de voltar a fazer *parte do sistema* que trazia essa mesma sensação de regresso à escola.

Constituindo-se como uma das três primeiras escolas industriais do país, criada a 3 de dezembro de 1884 (AEFH, Projeto Educativo, 2022) e com o nome de Escola Industrial de Guimarães, a sede do Agrupamento Francisco de Holanda foi “objeto de profundas obras de requalificação, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar” (AEFH, Projeto Educativo, 2022, p.5).

A poucos metros do centro histórico da cidade de Guimarães, a escola tem uma proximidade privilegiada com várias instituições culturais (e.g. Centro Internacional das Artes José de Guimarães (CIAJG) e o Centro Cultural Vila Flor (CCVF)). Nas suas instalações possui o Museu da Escola Francisco de Holanda onde o património cultural da comunidade procura ser “promovido e divulgado” (AEFH, Projeto Educativo, 2022, p.12-13) e uma galeria onde se destaca a seriedade das várias exposições de artistas e trabalhos das/os estudantes ao longo de todo o ano letivo.

Em termos arquitetónicos, a ESFH apresenta-se com uma instituição educativa com uma base de construção com soluções de grande pragmatismo de modo a permitir a rapidez e economia de execução - como disse anteriormente, esta não foi a escola que frequentei, mas a verdade é que as suas estruturas, como

muitas outras, têm as suas parecenças por serem construídas de igual forma e com o mesmo objetivo.

A verdade é que todas as escolas, e não só aquela que me acolheu como estagiária, ocupam um *lugar* além daquele que podemos ver - é, independente de tudo, um lugar simbólico que se define pelos modos de relação com as/os outras/os que nela prevalecem e, por isso, posso facilmente associá-lo ao conceito de “Não-Lugares” de Marc Augé.

O autor defende que não podemos não pensar nesta ideia de não-lugar sem a ideia do lugar. Nos não-lugares temos, por um lado, a diferença e ao mesmo tempo a relação entre a materialização do próprio espaço (o espaço construído) e as práticas sociais que aí se estabelecem (o espaço vivido - onde o que está em causa é a forma como os indivíduos vivem segundo essas mesmas práticas) O que liga as pessoas aos espaços dos não-lugares são as palavras, as imagens, a publicidade, que cria “novos mundos” ou “outros mundos”. O espaço é sempre investido por grupos humanos, é sempre um espaço simbolizado. Este lugar antropológico é triplamente simbólico porque simboliza a relação de cada um dos seus ocupantes consigo próprio (identidade), com os outros ocupantes (relacional) e com a história comum (Augé, Marc, 1994, p.156). Já o não-lugar caracteriza-se pela ausência destes símbolos, visto que é a negação do lugar.

Marc Augé define, então, os não-lugares como espaços de passagem incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade. Remetem para espaços onde coexistimos ou coabitamos sem vivermos juntos; há certas coisas que fazemos onde estamos sempre sós sem termos consciência disso (ex: supermercado, aeroporto, etc.) pois há um conjunto de atos mecânicos que “temos de cumprir” e há um conjunto de pessoas que nos rodeiam. São estes atos que nos põem em contato com as/os outras/os, sem, de facto, estarmos em contacto com ninguém. Somos todas/os igualmente “solitárias/os”, sem, na verdade, nunca estarmos sós.

Os não-lugares são, portanto, permeados de pessoas em trânsito, são espaços de ninguém e não geradores de identidade. Há risco de uniformidade. Nos não-lugares, os espaços são semelhantes e despersonalizados e algumas instituições de ensino atualmente parecem-se com grandes hipermercados que se assemelham a grandes centros de compras. Marc Augé sustenta que não há espaços inocentes, ou seja, que não há espaços desconectados do social. Para ele, a teoria do espaço não é totalizadora (porque não há espaço neutro), mas parcial (porque só funciona em relação com as outras teorias: a da pessoa, do acontecimento e da mediação) (1994, p.55).

O que ele pretende acentuar é que para lá das vivências que possam ocorrer no espaço e que contêm certa imprevisibilidade, o espaço contém em si um poder coercivo muito forte. Ou seja, a escola enquanto espaço é, em princípio, um não-lugar, mas aí pode surgir um espaço de relações que corresponda ao lugar quando este se torna um espaço de formação pública e onde existem práticas relacionais.

Preciso referir que, ao longo de todo o estágio académico, mas também no contexto de escrita deste relatório vou ocupando vários lugares de sujeito decretados: o da aluna, o da professora e o da *estagiária*. Enfatizo este último porque, apesar de me permitir beneficiar de uma posição privilegiada de experimentação, aprendizagem e observação direta, muitas vezes colocou-me de frente a uma realidade conflitante e sistemática.

Não existindo a possibilidade de uma educação neutra, conforme nos ensinou Freire, entrei na ESFH com o meu próprio entendimento sobre a educação artística o que, em vários momentos, dificultou o desenvolvimento de um sentimento de pertença, a adaptação à instituição e a construção de uma voz audível numa escola que, tal como eu, também possuía a sua própria visão em relação ao ensino. Muitas vezes, olhei para o meu estágio académico como um pequeno vislumbre da realidade da escola enquanto estrutura institucional, não só ao que compreendia o espaço arquitetónico mas também a linguagem das políticas

educativas. Cada vez que percorria os corredores, mais a ideia de “não-lugar” se sedimentava - construir a minha identidade enquanto professora parecia utópico quando o estatuto de estagiária complexificava a zona de conflito, levando, a pouco e pouco, a uma adaptação inconsciente à educação tradicional relutante a transformações e que limitava qualquer prática educacional que se afastava dos discursos formais da educação artística.

As/os Alunas/os

A Turma do 12ºAV1

Ao longo de todo o estágio pedagógico, que se desenrolou entre outubro de 2021 e maio de 2022, observei e participei nas atividades letivas de duas turmas: 11ºTDS do Curso Técnico Profissional de Design e na do 12ºAV1 do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A. Foi nesta última que, devido a fatores como o caráter artístico da proposta, pertinência curricular e tempo disponibilizado, incidiu o desenvolvimento da unidade curricular.

Anteriormente referi o conflito que o papel de estagiária implicou ao longo de todo o meu percurso, no entanto, preciso referir que uma das minhas preocupações iniciais, e receio de encontrar dificuldades na aceitação como membro da comunidade educativa, foi a idade. Era, claro, o meu primeiro contacto com a realidade de dar aulas e a minha diferença de idade em relação às/aos estudantes (de ambas as turmas) era muito mais pequena comparada a qualquer docente que já tiveram. Apesar de uma apresentação inicial fui, muitas vezes, confundida com uma aluna até, de facto, e só no final do estágio, os atores da comunidade escolar começarem a reconhecer-me. Senti, por vezes, que isso colocava um peso ainda maior no papel que teria de adotar dentro e fora das salas de aula - se queria que me vissem como estagiária, e mesmo como professora, precisava de ganhar a confiança das/os estudantes, a empatia, o reconhecimento e, sobretudo, a credibilidade.

A turma 12ºAV1 é composta por dezoito alunas e cinco alunos, e a faixa etária situa-se na média dos dezassete anos (ESFH, Caracterização dos Alunos da Turma 12ºAV1, 2021-2022).

Em geral, as/os estudantes do 12ºAV1 revelaram dificuldades de atenção, empenho e cumprimento de prazos, além de a maioria da turma ter problemas de pontualidade e assiduidade. Muitas vezes esqueciam-se do material ou dos suportes que estavam a utilizar na aula anterior, bem como não conseguiam entregar as atividades nas datas estabelecidas, levando ao comprometimento do ritmo de trabalho e a uma acumulação das tarefas.

No que diz respeito à disciplina de Desenho A, a turma revelou, de forma geral, dificuldades no trabalho metódico e uma falta de maturação técnico-prática que o currículo do 12º ano pressupõe. Acredito que possivelmente um dos motivos para a existência destas falhas, que englobam a falta de autonomia e a falta de confiança nos seus próprios trabalhos e processos, seja as consequências de um ensino caracterizado pela adaptação à pandemia que os acompanhou desde a entrada e ao longo de todo o ensino secundário – incluindo, também, em grande parte do meu estágio pedagógico.

Apesar do interesse pessoal no tema da Unidade Didática já preceder a experiência do meu estágio, preciso referir que o meu intuito não era, de todo, utilizar as/os alunas/os como tentativa probatória ou impor uma atividade que não lhes acrescentasse nada. Portanto, determinei que uma das principais tarefas do meu estágio seria tentar aproximar-me das/os estudantes, entendê-las/os e perceber o que estas/es gostavam ou não de incluir nas suas aulas, quais as suas dificuldades e necessidades, para, assim e junto delas/es, elaborar atividades que fossem realmente pertinentes e benéficas para as suas práticas artísticas.

Fui percebendo que uma atitude comum entre as/os alunas/os era rasgar os trabalhos quando não gostavam deles ou tinham um resultado diferente ao esperado e voltam-no a refazer vezes sem conta, até ficarem sem tempo de os terminar. Havia, ainda, uma necessidade de que o Professor Cooperante, eu ou as/os colegas validassem as suas ideias, processos e produtos finais.

Quando perguntadas/os se gostavam de trabalhar colaborativamente, a maior parte das/os alunas/os respondia que sim, mas que em nenhuma das disciplinas o estavam a fazer. Apesar de o trabalho de grupo ser um dos modos de trabalho pedagógico preferidos das/os alunos (ESFH, Caraterização dos Alunos da Turma 12ºAV1, 2021-2022), consegui reconhecer, por observação direta, determinados conflitos iminentes dentro da sala de aula no que diz respeito à inter-relação das/os estudantes. Havia uma divisão notória da turma em vários pequenos grupos, o que dificultava e, por vezes até prejudicava, a dinâmica da sala de aula. As/os próprias/os alunas/os reconheciam esta divisão constante e que não sofreu mudanças, mesmo com o carácter colaborativo da proposta, até ao final do ano letivo.

Houve, também, momentos que resultaram em conflito quando as/os estudantes tiveram de se confrontar com a sua própria imagem, o seu próprio corpo. Na Unidade de Trabalho do “Retrato”, onde utilizaram fotografias tiradas no momento e *selfies* para realizarem os desenhos (1. esboços; 2. alto contraste a graphite; 3. trabalho final a pastel de óleo), houve uma perturbação geral quando as/os alunas/os perceberam que as suas medidas não eram, de facto, iguais às dos cânones considerados “ideais” e que o comprimento das suas orelhas dificilmente era um terço das suas faces. As questões levantadas durante as aulas de retrato trouxeram à tona questões mais sensíveis do que aquelas que pensei trazer: já não era só a questão da confiança nas suas práticas artísticas que complicava o desenvolvimento dos trabalhos, mas também as questões de autoestima que agora complicavam a visão sobre os seus próprios corpos.

Foi, também, possível observar a forma como as/os alunas/os utilizavam e se apropriavam das referências que escolhiam ou eram sugeridas. Havia, de facto, uma presença de recursos visuais em todos os projetos realizados, mas era perceptível um certo desconhecimento por detrás deles e muitas vezes não sabiam nomear a/o artista. Os resultados dos trabalhos acabavam por ser homogéneos devido à tendência simultânea das mesmas referências para as composições, em

que a apropriação funcionava mais como cópia. Porém, no momento das avaliações dos Diários Gráficos, era possível perceber abordagens mais pessoais e diferenciadas na procura de exploração de meios de expressão plástica, gráfica e comunicação visual, diferentes dos trabalhados dentro da sala de aula (Fig.1/2/3/4 e 5)

Com o intuito de explorar, de forma mais direta, a cultura visual e os interesses artísticos dos estudantes, foi pedido o envio de algumas obras que envolvessem exclusivamente a figura humana, podendo ser de qualquer época, movimento ou prática artística. Das vinte e uma obras reunidas, dezassete foram produzidas por homens, quatro por mulheres e apenas uma por uma pessoa não-binária. Os meios artísticos incorporaram escultura (13), pintura (4), fotografia (2), *body-painting* (1) e performance (1) e entre os movimentos estiveram a arte contemporânea (10), barroco (5), renascimento (5) e surrealismo (1).

Por fim, outra situação, aos meus olhos, relevante, ocorreu quando a aula de Desenho A foi alvo de um projeto interdisciplinar (incluindo Educação Física e Português), no âmbito do qual se pretendeu visualizar e debater o documentário “*Liberty: The New Sexual Revolution*” (2017). O documentário pretende analisar a “*hookup culture*”, a influência das histórias “*pop culture*” na sua proliferação e conta com temas como sexo, bebida, objetificação da mulher, abuso sexual e “*rape culture*”. A aula de desenho deixou, assim, de lado, o papel, lápis e aguarela e passou a dar palco a um debate de opiniões fortes onde, para minha surpresa, quase todos as/os alunas/os



Fig.1/2/3/4/5 – Páginas dos diários gráficos das/os estudantes
Fonte: Estudantes

pareciam à vontade para falar, apesar de muitas vezes se sobreporem e encontrarem dificuldades a expressarem as suas opiniões claramente. Contudo, quando acabaram os quarenta e cinco minutos demarcados para o debate, houve uma vontade para o continuar, ainda que sem sucesso - voltaram a pegar no material, a imergir no trabalho a acabar e foi como se aquele momento não tivesse acontecido.

Acredito que este último momento tenha sido o despoletar da construção e da organização das questões a abordar na Unidade Didática. O problema já ia além da ausência das mulheres artistas dentro da sala de aula; agora, havia a questão do corpo, da própria imagem, da consciencialização, da necessidade de expressão de género, a violência contra as mulheres, a misoginia, o patriarcado, da utilização da voz própria na produção artística e de outras problemáticas além do cariz técnico-prático da disciplina de Desenho A.

verbo

Transgredir

Engajamento Pedagógico

“Como aprender a discutir e a debater como uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, não se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que existe, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.” (Freire, Paulo, 1967, p.96-97)

Não é recente o questionamento do papel que a educação ocupa no desenvolvimento da formação social e responsabilidade cívica das/os estudantes. Com o nascimento da disciplina *Educação para a Cidadania e Desenvolvimento* (ECD), vários foram os casos manifestados publicamente em que as/os encarregadas/os de educação criticaram a obrigatoriedade da disciplina devido aos conteúdos dos seus programas (principalmente por abordarem temas como igualdade de género, interculturalidade e sexualidade).

Apesar dos avanços nas últimas décadas no que diz respeito aos direitos humanos, a sociedade atual ainda sustenta desigualdades, discriminações, políticas de opressão e a reafirmação das violências estruturais e culturais a grupos socialmente subalternizados. Também a duradoura Pandemia Covid-19, veio chamar a atenção para a necessidade de repensar as perceções dominantes como também os novos hábitos e problemas políticos e económicos que surgiram, de forma consequente, na sociedade (OIT, 2020).

Deste modo, é essencial perceber que papel a instituição escolar ocupa na mobilização e transformação social das/os estudantes, na sua compreensão do mundo como lugar de equidade e respeito, como também no desenvolvimento de um espírito e pensamento crítico, participativo e colaborativo.

Atualmente, vivemos num período no qual as concepções tradicionais da educação estão a ser colocadas em causa através de um movimento de rutura e desconstrução, onde, segundo Kathleen Weiler (2003, p.91), o domínio da burguesia masculina está a ser desafiado pelos grupos oprimidos, que afirmam a validade do seu próprio conhecimento e exigem justiça social e igualdade em inúmeras lutas políticas e culturais

A escola, fiel naturalizadora de uma educação tradicional e heterocêntrica, resulta no adestramento² dos corpos e na exclusão daqueles que resistem, que pensam por si sós e que não se encaixam nos padrões institucionalizados - como é no caso da sexualidade. O poder disciplinar pode ser usado para reprimir o corpo das/os estudantes, proibindo o ato de se expressarem ou falarem sobre o assunto, contribuindo, assim, para o estabelecimento de uma moral sexual repressiva assente na violência psicológica (alimentada pelo medo da punição e exclusão).

Podemos perceber que no nosso sistema educativo há uma tendência para a transmissão de conhecimentos e que a perspetivação do currículo escolar também é alvo de forças sociais e políticas que o transformam num documento de segregação e preconceito que, inevitavelmente, marginaliza ou omite algum conhecimento. Contudo, também é perceptível que há uma dificuldade das/os estudantes de questionarem ou desafiarem esses mesmos conhecimentos transmitidos.

Desde o seu aparecimento e no decorrer da sua história, a escola foi apropriando-se de determinadas funções e obedecendo a múltiplas lógicas. Na Europa Ocidental, foi concebida por instituições religiosas e só posteriormente às revoluções francesa e industrial é que conseguimos observar mudanças significativas ao nível político, económico e social que conduziram à

2 De acordo com Michel Foucault (1987, p.125) “Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder: um corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde e se torna hábil e cujas forças se multiplicam.”. Assim, segundo o autor, produzem-se “corpos dóceis”, isto é, corpos obedientes e submissos que não resistem e que apenas se deixam adestrar.

nacionalização das instituições de ensino e ao controle da educação por parte do Estado, o que permitiu aumentar os níveis de alfabetização e desenvolvimento dos países. O modelo escolar tornou-se, portanto, hegemónico e a escola difundiu-se com a finalidade de responder às necessidades da sociedade industrializada e integrar o maior número de alunas/os possível (sendo estas/es de diferentes camadas e grupos sociais), transformando-se num meio de homogeneização linguística, social e cultural e estabelecendo aquilo que Paulo Freire, na sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido* (2018), nomeou de “educação bancária”, ou seja, a imposição do conhecimento realizado pela/o docente às/aos estudantes, vistas/os como um cofre vazio, que, após serem “alunas/os enriquecidas/os” serão replicadoras/es daquele conhecimento anteriormente adquirido através de comportamentos de passividade e recetividade. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em <<vasilhas>>, em recipientes a serem <<enchidos>> pelo educador.” (Freire, Paulo, 2018, p.64), e este depositar de conhecimentos, onde o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, nega a educação e o conhecimento como processo de busca, e constitui, de facto, uma ideologia de opressão e uma alienação da ignorância das/os educandas/os.

A instituição escolar acaba por legitimar a violência da prática pedagógica onde o corpo das/os estudantes é negado, onde os corpos dóceis, recipientes vazios, se submetem às práticas educativas sem oferecer resistência. Para a educação como prática de liberdade, Paulo Freire (2018), defende que esta precisa de ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos. Diferente da conceção bancária, a educação não pode ser aquela que deposita, mas sim a que ajuda as/os estudantes a pensar crítica, política e eticamente de forma a possibilitar a agência dos seus próprios corpos.

Também bell hooks, em *Ensinando a Transgredir* (2013), traz a necessidade de desafiar este sistema de “educação bancária” através de uma

revolução do pensamento. Para a autora, pensar a educação como prática de liberdade é apropriar-se de uma pedagogia engajada, que se movimenta no sentido da consciência crítica, da desconstrução do cartesianismo e da lógica binária das práticas pedagógicas que implicam “questionar os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos” (hooks, bell, 2013, p.20).

Com a pedagogia engajada, problematizadora pelo seu caráter, há uma procura de associar a transformação à prática educativa, esta que parte da *práxis*, pela sua dialética entre ação e reflexão e porque se pretende “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (hooks, bell, 2013, p.16). A epistemologia de pensar na educação através da *práxis*, propõe a transformação social do espaço institucionalizado, a escola, e das/os próprias/os sujeitas/os através de uma revolução de pensamento, valores e das realidades envolventes através da igualdade, justiça e liberdade. Desse modo, a pedagogia engajada, por ser da *práxis*, é uma prática que convoca repensar o mundo à nossa volta e as nossas ações; uma que denuncia as opressões e que, mesmo tratando de assuntos complexos, convida abertamente para a conversa, encontro, para a cura e testemunho por os considerar elementos indispensáveis no processo de aprendizagem para um ensino libertador. “Independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer.” (hooks, bell, 2013, p.266)

Para que uma sala de aula transcenda o seu lugar instituído, é preciso reconhecer a importância da criação de espaços propícios à inter-relação, expressão, potencialização e diálogo das/os alunas/os. Para Freire, o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar para a prática da liberdade, pois só a educação que “implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (Freire, Paulo, 2018, p.88) e por possibilitar a criação de um ambiente comunitário, a escuta simultânea e o romper das barreiras formais da sala de aula.

No entanto, para que, de facto, haja um engajamento pedagógico focado na emancipação das/os sujeitas/os, é preciso repensar e romper com as concepções da educação tradicional ainda tão presentes nos espaços escolares. É necessário questionar a legitimidade das práticas pedagógicas, institucionalmente naturalizadas nas escolas, que pretendem de alguma forma controlar e oprimir os corpos de todos os atores educativos, como também reduzir as formas de aprender e limitar as possibilidades de vir a ser e existir. Assim sendo, como educadoras/es é essencial questionarmo-nos se a nossa prática educativa proporciona a libertação ou a opressão, o diálogo ou a cultura do silêncio, o pensamento crítico ou a conformação, como outras diversas tensões existentes no sistema escolar.

É importante, no entanto, assumir que, como professoras/es, estamos todas/os inseridas/os em relações de poder, que também o exercemos e que não é legítimo pensarmos que podemos “dar” ou “consolidar” o poder, voz e liberdade às/aos estudantes como se ele fosse algo externo ao exercício da docência. Não é uma visão da educação, que contrasta às naturalizadas nos espaços escolares, que poderá banir as relações de poder. Afinal, segundo uma perspectiva foucaultiana, não há espaços sociais livres de exercícios de poder.

“O que faz o poder ser bom, o que o faz ser aceito, é simplesmente o facto de que ele não pesa sobre nós como uma força que diz não, mas atravessa e produz coisas, induz prazer, forma conhecimento, produz discurso. Precisa ser considerada como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa cuja função é a repressão.” (Foucault, Michel, 1980, p.119).

A questão passa, não por negar o poder, mas aprender que há possibilidades de resistências e que se queremos edificar práticas educativas que sejam, de alguma forma, libertadoras, essa construção deverá fazer-se a partir de dentro desses jogos de poder.

“Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos e culturais. Creio que a melhor

afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (Freire, Paulo, 1993, p.47)

(Re)Produzir/Documentar/Analisar

A Imagem na Construção de Gênero

A imagem e a necessidade e interesse de a produzir, reproduzir, documentar e analisar é um processo que transcende o tempo, todavia, “em nenhuma outra forma de sociedade, em toda a história, existiu tal concentração de imagens ou tão grande densidade de mensagens visuais” (Berger, John, 2018, p.153). Consequentemente, num mundo considerado cada vez mais global, virtual e, principalmente, visual, onde vemos, recebemos e interpretamos centenas de imagens todos os dias, não é surpresa que esta tenha alcançado predominância dentro das escolas, assente na ideia de que é utilizada para captar a atenção das/os alunas/os, pois a imagem é “expressiva e apelativa. Prende o olhar, desperta o prazer, desencadeia a evocação” (Calado, Isabel, 1994, p.13). Acresce ainda indicar que a imagem representa mais do que apenas um recurso estético pois, sendo a reprodução do mundo em que vivemos, assume um papel decisivo na construção de significados e da nossa identidade. Compreende-se, deste modo, e por a usarmos tão amplamente, uma relação da imagem com o poder que torna importante os questionamentos sobre o seu uso: como é que as/os alunas/os as interpretam? Que influências têm sobre as/os estudantes? Como lidam com elas? O que estas *mostram*? E o que *escondem*? Que sistemas de dominação difundem?

Segundo John Berger (2018), o olhar chega antes da palavra; através do ato de ver que estabelecemos o nosso lugar no mundo. O simples ato de olhar é uma escolha e esse mesmo olhar é um elemento não passivo, condicionado e intrinsecamente ligado aos diálogos socioculturais e, por isso, a percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos, cada imagem incorpora um modo de ver. “O significado de uma imagem é modificado de acordo com o que se vê desde logo junto a ela ou o que lhe vem imediatamente a seguir. A autoridade que ela assim reúne é repartida pelo contexto inteiro em que aparece.” (Berger, John, 2018, p.42)

Qualquer forma de comunicação visual é uma forma de discurso que, frequentemente, é intrínseca a relações de poder, validando os mecanismos de perpetuação de normatividades, que, por serem consideradas “normativas” acabam, conseqüentemente, por serem discriminatórias. Muitas dessas imagens, ideias e valores, consolidam e corroboram práticas sociais que instituem um jogo de domínio, inerente a uma violência moral, sexual relativamente ao que é, ou não, o *gênero*.

A representação visual do ser humano é, antes de mais, influenciada por uma dicotomia baseada no corpo “masculino” e “feminino” e que, involuntariamente, se associa aos conceitos de *sexo* e *gênero*, os quais, apesar de distintos, muitas vezes são confundidos como termos análogos.

Enquanto o *sexo* refere-se “às diferenças biológicas características de mulheres ou de homens, que são universais e não se alteram de sociedade para sociedade” (Argumentário a Favor da Igualdade de Gênero, 2006), o *gênero*, por outro lado, refere-se não a um conceito biológico, mas, “a uma categoria socialmente construída e fruto do (seu) tempo e lugar” (Argumentário a Favor da Igualdade de Gênero, 2006). Com isto, podemos concluir que os lugares e as funções que os lugares e funções que cada pessoa ocupa na sociedade não são resultado direto do sexo biológico, mas sim da construção sociocultural implicada no seu processo de desenvolvimento.

Esta divisão entre o *sexo* e o *gênero*, já há muito é discutida por autoras feministas que pretendiam questionar e combater os padrões hétero-normativos opressores, com o intuito de “desnaturalizar” os prismas que predominavam (predominam) nas sociedades ocidentais, na qual, desde muito cedo, as crianças são apresentadas àquilo que são os modelos sociais “apropriados” onde cada um se deve encaixar, correndo o risco de serem castigados ou ridicularizados pelos pares.

Para Simone de Beauvoir (2015, p.13), como já mencionado, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, económico, define a forma que a *fêmea humana* assume no seio da sociedade”. Para a autora, o ser mulher é algo que está condicionado por fatores sociais e históricos, que definem qual o seu papel na sociedade. Contudo, de certo modo, subsiste uma dissonância entre a pretensão de que o “ser mulher” deixe de ser definido pelas questões biológicas, enquanto, ao mesmo tempo, é indiferente às diferenças classistas, raciais e culturais. Para Judith Butler, em “*Gender Trouble: Feminism and The Subversion of Identity*” (2002), as mulheres não devem ser tidas, observadas e estudadas como uma categoria universal pois estas nunca constituíram uma realidade homogênea. Se Beauvoir diz “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, Butler adiciona “não há nada na sua explicação (a de Beauvoir) que garanta que *quem* se torna mulher é necessariamente *fêmea*”³ (p.12). Para a autora, o *sexo*, como o *género*, não passa de uma construção social e, portanto, a identidade não deve ser diminuída a discursos hétero-normativos e cisgêneros. Judith Butler (2002), defende, por isso, uma rutura da conceção binária, onde a própria ideia de identidade pode ser originária de dimensões de construção social de coerção normativa. O “género mostra-se performativo”⁴ (p.33) e por não haver “identidade de género por detrás das expressões de género, essa identidade é performativamente constituída pelas próprias expressões que dizem ser os seus resultados”⁵ (p.33), e, por isso, podem resultar na ideia ilusória de uma identidade estável e pré-existente. Assim, a distinção, mas incessante interdependência, entre *sexo* e *género*, põe em questão esta ideia de identidade feminina, e, por conseguinte, a masculina, e a necessidade de pluralizar os seus sentidos, levando em consideração o cruzamento e articulação de opressões que, embora distintas, não devem ser analisadas de forma isolada (e.g. género, raça, classe, etnia, sexualidade etc.).

3 Tradução livre da autora “There is nothing in her account that guarantees that the “one” who becomes a woman is necessarily female.”

4 Tradução livre da autora “gender proves to be performative”

5 Tradução livre da autora “There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very “expressions” that are said to be its results.”

É Kimberlé Crenshaw, ao analisar as origens da sistematização e o caráter não universal do que é ou não ser mulher, quem aponta primeiramente o termo *interseccionalidade*, definindo-o como uma procura em

“capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, Kimberlé, 2002, p.177).

Logo, conseguimos atentar a fatores, maior parte das vezes considerados como isolados e oriundos de uma única subordinação, e procurar destabilizar as noções monolíticas da identidade e os seus pares binários de pensamento ou/ou (masculino/feminino, homem/mulher, ativo/passivo, positivo/negativo etc.). Considerando que a interseccionalidade, apesar de não ser tida como uma teoria, carrega consigo categorias com caráter teórico, é, além de uma forma de ver o mundo, também um mecanismo que ajuda a intervir, interpretar e analisar as invisibilidades e discriminações interseccionais onde “as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação” (Crenshaw, Kimberlé, 2002, p.176).

Apesar de o significado de cada imagem estar dependente do seu observador e dos seus modos de ver e estar no mundo, por serem imagens são consideradas parte da produção cultural, de um determinado tempo e espaço, e, por isso, reproduzem uma dominação imagética do binarismo e das ideias estereotipadas do que é o *sexo* e o *gênero*, perpetuando as convenções de representação associadas ao corpo e de quem é “homem” e “mulher”. Logo, as imagens que “foram inicialmente feitas para trazer à presença o aspeto visual de algo que estava ausente” (Berger, John, 2018, p.20), perpetuam essas mesmas invisibilidades interseccionais, manipulando, controlando e condicionando quem escolhem ou não representar e como escolhem fazê-lo. “Podemos afirmar que

vivemos dentro de um mundo-imagem, de uma série de mundos visuais, paralelos ao mundo real e construídos através da linguagem visual, que tem uma influência nas nossas vidas cada vez maior que a própria realidade.” (Acaso, María, 2009, p.34)⁶

No entanto,

“não devemos esquecer que a capacidade de absorver e interpretar a informação visual não é uma capacidade inata no ser humano, mas sim uma capacidade que deve ser aprendida a desenvolver e, por isso, a educação artística tem muito a ver, não tanto com a consolidação, mas, com o desejo de consolidar a imagem no mundo.” (Acaso, María, 2009, p.35)⁷.

Sendo assim, num processo pedagógico onde o uso da imagem é maioritário, este deve ser significativo e ter intencionalidade. É importante, ainda, avaliar a sua relevância, influência e de que modo as/os alunas/os compreendem os discursos manipulativos inerentes às imagens para que estas/es, enquanto *sujeitos* do conhecimento, entendam, também, que são atores sociais.

Diante da complexidade imagética instituída ao longo da história (principalmente da história da arte), percebe-se a importância de desenvolver um olhar crítico perante aquilo que é observado. É imprescindível, portanto, que a educação artística, a partir de uma pedagogia pautada na crítica, procure promover práticas que fomentem as discussões de género a partir de desconstruções das influências hegemónicas vinculadas às imagens, que (in)voluntariamente contribuem para a construção das identidades, subjetividades e autorrepresentações das/os estudantes. “Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem

6 Tradução livre da autora “Podemos afirmar que vivemos dentro del mundo-imagen, de um serie de mundos visuales, paralelos al mundo real y contruidos a través del lenguaje visual, que tienen una influencia en nuestras vidas cada vez mayor que la propiá realidad.”

7 Tradução livre da autora “no debemos olvidar que la capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar y, por lo tanto, la educación artística tiene mucho, pero mucho que ver no tanto con la consolidación sino con la deseconsolidación del mundo-imagen.”

como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e como sentimos” (Barbosa, Ana Mae 2005, p.99). É necessário levar à sala de aula imagens que contam outras histórias, pluralizar os conteúdos, convidar as/os estudantes à reivindicação do *direito de olhar* e mostrar “que há descontinuidades na aparente linearidade da narrativa que privilegia a história da arte ocidental como produto de génios artísticos masculinos” (Loponte, Luciana, 2005, p.254).

De uma maneira geral, o estudo da imagem oferece uma estrutura analítica para entender como as práticas discursivas são operacionalizadas para regular e controlar outros corpos, permitindo

“Refletir sobre o porquê de determinado marco privilegiar determinada informação visual ou por que algo é ou não exposto numa vitrina fechada é refletir sobre o poder que exerce através das representações visuais. Tanto a dominância de género, assim como de classe e raça, transmite-se através da linguagem visual mediante um sistema de penetração aparentemente decorativo e inócuo, mas com grande poder substancial da realidade.” (Acaso, María, 2009, p.75)⁸.

Logo, há a necessidade de, através da própria obra de arte, possibilitar as/os alunas/os, o entendimento de diferentes formas de linguagem, onde o

“importante não é ensinar a estética, história e crítica e arte, mas, desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca das imagens na parte. Para isso, usa-se conhecimentos de história, da estética e da crítica da arte.” (Barbosa, Ana Mae 2001, p.64).

8 Tradução livre da autora “Reflexionar sobre por qué un tipo de marco privilegia determinada información visual o por qué algo se expone o no se expone en una vitrina cerrada es reflexio nar sobre el poder que se ejerce a través de las representaciones visuales. Tanto el predominio de género como el de clase y de raza se transmite a través del lenguaje visual mediante un sistema de pene tración aparentemente decorativo e inocuo pero de gran potencia sustancial en la realidad.”

Por esse motivo, no decurso da elaboração da proposta que procurei desenvolver com as/os estudantes, pretendeu-se explorar e utilizar imagens de diferentes épocas e movimentos artísticos (incluindo a arte contemporânea, pelo cariz de aproximação do público à obra), convocando algumas das utilizadas na disciplina de História da Cultura e das Artes (frequentadas pelas/os alunas/os nos anos anteriores), procurando, não anulá-las, mas sim contrapô-las, analisá-las, discuti-las e produzir, através delas, discurso, pois

“Um indivíduo ou uma classe que estejam separados do seu próprio passado são muito menos livres para escolher ou para agir enquanto povo ou classe do que aqueles que sejam capazes de se situar na história. É por isto que – e trata-se mesmo da única razão para tal – toda a arte do passado se tornou agora uma questão política.” (Berger, John, 2009, p.47).

(Des)Construir

O Ensino do Desenho

O trabalho artístico e a sua inserção no espaço escolar cria metodologias e formas de ação que se encontram marcadas por essas mesmas fissuras. Segundo Rúben Gaztambide-Fernández (2013, p.226)⁹,

“(...) em vez de pensar nas artes como *algo que faz às pessoas*, devemos pensar nas formas artísticas como *algo que as pessoas fazem*. Essa mudança conceitual para a prática cultural reconhece que são pessoas reais, sob circunstâncias sociais reais, em contextos culturais particulares, e dentro de relações materiais e simbólicas específicas que têm experiências envolvendo materiais simbólicos e formas de produção cultural.”

Deste modo, a inconversibilidade de situações dentro da escola questiona o próprio entendimento de produção artística, permanecendo ainda uma romantização da/o artista, das práticas de criatividade simbólica e dos resultados expectáveis. A lógica da produtividade no ensino é central (seja em termos de provas das/os alunas/os, seja em administração e obrigatoriedade), segundo a qual as aprendizagens são previstas e regradas. Tal lógica é derivada de uma entendida disparidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o modo como ambos são valorizados e as expectativas que recaem sobre cada um deles. A hierarquia de *fazer saber* e o *saber fazer* encontra variações na forma, no conteúdo e na transmissibilidade.

O tipo de relação das/os alunas/os com o desenho que existe dentro das salas de aula não advém, somente, da/o modelo de “desenhadora/o” esperada/o conceber a partir da arte escolar. O legado da estrutura da educação artística, a influência

9 Tradução livre da autora “(...) rather than thinking about the arts as doing something to people, we should think about artistic forms as something people do. This conceptual shift to cultural practice acknowledges that it is actual people, under real social circumstances, in particular cultural contexts, and within specific material and symbolic relations that have experiences involving symbolic materials and forms of cultural production.”

histórica das academias de arte europeias, a cultura visual, a valorização de um tipo de arte em detrimento de outro, os cânones, a excelência esperada, etc., tais aspetos contribuem vigorosamente para o que é feito/esperado das aulas de desenho e das/os estudantes. “As formas como as artes visuais são ensinadas atualmente, foram condicionadas pelas crenças e valores em relação à arte sustentados por aqueles que defendiam o seu ensino no passado.” (Efland, Arthur, 1990, p.1).¹⁰

A verdade é que a arte feita na escola é diferente da arte criada fora da escola. Existe um conjunto de fatores para tal disparidade, principalmente a insistência num currículo técnico que renega a imprevisibilidade e ambiguidade das práticas artísticas contemporâneas, a forma como estas são mobilizadas nos museus, nas galerias, em espaços externos à escola. Podem, por um lado, dar-nos pistas de como inovar curricularmente, sem perder a capacidade estimulante, na qual existe a reprodução, apropriação e produção de conhecimentos, competências, utilização de recursos materiais e o desenvolvimento da identidade social e pessoal. Nos sistemas educativos são introduzidas metodologias para estimular o desenvolvimento cognitivo, encorajar o pensamento inovador e, novamente, regular padrões de comportamentos adequados à vida em comunidade, os quais suportam uma autonomia e responsabilização individual e coletiva. Mas por outro lado, podem ser condicionadores, já que funcionam segundo os fluxos do mercado e da procura – o que gera pressão de validação, do certo e errado, e do que é ou não é arte.

É este determinado estilo de arte escolar, onde a/o docente espera que sejam seguidas as suas instruções para deter certas expectativas face ao desenho produzido pelas/os suas/seus alunas/os, que dificulta o entendimento de outros modos de pensar a educação artística. Pensar no desenho na simples ação de

10 Tradução livre da autora “The ways the visual arts are taught today were conditioned by the believes and values regarding art held by those who advocated it’s teaching in the past.”

desenhar é complexo, não só para as/os estudantes, mas também para as/os docentes, quando o seu processo só é considerado e avaliado enquanto “obra” ou “resultado” que dele emerge, desconsiderando-se a valorização do processo, do esboço, do riscar, da tentativa, do erro, do pensamento que a ele está associado e a experiência que está dependente dessa ação.

Se no próprio ensino do desenho se dá mais importância a esse *produto* final, quando o erro, a tentativa e a experiência não detêm mais, ou nenhum, valor, significado ou importância do que a concepção final da obra, é possível perceber, ou pelo menos entender um pouco melhor, o porquê de as/os estudantes estarem, também elas/es aprisionadas/os ao sentimento de finalidade, centradas/os em nada mais do que o “desenho feito” (no seu estado finalizado/completo), sem pensamento, questionamento e introspecção. É importante referir, no entanto, que não se pretende romantizar uma lógica de desconstrução destes ideais, como se bastasse apenas o discurso para os desconstruir – os problemas são, além de tudo, institucionais pela falta de receptividade na percepção de novos modos de pensar e compreender o desenho.

Assim, acredito que esta *conversa* tem necessariamente de envolver as nossas experiências, contextos práticos e materiais, culturais e políticos, pois, tal aponta Andrea Fraser (2009, p.416)

“Não é uma questão de dentro ou fora, ou o número e a escala de vários locais organizados de produção, apresentação e distribuição de arte. Não é uma questão de ser contra a instituição: nós somos a instituição. É uma questão sobre que tipo de instituição nós somos, que tipo de valores institucionalizamos, que formas de práticas valorizamos e que tipo de reconhecimento queremos. Porque a instituição de arte está internalizada, incorporada e age através de indivíduos, estas são as perguntas que a crítica institucional exige que perguntemos, acima de tudo, a nós próprios.”¹¹

11 Tradução livre da autora “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

É importante assumirmos que todas/os nós, enquanto docentes, fazemos parte da instituição e por isso é necessário procurar manter um olhar questionador e crítico da nossa própria prática, do lugar e discursos instituídos que nos envolvem. Este constante questionamento permite-nos olhar para aquilo que é feito dentro das instituições escolares, analisá-lo e avaliá-lo, impedindo-nos de cair no conformismo de um ensino do desenho que acarreta todas as regras, tratados, diretrizes e questões propostas pela disciplina.

institution of art is internalized, embodied, and performed by individuals, these are the questions that institutional critique demands we ask, above all, of ourselves.”

objeto

O Corpo

Exercícios Pré-Introdutórios

Na elaboração da planificação da UD para a disciplina de Desenho A, foram consideradas as problematizações que decorreram das aulas assistidas e do questionamento da educação artística enquanto naturalizadora dos discursos dominantes no que diz respeito às questões de invisibilidade das mulheres-artistas. Assim, tinha como uma das preocupações centrais construir um espaço de experimentação, colaboração e partilha, extravasando as limitações, entendimentos e pressupostos escolares e criando situações propícias ao diálogo e debate de questões sociais, políticas e culturais. “Cada encontro com as outras pessoas é um ato de educação. Ou tu, ou eles ou ambos aprendem.”¹² (Radical Education Workbook, 2010, p.19)

Da mesma maneira que pretendia que as/os alunas/os estabelecessem esse mesmo diálogo consigo mesmos e com as/os outras/os, num contrato de descoberta e autonomia, também pretendia que a UD correspondesse a todas as formalidades convocadas nos documentos curriculares da disciplina – o que, em determinado momento, acabou por condicionar a construção da proposta. É importante, ainda, não esquecer que nos estamos a referir a uma turma de 12ºAno e que qualquer objetivo de ensino do desenho recaía, consequentemente, na futura realização do Exame Nacional de Desenho A. Durante a realização da proposta foi possível concluir que os parâmetros avaliativos dos exames nacionais, aqueles que visam validar um tipo específico de “desenhador/a”, como também o espaço, tempo e pressão que envolvia a sala de aula, tornaram ainda mais difícil, ainda mais *estranho*, falar sobre outras formas de fazer, (re)pensar e avaliar o desenho.

¹² Tradução livre da autora “Every meeting with other people is act of education. Either you learn or they do or both.”

Assim sendo, a unidade didática estruturou-se em duas fases que corresponderam, respetivamente, a (1) um estudo do corpo, objeto de observação *versus* sujeito de produção, e (2) criação de um manifesto de arte coletivo acerca das problemáticas que envolvem o tema “*mulher-artista*”.

(1)

Exercício Número Um – Os Cânones

A primeira fase iniciou-se com um primeiro exercício de processo de análise, onde o principal objetivo era o estudo do corpo humano (anatomia e cânones). Numa primeira parte, introdutória, procurou-se apresentar as obras “*Doríforo*” (Policleto, 440 a.C.), “*Apoxyomenos*” (Lisipo, 330 a.C.) e o “*Homem Vitruviano*” (Leonardo da Vinci, 1490), como também constatar as diferenças na aplicação de cânones comparando, por exemplo, a arte egípcia com a arte da Grécia antiga e arte da idade média com a arte do período renascentista. Posteriormente e convocando o trabalho colaborativo, as/os 22 estudantes dividiram-se em grupos de 4/5 elementos, aos quais foi pedido que arrastassem as mesas do seu lugar, estendessem o papel de cenário no chão e contornassem o corpo do elemento do grupo que se sentisse mais confortável, que o medissem, estudando todas as suas dimensões e que o comparassem com as regras, modelos e proporções do corpo humano, de acordo com o raciocínio matemático e regra de ouro de Marcos Vitruvius Polião (“*O Homem de Vitruvius*”). Em seguida, procuraram criar dois desenhos anatómicos em que o primeiro foi representado com as suas medidas reais e no segundo, com as medidas indicadas como ideais/perfeitas.

Este exercício centrou-se, principalmente, na capacidade de observação do real, do estudo do esqueleto, da forma, da tradução do olhar para a mão: da constatação das diferenças entre um corpo real e um corpo idealizado. O desenho da figura humana, no senso comum, está submerso em modelos, tratados, regras, normas, que firmam dialeticamente como a representação dos corpos/figuras

devem ser, dentro de uma lógica anatômica e de uma racionalidade apolínea clássica. As proporções não são mais verdades absolutas do que medidas que auxiliam na construção do desenho; não são imutáveis e devem ser compreendidas como o resultado das exigências estéticas de uma determinada época e sociedade. A busca por uma verdade no desenhar, por um desenho perfeito e o pensamento de que o desenho “bom” está diretamente ligado a uma verdade idealizada, pode tornar-se problemático, especialmente no que se refere à idealização do belo em relação à figura humana. Saber desenhar uma figura dentro dos padrões clássicos de reprodução fiel à anatomia pode tornar-se uma ação violenta, extremamente complexa e desagradável – esta violência voltou a verificar-se (como na UD do “Retrato”), devido ao facto de as/os estudantes procurarem o espantamento do próprio corpo por um irreal, dessa representação de uma imagem apolínea que a cada traço, linha e ponto mais se distancia do próprio modelo. E ao se depararem com uma figura que nada, ou pouco, apresenta semelhanças com o modelo ideal, acaba sendo comum uma sensação de frustração e desistência em desenhar a figura. Esta frustração e desistência, no entanto, pareceu agravar-se devido ao ambiente diferente em que as/os estudantes se encontravam: a sala não estava igual, o papel não tinha formatos específicos e o trabalho tinha de ser entregue no final da aula. Apesar de muitas/os ficarem entusiasmadas/os o sentimento mais comum foi o de estranheza, hesitação e, principalmente, de resistência.



Fig.6/7/8 – Processo do Exercício Número 1
Fonte: Estudantes

O segundo exercício da primeira fase centrou-se na realização de observação do corpo humano, no desenho rápido de modelo vivo e nos exercícios de síntese. Com o intuito de proporcionar um papel ativo de todas/os as/os envolvidas, foi pedido às/aos estudantes que servissem de próprio modelo. Nestes registos rápidos, procurou-se alargar as alternativas de suportes e meios atuantes, possibilitando às/aos próprias/os estudantes escolher onde e como queriam trabalhar (os materiais mais usados foram restos de papel de outros trabalhos, os próprios cadernos diários e o lápis). Pretendeu-se, sobretudo, abordar os modos de registo (traço e mancha), a ação da/o observadora/r (memória e reconhecimento) e a sintaxe (movimento, tempo e ritmo).¹³

Os exercícios rápidos iniciaram-se, assim, com o desenho cego, pedindo às/aos estudantes para fixarem o olhar em determinado ponto e, sem olhar para o suporte à sua frente, movem o olhar ao longo da/o modelo ao mesmo tempo que moviam o lápis ao longo do papel. Guiado mais pela possível sensação do toque, do que propriamente pela visão, este exercício repetiu-se várias vezes, em diferentes tempos, corpos e poses. Em seguida, foi pedido à/o modelo para se mover ativamente por um minuto, ou

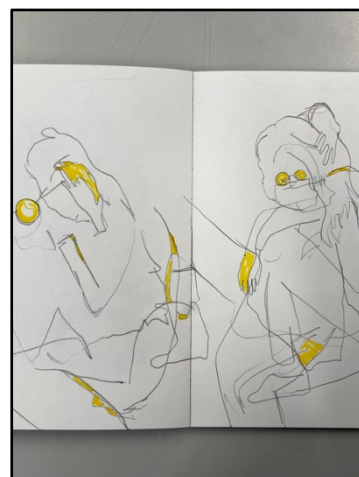


Fig.9/10/11 – Processo do Exercício Número 2
Fonte: Estudantes

¹³ Alguns dos exercícios foram inspirados no livro “The Natural Way To Draw” (1941), de Kimon Nicolaïdes.

menos, e às/aos observadoras/es é lhes pedido que deixem o lápis deslizar pela folha de papel, determinadas/os pela sensação de ação que pudessem sentir. Os exercícios seguintes focaram-se na solidez, superfície, volume, peso, massa e, posteriormente, na captação rápida e contínua dos movimentos interrompidos da/o modelo. Foi, ainda, solicitada a atenção das/os estudantes enquanto as/os modelos faziam três/quatro poses sucessivamente, para, depois, trabalhar registos rápidos através da memória. Este exercício acabou com desenhos de observação real, onde se procurava obter o maior número de detalhes possível, durante quinze minutos. No final, foi convocado novamente o trabalho em grupo para criar composições com uma seleção dos trabalhos rápidos feitos anteriormente, centrando-se em processos de síntese, transformação gráfica (como a ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose) e invenção (a invenção e criação de novas imagens a partir daquelas obtidas nos exercícios anteriores).

Em geral, foi perceptível a euforia e alvoroço das/os estudantes ao perceberem que podiam sair de trás das mesas e ficarem de frente para as/os colegas, para serem observadas/os, para serem elas/es as/os modelos dos desenhos. Várias vezes,



Fig.12/13/14 – Processo do Exercício Número 2
Fonte: Estudantes

procuravam estar em destaque novamente, tentando envolver o seu corpo com outros elementos da sala (utilizando as cadeiras, subindo às mesas e utilizando “*mobília*” já antes esquecida da sala-de-aula), procurando fazer poses cada vez mais difíceis. Contudo, também se entendeu que um dos comportamentos comuns era a frustração: no final ou durante os exercícios, quando olhavam para o suporte, era possível ouvir frases como “*isto está a ficar tudo mal*”, “*não parece nada um corpo*” e “*não dá para fazer outra vez?*”. No entanto, como não tinham a hipótese (ou tempo) de rasgar a folha e começar de novo, o sentimento de frustração da tentativa e erro parecia resultar no aumento da pressão de determinadas/os estudantes.

Exercício Número Três – Desenho Gestual

O terceiro e último exercício da primeira fase dividiu-se em duas partes, iniciando-se com um desenho de observação do próprio corpo, recorrendo a ficheiros fotográficos (pré-existent ou recolhidos no momento). Partiu-se do objetivo de atingir, com o maior detalhe e realismo possível, uma reprodução fiel das suas imagens, no lugar instituído dentro da sala-de-aula, àquele que estão habituados e onde se sentem mais confortáveis: sentados na cadeira, de frente para a folha A3 e a trabalhar a grafite. Num momento posterior, pediu-se às/aos estudantes que se levantassem, pegassem em carvão e o papel de cenário restante das últimas atividades e que comesçassem a *riscar*. Inicialmente, foram dadas algumas indicações, considerando as variáveis: (a) *folha* na parede/ chão/ em cima da mesa/ debaixo da mesa; (b) *corpo* sentado/ de pé/ deitado/ de cócoras; (c) *movimento* circular/ reto/ zigzag/ tracejado/



Fig.15/16/17 – Processo do Exercício Número 3
Fonte: Estudantes

interrupto; e (d) *mão* com extensão máxima/ fletida/ junto ao corpo. Contudo, acresce ainda revelar que, apesar da timidez e estranheza inicial, à medida que as/os estudantes iam colocando as folhas em lugares antes pensados, a utilizar a mão de formas diferentes, riscando pelo simples prazer de riscar, essa inibição foi-se esvaindo, dando lugar à participação ativa, onde procuravam dar outras ideias, utilizando as mãos das/os colegas/os, e passando as folhas por todas/os elas/es, num processo de construção em conjunto e de desconstrução de *sujeito*. Encarando o desenho como um espaço privilegiado de experimentação, este exercício focava-se no gesto como criador de formas, na exploração do traço, do movimento, ritmo e tempo, onde o “certo” e o “errado” não existem, num espaço de partilha, inclusão e de contacto com práticas artísticas contemporâneas.

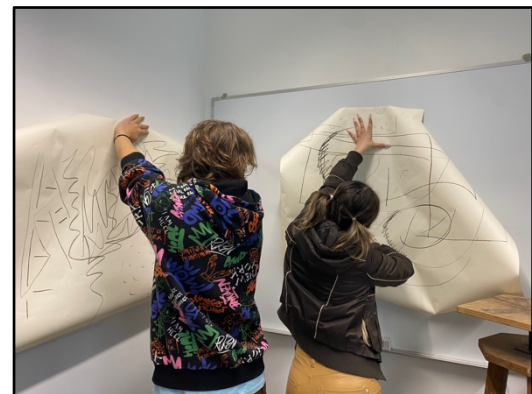


Fig.18/19/20/21– Processo do Exercício Número 3
Fonte: Estudantes

Na segunda fase da Unidade Didática, procurou-se promover o sentido crítico das/os estudantes no que diz respeito às diferentes representações do corpo humano – a dicotomia entre quem é representada/o nas imagens da história da arte e de quem produz, quem olha, determina e corrobora com os discursos dominantes da educação artística. Assim, pretendeu-se que a partir de conexões estabelecidas entre a arte, política e história, as/os estudantes trabalhassem aspetos analíticos, formais e plásticos relacionados com os propósitos afetivos e relacionais do desenho da figura humana. Neste âmbito recorreu-se à projeção multimédia para iniciar o debate do tema “*A Mulher na Arte: Objeto ou Sujeito?*” e, a fim de envolver as/os estudantes no pensamento crítico, em vez de tentar apenas o discurso da narrativa histórica, procurou-se utilizar imagens, vídeos e textos para a análise e debate coletivo (estes que, tal como os resultados do exercício, serão discutidos e refletidos adiante). Acresce ainda revelar que houve uma promoção, através da interpretação e reflexão de questões históricas, sociais e culturais, de uma compreensão do objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico para que as/os estudantes conseguissem mobilizar os conhecimentos adquiridos e criar um *manifesto de arte* (através do qual fossem capazes de ver o corpo no seu potencial político, social-crítico e reivindicativo, que possam ver o corpo enquanto lugar e meio de protesto).

Como refere Lucy Lippard (1995, p.149), há, no mundo da arte, uma pressão separatista entre a política e a estética, como se fossem entidades divergentes e excludentes. A mensagem conflituosa transmitida pelos media e pelo mercado da arte, mantém os artistas no limbo competitivo entre o seu compromisso com a mudança social e a necessidade de provar o seu talento, sofisticação e sucesso perante os seus pares. Esta pressão, segundo a autora,

“Faz-nos esquecer que as palavras as imagens ao trabalharem juntas podem criar essas ligações entre a vida cotidiana e o mundo político, em vez de pairarem num mundo

fantasmagórica próprio, que é a situação das artes visuais no momento. Impede-nos de formar as alianças que precisamos para começar a tornar as nossas próprias vidas completas.”¹⁴ (Lippard, Lucy, 1995, p.149)

Compreendo, também, que a própria palavra – manifesto – se desvia, em parte, do que é comumente relacionado com a educação e didáticas e, pela sua associação política, crie alguma tensão no discurso. Acho relevante referir que a palavra surgiu precisamente do intuito de colocar em jogo essas distâncias entre educação e política que, por vezes, adentram a escola de forma irrisória e/ou dissimulada. Enquanto o currículo das disciplinas artísticas remete para uma prática apolítica, é na sua gênese fortemente político naquilo que inclui e exclui. Mesmo quando as situações advêm de um contexto político, a resposta da arte escolar recai, na maioria dos casos, numa dimensão meramente estética, com um propósito expositivo, cosmético e decorativo (eg. comemoração do 25 de abril, Dia da Mulher). Algo que remota a uma necessidade estrutural e institucional da escola se manter apolítica, o que cria em si um paradoxo.

14 Tradução livre da autora "It makes us forget that words and images working together can create those sparks between 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."

O Manifesto

Proposta Didática

“as mulheres... não podem ser vistas como uma entidade fixa, pré-existente ou como uma ‘imagem’ congelada, transformada por esta ou por aquela circunstância histórica, mas sim como um significante complexo, problemático, que muda constante e frequentemente, misturado nas suas mensagens, que resiste a interpretações ou posicionamentos fixos, apesar das inúmeras tentativas de arte visual de, literalmente, colocar a ‘mulher’ no seu lugar, e resiste às tentativas de subjugar o seu significado e reduzi-lo a uma simples, universal, natural e, acima de tudo, essência não problemática.” (Nochlin, Linda, 1999, p.7)¹⁵

(2)

Parte Um

Quando procuramos pensar e falar da representação da figura humana no desenho, ao longo da história da arte, é impossível não considerar todo um conjunto de contextos éticos, culturais, políticos e morais, que acompanharam singularmente cada tempo histórico. Diante disso, incitou-se o debate com algumas questões direcionadas às/aos estudantes: que tipos de corpos foram representados no passado? E que tipo de corpos são representados agora? E como é que foram representados? Quem é excluído? Quem é abundantemente representado? Em simultâneo, conseguíamos ouvir harmoniosamente “*a mulher*”, “*o corpo da mulher*” e “*para desejo do homem*”. Há, efetivamente, dualidades comumente apontadas no campo das artes visuais: a presença/ausência; a

15 Tradução livre da autora “woman... cannot be seen as a fixed, pre-existing entity or frozen ‘image’, transformed by this or that historical circumstance, but as a complex, mercurial and problematic signifier, mixed in its messages, resisting fixed interpretation or positioning despite the numerous attempts made in visual representation literally to put ‘woman’ fights back, and resists attempts to subdue its meaning or rude it to some simple essence, universal, natural, and above all, unproblematic.”

visibilidade/invisibilidade das mulheres na arte. Porém, se elas nunca estiveram ausentes nas sociedades, se nunca foram invisíveis,

“Porque é que as mulheres puderam ser objeto de criação, mas não criadoras? Porque é que foram personagens de quadros, de romances ou de fotografias, e não pintoras, escritoras ou fotógrafas? Figuras em mármore ou em gesso, mas não escultoras? Porque é que puderam ser “artefactos culturais”, mas não participar na “produção de cultura? E como é que tantas conseguiram subverter os limites destas dicotomias?” (Vicente, Filipa 2012, p.20).

Ao longo de muito tempo, a história da arte edificou-se através de um “olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo” (Luciana Loponte, 2005, p.246) oprimindo, excluindo e desvalorizando toda uma produção de artistas mulheres. Em consequência deste sistema patriarcal, “a arte, este terreno aparentemente livre, de pura expressividade e autonomia crítica, é um campo minado de relações de poder” (Loponte, Luciana, 2005, p.246).

No artigo “*Why have there been no great women artists?*”¹⁶, Linda Nochlin provoca muitos dos questionamentos relacionados com a arte, género e poder. Há uma indagação, não só pelas artistas mulheres que padeceram do esquecimento dos discursos da história, mas também sobre os obstáculos institucionais e as barreiras que impediram estas mulheres de terem sucesso nas artes. Uma das principais razões para esta marginalização da prática artística feminina seria a questão da qualidade. Como ironiza a autora “*não existem* mulheres equivalentes a Michelangelo, Rembrandt, Delacroix, Cézanne, Picasso ou Matisse, ou mesmo nos tempos recentes, a Kooning ou Wharol, assim como não há afroamericanos equivalentes dos mesmos” (Nochlin, Linda, 2016, p.8). Contudo, o surpreendente é que tenham conseguido alcançar tão boa “qualidade” em territórios de prerrogativa masculina e branca como a ciência, política e as artes, considerando

16 Originalmente publicado em 1971.

todos os obstáculos a que estiveram sujeitas (Nochlin, Linda, 2016, p.9). A mesma autora, volta a ironizar:

“Partindo desse princípio, a falta de êxito das mulheres pode ser formulada como silogismo: se as mulheres possuísem talento para arte esse se revelaria espontaneamente. Mas este talento nunca se revelou. Portanto, chegamos à conclusão de que as mulheres não possuem talento para a arte.” (Nochlin, Linda, 2016, p.19).

É necessário, portanto, questionar a própria ideia de *qualidade* artística: aquilo que tem *qualidade* e *mérito* é decidido pelas pessoas e essas pessoas vivem num determinado lugar e tempo, num contexto indissociável daquilo que é valorizado ou desvalorizado (há uma ideia paradigmática de que a/o artista nasce artista e de que o seu talento e genialidade (o ‘Gênio’) se revelam, independentemente das oportunidades de formação artística, das estruturas sociais e institucionais e do contexto onde nasce e cresce.

“Como afirmou Virginia Woolf no seu *A Room of One’s Own*, o talento e a criatividade não são suficientes. É necessário que estejam reunidas uma série de condições, as mais das vezes bastante prosaicas, para que as <<as irmãs de Shakespeare>> possam florescer. Formação, tempo, dinheiro e espaço – conjunto de condições que dificilmente faziam parte da vida de uma mulher ocidental até ao século XX e que, mesmo depois, continuaram a limitar a atividade feminina.” (Vicente, Filipa, 2005, 225-226)

Posteriormente a esta pequena introdução, onde se procurou a discussão, a compreensão e apreciação das/os estudantes do que elas/es entendiam que provocou a naturalização das violências e omissões/marginalizações de determinados grupos ao longo da história (da arte), iniciou-se uma análise textual e visual que, devido ao tempo limitado para o desenvolvimento da UD, se focou particularmente no período entre a Renascença e o Barroco. O entendimento de que há mais mulheres, do que se julgava, a trabalhar como “artistas”, nessa época, levantou outras questões: estas mulheres são faladas, referenciadas, sequer mencionadas na nossa história da arte? E quais os seus contextos? As suas

limitações? O que puderam pintar? Como foram condicionadas? Como foram representadas? E como é que se representavam? Estes questionamentos conduziram-nos, numa primeira parte, aos países católicos europeus, aos espaços de criação artística (como os conventos) e à Plautilla Nelli¹⁷.

Segundo Filipa Vicente (2005, p.226) “Até ao século XVIII, antes do desenvolvimento da vertente de ensino no interior das academias de arte, a aprendizagem artística era levada a cabo em ateliers de artistas, mais ou menos organizados, numa conjuntura onde os laços familiares e as relações pessoais eram determinantes na formação.”. Considerando, portanto, todas as limitações relativamente à educação, a percentagem de analfabetismo, precisarem de “sorte” para serem filhas de outros artistas, era necessária uma conjunção de circunstâncias muito particulares para que as mulheres pudessem fazer carreira como artistas. Mesmo dentro dos conventos, apesar de uma educação básica, também estavam condicionadas pelo isolamento e limitações aos espaços e às academias (como consequência, também, tinham a impossibilidade de estudar a anatomia e o nu). É por isso que, ao falar de Plautilla Nelli e as suas obras (Fig. 22),



Fig.22 – Saint Catherine in Prayer, Restored, 2008, Plautilla Nelli
Fonte: Advancing Women Artists Foundation

“Vasari considerou que o seu melhor trabalho era copiado dos outros, <<o que demonstrava que ela teria feito coisas maravilhosas se, tal como os homens, tivesse tido a possibilidade de estudar e praticar, devotando-se ao desenho e a retratar coisas vivas e naturais>>. Como prova dessa constatação, Vasari escreveu que <<os rostos e feições das mulheres>> pintadas por Nelli, <<por ter podido observá-las à vontade>>, eram “muito melhores e mais próximos da verdade do que as cabeças dos homens>>”. (Vasari, Giorgio, 1991, p.343 apud Vicente, Filipa, 2012, p.68).

17 Plautilla Nelli (1524-1588) foi uma freira dominicana de florença e autodidata, e é autora da única “Última Ceia” que se conhece de uma mulher pintora deste período.

Mas se, por um lado, à mulher, enquanto artista, demandou-se uma suposta “superação” de muitas das limitações para ter espaço ao longo da história da arte ocidental, por outro, a sua imagem foi um tema recorrente nas obras produzidas por artistas homens. É importante, por isso, refletirmos de que forma o corpo feminino tem sido representado e de como a sua imagem tem sido construída e moldada, durante séculos, por uma cultura visual essencialmente ocidental. Há, segundo Luciana Loponte (2002, p.283-284), uma “pedagogia visual” do feminino “que naturaliza e legitima o corpo feminino como objeto de contemplação, tornando esse modo de ver particular como uma única ‘verdade’ possível?”.

Procurou-se, portanto, uma observação e posterior análise/reflexão de obras que explorassem a representação feminina, com a mesma temática e produzidas por artistas de diferentes sexos. Devido ao pouco tempo permitido, optou-se por falar e debater sobre diferentes obras que contam a histórica bíblica da *Susana e os Velhos*¹⁸. A representação da narrativa não é algo novo na história da arte – ao longo do tempo, inúmeras/os artistas procuraram retratar o episódio bíblico. A maioria opta por representar o momento crucial em que a vítima é atacada, como nos exemplos das obras produzidas por *Artemisia Gentileschi* (Fig.23) e a de *Hendrick Goltzius* (Fig.24). A análise das duas obras, antes da indicação de cada artista, conduziu-nos a uma confrontação visual e de possíveis significados e verdades. Parece

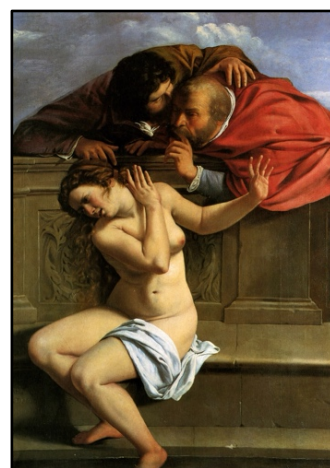


Fig. 23 – Susanna and the Elders (1600),
Artemisia Gentileschi
Fonte: Web Gallery of Art



Fig. 24 – Susanna and the Elders (1915),
Hendrik Goltzius
Fonte: Museum of Fine Arts Boston

¹⁸ “Susanna e i vecchioni”, em italiano, é uma narrativa bíblica do Livro de Daniel (capítulo 13). Susanna é a mulher de um judeu rico, Joaquim, e secretamente cobiçada e desejada por dois velhos juizes que frequentavam a casa do seu marido. Certo dia, durante o seu banho ao ar livre, depois de as criadas a abandonarem, é abordada pelos dois homens que “exigiram” que ela tivesse relações sexuais com eles. Se assim não fosse, revelariam publicamente e falsamente o seu adultério com um jovem rapaz. Sendo este um crime punido com a morte, Susanna foi assim condenada por um crime que não cometera, acabando, mais tarde, por ser salva pelo jovem Daniel que, ao perceber as contradições nos questionamentos dos velhos separadamente, a ilibou de qualquer culpa.

haver uma expressão de desespero e dor na representação da protagonista pintada por Artemisia Gentileschi: pode afigurar-se a “negação”, perante o “pedido” dos velhos, devido aos gestos de repulsa feitos com o corpo e as mãos, onde o rosto está virado em direção oposta às outras personagens, a expressão de desespero, a postura de quem está pronta para se levantar e fugir. Da parte dos velhos, o pedido de silêncio, a confabulação e a volúpia. Já na obra de Henrick Goltzius, a postura da protagonista pode indicar-nos a esperança, as mãos e o olhar a suplicar a interferência divina para um desfecho feliz; uma exaltação da sua inocência e a pureza frente à maldade e fraqueza moral dos velhos. Na verdade, quase que nos juntamos a eles, enquanto a espiam no seu banho.

Esta ideia de que o feminino retratado se dirige a um *voyeur*, espectador, mas sempre ausente na imagem, verifica-se nas duas outras representações, da história, apresentadas à turma: ambas do artista Jacopo Tintoretto (1518 – 1594) (Fig.25 e Fig.26). Susanna parece estar consciente de estar a ser observada e sendo mesmo, na última versão analisada, representada a olhar-se a um espelho, que tinha como única função tornar a mulher convivente ao fazê-la considerar-se a si mesmo como vista (Berger, John, 2018, p.65-66). Estas conclusões levaram-nos à imagem da mulher

evidenciada pela sua debilidade, passividade e resignação, onde a sua sexualidade, a sua nudez, só ao espectador (geralmente um homem) pertence. “Tudo é dirigido a ele. Tudo deve aparecer sendo o resultado da sua presença. Foi para ele que as figuras assumiram a sua nudez. Mas ele é, por definição um estranho – sempre ainda vestido.” (Berger, John, 2018, p.69 – 70). A percepção social do corpo e a sua idealização demarcam-se nas pintoras da renascença quando a representação do corpo feminino começa a ser vista como um discurso sobre a mulher, do que é esperado dela, os padrões de beleza e a sua postura de “mulher ideal” no seio destas sociedades.



Fig.25 – Susanna Bathing (1555/56), Jacopo Tintoretto
Fonte: Kunsthistorisches Museum



Fig.26 – Suzanne au bain (1550/75), Jacopo Tintoretto
Fonte: Louvre Collections

“(…) as imagens da mulher na arte refletem e contribuem para reproduzir certas premissas aceitas pela sociedade em geral, e pelos artistas em particular, alguns artistas mais que outros, sobre o poder e a superioridade dos homens sobre as mulheres, premissas que se manifestam tanto na estrutura visual como nas escolhas temáticas das obras em questão (...). Trata-se de premissas acerca da debilidade e passividade da mulher; da sua disponibilidade sexual; o seu papel como esposa e mãe; a sua relação íntima com natureza; a sua incapacidade para participar ativamente na vida política. Todas estas noções, compartilhadas, em maior ou menor grau pela maior parte da população, constituem uma espécie de subtexto que subtende quase todas as imagens que envolvem as mulheres.” (Linda Nochlin, 1989, p.2 apud Luciana Loponte, 2008a, p.9)

A análise comparativa terminou com um debate à volta de duas obras: *Vénus de Urbino* (1538) (Fig.27), de Ticiano, e a *Olympia* (1863) (Fig.28), de Édouard Manet. “Na forma artística do nu europeu, quer os pintores, quer os espectadores-proprietários eram habitualmente homens, enquanto as pessoas tratadas como objetos eram quase sempre mulheres.” (Berger, John, 2018, p.80). Mas, numa época onde somente mulheres da alta sociedade eram pintadas, a nudez ainda era algo considerado sacro e com cunho mitológico, não era qualquer *mulher* que poderia ser representada nua. É então que Manet (1832 – 1883), precursor do impressionismo francês, pinta *Olympia* e a apresenta, no ano de 1865, no ‘Salon de Paris’. Duramente criticada, o choque do público não adveio da nudez da mulher pintada, mas sim do olhar direto, frio e de uma série de detalhes que permitiam identificá-la como sendo uma prostituta (além de o nome Olympia se encontrar comumente associado às prostitutas daquela época). No lugar da figura do nu reclinado, não está uma deusa ou uma mulher idealizada, contudo, esta também olha em frente para o espectador, como fazem tradicionalmente os nus femininos. Contudo, se a compararmos com uma das suas inspirações, a obra de Ticiano, vemos uma mulher com um olhar ativo a afirmar a sua subjetividade e que “embora disposta no seu papel tradicional, começa a



Fig.27 – A Vénus de Urbino (1538), Ticiano
Fonte: The Uffizi

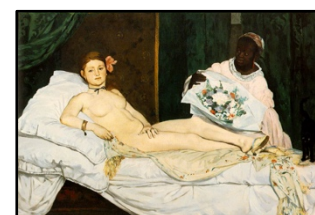


Fig.28 – Olympia (1863), Édouard Manet
Fonte: Musée d'Orsay

questioná-lo, transparecendo aí um certo desafio” (Berger, John, 2018, p.80). Além da referência à prostituição, há também a inclusão de uma mulher negra a oferecer flores a Olympia – e, apesar de estar a servi-la, o que, para a época, era considerado pelas pessoas algo apropriado, a sua simples presença num quadro tocou a mentalidade colonialista francesa. Vale notar, no entanto, que, apesar de Manet ter rompido com padrões da época e com a sacralidade do corpo feminino, *Olympia* não deixa de ser um quadro onde a figura feminina pode ser um objeto de contemplação (a mulher nua no centro do quadro) ou ser alvo de problemáticas raciais e de classe (a mulher negra a servi-la). Tal como aponta Luciana Loponte (2008b, p.154) “Nas imagens das mulheres, enfatizam-se determinados modos de conduta e demonizam-se outros: as mulheres são virgens, mães, amantes, esposas, mas também são prostitutas, bruxas, mulheres fatais.”

Uma intervenção importante de referir é que, ao apresentar Manet como sendo um dos primeiros artistas a pintar prostitutas, uma estudante referiu que “*isso não é novidade, Caravaggio já pintava prostitutas*”. Essa constatação levou-nos à conclusão de que, de facto, Caravaggio já pintava prostitutas, comerciantes, marinheiros e mendigos, quando o usual eram as deusas, as virgens e as musas – e que, tal como muitas artistas mulheres, também ele fora descoberto mais tarde. Efetivamente, muitos nomes de homens artistas foram sendo esquecidos e excluídos do cânone da história da arte, mas não foi por serem homens que isso aconteceu. Já no caso das mulheres artistas, pelo contrário, o sexo foi um fator indissociável das suas trajetórias de vida, como dos modos através dos quais as outras pessoas as viam, escreviam ou representavam na arte – por exemplo, um homem nunca viria dar uma aula sobre como é que os homens foram excluídos da história da arte, porque, de facto, nunca foram.¹⁹

19 “um homem não teria a ideia de escrever um livro sobre a situação singular que ocupam os machos na humanidade”, porque ser homem “é natural” (Beauvoir, Simone de, 2015, p.14).

Retomando o argumento de que o trabalho das mulheres artistas está condicionado pelo facto de serem mulheres, foi importante compreender que todas as atividades que tomavam lugar fora das quatro paredes domésticas eram-lhes negadas, assim como outros direitos, incluindo o direito à expressão. Luciana Loponte (2002, p.287) refere que “às mulheres era vedado o acesso à prática do desenho do natural com modelo nu (...) as mulheres ‘artísticas’ por natureza deveriam ser controladas de alguma forma, sendo proibidas de estudar fora do contexto estético doméstico (decoração de interiores, arranjos florais, tocar piano, etc.)”.

A arte do renascimento, caracterizada pelo antropocentrismo, pelo ideal humanista, rigor científico e leis da perspectiva, implicava, como já referido anteriormente, o acesso àquele que era o estudo do observável, da anatomia, do nu. Artemisia Gentileschi, Lavinia Fontana (1552 – 1614) e Sofonisba Anguissola (1532 – 1652) são algumas das artistas referidas por serem elas filhas de artistas e assim terem a possibilidade de acesso aos seus atelieres, contudo e mesmo podendo ter tido essa vantagem, também elas eram impedidas de uma formação completa e os temas das suas obras também eram coartados. Poucas eram as artistas que trabalhavam a pintura mais valorizada, a religiosa de grandes dimensões e, conseqüentemente, houve uma maior concentração de artistas na arte de pequeno formato, na natureza-morta e no (auto)retrato onde se costumavam representar como mulheres cultas e hábeis (por exemplo, pintavam-se a tocar piano, a ler, escrever e jogar xadrez). Uma das obras mais importantes na discussão foi o autorretrato “*Bernardino Campi Painting Sofonisba Anguissola*” (1559) (Fig.31), onde a artista aparenta procurar anular a componente “auto” do retrato – ela pinta o seu professor a pintá-la. Apesar de parecer reproduzir



Fig.29 – The Chess Game (1555), Sofonisba Anguissola
Fonte: Web Gallery of Art



Fig.30 – Autorretrato tocando la espineta (1577), Lavinia Fontana
Fonte: Web Gallery of Art

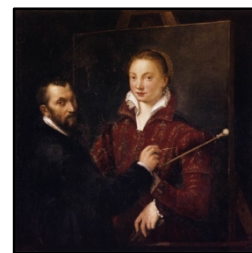


Fig.31 – Bernardino Campi Painting Sofonisba Anguissola (1559), Sofonisba Anguissola
Fonte: Web Gallery of Art

uma situação comum, um artista a pintar uma mulher, há uma denúncia da dualidade do objeto passivo (mulher) e o sujeito ativo (o homem).

Com o intuito de terminar a análise visual referente e alguns dos momentos históricos relevantes para a discussão, e já com a ideia sedimentada de que as mulheres viam as suas fronteiras codificadas, não só no espaço da arte, mas também o que envolvia outros prismas sociais e culturais, falámos de duas obras importantes para a arte britânica. “*The Academicians of the Royal Academy*” (1771 – 72), de Johann Zoffany (Fig.32), retrata um grupo de trinta e cinco homens artistas da Royal Academy. Entre os membros fundadores havia duas mulheres: Mary Moser (1744 – 1819) e Angelica Kauffman (1741 – 1807), no



Fig.32 – The Academicians of the Royal Academy (1771/72), Johann Zoffany
Fonte: Royal Collection Trust



Fig.33 – The Royal Academicians in General Assembly (1795), Henry Singleton

entanto, Zoffany exclui-as do retrato físico conjunto. Em vez de figurarem ao lado dos homens, as mulheres surgem retratadas em quadros individuais fixados na parede à direita da imagem. Mary Moser e Angelica Kauffman podem ser identificadas, também, num pintura posterior – “*The Royal Academicians in General Assembly*” (1795), de Henry Singleton (Fig.33) – no fundo da multidão, praticamente impercetíveis. “Kauffman e Moser deixam de ser *produtoras* de obras de arte para se tornarem elas próprias objetos artísticos; o seu destino acaba sendo semelhante ao dos bustos e relevos de gesso que lotavam a sala da Academia, o de se tornarem fontes de prazer e inspiração para o olhar do artista (masculino).” (Mayayo, Patrícia, 2003, p.25)²⁰

Ora, ao refletirmos e reconhecermos os problemas de género na arte, principalmente numa ênfase das “intervenções feministas” (Pollock, Griselda, 2003, p. xxvii), há uma perda de confiança na neutralidade política das

20 Tradução livre da autora “Kauffmann y Moser dejan de ser productoras de obras de arte para convertirse ellas mismas en objetos artísticos; su destino termina siendo similar al de los bustos y relieves de escayola que abarrotan la sala de la Academia, el de transformarse en fuentes de placer e inspiracion para la mirada del artista (varón).”

imagens artísticas e das relações do poder que as envolvem. Mas onde há poder, há também resistência. Há uma intervenção, por parte das artistas, no campo artístico com o intuito de refletir, criar novas formas de pensar e ver através da reflexão de uma política feminista. Segundo Talita Trizolli (2018, p. 1498), “o movimento feminista na arte vem então para desconstruir a premissa da mulher objeto de desejo. De musas inspiradoras para o olhar do artista, passamos a ser o olho e a mão que cria.”

Parte Dois

O questionamento dos paradigmas dominantes no seio artístico contribuiu para a construção de um olhar que integra, ou denuncia uma cultura de violência, nas obras de várias mulheres-artistas a partir dos anos 60, que coincidiu com a emergência da segunda onda do feminismo²¹, até hoje. Assim, na segunda parte da exposição visual da aula, pretendeu-se apresentar e analisar obras que se focassem numa releitura, revisão e desconstrução da (re)produção das diversas questões que fomentem a hegemonia de técnicas e temáticas eurocêntricas e que incrementem diferentes formas de dominação.

No que diz respeito aos exemplos referenciados na aula, passo a explicá-los de forma sucinta e, para simplificar o discurso, alterando um pouco a ordem daquela apresentada às/aos estudantes. Posto isto, é necessário mencionar que “da *performance* ao vídeo, passando pela fotografia, os novos meios artísticos que substituíram as tintas, as telas, o mármore e o bronze, encontravam maior sintonia com as práticas feministas que as tradicionais pintura ou escultura. E, mesmo quando a pintura ou a escultura eram os meios escolhidos por uma artista, o facto é que os objetos assim produzidos assumiam formas transgressivas,

²¹ A segunda onda do feminismo inicia-se em 1960 e dura até 1980, sendo o centro de um conjunto de questionamentos sobre a sexualidade, o trabalho doméstico, o corpo das mulheres, as desigualdades salariais, os direitos reprodutivos etc.

desconstruindo formas de fazer ou de repensar um determinado *corpus* ou epistemologia visual ou conceptual.” (Oliveira, Márcia, 2015, p.30)

Começo por referenciar Paula Rego²² (1935 – 2022) e a sua série “*Untitled*” (1998) (Fig.34), a qual, para reivindicar a gravidade do assunto retratado, é-lhe renunciado um título. Apesar de o tema possuir um carácter global, os seus quadros apresentam-se submersos na dimensão contextual portuguesa da época, pois, nesse mesmo ano, Portugal apresenta o primeiro referendo sobre a Interrupção Voluntária da Gravidez (IGV) em que vigorou a *abstenção* (68,11%) e o *não* (50,91%). É nesse enquadramento sociopolítico que a artista procura explorar a realidade perversa e dolorosa do aborto clandestino, apresentando o grotesco, a crueldade do ato, os ambientes frios, impessoais, as feições doridas, constrangidas, humilhadas, onde o medo e o perigo eram/são uma constante. Paula Rego dá voz às mulheres silenciadas, carregando os seus quadros de crítica e utilizando a sua arte como veículo de denúncia e uma forte arma política.



Fig.34 – Sem Título Nº5, Paula Rego
Fonte: Arts & Culture

“*Post-Partum Document*” (1974 – 1979) (Fig.35 e Fig.36), da autoria de Mary Kelly (1941), é uma obra na qual a artista regista a relação e entre a *mãe* e a *criança*, através de uma enorme documentação deste o nascimento e a primeira infância do seu próprio filho. Constituída por seis secções, a obra é composta por vários tipos de objetos como fraldas, roupa infantil, desenhos, impressões, diagramas médicos etc. Há uma interseção entre o discurso, aquele que é socialmente construído e que diz às mulheres o que é ser mãe, com a sua problematização, onde Mary Kelly partilha a



Fig.35 – Details “Post-Partum Document”, Mary Kelly
Fonte: Mary Kelly Website

22 Devo salientar que as/os estudantes já antes haviam trabalharam a artista Paula Rego (com o intuito de se (re)apropriarem de elementos das suas obras), contudo, por não conhecerem a artista ou o sequer o contexto dos trabalhos que utilizaram, procurei, durante essas aulas e quando fosse possível e pertinente, falar já um pouco da artista e do teor sociopolítico dos seus quadros.

sua intimidade com o espectador, numa prática da esfera do doméstico e do privado como lugares políticos. Assim, a obra pode ser considerada como

“uma história das práticas de socialização que contradiga as representações dominantes da mulher enquanto ‘naturalmente’ talhada para ser uma mãe que simplesmente cuida dos filhos. O que acontece à mãe e à criança nesse tipo de relação é determinado no seio das relações de carácter social e não natural. O termo ‘documento’ é significativo e caracteriza uma prática como a que ‘*Post-Partum Document*’ entrevê e concretiza. ‘Documento’ pode sugerir algo que é escrito ou inscrito, mas também pode remeter para ‘aquilo que serve para mostrar ou provar algo’” (Parker, Rozsika e Griselda, Pollock, 1987, p.96 apud Oliveira, Márcia, 2015, p.64).

Podemos considerar esta documentação, esta instalação artística, como um questionamento e tentativa de subversão da cobrança e expectativa social posta à maternidade: há uma romantização socialmente inscrita do que é ser “mãe”, uma idealização discursivamente produzida de que essa condição é inato a todas as mulheres e de que estas só atingirão a completitude ao serem mães e ao amarem os seus filhos instintiva e incondicionalmente.



Fig.36 – Details “Post-Partum Document”, Mary Kelly
Fonte: Mary Kelly Website

“*The Dinner Party*” (1979) (Fig.37) é uma instalação de Judy Chicago (1939), a qual simula uma mesa de jantar que contém uma enorme quantidade de nomes de mulheres que a artista considera que deveriam ter um lugar de maior destaque na história da arte. Reconhecendo a importância desta obra no contexto da reivindicação de nomes esquecidos ou sequer mencionados na história da arte (principal motivo por fazer parte da lista de referências apresentadas à turma), preciso referir, no entanto, que o facto de os pratos estarem associados à imagética da vulva e, portanto, haver um foco nas diferenças biológicas, pode levar à (re)produção de muitas das marginalizações/preconceitos já supracitadas.

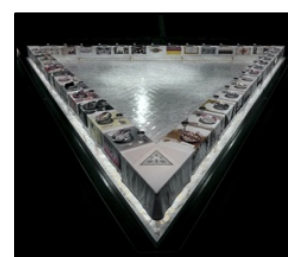


Fig.37 – The Dinner Party (1974/79), Judy Chicago
Fonte: Brooklyn Museum

Ainda neste teor histórico que se pretende recuperar através das práticas artísticas, apesar de utilizar uma abordagem completamente diferente, abordamos Rosana Paulino (1967). A artista brasileira cria a sua obra através de uma memória autobiográfica e histórica: o corpo é um arquivo e os materiais remetem à esfera doméstica normalmente associadas às mulheres. Os seus trabalhos dão visibilidade às questões raciais e ao legado duradouro da escravidão, pois, segundo ela “O artista deve sempre trabalhar com as coisas que o tocam profundamente (...) No meu caso, tocaram-me sempre as questões referentes à minha condição e mulher e negra.” (Paulino, Rosana, 2009).



Fig.38 – Sem título (1997), Rosana Paulino
Fonte: Contemporary And América Latina



Fig.39 – Parede da Memória (1994-2015), Rosana Paulino
Fonte: Contemporary And América Latina

O coletivo artístico *Guerrilla Girls*²³ surgiu em 1985 e já teve à volta de cinquenta mulheres participantes, todas anónimas – durante as suas intervenções, todas as integrantes do grupo usam pseudónimos em



Fig.40 – “Do women have to be naked to get into the Met.Museum?” (1989), The Guerrilla Girls
Fonte: Guerrilla Girls

referência a falecidas mulheres artistas e máscaras de gorila com o intuito de manter o foco nos problemas, não nas suas personalidades ou nos seus próprios trabalhos.²⁴ Através de recursos visuais, mensagens publicitárias, irónicas e humorísticas, as *Guerrilla Girls* denunciam e protestam contra as classes dominantes. “Nós acreditamos num feminismo interseccional que luta contra a discriminação e apoia os direitos humanos para todas as pessoas. Nós lutamos

23 Como aconteceu com a artista Paula Rego, também o coletivo Guerrilla Girls foi referido, durante uma aula no 1º Período, devido ao interesse pessoal de um estudante em abordar diversos temas políticos através da colagem.

24 Tradução livre da autora “we wanted the focus to be on the issues, not on our personalities or our own work”

contra a narrativa dominante ao revelar o que há por trás da história, o subtexto, o negligenciado, o francamente injusto.” (Guerrilla Girls)²⁵

Tal como o trabalho das Guerrilla Girls, as performances da artista Deborah de Robertis questionam a institucionalização do corpo da mulher e como este entra dentro dos museus. Foi no Musée d’Orsay que a artista se sentou à frente do quadro “L’Origine du Monde” (Gustave Courbet, 1866) e recriou a imagem, sendo, posteriormente, acusada de exibicionismo sexual (Fig.41).



Fig.41 – Miroir de L’Origine (2014), Deborah de Robertis
Fonte: Deborah de Robertis

“Se ignorarmos o contexto, poderíamos interpretar esta performance como um ato de exibicionismo, mas o que eu fiz não foi um ato impulsivo. É pensado. Mostrando o meu sexo diante este quadro, nesta sala, neste museu, recriou-se um novo quadro. (...) Finalmente é a artista quem controla e domina, apropriando-se da situação e fazendo disso o seu projeto artístico.” (Robertis, Deborah de, 2014).

Três anos mais tarde realiza uma performance à frente do quadro “Mona Lisa” (Leonardo da Vinci, 1503 – 1506). Sentada à sua frente, gritou “Mona Lisa, Ma chatte, mon copyright” (“Mona Lisa, minha vagina, meus direitos autorais”). O Museu do Louvre pediu que as imagens da sua performance fossem retiradas da internet, um pedido que a artista acredita que se deve ao facto de as imagens incomodarem mais aos administradores do museu do que a exposição dos nus presentes na galeria. Apesar de a prática performática de Deborah de Robertis ser pungente e provocadora, ela apropria-se das pinturas, incorpora-as, questiona o papel da mulher enquanto modelo, enquanto artista com domínio sobre o seu próprio corpo e pretende questionar o papel das mulheres na história da arte, é por

25 Tradução livre da autora “We believe in an intersectional feminism that fights for human rights for all people. We undermine the idea of a mainstream narrative by revealing the understory, the subtext, the overlooked, and the downright unfair.”

isso que ela acha necessário fazer as suas performances nos museus (Robertis, Deborah de, 2017).

Referiu-se, também, Carolee Schneemann (1939 – 2019) e o seu “Interior Scroll” (1975) (Fig.42), onde a artista, nua e após cobrir o rosto e o resto do corpo com pinceladas de tinta, extrai lentamente uma fita de papel da vagina.

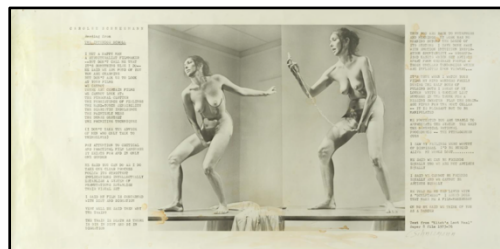


Fig.42 – Interior Scroll (1975), Carolee Schneemann
Fonte: Tate

Nesse papel está um texto, presente no seu livro “Cezanne, She Was a Great Painter” (1974), que lê para o público enquanto adota várias “poses” de modelo vivo. A artista, no meio da ação, faz uma justaposição poética e teórica onde há uma correlação entre o corpo (o seu), a linguagem, a verbal (a palavra) e a artística (a pose). Assim, “Interior Scroll assume essa reivindicação e atuação eminentemente políticas de subverter os códigos de representação associados ao corpo feminino e à sua exclusão, enquanto elemento ativo e produtor do conjunto de dinâmicas culturais, artísticas e semióticas.” (Oliveira, Márcia, 2015, p.78)

Passamos para a análise da obra “Vagina Painting” (1965) (Fig.43), da artista japonesa Shigeko Kubota (1937). Na performance, a artista coloca-se de cócoras, com um pincel atado à roupa interior e mergulha-o em tinta vermelha para, numa folha branca no chão, criar manchas semelhantes à menstruação. Na obra de Kubota, o corpo da mulher deixa de ser passivo e passa a ser ativo, transforma-se no instrumento da criação, sendo a mão que cria, contrapondo a imagem da mulher enquanto superfície para projeção sexual.

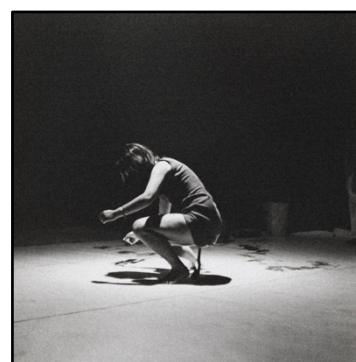


Fig.43 – Vagina Painting (1965), Shigeko Kubota
Fonte: MoMa

A artista japonesa Yoko Ono (1933) apresenta, pela primeira vez, em 1964, a performance “Cut Piece” (Fig.45). “Nessa apresentação, Ono sentou-se em um palco e convidou o público a se aproximar dela e cortar suas roupas, que gradualmente caíram de seu corpo. Desafiando a neutralidade da relação entre o



Fig.45 – Cut Piece (1964), Yoko Ono
Fonte: Phaidon

espetador e o objeto de arte, Ono apresentou uma situação em que o espectador estava implicado no ato potencialmente agressivo de revelar o corpo feminino, que serviu historicamente como um sujeito “neutro” e anônimo para a arte. Enfatizando a maneira recíproca na qual os espectadores e os sujeitos se tornam objetos ou uns aos outros, “Cut Piece” também demonstra como ver sem responsabilidade tem o potencial de prejudicar ou mesmo destruir o objeto de percepção.” (Reckitt, Helen e Phelan, Peggy, 2012).²⁶ Incorporando uma objetificação passiva do corpo da mulher, há ainda um engajamento ativo do público que denuncia a perda de agência do ser – há uma transformação desse objeto de contemplação estética, o corpo feminino, no gesto de ação política.

Termino por mencionar Marina Abramović (1946) e o seu “Rhythm 0” (1974) (Fig.46). A artista começa por afirmar “*Eu sou um objeto. Podem fazer tudo o que quiserem comigo, assumo a responsabilidade por seis horas.*” (Abramović, Marina, 2016)²⁷. Com setenta e dois objetos (desde uma rosa até a uma arma carregada) à disposição do público, a artista ficou imóvel quando submetida a uma



Fig.46 – Rhythm 0 (1974),
Marina Abramović

²⁶ Tradução livre da autora “In this performance Ono sat on a stage and invited the audience to approach her and cut away her clothing, so it gradually fell away from her body. Challenging the neutrality of the relationship between viewer and art object, Ono presented a situation in which the viewer was implicated in the potentially aggressive act of unveiling the female body, which served historically as one such ‘neutral’ and anonymous subject for art. Emphasizing the reciprocal way in which viewers and subjects become objects or each other, Cut Piece also demonstrates how viewing without responsibility has the potential to harm or even destroy the object of perception.”

²⁷ Tradução livre da autora “I am an object. You can do whatever you want to do with me and I will take responsibility for six hours.”

violência atroz, tornando-se, assim, inteiramente parte da obra. Esta é uma performance que explora as noções de vulnerabilidade, que subverte, desloca e desconstrói – a cautela e o pudor inicial rapidamente ganham um caráter instintivo, violento, onde o corpo passa a ser o suporte, sem vontade própria, e no qual Marina, antes assumida como um “objeto”, não é considerada como um todo (corpo e mente) mas é reduzida simplesmente à materialidade do seu corpo.

Como anteriormente mencionado, a ordem dos exemplos referenciados diferenciou-se àquela aqui indicada. De facto, os temas e materiais utilizados, por certas artistas (como a Judy Chicago, Paula Rego ou até mesmo as *Guerrilla Girls*), causaram um certo interesse, compreensão ou até mesmo um certo tipo de reconhecimento. Contudo, foi possível notar que eram as obras que envolviam o segmento artístico da performance (aquela que está intrinsecamente ligada ao corpo; corpo esse que é colocado como “alvo”, que deixa de ser restringido à plena construção, mas é, também, a obra; o utensílio que sustenta uma ação, não só a de ser/portar-se como um corpo, mas uma ação política que vai além da matéria) que suportavam e instigavam o interesse das/os estudantes, onde um sentimento comum era expressado: o *desconforto*.

“A apresentação sobre a mulher na arte e certas performances que observamos, ver o que essas mulheres se limitaram a passar, foram um pouco desconfortáveis para mim, porém, também reveladoras.”²⁸

(Estudante do 12ºAV1)

Segundo Jorge Glusberg (2013, p.12), a performance “emerge como um género artístico independente a partir dos anos setenta”, resultando, portanto, numa relação simbiótica com a epistemologia feminista e a efervescência reacionária da segunda onda do feminismo. A arte performática assume um papel significativo no conflito, não só como forte forma de expressão, mas como um mecanismo de crítica, discussão e denúncia de diversas opressões, de diversos feminismos, numa

²⁸ Resposta obtida nos questionários finais pedidos às/aos estudantes, disponíveis em anexo.

arte que muito tem a ver com o sexo, subversão de gênero, desconstruções de identidade e, claro, com os (próprios) corpos. As/os artistas, principalmente as mulheres-artistas, que exploravam a arte da performance centravam “as suas investigações no corpo, exaltando suas qualidades plásticas, medindo a sua resistência e sua energia, desvelando seus pudores e suas inibições sexuais, examinando seus mecanismos internos, seu potencial para a perversidade, seus poderes gestuais” (Glusberg, Jorge 2013, p.46).

Há uma clara reivindicação e reapropriação do corpo, do *delas*, que deixa de ser um corpo reprimido, esquadrihado e definido pelos discursos hegemônicos, para ser um corpo estratégico, transgressivo e arbitrariamente simbólico na ação de habitar politicamente. Pois, é, através da arte da performance, que a “ilusão de um corpo desprovido de significado, de suas atitudes *normais* e *naturais*, se desvanece por completo para o espectador de *performances* e leva à descoberta do valor positivo da denúncia que adquire a prática corporal somada ao talento criativo.” (Glusberg, Jorge, 2013, p.58). Assim, as artistas passaram a ser as criadoras, o *sujeito*, não só das suas obras, mas também do discurso – discurso que procurava não só questionar os cânones artísticos, mas problematizar e subverter as estruturas artísticas tradicionais, enquanto inter-relacionava os limites do público/privado, do pessoal/coletivo e do artístico/político.

Isto leva-nos, no entanto, a refletir sobre os possíveis perigos de uma política do corpo, da sua utilização e (re)apoderamento, dos seus protestos e exposições. Janet Wolff (p.102 – 103), defende que pode ser problemático usar o corpo feminino para fins feministas devido aos seus significados pré-existentes, como objeto sexual, como objeto do olhar masculino, que podem sempre prevalecer e reapropriar-se do corpo, apesar das intenções da própria mulher. O uso do corpo na arte da performance, enquadrado e julgado pelas/os suas/seus observadoras/es, pode ser muitas vezes questionado pelo que o rodeia, restringindo-o através de discursos que alimentam a sua passividade e subordinação, delimitando o seu potencial. Contudo, enquanto a autora questiona

se o corpo poderá, afinal, ser local de crítica, também aponta que “temos todos os motivos para propor o corpo como local privilegiado de intervenção política, precisamente por este ser um local de repressão e possessão” (Wolff, Janet, p.103).

E este corpo, o “corpo nu, o corpo vestido, as transformações que podem operar-se nele, são exemplos das inúmeras possibilidades que oferecem a partir do simples, do imprevisto trabalho com o corpo” (Glusberg, Jorge, 2013, p.56). O veículo para algo para a ser o *veículo* e o *algo*, passível de produzir interferências através de uma exposição que afronta, provoca e incomoda. As condições performáticas são muitas vezes levadas ao extremo, onde o corpo é explorado, testado, mutilado, exposto à agonia, perigo e exaustão, o que resulta, consequente e simultaneamente, numa possível conexão e/ou distanciamento da/o artista ao público. Estas obras contrapõem uma ideia de como os corpos são (ou “*devem ser*”) representados nas referências artísticas normalmente apresentadas às/aos estudantes. O tabu do nu, do poético através do corpo, os significados pré-existentes, os perigos das representações onde não nos reconhecemos, que não possibilitam o nosso conformismo no olhar, onde os corpos são posicionados, potenciados e transgressivos naquele espaço, naquela situação e ação, e, por irem, contra tudo aquilo a que estamos habituados a “ver” diariamente, podem resultar neste possível *desconforto*.

É necessário, porém, referir que os exemplos aqui citados não tiveram o intuito de ser uma mera lista de referências sem conexão, mas sim facilitar a exteriorização de uma pesquisa e procura por um conjunto de várias formas de representação e abordagens artísticas ao tema, discutido por mulheres sobre mulheres. As suas preocupações e abordagens, por vezes muito semelhantes, são caracterizadas pelos seus próprios contextos e reconhecimento do que é ser “*mulher*”. Considero, também, e apesar de coexistirem dessa procura de identidade, que nem todas as obras discutidas articularam as invisibilidades e discriminações de uma forma interseccional, ignorando muitas vezes fatores como a raça, classe e etnia. Todavia, possibilitaram a análise, interpretação e discussão

das obras de uma maneira também ela crítica, na pluralização dos seus sentidos, falácias e possibilidades.

A Obra

Trabalhos das/os Estudantes²⁹

Grupo Um

Intervenção sobre tela de natureza morta (autoria desconhecida).
Materiais Utilizados: tela, folha de papel vegetal e marcadores.

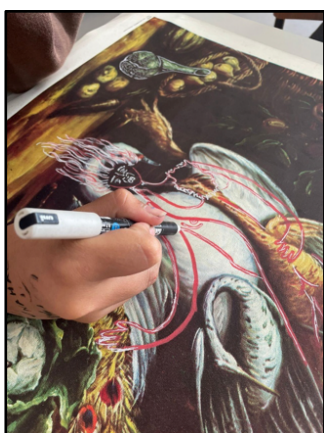
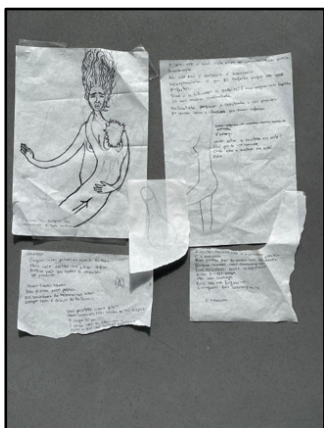


Fig.47/48/49 – Trabalho Grupo Um
Fonte: Estudantes



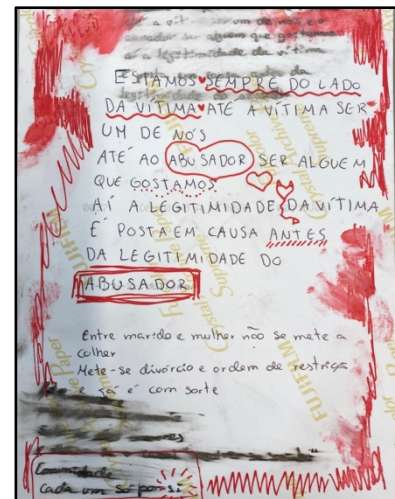
²⁹ Memória descritiva dos projetos em anexo. O grupo cinco não entregou trabalho ou pesquisa.

Grupo Dois

Performance “Manifesto Contra O’s”.
Materiais Utilizados: vestido, pincel, tinta acrílica (vermelha e preta), materiais riscadores e folhas de diversos tamanhos.



Fig.50/51/52 – Trabalho Grupo Dois
Fonte: Estudantes



Tira de banda desenhada sobre a desigualdade.
Materiais Utilizados: marcadores, lápis de cor e folhas A3.



Fig.53/54 – Trabalho Grupo Três
Fonte: Estudantes



Banda desenhada "Onde há amor não há dor"
Materiais Utilizados: lápis, marcadores, tinta-da-china,
folhas A4/A3 e tecidos/agulhas.

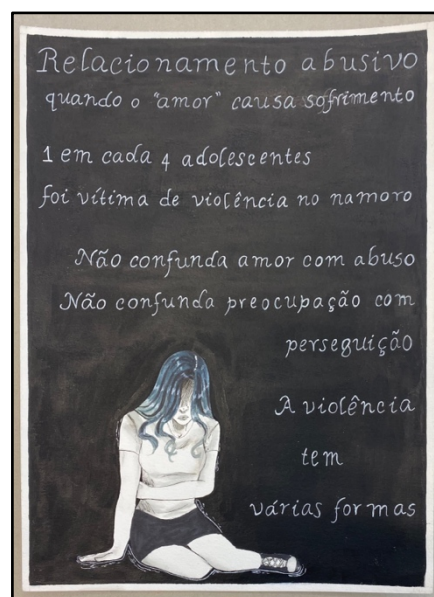


Fig.55/56/57 – Trabalho
Grupo Quatro
Fonte: Estudantes



A Crítica

Conclusões da Proposta

Após o desenvolvimento da Unidade Didática, e com um certo distanciamento do decurso do estágio pedagógico no momento da escrita deste relatório, é possível refletir e reconhecer as dificuldades e resistências, tanto minhas como as das/os estudantes, na sua concretização.

Os exercícios pré-introdutórios ao manifesto procuravam ambientar e preparar as/os alunas/os, habituados a uma prática do desenho mais tradicional, para outras formas de pensá-lo e de questioná-lo. Havia uma intenção de desconstruir as posturas enraizadas e instrumentalizadas das/os estudantes, de forma a introduzi-los a um trabalho mais autónomo e conceptual, enquanto já abordavam algumas questões discutidas no exercício do manifesto (eg. corpo, performance, presença, fisicalidade e (des)construção de identidades). Num primeiro momento, creio que por não identificarem as normas avaliativas e os aspetos pouco figurativos (ao qual estavam habituadas/os), os exercícios pré-introdutórios, focados na análise anatómica e gestual, originaram estranheza e até um pouco de desconfiança, onde as/os próprias/os estudantes assumiram momentos de pressão e desconforto. Determinadas/os estudantes mostravam dificuldades em controlar o tempo e em desenharem independentemente do produto final, como também havia uma grande frustração na procura de um “*desenho perfeito*”, com as características estéticas visuais habitualmente associadas ao resultado do ato de desenhar, numa luta com o que elas/es próprias/os consideram ser um desenho bom/mau ou certo/errado. No entanto, era também perceptível que os momentos das aulas que envolviam o trabalho colaborativo, presente nos três diferentes exercícios, possibilitavam, através do diálogo, da compreensão e da comunicação com as/os outras/os, que as reações iniciais de inibição, insegurança e bloqueio se fossem esvaindo e as/os estudantes

mostrassem-se cada vez mais ativas/os e recetivas/os a outras formas de pensar e fazer o desenho.

No que concerne à concretização projetual do manifesto, procurei que as matérias e materiais didáticos fossem desenvolvidos entre todas/os (estudantes, grupos e eu própria) num contexto aberto à colaboração e discussão. Foi perceptível, contudo, que antes e durante as aulas expositivas dedicadas à análise e debate de imagens, determinadas/os estudantes consideraram as pautas apresentadas irrisórias, o que, conseqüentemente, promoveu uma certa relutância e hesitação no que diz respeito às suas intervenções em grande grupo. Penso que esta resistência, que levou a que estas/es se retraíssem, possa ter advindo das expectativas das/os próprias/os estudantes em relação ao tema e por esperarem uma reflexão menos profunda, analítica e crítica, que exigia o pensamento, a pesquisa e dúvida. Durante as aulas de acompanhamento de projeto, tentei que o espaço e o ambiente se tornassem confortáveis à exposição dessa(s) mesma(s) dúvida(s), o que ocasionou várias situações de *produção não visível* – estas que considero terem sido o ponto mais produtivo de todo o projeto por terem possibilitado a reflexão, a descoberta de novas abordagens, o diálogo e a mobilização do conhecimento de cada estudante para a percepção conjunta. Foram esses momentos, difíceis de palpar e avaliar como produção artística escolar, que proporcionaram às/aos estudantes formas de pensar e fazer sobre, onde estes saberes-fazer e saberes-ser foram além dos métodos normalmente clarificados num sistema focado na performance e habilidade individual, numa presença ativa do coletivo.

Findando a Unidade Didática, e após algum tempo para maturarem e pensarem nos conceitos e percepções incutidas, longe da intensidade do desenvolvimento da proposta, foi-lhes pedido que respondessem a um pequeno questionário. Penso necessário apontar, no entanto, que apesar de tentar evitar que as respostas fossem condicionadas pela vivência fugaz e pressão do momento de trabalho e pelo facto de os questionários serem completamente anónimos, as suas respostas nunca poderão ser parciais e é, por isso, difícil medi-las.

No decorrer das primeiras aulas pelas quais fiquei responsável, e ao entender que havia certos temas/matérias que resultavam em relutância e desconforto, como já apontado, tentei manter um diálogo constante com as/os estudantes, procurando atender às suas características individuais e de grupo para que fossem conquistando a sua autonomia e confiança nas suas escolhas. O objetivo passou, então, por criar uma sala de aula que os envolvesse e os fizesse sentir seguros para experimentarem e exprimirem as suas visões e dificuldades. Assim, quando questionados, maior parte das/os estudantes referiu não ter sentido desconforto em algum momento (***“Gostei imenso de todas (situações/experiências) e tínhamos abertura suficiente para falar se nos sentíssemos desconfortáveis.”*** (Estudante 12ºAV1)) e quando o sentiram foi em relação a determinado tema lecionado ou exemplo apresentado, como o caso das obras de performance citadas anteriormente. Considero, no entanto, que o choque, a estranheza da necessidade de análise do(s) tema(s), foram fatores decisivos no tipo de abordagem dessas/es estudantes. O processo de reflexão e construção pretendido pode ser visto como transversal às paredes da sala-de-aula, até da própria instituição, o que permitiu que certas/os estudantes fossem além, levantando questionamentos e construindo discursos de forma mais contestária ou de modo a (re)encontrarem-se (***“Sim, achei os temas bastante pertinentes pois são temas que não são falados abertamente e principalmente na escola.”*** (Estudante 12ºAV1) ***“Achei os temas necessários, senti que eram temas que devíamos ter aprofundado antes. Acho que eram temas que muitos professores não falam, mas que são importantes para os alunos porque fazem-nos compreender melhor a arte e pensar de maneira diferente.”*** (Estudante 12ºAV1) ***“A mulher na arte foi o que mais me cativou pois nunca tinha visto o tema pela narrativa apresentada.”*** (Estudante 12ºAV1)). Contudo, a outras/os estudantes inibiu o que, por consequência, fez com que estas/es abordassem temas que lhes eram culturalmente familiares, sem muito aprofundamento dos conteúdos trabalhados em grande grupo, ou que, como foi o caso particular de um grupo, optassem por não produzir ou entregar qualquer projeto (***“Achei os temas bons, mas não aprofundei ou descobri novas***

narrativas. A minha visão da arte está igual.” (Estudante 12ºAV1) *“Achei desnecessário o último trabalho pois acabei por não compreender o objetivo do mesmo.”* (Estudante 12ºAV1)). Uma das maiores dificuldades que caracterizou o desenvolvimento da proposta foi a mediação das expectativas das/os estudantes, as minhas e até do próprio peso da entrega de um produto acabado. Esta preocupação por um “resultado final correto” levava-as/os, muitas vezes, a sacrificar o processo experimental e material necessário para a sustentação do projeto. Era constante, durante as aulas do desenvolvimento do manifesto, sugerir que recuassem, lembrando-lhes que não havia respostas certas ou erradas no tipo de abordagem a prosseguir. No entanto, a liberdade de escolha entre as soluções plásticas e conteúdos a trabalhar, para a qual não estavam preparados, causou muita resistência, dúvida e confusão. A necessidade de orientação e, principalmente, aprovação da minha opinião era muito maior, o que acabou por limitar as possibilidades que dependeriam das suas próprias decisões pessoais. Considero, portanto, que se refizesse a Unidade Didática uma outra vez, tentaria preparar as/os estudantes de uma diferente forma e, apesar de reconhecer que a minha intenção era alargar o leque de possibilidades (principalmente mostrar-lhes o carácter potenciador do desenho além da folha A3), tentaria que as limitações impostas fossem, em vez de castradoras, potenciadoras para se focarem e evitar o sentimento de dispersão na sua concretização.

A ideia de coletividade partiu do princípio de uma desconstrução do sujeito/autor/a da obra e nunca da anulação do indivíduo. Contudo e, apesar de, inicialmente, toda a turma ter preferido realizar a proposta em grupo, vários conflitos inter-relacionais das/os estudantes ficaram mais notórios ao longo do seu desenvolvimento, o que pode ter resultado em terem referido a preferência em realizar o manifesto individualmente (*“Os trabalhos de grupo, acho que seriam melhor realizados individualmente.”* (Estudante 12ºAV1)), enquanto outras/os referem (*“Ao realizar trabalhos, maioritariamente, em grupo, sinto que é mais fácil aprender e descobrir novas maneiras e técnicas de pensar.”* (Estudante 12ºAV1)). Um dos aspetos que também referem é o tempo, por ter sido curto

(“Gostaria de ter desenvolvido melhor o trabalho de grupo.” (Estudante 12ºAV1)
“Acho que deveríamos ter tido mais destas aulas, porque no meu caso, o trabalho de grupo, poderia ter sido mais desenvolvido.” (Estudante 12ºAV1)). De facto, a planificação da Unidade Didática apontava seis aulas projetuais, num seguimento cuidadosamente pensado, contudo, fatores que me ultrapassavam levaram a que após a aula de introdução, estas começassem apenas semanas depois e fossem reduzidas para três (incluindo a entrega).

Há uma certa complexidade na prática e ensino do desenho dentro da instituição escolar no qual diferentes formas de vê-lo e abordá-lo são contrapostas por um currículo solidificado, onde pouco se reconhece a aleatoriedade e ambiguidade nos resultados. Esta multiplicidade de saber(es) levou a que a Unidade Didática carregasse uma dimensão contingente difícil de prever e maior do que o expectável, levando à adaptação das várias fases da planificação à medida da sua execução e, enquanto professora (mas *sempre* estagiária), percebi que apesar de tentar aplicar todos os métodos e conceitos, vistos muitas vezes como transgressivos e a mim inerentes, requeri de uma capacidade de adaptação e maleabilidade que, apesar de difícil, possibilitou-me, também, vários tipos de aprendizagens.

Na Sala de Aula

A escrita deste relatório incide no meu percurso de estágio pedagógico que culmina com os meus próprios questionamentos e tensões relativas à educação artística e aos sistemas de dominação difundidos no espaço escola. Tal como foi referido no início do documento, preocupavam-me várias matérias e proposições que, desde o meu primeiro dia como estagiária, fizeram-me recear afunilar a proposta e impedir uma interpretação transparente das particularidades, dificuldades e necessidades da turma que acompanhei. Acredito que estar consciente da minha posição isenta de neutralidade possibilitou entender que ao impor qualquer tipo de atividade/proposta/exercício às/aos estudantes, corria o risco de estar a fazer o mesmo que me propus combater. A UD não tinha a intenção de ser ditadora de verdades, muito menos estabelecer uma narrativa anulando a outra, mas sim focar na experimentação e debate. Considero importante referir, ainda, que o carácter ativo das/os estudantes na discussão, por estarem sempre interessadas/os em assuntos que ultrapassam os limites do espaço instituído, proporcionou que o teor crítico da proposta, a discussão e o diálogo fossem muito mais enriquecedores do que seria espectável numa turma de desenho, focada na concretização do Exame Nacional.

No que concerne às questões sobre as diferentes formas de fazer/ver o desenho, estas foram abordadas em consequência de ter frequentado um estágio pedagógico que me permitiu o entendimento direto de como as práticas que habitam a instituição e o espaço escolar são, de facto, convencionais e expectáveis, condicionando as possibilidades para uma educação artística crítica e contra-hegemónica. Repensando no sentido das práticas atuais que pude acompanhar, tem sido a prática atual, esta “arte escolar”, é perceptível que a escola nem sempre oferece experiências educativas capazes de desenvolver processos de aprendizagens e/ou interações mais significativas/produtivas social e culturalmente. A escola deve ser um espaço de incentivo e valorização de atividades pedagógicas que levem a/o estudante à prática social e ao uso crítico

dos conteúdos, com ênfase nas interações, no diálogo, nas trocas, na exposição, nas suas expressões, na manifestação do que se aprende, do que é construído e do que está a ser debatido e/ou criado. A escola dispõe de grande potencial para a realização de tais atividades. Cabe a ela aproveitar estas potencialidades e significar o seu ambiente, tornando-o culturalmente mais diversificado, mais expressivo e muito mais humano.

Como bell hooks (2013, p.174) afirma “A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de diferenças.” Foi a partir desta “prática do diálogo” que estabeleci o meu papel como professora (estagiária) pois, o modo como penso o desenho e as práticas contemporâneas, como toda a educação, revê-se num lugar de interação humana e colaboração que valoriza a relação (entre estudantes, trabalhadoras/os, matérias e processos). Um lugar de pesquisa, construções, experimentação e manifestos que se posicionam e nos posicionam. É importante, portanto, que seja promovida uma transparência nas matérias e no tipo de discurso transmitido às/aos estudantes.

Foi para que o meu posicionamento se tornasse mais transparente que propus análises, indiquei atividades, informadas pelas minhas próprias referências bibliográficas, pelos meus arquivos, feministas e políticos, e que, ao longo das aulas de acompanhamento de projeto partilhei em sala de aula juntamente com outros exemplos, textos e livros que contribuíram para as nossas conversas. Penso ser exequível posicionar o desenho escolar como um espaço físico e de ideais que permita criar e reconfigurar narrativas históricas, sociais, artísticas, seletivas e pedagógicas, no âmbito da realização plástica e expor tensões do próprio contexto e incitar relações produtivas e cooperativas dentro dela.

Ao longo do meu estágio pedagógico, como é possível perceber pelo caráter intrincado deste relatório, as questões e ambiguidades que a mim pertenciam, sofreram, também elas, uma maturação. Reconheço a falta de resposta a muitas das perguntas colocadas no início deste documento e, sobretudo, a dificuldade em respondê-las. A problemática das mulheres-artistas, tão significativa no começo da minha carreira docente, acabou por se transpor para outras problemáticas, para outras pautas igualmente importantes, que levaram a um processo educacional muito além da consciencialização. Não tenho as soluções para um combate efetivo de uma escola que escolhe quem quer ou não representar, e muito menos sou portadora da veracidade da história e das narrativas, mas acredito que os processos de aprendizagem devem ser capazes de contribuir para a emancipação e transformação de todas/os as/os envolvidas/os.

Não considero as mulheres uma minoria pois vejo-as, reconheço-as em todo o lado, presentes em todo o espaço escola – nas professoras, nas trabalhadoras, nas encarregadas de educação e alunas. Estão, também, presentes nos discursos difundidos dentro da sala de aula, mesmo quando, conscientemente, se escolhe não falar sobre elas, quando as ocultam e desconsideram. Dialogar sobre elas, problematizar as narrativas históricas da arte, vai muito além do meu percurso de estágio e das palavras documentadas neste relatório, mas compreende todo o meu papel social enquanto professora e mulher. Pois, é através desta problematização dos discursos políticos-pedagógicos, mesmo com todas as proposições, dificuldades e limitações, que se torna possível trabalhar dentro dos espaços de poder instituídos e usá-los a favor de uma educação que contribua para a mobilização, transformação social e transgressão.

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como a prática da liberdade.” (hooks, bell, 2013, p.273)

Referências Bibliográficas

ABRAMÓVIC, Marina (2016) *Marina Abramovic on performing “Rhythm 0” (1974)* in Marina Abramovic Institute <https://www.youtube.com/watch?v=xTBkbseXfOQ>, 23/06/2022

ACASO, María (2009) *La Educación Artística No Son Manualidades: Nuevas Prácticas em La Enseñanza de Las Artes Y La Cultura Visual*. Madrid: Catarata.

ARGUMENTÁRIO A FAVOR DA IGUALDADE DE GÊNERO (2006), <https://www.redejovensigualdade.org.pt/dmpm1/docs/argumentario.pdf>, 09/09/2022

AUGÉ, Marc (1994) *Não Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. São Paulo: Papirus Editora.

BARBOSA, Ana Mae (2001) *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva.

BARBOSA, Ana Mae (2005) *Arte/Educação Contemporânea*. São Paulo: Cortez.

BEAUVOIR, Simone (2015) *O Segundo Sexo – Volume 1*. Lisboa: Quetzal Editores.

BEAUVOIR, Simone (2015) *O Segundo Sexo – Volume 2*. Lisboa: Quetzal Editores.

BERGER, John (2018) *Modos de Ver*. Lisboa: Antígona Editores Refractários.

BUTLER, Judith (2002) *Gender Trouble: Feminism and The Subversion of Identity*. New York: Routledge.

CALADO, Isabel (1994) *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.

CRENSHAW, Kimberlé (2002) “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”, *Revista Estudos Feministas*, vº10, nº1.

EFLAND, Arthur (1990) *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Nova Iorque: Teachers College Press.

FOUCAULT, Michel (1980) *Power-Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. Harvester Press.

FOUCAULT, Michel (1987) *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. São Paulo: Vozes.

FRASER, Andrea (2009) “From the Critique of Institutions to the Institutions of Critique”, in *Institutional Critique: An Anthology of Artists’*. Massachusetts Institute of Technology.

FREIRE, Paulo (1967) *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1993) *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Editora Cortez.

FREIRE, Paulo (2018) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén (2013) *Why the Arts Don’t Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education*. Harvard Educational Review.

GLUSBERG, Jorge (2013) *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva.

GUERRILLA GIRLS. Reinventing the “F” Word: Feminism. <https://www.guerrillagirls.com/about>, 18/06/2022.

hooks, bell (2013) *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

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

LOPONTE, Luciana (2002) “Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino”, *Revista Estudos Feministas*, p.283-300.

LOPONTE, Luciana (2005) “Gênero, Educação e Docência nas Artes Visuais”, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vº2, nº30, p.243-259.

LOPONTE, Luciana (2008a) *Cultura Visual, Gênero, Educação e Arte*. Reunião Anual da ANPED (31. : 2008 Caxambu).

LOPONTE, Luciana (2008b) “Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência”, *Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, vº2, nº2, p.148-164.

MAYAYO, Patricia (2003) *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.

NICHOLAÏDES, Kimon (1990) *The Natural Way To Draw*. Nova Iorque: HarperCollins Publishers.

NOCHLIN, Linda (1999) *Representing Women*. Nova Iorque: Thames and Hudson.

NOCHLIN, Linda (2016) *Por que não houve grandes mulheres artistas?* São Paulo: Edições Aurora.

OIT (2020) *Portugal: Uma análise rápida do impacto da COVID-19 na economia e no mercado de trabalho*. ISBN: 9789220328514

OLIVEIRA, Márcia (2015) *Arte e Feminismo em Portugal no Contexto Pós-revolução*. V.N. Famalicão: Edições Húmus.

ONO, Yoko (2015) “What is the relationship between the world and the artist?” in *Yoko Ono One Woman Show 1960-1971*. Nova Iorque: MoMa.

PAULINO, Rosana (2009) *Textos de Minha Autoria*.
<http://rosanapaulino.blogspot.com/2009/07/textos-de-minha-autoria.html>,
13/06/2022.

PHELAN, Peggy e RECKITT, Helena (2012) *Art and Feminism*. Londres:
Phaidon.

POLLOCK, Griselda (2003) *Vision and difference: feminism, femininity and the histories of art*. Routledge.

PORDATA (2021) *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. DGEEC/ME-MCTES, PORDATA.
<https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-782>, 15/04/2022.

PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FRANCISCO HOLANDA 2022/2025.
http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/Projeto%20Educativo.pdf,
08/08/2022.

RADICAL EDUCATION FORUM (2010) *Radical Education Workbook*.
<http://undercommoning.org/wp-content/uploads/2015/06/ref-workbook.pdf>,
20/06/2022.

ROBERTIS, Deborah de (2014) *Artista luxemburguesa Deborha de Robertis expõe o seu sexo diante “L’Origine du Monde”*
<https://www.wort.lu/pt/cultura/artista-luxemburguesa-deborah-de-robertis-exp-e->

o-seu-sexo-diante-l-origine-du-monde-53904e4bb9b3988708031284,
23/06/2022.

ROBERTIS, Deborah de (2017) *Artist to face trial for 'flashing' at Louvre*.
<https://www.expatica.com/fr/general/france-art-crime-56721/>, 23/06/2022.

TRIZOLI, Talita (2008) “O feminismo e a Arte Contemporânea – Considerações”,
Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Arte Plásticas, 17.

VICENTE, Filipa (2005) “A Arte Sem História: Mulheres Artistas (Séculos XVI – XVIII)”, *Artist – Revista do Instituto de História da Arte da Faculdade de Lisboa*, nº4.

VICENTE, Filipa (2012) *A Arte Sem História: Mulheres e Cultura Artística (Séculos XVI – XX)*. Lisboa: Babel.

WEILER, Kathleen (2003) “Freire e uma Pedagogia Feminista da Diferença”. ex
æquo, nº8, 91-112.

WOLFF, Janet (2011) “Recuperando a corporalidade. Feminismo e política do corpo”, in *Género, Cultura Visual e Performance: Antologia Crítica*. V.N. Famalicão: Edições Húmus.