

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

A sala de aula como Laboratório de Experimentação: das (in)visibilidades às potencialidades da Performance no Desenho

Ana Filipa Azemel Correia Pina

2023

A sala de aula como Laboratório de Experimentação: das (in)visibilidades às potencialidades da Performance no Desenho

Ana Filipa Azemel Correia Pina

2023

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 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professora Orientadora: Mariana Delgado

Professora Cooperante: Ana Silva

Local de Estágio: Instituto de Artes e Imagem, Vila Nova de Gaia

RESUMO

O presente Relatório tem como ponto de partida a experiência do estágio curricular realizado durante o ano letivo 2022/2023 (de outubro a maio), no Instituto de Artes e Imagem, em Vila Nova de Gaia. Durante este período, foi realizada a observação gradualmente participativa em aulas das disciplinas de Desenho (10, 11º e 12º anos) e de Artes Visuais (1º e 2º ano de Cursos de Educação e Formação). No final do estágio, foi implementada, junto de uma turma do 11º ano do Ensino Artístico Especializado, uma Unidade Didática composta por um conjunto de exercícios que pretendiam confrontar e articular desenho e performance, na expectativa de trazer *outras* ações, questionamentos, reflexões e modos de olhar (diferentes dos habitualmente mobilizados na disciplina), tanto para o desenho como também para outras questões de carácter artístico e sociocultural – muitas vezes invisibilizadas pelo currículo escolar. Assim sendo, pretendeu-se partir de uma abordagem a conceitos inerentes à performance – *lugar, voz, corpo e ação* – para pensar e problematizar o *fazer* através desta prática artística.

Palavras-chave: Desenho; Performance; Ação; Corpo; Voz; Lugar.

ABSTRACT

The starting point of this report is the experience of the curricular internship carried out during the 2022/2023 academic year (from October to May) at the Institute of Arts and Image in Vila Nova de Gaia. During this period, a gradually participative observation was conducted in classes of Drawing (10th, 11th, and 12th grades) and Visual Arts (1st and 2nd year of Education and Training Courses). At the end of the internship, a Didactic Unit composed of a set of exercises aimed at confronting and connecting drawing and performance was implemented with an 11th-grade class in Specialized Art Education. The aim was to bring about different actions, questions, reflections, and ways of looking (different from those typically employed in the discipline) for both drawing and other artistic and sociocultural issues—often overlooked by the school curriculum. Thus, the intention was to start with an approach to concepts inherent to performance—place, voice, body, and action—to think and problematize artistic practice.

Keywords: Drawing; Performance; Action; Body; Voice; Place.

RESUMÉ

Le présent rapport prend comme point de départ l'expérience du stage en cours effectué tout au long de l'année scolaire 2022/2023 (d'octobre à mai) à l'Institut des Arts et de l'Image, à Vila Nova de Gaia. Pendant cette période, une observation graduelle et participative a été menée lors des cours de dessin (10e, 11e et 12e années) et d'arts visuels (1re et 2e années des cours d'éducation et de formation). À la fin du stage, on a mis en place, au près d'une classe du 11e année en enseignement artistique spécialisé, une Unité Didactique composée d'un ensemble d'exercices visant à confronter et à articuler le dessin et la performance. L'objectif était d'apporter d'*autres* actions, interrogations, réflexions et façons de regarder (différentes de celles couramment mobilisées dans la discipline), tant pour le dessin que pour d'autres points artistiques et socioculturels – souvent rendues invisibles par le programme scolaire. Ainsi, on a voulu partir d'une approche des concepts inhérents à la performance - *lieu, voix, corps et action* - pour penser et problématiser la pratique artistique.

Mots-clés: Dessin; Performance; Action; Corps; Voix; Lieu.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Mariana Delgado.

À professora cooperante, Ana Silva.

À turma, 11º IA.

À minha mãe, tia, irmãs e irmão.

Ao Tomás e à Maria.

ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

CEF - Curso de Educação e Formação

EAE- Ensino Artístico Especializado

HCA - História e Cultura das Artes

IAI - Instituto de Artes e Imagem

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

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

RI – Regulamento Interno

UFCD - Unidade de Formação de Curta Duração

UD - Unidade Didática

ÍNDICE

Resumo e palavras-chave	2
Abstract and keywords	3
Resumé et mots-clés	4
Agradecimentos	5
Abreviaturas	6
Introdução	14
I – LUGAR	19
<i>O Lugar de estágio</i> – Instituto de Artes e Imagem	23
<i>O Lugar de implementação da Unidade Didática</i> – A disciplina de Desenho	25
II – VOZ	29
Mensagens (in)visibilizadas no currículo	30
O papel das Imagens	35
III – CORPO	40
11º IA – A turma escolhida para a implementação da Proposta Didática	43
IV – AÇÃO	45
Experiência do estágio.	47
A Unidade Didática	56
Considerações Finais	76
Bibliografia	77

ÍNDICE DE ÂPENDICES E ANEXOS

Apêndice A – Roteiro da Unidade Didática implementada	81
Apêndice B – Compilação de referências visuais utilizadas para a “ATIVIDADE 1” e “ATIVIDADE 2” da Unidade Didática implementada	86
Apêndice C – Registos Fotográficos e Respostas das estudantes às atividades realizadas na primeira aula de implementação da Unidade Didática	106
Apêndice D – Registos Fotográficos e Respostas das estudantes às atividades realizadas na segunda aula de implementação da Unidade Didática	110
Apêndice E – Respostas das estudantes às atividades realizadas na terceira aula de implementação da Unidade Didática	117
Apêndice F – Registos fotográficos e respostas das estudantes às atividades realizadas na quarta aula de implementação da Unidade Didática	122
Apêndice G – Registos fotográficos e respostas das estudantes às atividades realizadas na quinta aula de implementação da Unidade Didática	128
Anexo 1 – Documentos Disponibilizados pela professora cooperante	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura B.1. Performances de Caroline Denervaud	87
Fonte: Art of Choice.	
Figura B.2. Performance de Caroline Denervaud	87
Fonte: IKONESS.	
Figura B.3. Ana Mendieta, <i>Untitled</i> (Silueta series), 1973-1977	88
Fonte: Arthur.io.	
Figura B.4. Grada-Kilomba, performance BoCa, 2021	88
Fonte: BoCa Bienal.	
Figura B.5. Yves Klein, <i>Live Painting</i> , 1960	89
Fonte: Goldberg, RoseLee (2012). <i>A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente</i> . Orfeu Negro.	
Figura B.6. Figurinos de Picasso para o Primeiro Empresário Americano em <i>Parade</i> , 1917	89
Fonte: Goldberg, RoseLee (2012). <i>A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente</i> . Orfeu Negro.	
Figura B.7. Schlemmer, <i>Dança das Varas</i> , 1927.....	90
Fonte: Goldberg, RoseLee (2012). <i>A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente</i> , Orfeu Negro.	
Figura B.8. Kiluanji Kia Henda, <i>Padrão dos Descobrimentos</i> , 2007	90
FONTE: Esquerda.net.	
Figura B.9. Tania Bruguera, <i>Tatlin's Whisper #6</i> (Bienal de Havana), 2009	91
Fonte: artsy.net.	
Figura B.10. Jota Mombaça, <i>Soterramento</i>	92
Fonte: UFRGS.	
Figura B.11. Jota Mombaça e Patrícia Tobias, <i>Que pode o Korpo?</i> , 2013	93
Fonte: UFRGS.	
Figura B.12. Helena Almeida, 1996.....	94
Fonte: Saisdeprata e pixels blogspot.	
Figura B.13. João Fiadeiro, <i>I Am Here</i> , 2003	94
Fonte: Anozero'17.	
Figura B.14. Joseph Beuys, <i>I Like America and America Likes Me</i> , 1974	95
Fonte: kidsofdada.com.	

Figura B.15. Allan Kaprow, <i>18 Happenings in 6 parts</i> , 1959	95
Fonte: Goldberg, RoseLee (2012). <i>A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente</i> . Orfeu Negro.	
Figura B.16. – Jim Dine, <i>The Smiling Workman</i> , 1960	97
Fonte: Overblog.com.	
Figura B.17. Piero Manzoni, <i>Escultura Viva</i> , 1961	97
Fonte: pieromanzoni.org.	
Figura B.18. Robert Morris com Carolee Schneemann, <i>Site</i> , 1964	98
Fonte: researchgate.net.	
Figura B.19. Robert Morris com Carolee Schneemann, <i>Site</i> , 1964	98
Fonte: artforum.com.	
Figura B.20. Trisha Brown, <i>Locus</i> , 1975	99
Fonte: artjournal.collegeart.org.	
Figura B.21. Clifford Owens, <i>Studio Visits</i> , 2005	99
Fonte: hyperallergic.com.	
Figura B.22. Tony Orrico, Projeto <i>Penwald Drawings</i>	100
Fonte: ignant.com.	
Figura B.23. Marina Abramovic, <i>Rhythm 0</i> , 1974	101
Fonte: larazon.es.	
Figura B.24. Marina Abramovic, <i>Rhythm 10</i> , 1973	101
Fonte: cbc.ca.	
Figura B.25. Marina Abramovic, <i>Lips of Thomas</i> , 1975	102
Fonte: guggenheim.org.	
Figura B.26. Joan Jonas, <i>Organic Honey's Vertical Roll</i> , 1972-1973.	103
Fonte: artsy.net.	
Figura B.27. Joan Jonas, <i>Mirror Piece I</i> , 1969.	103
Fonte: desconhecida.	
Figura B.28. Helena Almeida, <i>Pintura Habitada</i> , 1976	104
Fonte: comunidadeculturaearte.com.	
Figura B.29. Helena Almeida, <i>Sem Título</i> , 1968	104
Fonte: gfilomenasoes.com.	
Figura B.30. Helena Almeida, <i>Sáida Negra</i> , 1995	105
Fonte: slash-paris.com.	

Figura B.31. Howardena Pindell, still from <i>Free, White and 21</i> , 1980	105
Fonte: MoMa.org.	
Figura C.1. Estudantes durante a atividade 1	107
Fonte: própria.	
Figura C.2. Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes	107
Fonte: própria.	
Figura C.3. Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes	108
Fonte: própria.	
Figura C.4. Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes	108
Fonte: própria.	
Figura C.5. Atividade 2: Mapa mental criado coletivamente	109
Fonte: própria.	
Figura D.1. Espaço exterior do IAI onde foram realizadas as atividades 4 e 7	111
Fonte: própria.	
Figura D.2. Estudantes a escrever durante a atividade 2	111
Fonte: Própria.	
Figura D.3. Estudantes a correr durante a atividade 2	112
Fonte: própria.	
Figura D.4. Estudantes a executar a atividade 5	112
Fonte: própria.	
Figura D.5. Atividade 5: «O Guerreiro»	113
Fonte: própria.	
Figura D.6. Atividade 5: «Mimos reencontram-se em Paris»	113
Fonte: Própria.	
Figura D.7. Atividade 5: «Boy Band»	113
Fonte: própria.	
Figura D.8. Atividade 5: «Eu a segurar a minha dignidade // Eu a deixá-la ir embora»	114
Fonte: própria.	
Figura D.9. Atividade 5: «Menina estás à janela (com o teu cabelo à lua)»	114
Fonte: própria.	

Figura D.10. Atividade 5: «Louvar a Deus»	114
Fonte: própria.	
Figura D.11. Atividade 5: «Nossa Senhora de Fátima»	115
Fonte: própria.	
Figura D.12. Atividade 5: «Rainha Elizabeth»	115
Fonte: própria.	
Figura D.13. Atividade 5: «Koby Bryant»	116
Fonte: própria.	
Figura D.14. Atividade 5: «Peso Morto»	116
Fonte: própria.	
Figura E.1. Respostas dadas pelas estudantes à atividade 6	118
Fonte: Própria.	
FIGURA E.2. Respostas dadas pelas estudantes à atividade 6	119
Fonte: própria.	
Figura E.3. Respostas dadas pelas estudantes à atividade 3	120
Fonte: própria.	
Figura E.4. Respostas dadas pelas estudantes à atividade 3	121
Fonte: própria.	
Figura F.1. Respostas dadas pelas estudantes à atividade 7	123
Fonte: própria.	
Figura F.2. Respostas dadas pelas estudantes à atividade 7	124
Fonte: própria.	
Figura F.3. Respostas dadas pelas estudantes à atividade 7	125
Fonte: própria.	
Figura F.4. Estudantes a realizar a atividade 8	126
Fonte: própria.	
Figura F.5. Estudantes a realizar a atividade 8	127
Fonte: própria.	
Figura F.6. Registos produzidos durante a atividade 8	127
Fonte: própria.	
Figura G.1. Repetição da Atividade 1: Soluções de organização de imagens (Apêndice B) pelos vários grupos de estudantes	129
Fonte: própria	
Figura G.2. Mapa mental criado coletivamente ao longo das várias aulas da UD	130

Fonte: própria.

Figura G.3. Autoavaliação estudante A 130

Fonte: própria.

Figura G.4. Autoavaliação estudante B 130

Fonte: própria.

Figura G.5. Autoavaliação estudante C 131

Fonte: própria.

Figura G.6. Autoavaliação estudante D 131

Fonte: própria.

Figura G.7. Autoavaliação estudante E 131

Fonte: própria.

Figura G.8. Autoavaliação estudante F 132

Fonte: própria.

Figura G.9. Autoavaliação estudante G 132

Fonte: própria.

Figura G.10. Autoavaliação estudante H 132

Fonte: própria.

Figura G.11. Autoavaliação estudante I 132

Fonte: própria.

Figura G.12. Autoavaliação estudante J 132

Fonte: própria.

Figura G.13. Autoavaliação estudante K 133

Fonte: própria.

Figura G.14. Autoavaliação estudante L 133

Fonte: própria.

Figura 1.1. Planificação da atividade de *Halloween* para a turma de 1º ano do CEF .. 135

Fonte: professora cooperante.

Figura 1.2. Enunciado de exercício realizado numa aula de Artes Visuais com a turma de 1º ano do CEF 135

Fonte: professora cooperante.

INTRODUÇÃO

Se fosse necessário resumir a experiência do estágio curricular realizado numa única palavra – correndo o risco de recorrer ao *cliché* de sintetizar numa metáfora uma determinada situação –, diria, sem dúvida, que este processo foi uma montanha-russa. Escolho partir desta comparação, precisamente pela complexidade da situação em que mais uma vez me encontro: iniciar a escrita de um relatório dissertativo sobre aquilo que foram os últimos meses de observação, participação e convivência numa escola enquanto professora estagiária e, em simultâneo, aluna do Mestrado em Ensino de Artes Visuais [MEAV]. Parto desta comparação na expectativa de finalmente conseguir enfrentar o bloqueio inicial inerente ao início de qualquer processo de escrita e começar, portanto, o presente Relatório.

A relação estabelecida resulta das várias semelhanças entre as “sensações” experienciadas e entre as próprias estruturas. De forma breve, diria que, numa montanha-russa, passamos por vários estágios e momentos que oscilam entre o entusiasmo e o receio enquanto “percorremos” uma estrutura que se encontra já pré-definida. Durante os vários meses de estágio numa escola, encontramos-nos numa situação que se rege por uma lógica circular¹, ou seja, não se trata de uma aprendizagem verticalmente ascendente, sendo que o próprio percurso e as situações nele decorrentes se repetem, ainda que com algumas variações. Por outro lado, ao longo deste caminho, ocupamos um lugar que na grande maioria do tempo corresponde ao de “passageira” (e é também um momento temporalmente passageiro), muitas vezes sem grande controlo sobre o que está a acontecer dentro da sala de aula, pois estamos numa posição maioritariamente de observadoras. Mesmo quando intervimos, estamos naturalmente sujeitas a um conjunto de hierarquias existentes e pré-estabelecidas “pela” e “na” estrutura escolar, que nos colocam numa determinada posição relativamente às restantes intervenientes. Para além do referido anteriormente, o estágio curricular trata-se de uma vivência repleta de confrontos com medos, receios e surpresas que culminam num sentimento final de alívio, acompanhado da sensação de dúvida sobre se queremos repetir, ou neste caso,

¹ Ao longo de toda a experiência do estágio curricular foram surgindo e reaparecendo alguns dos mesmos questionamentos, problematizações e frustrações. Não diria que fui melhor docente no 100º dia de estágio, ou que existiram menos dúvidas, comparativamente ao 1º dia. Em simultâneo, considero que a aprendizagem, tal como os processos criativos artísticos, não se trata de um movimento ascendente – apesar da estrutura escolar e o currículo assentarem nesta expectativa.

permanecer no ensino sistema de ensino. Não é apenas uma montanha-russa de sensações positivas e/ou negativas, mas de contrariedades e sensações multidirecionais. Andamos não só “para cima” e “para baixo” como também “para trás” e “para a frente” e em várias outras direções ao mesmo tempo, quer seja enquanto professora estagiária, (futura) docente ou aluna.

Posto isto, é possível afirmar que o processo de observação não foi de todo um processo linear de aprendizagem e de crescimento profissional e/ou pessoal. Tratou-se de um processo complexo, onde o entusiasmo e a frustração coexistiram diariamente. Onde foi necessário aprender a lidar com uma série de contrariedades, submeter-me a algumas das forças de poder estabelecidas (umas mais visíveis que outras), perceber como contrariar outras tantas, aceitar sentimentos como o desencanto, a estagnação e a desmotivação, e utilizar tudo isto como combustível para *agir*.

Agir implica, necessariamente, a execução de uma *ação* (ou várias), formada(s) por movimento(s) e/ou *gesto*(s). Porém, nenhuma ação surge ou acontece isoladamente. Agimos num *lugar* – nele e moldados por ele. Agimos com a *voz* – utilizando a linguagem, não necessariamente vocal, para transmitir mensagens. Agimos com o *corpo* – com o nosso para os outros. Deixamos vestígios – sejam eles visíveis e/ou invisíveis. Todos estes elementos (ação, lugar, voz e corpo) existem de forma dialogante e não de maneira isolada, sendo possível encontrar semelhanças entre a sua presença na performatividade na área docente e na performance no sentido artístico:

«Para Herbert Read a performance pode ser caracterizada a partir de três fatores: trata-se de uma obra viva, que tem lugar perante uma audiência e que envolve geralmente executantes que também trabalham com outras artes como bailarinos, praticantes de belas-artes, músicos ou poetas.» (Ciotti, 2014: 17).

«Quando um professor está diante de seus alunos, ele tem condições de usar vários elementos como a voz, o corpo e o lugar onde está para comunicar aquilo que pensa aos corpos que estão diante dele.» (Ciotti, 2014: 59).

Mais do que «comunicar aquilo que [uma professora] pensa» (ou sabe) podemos utilizar «a voz, o corpo e o lugar» de uma forma consciente, capaz de potenciar uma comunicação o mais horizontal possível *com* as estudantes, promovendo a produção de conhecimento, ao invés de transmitir o conhecimento (definido pelo currículo como

“universal”). Ainda que a lógica escolar (e curricular) seja majoritariamente vertical, não nos obriga a compactuar nem a ceder totalmente à sua estrutura: não nos impede de procurar *agir* de forma disruptiva, improvisada ou coletiva. Utilizando as palavras de Ciotti, «Só é possível falar em performance quando existir uma audiência que não esteja distante do performer nem passiva diante de sua ação.» (Ciotti, 2014: 34).

Assim sendo, considero que parte do nosso processo de construção enquanto (futuras) docentes, passa por compreendermos que as nossas ações moldam ao mesmo tempo que são moldadas por tudo aquilo e aquelas que nos rodeiam. Uma vez conscientes do lugar que ocupamos na estrutura escolar (uma posição hierárquica de privilégio), bem como das várias dinâmicas e tensões existentes (avaliações, currículo, etc.), podemos optar por compactuar com o sistema onde nos inserimos ou trabalhar para desconstruí-lo – em conjunto com as estudantes. Podemos procurar descobrir a nossa “janela de liberdade” para interferir, questionar e contrariar certas forças de poder (in)visíveis dentro da sala de aula e do próprio sistema de ensino. Importa referir que todo este processo de questionamento não finda com o término do estágio curricular ou na conclusão da profissionalização: trata-se de uma permanente (des)construção das nossas próprias práticas que se prolongará ao longo de toda a carreira docente.

Enquanto docente do grupo 600, considero não só pertinente como fundamental recorrermos a práticas artísticas para o nosso trabalho. Por esse motivo recorri à performance, ou antes a alguns dos seus conceitos chave, para a construção da Unidade Didática [UD] e para a própria construção deste Relatório.

«Somos todos performers no sentido geral, mas existem diferenciações. O artista se apropria da performance num sentido de ruptura com padrões tradicionais da arte. E eu, enquanto professor, me aproprio da palavra performance para falar de uma atitude pedagógica diferenciada.» (Ciotti, 2014: 62).

Em linha com o pensamento de Ciotti (2014) e Herbert Read, é possível afirmar que “*Lugar*”, “*Corpo*” e “*Voz*” são conceitos-chave tanto para a performance artística (aqui utilizada como base para a construção da Unidade Didática realizada) como na performatividade quotidiana da prática docente. No entanto, é possível apontar um quarto fator a adicionar aos já mencionados: a *ação*.

Por estes motivos, optei por tornar estes conceitos-chave como linhas estruturantes tanto para a Unidade Didática, como para compor e organizar os capítulos do presente Relatório e dar início ao meu processo de (re)construção enquanto docente – nunca desconsiderando a articulação entre si.

Notas:

1. Uma vez que este Relatório surge de uma vivência pessoal, considera-se importante alertar a leitora para o facto de, em vários momentos, o seu carácter ser assumidamente biográfico, refletindo acerca das minhas experiências enquanto professora estagiária e das consequentes problematizações resultantes do contexto particular (da instituição de ensino) onde se encontram inseridas.
2. No presente Relatório, optei pela utilização do género gramatical feminino (apesar das suas limitações) com o intuito de contrariar a gramática normativa que sistematicamente coloca o masculino no centro de tudo. A utilização do masculino genérico para designar o conjunto de homens e mulheres, é um dito universal e um “falso neutro” (Barreno, 1985). Esta convenção gramatical remete as mulheres para um lugar de invisibilidade, ou, pelo menos, de sub-representação linguística – tomando de empréstimo as palavras de Graça Abranches (2009), trata-se de um «mecanismo de reforço de um modelo em que o homem se torna a medida do humano, a norma ou o ponto de referência» (12).

Uma vez que a língua portuguesa torna praticamente impossível alcançar a neutralidade do ponto de vista lexical, parece-me necessário, ainda assim, procurar alternativas capazes de contrariar o hábito. Estas passam, nomeadamente, pela substituição por formas não discriminatórias, mais neutras, que respeitem o direito à representação linguística da identidade e expressão de género (sejam homens, mulheres, pessoas binárias e/ ou não binárias); e que visem o reconhecimento de que nenhum género tem a exclusividade de representação universal da humanidade ou da cidadania. Isto porque, as práticas discursivas também inscrevem, elas próprias, marcas ideológicas e, claro, políticas.



Figura G.2. – Mapa mental criado coletivamente ao longo das várias aulas da UD. Fonte: própria.

LUGAR

«Eis a imagem simultaneamente mais remota e atual da escola: um quadro – seja ele preto, verde ou interativo –, uma classe homogênea, um professor em permanente monólogo, e um monólogo a que o uso constante do powerpoint na atualidade reforça ainda mais, alunos transformados em orelhas, transidos ou irrequietos, mas sempre vergados à obrigação de permanecer em silêncio.» (Ramos do Ó, 2016: 214).

Marcada pelos traços da modernidade, a escola, enquanto sistema e instituição, reflete, direta e indiretamente, os contornos da sociedade na qual se insere, ao mesmo tempo que perpetua os paradigmas nela existentes. Assume-se como um lugar *heterogêneo, inclusivo e de liberdade*, no qual se transmitem competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) com o intuito de formar cidadãos *autônomos, responsáveis e ativos*². Paradoxalmente, podemos considerar a escola como um espaço de massificação e padronização e, em simultâneo, de opressão e exclusão.

«Numa perspetiva construtivista, considera-se que, no decorrer das práticas quotidianas, os indivíduos vão incorporando linguagens e disposições que lhes permitem adquirir uma identidade e integrar-se numa comunidade ou grupo social. Neste sentido, o percurso escolar (processo de socialização por excelência) é marcado não por uma interiorização passiva de normas e valores, mas pela participação cultural e consequente construção de identidades e estratégias (a subjetivação), através de processos de integração, exclusão e distinção» (Abrantes, 2003: 94).

«Attending school not only enables pupils to read and count, but places them at an early stage within the social hierarchy and determines their dreams of a “good life”. The school does this while at the same time proclaiming that it opens up opportunities to *all*. More than anything else, education is a great promise.» (Varela, 2016: 49).

Desta forma, ainda que todas as alunas ocupem o mesmo *espaço* – à partida, pelo menos durante doze anos –, a escola não é experienciada por todas da mesma forma. Isto porque, apesar de começarem no mesmo *ponto de partida* (o 1º ano de escolaridade obrigatória) e estarem sujeitas aparentemente às mesmas oportunidades e aprendizagens, nem todas são provenientes do mesmo contexto social, cultural e económico e, portanto, não possuem as mesmas condições para se “movimentarem” ao longo deste percurso.

² Referências ao «Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória» (2017).

Importa, portanto, refletir sobre que *lugar* é este – que discursos³, tensões e contrariedades (re)produz e que narrativas e individualidades silencia – e que lugar pode(ria) ser – que possibilidades existem para fragmentar as narrativas de privilégio e as relações de poder que nela se estabelecem.

«(...) quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades.» (Ribeiro, 2017: 28).

Para Marc Augé (2005), o conceito de *lugar* distingue-se do de *espaço* pelo simbolismo inerente ao primeiro e inexistente no segundo – «a noção de espaço, tal como é hoje utilizada (...) parece poder aplicar-se com utilidade, dada precisamente a sua ausência de caracterização, às superfícies não simbolizadas do planeta» (60). Augé denomina estas superfícies de *não-lugares*, ou seja, «um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico» (ibid.: 67), como sucede no caso dos espaços de passagem – aeroportos, autoestradas, supermercados, etc. No entanto, o que define um *não-lugar* não é apenas o facto de se tratar de um espaço construído com o intuito de cumprir uma função transitória, mas também «a relação que os indivíduos mantêm com esses espaços» (ibid.: 79). Deste modo, a importância do papel dos indivíduos e das suas dinâmicas sociais é fundamental para concluir que um espaço (ou um não-lugar) pode transformar-se num *lugar* a partir do momento em que é simbolicamente vivido pelas suas transeuntes. Quando falamos do *espaço* escolar – onde estudantes, docentes e não-docentes passam grande parte do seu dia – não podemos considerá-lo como um espaço cujas funções são de índole transitória. Porém, ainda que este possa ser visto por muitas como um *lugar*, para outras, pode ser conotado como um *não-lugar*, pois não é um espaço por elas simbolicamente vivido, pelo menos não em pleno.

³ «(...) é preciso esclarecer que quando utilizarmos a palavra discurso (...) e a importância de se interromper com o regime de autorização discursiva, estamos nos referindo à noção foucaultiana de discurso. Ou seja, de não pensar discurso como amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle.» (Ribeiro, 2017:25).

É o próprio mecanismo da escola o responsável por conduzir a narrativa que classifica e dita a posição (de *sucesso* ou de *marginalidade*) que cada uma ocupa dentro dele e que, conseqüentemente, irá ocupar na sociedade; ao mesmo tempo que culpabiliza aquelas que coloca à margem. Ao impor e perpetuar uma cultura dominante e privilegiada (eurocêntrica e patriarcal), silencia e exclui outras tantas. Este sistema, tal como outros, rege-se por uma estrutura de poder hierárquica bastante acentuada, bem como por determinados códigos de conduta e por tipos de linguagem impossíveis de serem compreendidos ou correspondidos de igual forma por todas – «O sucesso escolar depende em grande parte da aptidão (real ou aparente) para lidar com a linguagem das ideias próprias ao ensino» (Bourdieu e Passeron, 1981: 87). Para Ribeiro (2017), a dominância e imposição de uma linguagem (que suprime e descredibiliza outras referências e narrativas), é uma forma de exclusão e um entrave para uma *educação justa e transgressora*:

«(...) a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo. A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um – entre tantos outros – impeditivo para uma educação transgressora.» (10).

Desta forma, aquelas que “não conseguem” compreender ou corresponder às regras, à linguagem ou às expectativas desta instituição, são postas à margem e, ao mesmo tempo, obrigadas a permanecer no próprio sistema que as exclui – «A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas.» (Bourdieu e Champagne, 2005: 485).

Também eu, enquanto professora estagiária, durante algum tempo encarei a escola onde estagiei como um *não-lugar*: um espaço de passagem, não identitário, solitário e com o qual não me relacionava (nem tão pouco com as pessoas que nele se “movimentavam”). Encontrava-me apenas, temporariamente, a cumprir uma função imposta pelo mestrado e pelo sistema de ensino que o precede. No entanto, a partir do momento em que comecei a estabelecer relações com as pessoas que me rodeavam, naquele contexto, esta concepção transformou-se.

«passa[-se] evidentemente com o não-lugar a mesma coisa que com o lugar: nunca existe sob uma forma pura; neles os lugares recompõem-se; reconstituem-se nele relações (...). O lugar e o não-lugar são antes polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se consoma totalmente – palimpsestos nos quais se reinscreve sem cessar o jogo misto da identidade e da relação.» (Augé, 2005: 68).

Para além de um mesmo espaço poder ser lido e vivido de maneiras diferentes pelas várias pessoas que o ocupam, para uma mesma pessoa esta leitura também não é estanque. O próprio espaço que ocupa não é estanque. Consideremos uma sala de aula, por exemplo: o simples facto de alterarmos a disposição das mesas e das cadeiras, pode ter repercussões imediatas na habitual dinâmica vertical e expositiva que se estabelece entre a professora e as estudantes. Da mesma forma, podemos olhar para um lugar de marginalidade também como um lugar de resistência e potência, capaz de oferecer novas leituras e transformar as narrativas habituais. Neste sentido, a forma como a performance artística explora e aborda o *lugar* é particularmente interessante, uma vez que tem a capacidade de alterar o modo como percebemos e nos relacionamos com um determinado espaço – «(...) qualquer lugar pode ser utilizado para a realização de uma performance. Esse lugar fica temporariamente alterado em todas as suas qualidades.» (Ciotti, 2014: 41). A partir da obra de Joseph Beuys, Ciotti exemplifica esta potência transformadora da performance:

«Sua obra é sempre uma transformação de um espaço num lugar no qual o espectador pode identificar tanto a experiência pessoal do artista, quanto às especificidades do local, enfatizando a sua própria experiência como espectador, um lugar, nesse sentido, definido por Newton: “o lugar é uma parte do espaço que um corpo ocupa”» (ibid.: 39)



Figura B.14. – Joseph Beuys, *I Like America and America Likes Me*, 1974. Fonte: kidsofdada.com

Retomo novamente à questão anteriormente colocada: que “lugar” é ou pode ser a escola? Um espaço de exclusão sistémica, ou um lugar de possibilidades, potencialidades e experimentação? Enquanto docentes do grupo 600, de que forma podemos utilizar *outras* referências artísticas e contribuir para promover uma maior fruição coletiva de um espaço que é imposto às estudantes, transformando-o num *lugar* para todas e ao mesmo tempo visibilizar as narrativas individuais de cada uma?

«Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares, emaranham-se, interpenetram-se. A possibilidade do não-lugar nunca está ausente seja de que lugar for.»
(Augé, 2005: 90).

O Lugar de Estágio – Instituto de Artes e Imagem

O estágio curricular abordado no presente Relatório realizou-se no Instituto de Artes e Imagem [IAI], em Vila Nova de Gaia. Este estabelecimento de ensino, de natureza e gestão privadas, foi criado no âmbito do Ensino Artístico Especializado [EAE] a 9 de junho de 1998. No ano letivo de 2022/2023 (o momento correspondente ao estágio curricular), a oferta formativa do Instituto consistia em dois Cursos de EAE (Imagem Interativa e Desenho de Arquitetura), um Curso Profissional (Técnico/a de Design de Equipamento); e um Curso de Educação e Formação [CEF] (Operador/a de Fotografia). Trata-se de uma instituição com 25 anos de experiência na área do Ensino Artístico, que, segundo consta no Regulamento Interno [RI], assenta na *filosofia do ensino das artes e do ensino pela arte*:

«O Instituto das Artes e da imagem (IAI) é uma escola de artes com 25 anos de experiência dedicados a uma ação pedagógica e formativa segundo o princípio que a educação (para além das habilitações escolares e técnicas) tem de promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram, e de se empenharem na sua transformação progressiva. (...) compreende que a educação integral atravessa diversas dimensões do conhecimento, conjuga diferentes áreas do saber:

cultura, ciência, tecnologia, ética, estética e impulsiona a liberdade humana que só pode ser atingida pela criatividade e sapiência.» (RI do IAI, 2017: 1) ⁴.

Apesar do RI aludir à *liberdade*, à *criatividade* e ao *espírito democrático e pluralista*, é possível observar que existem múltiplas incongruências entre os discursos proferidos pelo Instituto e as dinâmicas vividas no seu quotidiano.

«Artigo 84º Hino: Somos os pilares / Que sustentam a vontade, / A força do saber, / A construção do ser, / O crescer em liberdade... // Somos os primeiros / Na procura da excelência, / Com autenticidade, / Solidariedade, / Com sabedoria e experiência... // IAI / Acreditamos no Sonho / Na partilha e dedicação / No ensino da Arte / No levá-la a toda a parte / Com alma e coração / (...) // Sob os tons, vermelho e azul / Sob o lema da coragem, / Sem perder o norte e o sul, / Vale a pena esta viagem // (...) » (RI do IAI: 40).

Na prática, os métodos utilizados para se fazer cumprir *a missão que conduz a instituição*, são bastante questionáveis. Para além dos vários episódios com os quais me confrontei ao longo do estágio curricular (discutidos mais à frente, no capítulo “Experiência de Estágio”), os próprios *dispositivos* utilizados pela direção do IAI para vigiar, monitorizar e consequentemente sancionar, tanto as estudantes como as docentes, são altamente problemáticos, uma vez que impossibilitam a total fruição não só do espaço escolar, como da liberdade individual de cada uma. A utilização de câmaras de vigilância, a imposição de restrições ao vestuário (nomeadamente a proibição da utilização de fatos de treino) e a acentuada presença da figura da direção (através de rondas constantes pelos corredores e aparições surpresa durante as aulas, com intuito de corrigir os métodos utilizados pelas professoras e repreender as alunas), remetem-nos para o conceito de Panóptico de J. Bentham introduzido por Foucault em *Vigiar e Punir* (2005) – «O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.» (196).

Seguindo a linha de pensamento de Foucault, é possível afirmar que os *dispositivos de controlo* utilizados para o cumprimento das normas desta instituição (para o *bom adestramento dos corpos*), resultam numa realidade de permanente vigilância, que inevitavelmente se torna consciente por parte daquelas que se encontram sujeitas a esta força de poder – o *olhar hierárquico*. Ao mesmo tempo, enfatizam a existência de uma

⁴ Disponível em: http://iai.pt/web/wp-content/uploads/2023/05/regulamento_interno-iai.pdf

hierarquia vertical, oprimindo e suprimindo os movimentos livres das estudantes e docentes pelo espaço escolar – «Daí o efeito mais importante do Panótico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício.» (ibid.: 224).

Desta forma, contrariamente aos discursos proferidos pelo instituto, que afirmam «dar liberdade às alunas para construírem o seu próprio caminho, para além de adquirirem competências técnicas, adquirirem também competências pessoais (autonomia, etc.)» (Diário de Bordo, 22 de outubro de 2022), o IAI funciona como uma *máquina* de ensino e em simultâneo de *vigilância*, *hierarquização*, *recompensa* e *punição*, sendo que o próprio *espaço* escolar reflete as características da hierarquia que a compõem e centraliza a figura do diretor como o “olhar onnipresente” que suprime tudo aquilo que a escola e o ensino artístico se comprometem.

O Lugar de implementação da Unidade Didática – A disciplina de Desenho

Consideremos a disciplina de Desenho como também ela um *lugar*, ou pelo menos como um *espaço* praticado, com potencialidades para transformar a sala de aula que ocupa num *lugar* através das discursividades que produz – «O lugar consuma-se através da palavra, da troca alusiva de certas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores.» (Augé, 2005: 67).

Tal como a escola (enquanto sistema e instituição), também o desenho está sujeito a certos códigos de conduta e a uma linguagem muito própria que privilegia um tipo particular de conhecimento (conceptual, técnico e estético), mais uma vez, definido pela narrativa curricular eurocêntrica e patriarcal. Contudo, tal como todas as discursividades (re)produzidas em contexto escolar, estas não são estanques e precisam ser questionadas. Enquanto docentes do grupo 600, podemos encarar esta disciplina como uma oportunidade para que surjam *outras* referências, para colocarmos em causa as “habituais”, para reformularmos o espaço da sala de aula e recorrer a processos artísticos menos convencionais” para abordar o desenho e colocá-lo em diálogo com outras

questões – o próprio desenho é, por si só, uma prática dialogante, entre a realidade, a forma como a percebemos e a representamos.

Remetendo para as Aprendizagens Essenciais [AE] da disciplina no 11º ano (pois foi neste contexto que a Unidade Didática foi implementada), observamos que, teoricamente, estas têm como referência a articulação entre três domínios: “Apropriação e Reflexão”, “Interpretação e Comunicação” e “Experimentação e Criação”. Porém, é possível afirmar que, na prática, a maioria das abordagens à disciplina de Desenho recai quase exclusivamente no último ponto – “Experimentação e Criação”. Ainda assim, a forma como a ideia de “experimentação” é abordada, acaba por não ser verdadeiramente levada à sua potência, uma vez que se limita a lidar com aquilo que a escola já conhece, prevê e é capaz de controlar: a utilização de diferentes materiais e suportes, introduzidos através de consecutivos enunciados desconexos, cujo principal objetivo assenta na aquisição de competências técnicas por parte das estudantes.

«O Desenho é uma forma universal de conhecer e comunicar e contempla múltiplas vertentes do conhecimento, a partir das quais se exercitam as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação. As aprendizagens nesta área devem mobilizar conteúdos que criem condições de equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional contribuindo para a utilização competente da linguagem do Desenho.» (AE de Desenho 11º ano, 2018: 1).

Encontramos no discurso proferido pelas AE, a referência ao desenho como forma “universal de conhecer e comunicar” e como uma linguagem que as estudantes devem aprender a mobilizar de forma “competente”. Esta conceção altamente problemática do desenho, revela, mais uma vez, a imposição de uma narrativa privilegiada que crê ter o poder de validar e definir como um todo a sua perspetiva particular do mundo. No entanto, a ideia de universalidade é tudo menos inclusiva, bem como a premissa de que todas devem aprender determinados critérios para poderem utilizar esta linguagem de forma “competente”. Neste sentido, Ribeiro (2017) remete-nos para a perspetiva de Lélia Gonzalez, na qual a pensadora expõe as consequências da imposição de uma epistemologia universal que, conseqüentemente, desconsidera outros saberes, narrativas e experiências.

«Lélia Gonzalez (...) criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social

possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento.» (Ribeiro, 2017: 9)

Por outro lado, espera-se que as estudantes sejam capazes de *mobilizar conteúdos* sem que lhes seja dado tempo ou espaço para refletirem sobre eles. No contexto de superprodução e de falta de tempo que se vive no cotidiano escolar, a preocupação excessiva com a *forma* (com os resultados materiais provenientes de competências técnicas), acaba por colocar em segundo plano, ou até mesmo anular, o *conteúdo* (as narrativas de cada imagem), reduzindo o desenho a um mero processo de criação mecanizado e desconectado da realidade onde se insere, quando, na verdade, as suas potencialidades vão muito além da técnica. A obsessão pela produção de resultados palpáveis, faz com que os domínios da “Apropriação e Reflexão” e da “Interpretação e Comunicação” acabem, não só por serem suprimidos, como diria mesmo, entregues a outras disciplinas, tais como História e Cultura das Artes [HCA] – onde se espera que as estudantes adquiram competências que lhes permitam *interpretar* imagens (e “refletir” sobre elas), recorrendo aos critérios e narrativas definidos e contados pelo currículo e pelos manuais.

«No 11.º ano de escolaridade, a disciplina de Desenho A deverá proporcionar a progressiva mobilização dos conteúdos, através das técnicas e dos materiais mais adequados para desenvolver as capacidades de representação, procurando, em simultâneo, desenvolver nos alunos um crescente domínio na apropriação e exploração de conceitos da comunicação visual. Ao longo deste ano de escolaridade, as atividades desenvolvidas deverão promover o uso do desenho e dos meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação face à realidade experienciada pelo aluno.» (AE de Desenho 11º ano, 2018: 3).

«Recorrendo à multiperspetiva, à contextualização histórica e à análise de obras/objetos de arte relevantes para a história da cultura e das artes, pretende-se que o aluno conheça, interprete e analise formas de expressão artística produzidas em determinadas épocas e espaços, construindo uma cultura visual e artística e desenvolvendo a sensibilidade estética e o juízo de gosto.» (AE de HCA 11º ano, 2018: 1-2).

Parece-me altamente problemático falar-se de *apropriação* sem que se questione acerca daquilo que nos estamos a apropriar. A verdade é que tanto a “criação”, como a “interpretação” ou a “comunicação” (de qualquer imagem, em qualquer contexto) não surge no vácuo – «all images involve an assertion of ideas, values, and beliefs that serve the interests of those for whom they are made – political, social, and economic – and audiences, in their turn, exercise the power of interpretation.» (Duncum, 2010: 6). Desta forma, torna-se pertinente e fundamental que se abordem e questionem as imagens presentes na disciplina de Desenho – quer sejam as criadas pelas estudantes ou as referências existentes – ao invés de meramente produzi-las.

Ainda que tenhamos de corresponder às AE e lidar com a inevitabilidade do Exame Nacional – no qual as estudantes são submetidas a critérios muito específicos acerca daquilo que “é” o desenho –, será realmente necessário dedicarmos os três anos em que esta disciplina é lecionada a um ensino-aprendizagem meramente técnico-formal? Para além desta abordagem ser questionável – o que é *desenhar bem* ou aprender a *desenhar bem*? –, elimina grande parte das potencialidades do desenho (tais como a componente mais projetual). Neste sentido, recorro novamente à performance e às suas possibilidades experimentais para abordar de uma forma menos convencional o desenho em contexto escolar, para introduzir *outras* referências e narrativas, abrir espaço à experimentação e tornar esta disciplina num *lugar* de diálogo, reflexão e questionamento.

«There is something wonderful about making images that are spontaneous, fresh, and lively, and transmitting the energy invested in the image-making process into a final outcome. However, the need to produce final pieces and work towards deadlines (...) can make the image maker feel self-conscious and inhibited and the work static and constrained. (...) One remedy that can reverse this situation of imposed inhibition is to begin to think of image-making as a rehearsal process. (...) the focus is on discovery, surprise, experimentation, and the joy that occurs during the process.»
(Orbach, 2019: 5 – 6).

VOZ

Se o *lugar*, no sentido atribuído por Augé, se compõe pelas relações que nele se estabelecem e mantêm – pelos corpos que o ocupam e os diálogos entre eles resultantes – a voz surge enquanto elemento fundamental para esta conceção. Consideremos a voz não só como o som produzido por um corpo, mas enquanto a mensagem que por ele é transmitida. Neste sentido, esta pode tomar “forma” também enquanto imagem, ação ou performance. Inevitavelmente, para comunicar a sua mensagem, a voz necessita de recorrer a linguagens (sejam elas sonoras, visuais, etc.) para dialogar com aquelas a quem se dirige. É, portanto, um elemento inerente, tanto ao *lugar* “de Augé” como à performance artística e ao ensino.

No contexto escolar, verificamos que uma sala de aula contempla várias vozes: as das estudantes, a da professora e a do currículo. Porém, não é expectável (ou tão pouco promovido) que estas se articulem num diálogo horizontal. Pelo contrário, devem sujeitar-se a uma hierarquização definida pelo próprio sistema onde se inserem: o currículo deverá ser a voz *universal* e inquestionável, a professora deverá funcionar como a sua “porta-voz” e as estudantes deverão escutar e aprender a mobilizá-lo (a dominarem a sua linguagem) sem nunca desrespeitarem a posição que ocupam nesta hierarquia.

A verdade, é que por muito que questionemos as relações de poder existentes, enquanto docentes (ou até mesmo enquanto estudantes), estamos sempre sujeitas a estas. Contudo, “fazer parte” de um sistema não é sinónimo de compactuar com ele. Podemos resistir e boicotar as suas expectativas, promovendo (dentro daquilo que está ao nosso alcance) a *horizontalização* do diálogo. Ao introduzirmos *outras* vozes – imagens, narrativas e abordagens ao ensino artístico – acabamos por colocar em discussão aquelas que sistematicamente são legitimadas e as que são descredibilizadas pelo currículo: «Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva» (Ribeiro, 2017: 33). Dar lugar a *outras* vozes é dar visibilidade a *outras* questões e a outras narrativas. Como foi referido no capítulo anterior, a falsa ideia de *universalidade* invisibiliza a multiplicidade que diz incluir. Uma visão universal do conhecimento elimina, portanto, qualquer possibilidade de diálogo e exclui todas as potencialidades de novas construções discursivas.

«O projeto educacional do Estado-moderno não suporta a diferenciação, a multiplicação de discursos, e tudo tem feito para os impedir. É porque se apresenta como a instituição por excelência da conservação social que a escola hipervaloriza e esgota os seus efetivos em delirantes rotinas de repetição, anotação, síntese e comentário, fazendo crer à maioria dos que a não aguentam que a imaginação criadora é, justamente, um patamar cognitivo só ao alcance dos predestinados, aqueles que resistem, incólumes, à absurda máquina escrava da mimesis.» (Ramos do Ó, 2016: 217).

Ainda que a ideia de resistência e imprevisibilidade possa parecer desconfortável, importa lembrar que o desconhecido traz sempre novas possibilidades – «(...) nas palavras de Félix Guattari – “[as] revoluções, [tal] como a história, sempre trazem surpresas. Por natureza, elas são sempre imprevisíveis. Isso não impede uma pessoa de trabalhar pela revolução, desde que se entenda ‘trabalhar pela revolução’ como trabalhar pelo imprevisível”» (Guattari, 1996:185 apud Martins, 2017: 20). Neste sentido, remetemos, mais uma vez, para as potencialidades da performance artística enquanto “ferramenta” para desbloquear um diálogo reflexivo, horizontal e consciente de si mesmo e para colocar em causa as discursividades *universalizadas* pelo currículo escolar, bem como das imagens que o compõem.

«a voz é um livro invisível. Fazer performance se assemelha a escrever um livro invisível. A performance é uma voz que procura o diálogo. (...) A performance mescla vários elementos. E o performer incorpora, corporifica e, dessa forma, comunica. Para se comunicar através da voz, ele precisa ter consciência do seu corpo e do lugar onde está.» (Ciotti, 2014: 37).

Mensagens (in)visibilizadas no currículo

Se considerarmos os discursos proferidos pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO], pelas AE e pelos ideais de inclusão decretados (Decreto-Lei n.º 54/2018), é possível afirmar que existe uma incongruência entre estes e aquilo que, na prática, a escola continua a perenizar: a naturalização de uma série de narrativas de exclusão e violência. Estas discursividades, “ocultas” no currículo – nas

lógicas pelas quais se rege, naquilo (e naquelas) que invisibiliza – não são neutras nem inocentes. Pelo contrário, revelam os contornos da sociedade em que vivemos.

«O conhecimento corporizado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.» (Silva, 2000: 152).

As discursividades que giram em torno do conteúdo mobilizado pelas várias disciplinas, não só “denunciam” a posição de privilégio dos narradores (responsáveis por conservar uma perspetiva eurocêntrica e patriarcal do conhecimento), como também moldam um perfil particular de estudantes – tornando-o idêntico ao de quem conta (est)as histórias – e desconsideram as individualidades e os contextos (sociais, culturais, etc.) de cada uma. Ao padronizar conteúdos, o sistema de ensino acaba por também padronizar expectativas e objetivos, estabelecendo um sistema de classificação assente em critérios muito pouco ou nada flexíveis que distinguem as “boas” das “más” alunas. Ainda assim, no PASEO encontramos alusões à inclusão, à diversidade e ao sentido de espírito crítico que se pretende ver desenvolvido pelas estudantes: «Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico.» (PASEO, 2017: 5). No entanto, é possível afirmar que estes ideais cumprem-se apenas na teoria, enquanto na prática, encontramos um currículo que instrumentaliza conhecimento e competências, servindo como ferramenta de um poder estruturante que exerce a sua força de privilégio sobre *outras* sem nunca se colocar a si próprio em questão nem procurar desconstruir os significados que (re)produz.

«(...) it is precisely the accumulation of knowledge about others, in other words the subject-object relationship that this implies, that should be subject to negotiation. (...) by focusing on clichés and prejudices, the problem is framed as a universal one that all people use to deal with complexity. What does not take place here is an “interrogation of the asymmetries in power relations created by colonialism, that is, that ›our‹ images of ›others‹ ... have an incomparably greater impact globally than is the case vice versa”. Instead of criticizing how people deal with clichés, the central question here must be who produces knowledge about whom, and how the production of knowledge about the

›world‹ is inextricably linked to economic and political factors.» (Landkammer, 2018: 15-16)

Para Silva (2000), «o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “factos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (...) Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.» (56). Como pode, então, ser construído o currículo na área do ensino artístico? A contestação de significados pode resultar na quebra da sua padronização e, conseqüentemente, abrir uma fenda que se torne ponto de encontro entre arte e educação. Mais do que uma máquina reprodutora de conhecimento, a escola pode ser um lugar de incertezas, um espaço promotor de questionamentos, reflexões e (re)criações individuais e coletivas – um lugar de empoderamento, ao invés de *domesticação* de corpos.

Uma possível abordagem à sua (re)construção, poderia partir da colocação de uma maior ênfase em processos que se oponham ao *saber fazer* e que priorizem o *experimentar fazer*. Lidar com a flexibilização das regras, com a tentativa-“erro”, pode ser uma mais valia dentro de uma sala de aula. As alunas podem aprender técnicas de desenho, formas de conjugar a cor ou de utilizar determinados materiais, mas será possível colocarem estas aprendizagens em prática, ignorando completamente as suas experiências subjetivas? Não é a arte, muitas vezes, uma aproximação e um reflexo da nossa cultura e do nosso cotidiano?

Introduz-se aqui outra problemática: o discurso positivista e romantizado que existe em torno das artes, em contexto escolar. É possível afirmar que estas são muitas vezes vistas exclusivamente como uma experiência potenciadora de efeitos positivos para as conquistas académicas ou para a aquisição de competências “criativas” e “artísticas”. Será que as atuais componentes curriculares das disciplinas artísticas ou o PASEO, contribuem (direta ou indiretamente) para que se continue a perpetuar esta visão? Luciana Loponte (2012) relembra-nos de que a arte nem sempre é uma experiência “bonita”:

«(...) não falamos aqui daquela narrativa de arte de contornos românticos e consoladores, da arte colada ao adjetivo “belo” ou da arte que quer confortar mais do que fazer pensar. É preciso, antes de tudo, despirmos [o] nosso olhar da busca desenfreada de certa “verdade” na arte, no reencontro apaziguador do que já sabemos nas imagens que os artistas contemporâneos nos apresentam» (Loponte, 2012: 11).

Incluir temáticas reais, viscerais, contaminadas, dentro da sala de aula, não poderá ser também um caminho tanto para as disciplinas artísticas, como para as científicas? «(...) se a verdade é, ao fim e ao cabo, pura ficção, se a existência humana é pura dissonância e contradição, por que a arte não seria o cenário mais do que propício para expormos o quanto temos de humano, sem disfarçar ou esconder tanto a beleza e a feiúra de ser o que somos?» (ibid.: 11).

Outra das possíveis reformulações aqui sugeridas, diz respeito ao processo da formulação de objetivos – «Nos modelos ocidentais de tomada de decisões racionais (...) os fins são constantemente mantidos e acredita-se que precedem sempre os meios» (Eisner: 2008: 11). Ou seja, primeiro define-se o objetivo e só depois se escolhem os meios para o atingir. Se se verificar necessário, corrigem-se os meios, não os objetivos. No contexto de uma sala de aula, estes objetivos encontram-se previamente definidos pelo currículo, cabendo às docentes traçar os meios para os alcançar (muitas vezes limitadas por questões de tempo, por exemplo, ou por outras condicionantes como a avaliação). Podemos também considerar que os objetivos são os próprios exercícios propostos pela professora. Será que estas atividades potenciam abertura suficiente para que as estudantes explorem os seus próprios meios e os seus próprios fins? Serão verdadeiramente desafiantes para o desenvolvimento de uma reflexão individual? Mais uma vez, constatamos que a performance artística pode abrir caminho à experimentação. Pode propor um início sem anteceder um fim. E até lá chegar, podem coexistir uma panóplia de meios. Não há regras, mas poderão existir para serem quebradas, podem orientar sem castrar. Na verdade, por muito que a docente planeie uma aula, esta está inevitavelmente sujeita a imprevistos. Como pode, então, a professora, enquanto gestora de uma proposta curricular, negociar as suas previsões com o rumo orgânico da aula? E ainda que os fins planeados não aconteçam, a própria experiência (o processo) pode ser algo – «A qualidade de qualquer experiência tem dois aspetos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores» (Dewey, 1952: 17).

Regressando à ideia da ênfase excessiva colocada pelo currículo na aquisição de determinados conhecimentos (os ditos *universais*), bem como na da necessidade de verificar estas aprendizagens através de objetos materiais racionais, lógicos e objetivos (testes, exames e enunciados de desenho fechados), vemos refletida a ânsia por cumprir objetivos associados ao rigor. Considera-se que este modelo de educação, mesmo não

sendo totalmente impeditivo, apresenta um entrave a processos de reflexão e experimentação mais “livres”. Quando é proposto às estudantes que façam postais de Natal ou máscaras de Carnaval nas aulas de Educação Visual ou de Desenho, devemos confrontar-nos com a seguinte questão: o que é isso lhes acrescenta? Qual é o objetivo? No contexto escolar, torna-se paradoxal definirem-se objetivos completamente oposto aquilo com que lidamos no nosso quotidiano: a instabilidade, a fluidez e a imprevisibilidade do nosso tempo. Se a escola é um reflexo da sociedade, e mais uma das instituições que a compõem (ou melhor, a instituição que forma as suas cidadãs), não deveria incorporar a entropia como uma das suas características?

Ainda assim, permanece a questão: quem “deve” ser responsável por definir estes objetivos? Quem “deve” decidir o tipo (ou a parte) de conhecimento legítimo e pertinente para ser abordado numa sala de aula, numa determinada disciplina? Devem as docentes ser meras executantes do currículo definido por outras? Poderão as estudantes intervir e também elas contribuir para esta construção? Conseguirá alguma vez o currículo ser um terreno de exploração? A partir do momento em que é definido por alguém, estará sempre sobre a influência dos valores, opiniões e experiências desse “alguém”.

«o currículo emerge como valioso campo para a apresentação das várias conceções de abordar o conhecimento escolar e, conseqüentemente, apresenta também qual tipo de sociedade se deseja construir, sendo que sua transmissão implica necessariamente na reconstrução do conhecimento.» (Zanardi, 2013: 1).

No panorama atual, apesar de todas as contrariedades e limitações existentes no currículo, considera-se que, ainda assim, é possível mobilizá-lo como um “objeto” democrático de empoderamento – tanto para a professora, como para as alunas – uma vez que, na prática, não nos encontramos totalmente condicionadas por um programa definido previamente na íntegra. E mesmo que tenhamos de abordar um programa definido, pudemos olhar para ele com outras lentes – podemos questioná-lo e tornar visíveis *outras* narrativas. Assim sendo, considera-se que, enquanto docentes, é possível agirmos como agentes ativas de gestão pedagógica e curricular. Encontrar um equilíbrio entre todas estas tensões é uma tarefa exigente, mas não é impossível. Importa, portanto, conseguirmos gerir uma articulação entre aquilo que “tem” de ser feito e outras formas de o fazer.

Ao considerar que as docentes possuem o papel de agentes responsáveis pela gestão daquilo que é transmitido dentro da sala de aula e pela forma como é transmitido,

podemos também concluir que são capazes de se tornarem agentes de transformação, não só curricular, como também social. Assumirmos este posicionamento não será parte do caminho para uma escola mais inclusiva, menos uniformizada e uniformizadora? Isto porque, formar pessoas vai além de mimetizar conhecimento e reproduzir padrões: é no abalo das fronteiras que se potencia a inovação.

«Sabemos que a criatividade não pode ser ensinada, mas é possível criar as condições culturais para seu desenvolvimento. Em termos educacionais, isso implicará “uma pedagogia capaz de hibridizar modos diferentes de apreender a realidade, conjugando a abordagem lógica e metódica do mundo com a percepção global e intuitiva típica das práticas artísticas” (Sodré, 2012: 104). A adoção desta perspectiva supõe o entendimento de que a percepção estética e a imaginação criadora configuram modos de aprender.» (Pantoja Leite, 2019, 92-93).

O papel das Imagens

No dia-a-dia (em contexto pessoal, académico e profissional) somos constantemente confrontadas com imagens: nas ruas por onde circulamos, nas telas dos dispositivos tecnológicos, nos manuais escolares – entre outra multiplicidade de contextos. O ritmo acelerado com que nos são impostas, dificilmente nos permite parar para questionar e interpretar aquilo que observamos – O que é que estas imagens (não) nos contam? Qual o seu propósito?



Figura B.3. Ana Mendieta, *Untitled* (Silueta series), 1973-1977. Fonte: Arthur.io.



Figura B.10. – Jota Mombaça, *Soterramento*.

Fonte: UFRGS.

Ao refletir em torno da imagem e de algumas questões subjacentes à sua produção e consumo (em âmbito escolar e não-escolar), pareceu-me inevitável recorrer a referências visuais, para iniciar o diálogo em torno deste tema. Assim sendo, a escolha destas imagens prende-se com o facto de, em comum, representarem de uma forma relativamente “explícita” a ausência (a perda) de algo e os vestígios por ela deixados – de um corpo e/ ou da sua identidade. A verdade é que para muitas de nós, nem sempre é “óbvio” o que está invisibilizado *por* e *numa* imagem – digo-o consciente do lugar de privilégio que ocupo, enquanto mulher, branca, europeia.

Enquanto estudante, no Ensino Secundário, provavelmente nunca questionei as imagens mobilizadas pelo currículo ou o diálogo estabelecido entre estas e as aulas lecionadas – provavelmente nunca me interroguei porque é que os artistas de referência eram sempre homens brancos. Porém, atualmente, consciente daquilo que estas mesmas imagens representam (uma perspetiva particular da história e do conhecimento), e enquanto futura docente, questiono-me sobre de que forma posso “fazer diferente” para que as alunas não as olhem da mesma forma que o fiz: *anestesiada*. Para que elas próprias se questionem sobre o *porquê* de serem aquelas imagens, e não outras; sobre o *quê* e *quem* estas imagens silenciam; e sobre os impactos destas escolhas – o que perpetuam e como podem influenciar a (re)produção de outras imagens, textos e práticas. É urgente a necessidade de colocar em causa este lugar de privilégio e de poder, ocupado pelos narradores responsáveis por transmitirem uma perspetiva eurocêntrica e patriarcal do conhecimento. É também necessário tornar visíveis as narrativas escondidas por quem habitualmente conta esta história. Neste sentido, considera-se que as imagens “de referência”, habitualmente mobilizadas pelo currículo, são reprodutoras de violência(s) mas que também podem ser utilizadas como potenciadoras para uma maior reflexividade

em torno da história e do presente, *desanestesiando* os efeitos resultantes do confronto excessivo e abstrato com imagens, experienciado na contemporaneidade (Pereira, 2005).

Para além de problematizar acerca de *quem* é que conta a história, importa também questionar sobre *para quem* é contada, ou ainda, *com quem* é contada. Isto porque falar *sobre*, ou falar *para*, não é o mesmo do que falar *com*. Neste sentido, de que forma é que o diálogo que é estabelecido em sala de aula pode ser repensado de modo a promover verdadeiramente os discursos de inclusão desejados pela escola? Como pode criar lugares de fala, mas também lugares de escuta?

Por outro lado, a instrumentalização das imagens, como *fim* e não enquanto *meio* para a aprendizagem, elimina a possibilidade de produção de outros discursos (que não os previstos pelo currículo) sobre as mesmas, fixando-se apenas na mimetização das discursividades sedimentadas e perpetuadas pelo discurso curricular. A primazia assenta em conservar determinadas memórias, enquanto estas contribuem para aquilo que aparenta ser uma amnésia coletiva sobre tantas outras – «Media images (documentary film, video, and photography) are often used as evidences of how historical and current events are seen and remembered.» (Trafí-Prats, 2009: 154). Porém, e em simultâneo, a (re)construção destas memórias trata-se de um processo sociocultural, que também nos implica a nós, e, por isso, tanto a (re)produção como a (re)interpretação de imagens não devem ser encaradas como um “assunto encerrado”.

«O modelo curricular dominante impõe, desde então e até ao presente, o princípio de que conhecer é, essencialmente, um exercício de reconhecimento do que já está pensado, dito e escrito. (...) Como se todo o ensino procedesse de um conhecimento preexistente, e tudo, mas mesmo tudo, tivesse de ser feito para que os destinatários não pudessem sair desse circuito reprodutivo.» (Ramos do Ó, 2016: 2).

Até aqui, a discussão em torno da imagem seguiu o rumo de uma perspetiva onde estas foram consideradas apenas como uma representação visual e materializada de algo. Mas, será a visão a única forma de percecionar, ou até de (re)produzir, uma imagem? Uma palavra, um som, um cheiro, não podem também ser uma imagem? E aquelas que construímos mentalmente, as que não são fisicamente materializadas, não são também imagens? Tudo aquilo que nos rodeia (todas as imagens, palavras, o que aprendemos na escola e fora dela), desempenha um papel nesta construção da imagética coletiva e social

que produz e reproduz a cultura – «Knowledge, however mundane and utilitarian, plays about in linguistic images and forms cultural practice.» (Morrison, 1992: 49).

Podemos concluir que uma imagem nunca é apenas aquilo que nela está explicitamente representado. E se uma imagem nunca é “só” uma imagem e tem o poder de (re)produzir tantas coisas, o que é que estamos a eternizar através dos atuais contornos das referências visuais mobilizadas pelo currículo? Pensar sobre esta questão implica pensar na forma como nos relacionamos com as imagens que nos rodeiam dentro, mas, talvez principalmente, fora da sala de aula – no modo como as consumimos. Por outro lado, implica também pensarmos nos contornos da própria sociedade, no racismo estrutural⁵ e no patriarcado que a regulam, nas narrativas e pessoas silenciadas pela história contada por quem ocupa os lugares de privilégio que estruturam as várias instituições que regem a sociedade (nomeadamente, a escola).

É possível afirmar que, idealmente, deveriam repensar-se as imagens mobilizadas pelo currículo, de forma a incluir também *outras*. Duncum (2010) sugere a introdução da cultura visual das estudantes em contexto de sala de aula. No entanto, esta ação, por si só, mantém os mesmos problemas, uma vez que tal como acontece com as imagens mobilizadas pelo currículo, as discursividades que a cultura visual (re)produz, aquilo e aquelas que (in)visibiliza, o que inclui e exclui, não é neutro.

«Visual culture is saturated with ideologies that reveal the hopes, fears, expectations, certainties, uncertainties, and ambiguities of our lives. By means of images we engage with widely shared social assumptions about the way of the world (...). Images offer ideologies that can be racist, sexist, xenophobic, ageist, (...) but images also offer support for families, inspire ideals» (Duncum, 2010:7).

Uma solução mais imediata pode passar pelo modo como, enquanto docentes, abordamos o currículo e as AE em vigor. Por outro lado, ao problematizarmos o presente (as imagens e narrativas da contemporaneidade), inevitavelmente teremos também de problematizar o passado. Desta forma, questiono-me sobre que outros discursos poderiam ser contaminados a partir de uma mesma imagem apresentada em sala

⁵ «Eu escolho usar a palavra estrutural em vez de institucional porque acho que ela é construída em espaços muito mais amplos do que nossas instituições mais tradicionais.» (Eddi-Lodge, 2019: 2 o sistema 5/14).

de aula ou que outras formas poderiam existir para avaliar as narrativas produzidas em torno dela?

Se for tida em conta a quantidade, a velocidade e a própria forma com que somos confrontadas por imagens no nosso quotidiano (principalmente através dos meios digitais), é possível concluir que o seu excesso e a sua volatilidade, tornaram apática – *anestesiaram* (Pereira, 2005) – a forma como passamos a reagir à grande maioria. Porém, tal, não é sinónimo de que estabeleça com elas uma relação neutra ou imparcial. Ainda assim, a sua banalização talvez resulte na perda da capacidade de “sentir” estas imagens, de pensar sobre elas e de fazê-lo de uma forma crítica – «É que as imagens apresentadas e as situações criadas ao optarem pelo consumo fácil e imediatista (...), incentivam um, cada vez maior, declínio da vontade, substituída radicalmente por uma resignação atónita perante a multitude de efeitos.» (Pereira, 2005: 3).

A necessidade de contrariar este cenário, expande-se para além das limitações da sala de aula. Contudo, dentro dela, podemos introduzir algumas “ferramentas” capazes de potenciar outro tipo de questionamentos. Recorrendo à performance artística, por exemplo, é possível promover e incentivar as estudantes a assumirem uma postura diferente da “habitual” e a estabelecerem novas relações entre as imagens com que convivem nos restantes contextos da sua vida. Para que elas também possam, e queiram, dar voz a outras discursividades – «Estamos, pois, perante o desafio de passar de uma educação para a reprodução e a receção passiva de saberes pré-estabelecidos, a encararmos uma educação produtiva (...) [a qual] possa incluir as múltiplas dimensões do fazer humano, para seguirmos recriando o nosso mundo.» (Pantoja Leite, 2019: 92).



Figura B.9. – Tania Bruguera, *Tatlin's Whisper #6* (Bienal de Havana), 2009. Fonte: artsy.net.

CORPO

«O papel de um corpo no processo artístico é semelhante ao papel de um corpo em qualquer outro processo. É no corpo onde se sintetizam todos os conhecimentos e experiências da cultura. Inscrito no corpo, estão os sinais de nossa civilização, o estágio em que nossos sistemas de comunicação se encontram.»
(Ciotti, 2014: 28).

Quando falamos de uma comunidade escolar, falamos do *corpo* estudantil, do *corpo* docente, do *corpo* não-docente. Mas que *corpos* são estes que habitam a escola? Como se movimentam através do tempo e do espaço? Como dialogam entre si? A que possibilidades e condicionantes estão sujeitos? A verdade é que todos eles se encontram inevitavelmente constrangidos por um conjunto de normas impostas pela instituição que ocupam – a qual, por sua vez, reflete e conserva a sociedade onde se insere. Assim sendo, a *performatividade* de cada corpo – os seus gestos e movimentos identitários – é impossibilitada de ser construída e executada em pleno.

«(...) também o corpo, na sua materialidade específica, é o resultado da repetição de determinados gestos e movimentos; são estas ações que, em primeiro lugar, produzem o corpo como algo individual, sexual, ética e culturalmente caracterizado. A identidade – enquanto realidade corporal e social – é sempre constituída através do ato performativo.»
(Fischer-Lichte, 2019: 48)

Uma aluna não deve ocupar a mesa da professora. Uma professora não deve sentar-se em cima dessa mesa. A senhora que limpa essa e todas as mesas da sala não deve sentar-se na sala de professores. Ao hierarquizar e definir com rígidos contornos os papéis de cada uma e os moldes com que o devem desempenhar (como devem agir, a que critérios e expectativas devem corresponder), a escola condiciona todos os corpos que nela se movimentam e desta forma, alcança o seu maior propósito: «fabricar corpos ao mesmo tempo dóceis e capazes» (Foucault, 2005: 321). Para isso, individualiza ao mesmo tempo que padroniza: molda e ajusta os gestos e ritmos de cada uma para funcionarem em simultâneo e de forma igual; vigia, hierarquiza, recompensa e pune (ibid.); define uma média, avalia quem a alcança e marginaliza todas aquelas que não a acompanham – no fundo, prepara os corpos para corresponderem à lógica normativa e capitalista da sociedade.

«Corpo, território (...) Objeto a ser moldado pela tecnocultura heterocapitalista. (...) Corpo marcado. Corpo usurpado pelos sistemas classificatórios. (...) Corpo submisso ao Eu, à identidade transcendente. (...) Corpo, objeto a ser moldado e descartado pela tecnocultura heterocapitalista. (...) Então... Como vergar esse corpo? Como dobrá-lo?» (Jota Mombaça, performance *Que Pode o Korpo*, 2013).

Mas o *corpo* é muito mais do que um “objeto” a ser moldado e instrumentalizado pelo ensino e pela sociedade capitalista: também é um lugar de resistência, um lugar de potência, de ação, de comunicação, de identidade e de memória. Um corpo pode agir como um corpo-mecânico (exercendo movimentos repetidos, no trabalho), como um corpo-tecnológico (um dispositivo/ ferramenta), como um corpo-identidade (enquanto autor) e como um corpo-memória (um arquivo). Na verdade, ele é tudo isto (e muito mais), ao mesmo tempo. Assim sendo, como podemos fazer uso do nosso corpo – da sua performatividade identitária – para nos opormos ao *adestramento* escolar? Para nos pensarmos a nós mesmas e às discursividades que nos rodeiam? Um dos possíveis cenários, passa por encararmos o corpo como um lugar de experimentação.

Neste sentido, Deleuze e Guattari (1995) introduzem o conceito de “corpo sem órgãos” – «um corpo sem fronteiras, forma, contorno, é puro movimento e intensidade.» (Moura, 2021: 296). Apresentam-no enquanto potência para a prática da experimentação, capaz de contrariar as castrações resultantes dos moldes da sociedade atual:

«Na perspectiva de um corpo sem órgãos, ocorre uma mudança e uma transformação radical da noção que temos de corpo. Há uma rutura com as ideias de corpo orgânico, organizado, previsível e determinado por funções, além de um corpo subjugado, definido, controlado e utilitário, a serviço do imperativo dominante. A compreensão de um corpo sem órgãos, refere-se a uma prática que lança os corpos na experimentação e no continuum da vida. Um corpo que se abre para a criação de modos outros de estar no mundo em contínua transmutação, onde inorgânico e anorgânico intensificam a vida nos corpos.» (ibid.: 294).

Um “corpo sem órgãos”, trata-se um corpo em processo: move-se por forças exteriores – por *afetos*.

«Nesse movimento, (...) qualquer modo previsível ou instituído é eliminado. O que se apresenta são “forças que passam entre as partes, provocam uma mudança de estado e nelas criam alguma coisa: o afeto”. O afeto apresenta um fantástico sentimento de

natureza estrangeira, visto que “não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu”.» (Deleuze e Guattari apud Moura 2021: 297).

Para o coreógrafo e investigador João Fiadeiro, é preciso trabalharmos no sentido de criar uma distância entre o impulso e o afeto. Só inibindo os nossos impulsos seremos capazes de reconhecer outras relações entre as coisas, ao invés de cedermos aos automatismos resultantes das forças de poder a que nos encontramos sujeitas e que se encontram instaladas nas nossas formas de perceber, interpretar e comunicar tudo aquilo que nos rodeia.

«Normalmente nós criamos relações entre posições, ou seja, por exemplo, se eu tenho uma letra A depois eu visualizo a letra B e eventualmente visualizo a letra C, porque começa a haver um padrão que se vai instalando. Mas imaginamos que a letra A é azul e a letra B é verde e depois aparece uma letra F que também é verde, então aí percebesse que afinal o abecedário – que seria uma das tendências que estava mais forte – não é aquela que se confirma. Afinal não é sobre letras, é sobre cores. Eu se não inibir o meu impulso – que no fundo não é mais do que suspender a interpretação, suspender o saber – e pôr-me em dúvida, eu nunca vou reparar, nunca vou estar sensível, aquilo que afinal está a acontecer, que não é aquilo que eu pensava que estaria a acontecer.» (João Fiadeiro, 2015: 33’’04’’ – 34’’09’’).

Tendo em conta o anteriormente mencionado, a experimentação potenciada pela performance artística apresenta-se (mais uma vez) como um caminho particularmente pertinente para abordar este tipo de questões, para colocar as estudantes em dúvida face aos desafios com que são confrontadas e para que o corpo se movimente através de gestos pouco convencionais dentro de uma sala de aula (ou fora dela). A performance permite encarar o desenho como uma ação que não requer apenas a mão, mas antes todo o corpo (os sentidos, a respiração, etc.); permite encarar o desenho como uma ação que não trabalha somente a técnica ou o “raciocínio”, mas também o improviso e a sensibilidade.

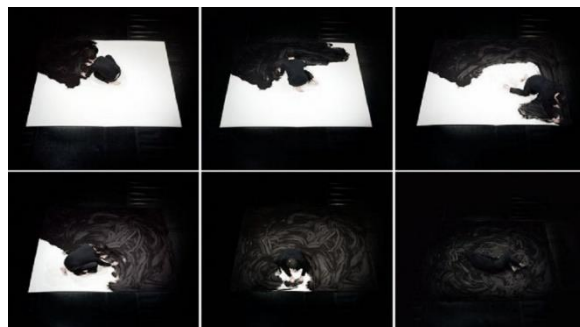


Figura B.13. – João Fiadeiro, *I Am Here*, 2003.
Fonte: Anozero’17.

11º IA – A turma escolhida para a implementação da Proposta Didática

Muitas das estudantes, no ensino secundário, encontram-se numa fase especialmente acentuada no processo de construção individual e identitária. Tendo isto em conta, considero que promover uma abordagem experimental, em contexto de sala de aula, torna-se particularmente pertinente, uma vez que, para fazermos uso da nossa performatividade identitária (dos gestos e movimentos do nosso corpo), é primeiro necessário (des)construí-la. Assim sendo, recorrendo a alguns conceitos da performance artística (entre eles o corpo) a Unidade Didática construída pretendia precisamente possibilitar tempo e espaço para que as estudantes pudessem experimentar e refletir à cerca da sua identidade – entre outros assuntos.

A Unidade Didática foi implementada junto de uma das duas turmas de 11º ano do IAI: 11º IA (Imagem Interativa e Arquitetura), composta por 25 estudantes. Porém, durante as aulas correspondentes à UD apenas 15 estiveram presentes (à exceção da última aula), uma vez que durante o período de um mês as restantes encontravam-se a realizar um programa de Erasmus.

Apesar desta turma ser composta por dois cursos, a grande maioria das aulas era lecionada em conjunto, sendo que a turma se dividia apenas em algumas disciplinas específicas destinadas a cada um dos cursos. Relativamente à disciplina de Desenho, as alunas de Arquitetura frequentavam a disciplina de Desenho A e as alunas de Imagem Interativa a de Desenho B. Na prática, a única diferença reside no facto de as estudantes de Arquitetura usufruírem de mais dois tempos letivos semanais (1h30), destinados ao desenho arquitetónico.

Ao longo do estágio curricular, tive a oportunidade de assistir a grande parte das aulas da disciplina de Desenho lecionadas a esta turma pela professora cooperante. Tal, acabou por ser um aspeto bastante relevante para as dinâmicas geradas através da implementação da UD. Quando lecionei a primeira aula (a 19 de abril) já havia sido estabelecida uma relação mútua de empatia e respeito com as estudantes, o que, sem dúvida, contribuiu para um aumento de confiança e à vontade da minha parte (para desempenhar um papel que até então ainda não tinha interpretado naquele contexto), e talvez até para uma maior predisposição por parte das alunas para responderem aos enunciados e cooperarem ativamente durante todo o processo.

Em suma, a experiência e o contacto com esta turma fizeram-me lembrar de que apesar de todas as condicionantes impostas pela escola, é possível fazermos *outras* coisas que não as previstas pelas AE, tornando o espaço da sala de aula num *lugar* de diálogo, desconstrução, reflexão (individual e coletiva) e experimentação – do gesto, da voz, do corpo e da ação.

AÇÃO

«toda [a] comunicação implica uma atitude, portanto, um gesto; (...) toda a atitude implica uma mensagem, portanto, uma comunicação»

(Gustavo Bernardo *in* Flusser, 2014: 7)

Enquanto docentes, o nosso raio de intervenção – de *ação* – encontra-se condicionado, em parte, pelo currículo, mas também pelas hierarquias de poder existentes no sistema de ensino. Ainda assim, podemos posicionar-nos relativamente aos discursos produzidos pela escola, introduzir outros tantos e ainda possibilitar que as estudantes ponham em causa aqueles com que são confrontadas. Nesse sentido, importa que nos questionemos sobre o tipo de docentes queremos ser. De que forma queremos *agir*? Que tipo de discussões queremos abrir? Quais queremos encerrar? Que discursos queremos questionar, potenciar ou *destruir*?

A verdade, é que existem discursos e *ações* que vão continuar a ser (re)produzidos *na e pela* escola. Importa, portanto, pensarmos de que forma podemos *agir* para criar “micro-fraturas” no sistema de ensino e *destruir* a perpetuação dos mesmos paradigmas – «“Destruição” significa abolir estruturas, isto é, regras que organizam elementos para formarem um todo (...) e a conotação subentendida em “destruir” é livrar-se de algo que incomoda.» (Flusser, 2014: 112).

O discurso positivista, romantizado e hegemónico existente em torno das artes, e, contexto escolar, levanta uma série de contrariedades. Entre elas, o facto de serem abordadas como um espaço de liberdade, de expressão, etc., quando na prática, o foco das disciplinas de educação artística incide exclusivamente na aprendizagem da técnica e na “criação” (desenfreada) de objetos palpáveis. Às estudantes, é-lhes ensinado que uma aula de desenho serve, precisamente, para desenhar, e que “desenhar bem” significa reproduzir a realidade da forma como esta é vista, ou como outras (docentes ou artistas por ela escolhidas como referência) a percebem – nunca lhes é pedido que a questionem. Escolher um material riscador ou uma imagem para “copiarem” (tal como pude observar no estágio curricular) não é dar oportunidade para a liberdade de expressão. Realizar movimentos não é sinónimo de produzir gestos.

«Gestos podem ser considerados um tipo de movimento. Para tanto, movimentos devem ser classificados em A: os explicáveis pelas forças que incidem de fora sobre o corpo

movimentado, B: os, cuja explicação exige também a consideração de forças ativas no interior do corpo movimentado, e C: os explicáveis como B, mas nos quais tais explicações não satisfazem. Exemplo de A: queda livre, de B: movimento da ameba, de C: movimento da mão que escreve. O tipo C de movimento pode ser chamado “gesto”.» (Flusser, 2014: 14)

Para Flusser (2014) o gesto «não é um movimento livre, mas um movimento no qual a liberdade se exprimir “de alguma maneira”» (28). A título de exemplo, o gesto de levantar o braço, é explicável por argumentos mecânicos – vetores de forças exteriores que agem sobre o braço – porém, «Tal explicação mecânica será completa e não deixará resto inexplicado. Mas não satisfará (...). Não satisfará por não ter considerado outras forças que participam do movimento. (...) forças resultantes de fatores fisiológicos, psicológicos, económicos, sociais, culturais e outros.» (ibid.: 15). Por isso mesmo, nenhum gesto surge no vácuo ou é “inocente”: «(...) sei que levanto o braço por querer levantá-lo. Sei também, (...) que fui determinado a levantá-lo e a querer levantá-lo.» (ibid.). Quando uma estudante levanta o braço para responder a uma pergunta colocada pela professora, ainda que o gesto em si seja uma decisão sua (poderia escolher não o fazer), a verdade é que esta decisão encontra-se condicionada por um conjunto de fatores, tais como a avaliação. A aluna sabe à priori que a participação é um dos critérios de avaliação da disciplina e, portanto, não participar nas aulas poderá prejudicar a sua avaliação final. Assim sendo, está condicionada a levantar o braço e, conseqüentemente, a participar na aula.

Pensar sobre este gesto aparentemente “simples”, ou por outras palavras, “mecânico”, leva-me a refletir sobre os significados invisíveis existentes nesta ação, bem como sobre as hierarquias estabelecidas numa sala de aula: a aluna sabe, sem lhe ser dito, que executar este gesto é a forma correta de agir e que só assim poderá falar e a sua resposta será considerada na avaliação – quantas professoras ignoram as palavras de uma aluna apenas por esta não ter levando o braço antes de falar? Por outro lado, a professora não precisa de realizar este gesto para que a sua mensagem seja escutada. Para além disso, é ela quem tem o poder de escolher aquela cujo braço erguido terá o “privilégio” de poder transformar este gesto numa intervenção “pertinente” na “sua” aula. Posteriormente, a professora poderá então categorizar as “boas” e as “más” alunas: aquelas que levantam o braço e aquelas que não o fazem, as que respondem corretamente (ou seja, dentro dos parâmetros previstos) e as que não o fazem.

Desta forma, ainda que a aluna não seja explicitamente obrigada a levantar o braço sempre que a professora coloca uma questão, podemos afirmar que este gesto nunca é totalmente livre. Semelhante a esta ação, podemos comparar os vários movimentos que quotidianamente são produzidos dentro de uma sala de aula ou as respostas dadas pelas estudantes aos enunciados propostos pela professora – todos eles estão condicionados pelas regras da estrutura onde se inserem.

Seguindo a linha de pensamento de Flusser, podemos classificar gestos em «(a) gestos contra o mundo (trabalho), (b) gestos em direção aos outros (comunicação) e (c) gestos como finalidade em si (arte).» (ibid.: 36). Enquanto docentes, qual o tipo de gestos queremos potenciar?

«O professor-performer movimenta os conhecimentos que possui sobre a arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica. Seus alunos estão, na verdade, em muitos lugares, não necessariamente no ateliê. (...) Sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance.»
(Ciotti, 2014: 61)

Experiência de Estágio

Desde o primeiro momento do processo de entrada numa escola – num ambiente muito próprio, com hierarquias definidas, rotinas instaladas, práticas estabelecidas e uma multiplicidade intervenientes – que a presença de uma observadora estrangeira (Derrida, 2003), de alguém que não pertence aquele sítio e que se encontra de passagem – gera uma situação peculiar. Desta figura, desconhecida ao ambiente que a acolhe, sabe-se que poderá ser, ou é, alguém cujas ações irão temporariamente interromper a ordem “normal” dos acontecimentos. Sabe-se que esta figura, acompanhada por um bloco de notas (um Diário de Bordo) irá registar, categorizar e avaliar as várias situações (e possivelmente os vários intervenientes) por ela observadas e vivenciadas.

Por sua vez, esta figura encontra-se num espaço onde provavelmente quase tudo lhe é estranho, desde as pessoas, às rotinas e até mesmo à própria posição que passa a

ocupar dentro de uma determinada instituição de ensino. No entanto, é fundamental esclarecer desde já que o presente relato não tem como finalidade vitimizar a posição de uma professora estagiária, mas antes expor e descrever na primeira pessoa (a partir de um lugar de vulnerabilidade) aquilo que foi experienciado – todos os questionamentos, contrariedades e dificuldades que foram surgindo ao longo deste percurso. Considera-se, sim, que existe um desconforto inerente ao papel desempenhado, e que esta figura gera também uma multiplicidade de questões a quem a rodeia (estudantes, docentes, etc.). Nomeadamente acerca da pertinência da sua presença e de qual o seu papel na escola, ou, mais concretamente, dentro de uma sala de aula – «(quem és tu? de onde vens? o que queres tu? queres vir? aonde queres tu chegar? etc.)» (Derrida, 2003: 115).

A novidade da presença de uma professora estagiária pode, principalmente numa fase inicial, causar sensações de estranheza (tanto às estudantes, como à professora cooperante) e de certa forma quebrar a dinâmica “natural” de uma aula – mesmo que posteriormente a sua presença possa tornar-se quase despercebida. Isto porque, ao ser introduzido um elemento desconhecido num contexto por outros já conhecido – neste caso, numa comunidade escolar – torna-se inevitável que este sujeito e o lugar que ocupa gerem alguma curiosidade, o que, conseqüentemente, acaba por impactar o ambiente pré-estabelecido. Para além disso, acresce o facto de se tratar de um papel pouco comum, cujos contornos oscilam algures entre os comumente atribuídos a uma professora e a uma estudante. A título de exemplo, na primeira aula a que assisti na instituição onde realizei o estágio curricular (IAI), a reação inicial das estudantes foi a de questionarem à professora cooperante se eu era uma “aluna nova”. Não se tratou de uma situação isolada: a dúvida sobre qual o lugar que ocupava dentro da escola e a suposição de que era uma aluna, foi-se repetindo, não só no primeiro contacto com as restantes turmas, como também em várias situações noutros espaços do recinto escolar (bar, corredores, sala de professores, etc.). É curioso pensar sobre quais terão sido os motivos que levaram a este questionamento e conseqüente pressuposto.

Por um lado, o facto da minha idade ser relativamente próxima à das estudantes (10 anos de diferença, em média) revelou ser um dos principais motivos para que tanto as alunas como o corpo docente e não-docente assumissem que “ainda” não podia ser professora⁶. A existência do pressuposto de que uma determinada profissão (neste caso a

⁶ Segue-se o exemplo de uma situação representativa desta afirmação: durante uma das aulas de Artes Visuais a que assisti da turma do 1º ano do CEF, a professora cooperante precisou de se ausentar da sala por breves instantes,

docência) requer uma certa idade, será apenas reflexo do panorama atual ou um sintoma das próprias estruturas de poder? Durante parte do estágio curricular lecionei em simultâneo numa outra escola, onde este tipo de situação acabou por ser igualmente recorrente. Esta posição ambígua em que me encontrava permitiu-me verificar que existe uma forte distinção entre o tipo de tratamento que é dado às estudantes e às professoras, por parte do corpo docente e não-docente, em ambas as escolas – o discurso passava de um «Não podes estar aqui!» para «Peço imensa desculpa, Doutora.», ou de um «Bom dia.» não respondido para um «Olá, colega!».

Por outro lado, a organização das salas de aula indica de forma muito explícita o lugar que cada uma ocupa dentro dela e, conseqüentemente, as hierarquias de poder que a partir daqui se estabelecem (ou fazem cumprir): onde nos sentamos define a posição que ocupamos – e vice-versa. Se a professora ocupa a mesa da frente e as estudantes as restantes dispostas pela sala, onde se deve (ou pode) sentar a professora estagiária? Ao entrar na sala de aula pela primeira vez, e depois de me sentar na última fila (justificando-me com motivos práticos), seria apenas lógico que as estudantes assumissem tratar-se de uma nova aluna. A verdade é que mesmo se tivesse entrado na sala sozinha, com todos os lugares completamente livres, continuaria a escolher aquele onde me sentei. No fundo, não se tratou de uma decisão baseada apenas nas circunstâncias daquele instante ou momento em particular. O que ditou o lugar onde me iria sentar, foi algo entre o consciente e o inconsciente: o instituído. Da mesma forma que nenhuma das alunas se senta no lugar da professora quando entra dentro de uma sala de aula, também eu não me sentiria confortável ao fazê-lo – «(...) são sobretudo os poderes que fazemos atuar a partir de nós próprios que mais nos imobilizam» (Martins, 2017:16). Optei, portanto, por ocupar um lugar que me gerasse algum conforto.

Ainda assim, naquele contexto, não era uma aluna. Porém, numa sala de aula já é pouco comum (senão mesmo inexistente) duas professoras a lecionarem a mesma disciplina, pelo que, se as alunas já conheciam a professora, provavelmente não iriam assumir de que era esse o lugar que eu também ocuparia. *Mas então, o que estava ali a fazer?* Em todas as primeiras aulas que assisti, foi feito um breve discurso de apresentação

deixando-me sozinha com as alunas. Logo após a sua saída da sala, algumas delas começaram a conversar num tom de voz bastante elevado, até um aluno as chamar à atenção: – *Calem-se lá, olhem que está uma stora na sala!* Ao que uma das alunas responde – *Já nem me lembrava.* Quando a questioneei acerca do porquê da sua afirmação, esta respondeu-me – *É que as storas são todas velhas!*

por parte da professora cooperante, explicando às estudantes quem eu era: “*uma menina que estava a estudar para ser professora e que ia assistir a algumas aulas*”, acompanhado de um pedido para que me respeitassem *como se também fosse professora* e da informação de que se precisassem de ajuda, poderiam sempre perguntar-me *como se também fosse professora* – «o hóspede, mesmo quando bem-recebido, é antes de tudo um estrangeiro, ele deve continuar estrangeiro.» (Derrida, 2003: 63). Mais à frente, fui tendo a oportunidade de explicar pelas minhas palavras *o que estava ali a fazer*, e a própria passagem do tempo, por si só, foi inevitavelmente clarificando a situação. No entanto, apesar do desconforto ir diminuindo, não considero que tenha nunca deixado de ser uma *figura estrangeira* naquele contexto.

Ainda assim, a passagem do tempo permitiu-me, gradualmente, deixar de ser apenas uma observadora e ir ganhando um crescente à vontade e autonomia para interferir nas dinâmicas das várias aulas, para interagir com as estudantes e trocar ideias com a professora cooperante. Deixei de me sentar apenas na última fila e passei a variar a escolha do lugar, a andar pela sala de aula e a conversar com as alunas sobre os trabalhos que estavam a realizar ou outros assuntos que lhes interessassem. Porém, nunca me senti confortável o suficiente para frequentar a sala de professores ou para passar as estudantes à frente na fila do bar (uma prática permitida às docentes).

Ao longo dos vários meses de estágio, estive presente, maioritariamente, nas aulas da disciplina de Desenho (10º, 11º e 12º ano de Ensino Artístico Especializado⁷ – EAE) e da disciplina de Artes Visuais (1º e 2º ano de Cursos de Educação e Formação⁸ – CEF). Assisti também a algumas aulas da UFCD de Iniciação à Fotografia (1º e 2º ano de CEF), da disciplina de Cidadania e Mundo Atual (1º anos de CEF) e de Desenho de Comunicação (11º ano do Curso Profissional de Técnica/o de Design de Equipamento). À exceção da disciplina de Cidadania e da UFCD⁹ de Fotografia, todas as aulas assistidas foram lecionadas pela professora cooperante. Tive também a oportunidade de participar numa visita de estudo no Cinema Batalha (onde assistimos ao filme “Alice Júnior” –

⁷ Cursos: Imagem Interativa e Desenho de Arquitetura. Tanto no 10º como no 11º ano existia uma turma com estudantes dos dois cursos que se repartiam somente nas aulas das disciplinas específicas de cada curso (tendo em conjunto a maioria das aulas). No caso do 11º ano existia uma turma “extra”, para além da turma conjunta, para o curso de Imagem Interativa. A turma de 12º ano era composta apenas por estudantes do curso de Imagem Interativa.

⁸ Curso: Operador(a) de Fotografia. Este tipo de cursos é destinados a jovens com idade igual ou superior a 15 anos e com habilitações escolares inferiores ao 3º ciclo. Após a conclusão (2 anos), obtém uma certificação equivalente ao 3º ciclo.

⁹ Unidade de Formação de Curta Duração.

2019) e de observar uma aula de Desenho lecionada ao 10º ano por uma das figuras da direção do IAI.

Esta última experiência foi particularmente relevante, tendo sido uma das que mais se destacou durante todo o período de estágio. Colocou-me numa posição de observação e de confronto direto com o poder hierárquico que estrutura o sistema de ensino ou, por outras palavras, ilustrou de forma muito explícita aquilo que muitas vezes é a abordagem das docentes: assumir (e afirmar) que as estudantes não sabem desenhar e que estão na escola para adquirirem conhecimento e técnicas através dos ensinamentos da professora. Apesar desta reflexão surgir de um momento em particular, a verdade é que a desvalorização das capacidades das alunas não é uma abordagem rara, principalmente no que toca ao ensino de disciplinas como o Desenho. Enquanto estudante, no Ensino Secundário e até mesmo durante a Licenciatura¹⁰, experienciei e assisti várias vezes a situações deste tipo, onde alunas foram confrontadas pela professora por não corresponderem a uma determinada expectativa (a um padrão) sobre aquilo que é *desenhar bem*.

«(...) Começa por ler um enunciado, retirado de um manual (implementado por ele) composto por um conjunto de exercícios que todos os professores de Desenho devem seguir ao longo dos três anos. Primeiro exercício: desenhar uma composição formada por três caixas de papel e um banco de madeira. O ambiente na sala é de total silêncio – foram avisados logo no início que não havia espaço para conversas durante aquela aula. A folha (A3) tem obrigatoriamente de ser colocada na horizontal e o desenho tem de ocupar toda a folha. Dirigiu-se a mim (bem alto) “Não esteja só aí sentada a olhar e a desenhar! Venha ensiná-los a desenhar. Estes são só do 10º ano, ainda não sabem nada, precisam de aprender connosco. É isto que um professor faz.” (...) Foi andando pela sala, observando os desenhos, apontando defeitos aos trabalhos (com comentários despropositados). Optei por fazer o mesmo, mas com comentários positivos que encorajassem as estudantes. Tentei fazer o exercício e eu própria senti alguma dificuldade. (...) Questiono-me qual o sentido deste exercício se existe o pressuposto de que não o vão conseguir realizar corretamente. Pelo menos um dos alunos chegou ao final da aula com a folha em branco. Cada linha que fazia apagava, com medo de errar.» (Diário de Bordo, 6 de dezembro de 2022)¹¹.

¹⁰ Licenciatura em Artes Plásticas.

¹¹ Nota: parte deste registo foi escrito após o final da aula em questão, pelo que salvaguardo que poderá não ser uma transcrição direta e literal proferida pela figura a que diz respeito.

Desenhar *bem*, nesta aula e neste exercício em particular, não passava por representar a realidade observada da forma mais semelhante possível – como é habitual – pois não era permitido representar volumes ou sombras. O objetivo era criar uma composição onde todas as linhas “batessem no sítio certo”, ou seja, onde a posição de cada uma das arestas dos vários objetos estivesse correta de acordo com o ponto de vista de quem a estava a representar. Para além de ser um exercício particularmente difícil, pela quantidade e volume dos objetos dispostos, a realidade é que quando o professor foi individualmente confirmar se o desenho estava *correto*, ele não se encontrava na mesma posição de observação que a pessoa que estava a desenhar. Para além disso, quais são os objetivos quando se propõe um enunciado partindo da premissa que as estudantes não vão conseguir corresponder? A utilização de um exercício deste tipo, por si só, pode ser pertinente. O problema aqui apontado assenta no intuito com que é apresentado (o de mostrar às estudantes que “não sabem” desenhar) e na abordagem utilizada (comentários maioritariamente depreciativos sobre os trabalhos realizados). Confrontada com esta situação, particularmente frustrante, questiono-me sobre de que forma poderia interferir numa aula cuja abordagem me era tão problemática como questionável, e, mais ainda, lecionada por umas das figuras da direção da instituição onde estava a estagiar?

O processo de observação revelou-se muitas vezes controverso. Observar sem intervir não é sinónimo de compactuar com as práticas exercidas, mesmo que nem sempre seja visível. Momentos semelhantes àquele aqui relatado, são relativamente comuns e podem facilmente ser desencorajadores. Perguntavam-me como era possível alguém que promove este tipo de prática ocupar uma das funções de relevo na hierarquia da escola? Por outro lado, podemos utilizar este tipo de situações como combustível para *agir*, para percebermos o tipo de práticas que não queremos exercer (e as que queremos), para, dentro daquilo que está ao nosso alcance, procurarmos contrariar o tradicionalismo ainda vigorante no sistema de ensino. Importa, portanto, perceber: onde, quando e de que forma podemos interferir? Qual é o nosso raio de ação, enquanto professoras estagiárias?

No entanto, a verdade é que estamos a encarar uma posição muito temporária. Já as estudantes, ocupam este papel por um período muito mais longo – durante pelo menos doze anos ou até atingirem a maioridade, segundo aquilo que está legislado. Então, talvez seja mais “urgente” refletir sobre qual o raio de ação das alunas. Como, quando e de que forma podem interferir? Deste questionamento, começam a surgir algumas das linhas orientadoras para a construção da Unidade Didática a ser implementada: criar enunciados

em aberto com espaço para o imprevisto e que ao mesmo tempo respeitem o lugar de cada uma; partir do desenho para abordar outros assuntos (e modos de pensar) que não meramente técnicos; partir (e permitir) de várias abordagens ao desenho não tão convencionais e (re-)ocupar o espaço da sala de aula.

Ao observar os vários exercícios e atividades que foram sendo realizados ao longo de quase todo o ano letivo, tornou-se possível confirmar que existe muito pouco tempo e espaço para que aconteçam outras coisas para além de uma aprendizagem meramente técnico-formal – ou até para o questionamento sobre aquilo que está a ser feito. Mais uma vez, a preocupação das disciplinas relacionadas com a educação artística recai apenas na *criação* desenfreada de objetos, deixando de parte momentos de *reflexão*, *experimentação* e *interpretação* (supostamente desejados pelas AE da disciplina). Esta realidade torna-se ainda mais acentuada quando se trata dos cursos CEF, particularmente na disciplina de Artes Visuais.

De um modo geral, existe uma clara distinção (por parte da instituição e dos vários elementos que abarca, desde professoras a estudantes) entre as alunas que frequentam cursos do EAE e os CEF. Ao longo do estágio curricular, fui sendo confrontada com múltiplas situações que, tanto de forma mais explícita como implícita, refletiram as perspetivas e expectativas dos vários membros da comunidade escolar relativamente às estudantes que frequentam o segundo tipo de curso (CEF). A estigmatização destas alunas – do seu desinteresse, falta de vontade e incapacidade de aprendizagem – foi algo que, desde o início desta experiência, se tornou bastante evidente. Recordo-me do primeiro momento de contacto com a escola: uma pequena “reunião” com o diretor do IAI, onde não só nos deu a conhecer o espaço e os *valores* da escola, como demonstrou sem qualquer tipo de pudor a sua postura perante a implementação dos CEF nesta instituição – arrependimento.

À semelhança desta história, poderia relatar outras tantas capazes de ilustrar a forma sistemática com que estas estudantes são postas à margem pela própria instituição de ensino ou pelas docentes que nela trabalham. Estas alunas, maioritariamente provenientes de contextos sociais e económicos desfavorecidos, já se encontram por si só numa situação bastante precária e excecional (tendo em conta que os CEF são maioritariamente utilizados como uma “solução” ou “alternativa” para jovens em risco de abandono escolar). Qual o tipo de comportamento ou de aproveitamento escolar se

espera que tenham, quando a própria instituição que as acolhe, tem como pressuposto o seu falhanço e fracasso? – «o estrangeiro (*hostis*) recebido como hóspede ou como inimigo. Hospitalidade, hostilidade, *hostipitalidade*.» (Derrida, 2003: 41). Tendo em conta a *hostipitalidade* (o limbo entre a hospitalidade e hostilidade) com que são “recebidas” no dia-a-dia, considero apenas lógico que, à sua maneira, se revoltam contra o sistema de ensino, em geral, e com a instituição que as recebe, em particular – ou seja, que não se esforcem minimamente para corresponder a expectativas que, na realidade, nem existem. São, portanto, hóspedes marginalizadas, figuras estrangeiras, incapazes de se integrarem no ambiente que as acolhe por não corresponderem a determinados parâmetros, quando nem lhes é dada oportunidade para os compreender.

«Uma das maiores diferenças entre a aula de uma turma [1º ano CEF] e outra [11º ano EAE] diz respeito à autonomia das alunas. Enquanto na turma anterior o trabalho era todo realizado em coletivo (uma roda de cadeiras em torno de uma mesa onde se realizavam as atividades da aula), nesta turma, cada uma trabalha individualmente no seu “projeto” (levantamento de uma parede no exterior da escola). A autonomia dada para irem ao exterior, também é muito contrastante, visto que as alunas do CEF nem à casa de banho podem ir durante a aula.» (Excerto retirado do Diário de Bordo, 6 de outubro de 2022).

No que toca à comparação entre a disciplina de Desenho e a de Artes Visuais, é possível afirmar que a segunda serve meramente como forma de *entreter* e *ocupar* as estudantes com manualidades (Acaso, 2009), recorrendo a exercícios isolados sem qualquer tipo de continuidade, com enunciados extremamente fechados e infantilizados cujo principal propósito aparenta ser o de fazer passar o tempo até ao final da aula ou, excecionalmente, em épocas festivas, produzirem objetos decorativos para a escola. Qual é a pertinência em colocar alunas de 16 anos a realizar cópias de grelhas ou a pintarem mandalas? A título de exemplo, segue-se a planificação de uma atividade realizada no *Halloween* com a turma de 1º ano e o enunciado de um exercício proposto para a última aula do segundo período.

Aula (s) nº 13 e 14	Atividade Halloween					Horas	1h30
	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
Competência (s)	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
- Desenvolver a capacidade de trabalhar com diferentes escalas; - Desenvolver a percepção visual das formas e do espaço.	Respeita-se a si mesmo e aos outros; Age eticamente, consciente da obrigação de responder pelas suas próprias ações; Pondera as ações próprias e alheias em função do bem comum. Neste processo irá ser abordada a importância de aprender a ver e encetadas as aprendizagens iniciais na disciplina. Aspira ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; É perseverante perante as dificuldades; Tem consciência de si e dos outros; Tem sensibilidade e é solidário para com os outros	- Não aplicável.	- Não aplicável.	- Realização de motivos alusivos à temática Halloween, em cartolina, para decoração do espaço escolar.	- Decorações de Halloween	Trabalho individual e em grupo.	- Cartolinas - Moldes - Tesouras - Lápis de cor
Estratégia (s) de avaliação	Observação direta das tarefas desenvolvidas pelos alunos.						

Figura 1.1. – Planificação da atividade de *Halloween* para a turma de 1º ano do CEF. Fonte: professora cooperante.

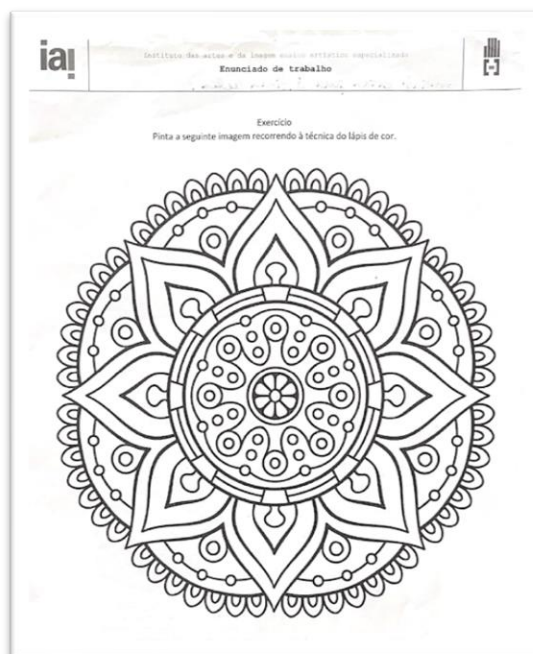


Figura 1.2. – Enunciado de exercício realizado numa aula de Artes Visuais com a turma de 1º ano do CEF. Fonte: professora cooperante.

Todos os problemas enumerados levaram-me a optar por implementar a UD numa das turmas de CEF. Pretendia trabalhar em torno do módulo “Desenho de Observação” utilizando uma abordagem distinta daquela que estava inicialmente planeada pela professora cooperante: a cópia de desenhos previamente impressos. Planeava criar uma UD que permitisse e potencializasse a experimentação de vários materiais e técnicas “menos convencionais”, quando comparadas àquilo que habitualmente era realizado na disciplina. No entanto, apercebi-me que ao tentar criar exercícios de desenho “diferentes” e “disruptores”, estava a cair na “armadilha da originalidade” (que irá ser abordada de

forma mais detalhada no capítulo “Unidade Didática”) ao mesmo tempo que cometia o erro de manter a lógica que pretendia contrariar: a do *fazer*. Desta forma, toda a UD acabou por ser reestruturada e infelizmente, não foi possível implementá-la numa turma de CEF por motivos práticos, pois os horários de ambas as turmas eram alterados semanalmente e esta imprevisibilidade era um entrave na minha gestão de tempo. Porém, como foi mencionado anteriormente, as várias problemáticas apontadas à abordagem da disciplina de Artes Visuais são apenas ampliadas (ou mais explícitas) quando comparadas à disciplina de Desenho, pelo que implementar a UD numa turma de EAE mostrou-se igualmente pertinente.

Antes de desenvolver mais detalhadamente a UD, gostaria de terminar o capítulo com um momento que se destacou pela positiva nesta experiência de estágio. Como referi anteriormente, tive a oportunidade de participar numa visita de estudo ao Cinema Batalha, onde foi exibido o filme “Alice Júnior” (2019) seguido de um debate em torno de algumas questões relacionadas com o mesmo (pessoas *trans*, identidade de género, orientação sexual, *bullying*). Nessa mesma semana, a professora cooperante considerou pertinente que a turma do 12º ano (Imagem Interativa) assistisse ao filme durante uma das aulas de Desenho, por ser uma “fonte de inspiração” para as técnicas que podiam utilizar em trabalhos digitais (filmes, curtas-metragens, etc.). Após a visualização do filme, gerou-se na sala de aula um debate semelhante ao que tinha acontecido no Cinema. Foi um momento particularmente marcante, pois confirmou a importância de utilizar *outras* referências visuais (que não as previstas pelo currículo) para potenciar a discussão de *outros* assuntos, de que é urgente criar espaço e lugar para as estudantes falarem e se ouvirem, de que existe toda a pertinência em, através das artes, discutir-se outros assuntos que não aqueles previstos pelo Programa ou pelas AE.

«A professora cooperante tinha mostrado o filme [“Alice Júnior”] apenas por ser uma referência em termos técnicos, mas fiquei muito feliz por ter conseguido impulsionar um debate sobre o tema [transexualidade]. Foi a primeira vez que senti que estávamos a fazer algo dentro da sala com impacto para além dela. Foi a primeira vez que o foco não esteve na técnica ou na produção de um objeto físico – “apenas” discutimos sobre um assunto. Surpreendi-me com o interesse e a participação das estudantes. Ainda que existissem opiniões divergentes o foco está em termos criado um espaço para debate de ideias e opiniões.» (Diário de Bordo, março de 2023).

Unidade Didática

Desde o início do estágio curricular que existiu uma preocupação em aproveitar e utilizar o processo de observação como “ferramenta” para identificar e refletir acerca de alguns dos problemas presentes nas disciplinas de educação artística (muitos deles já discutidos e trabalhados ao longo do 1º ano do MEAV) e, posteriormente, construir uma Unidade Didática capaz de combater aquilo que mais me incomodava, ou por outras palavras, utilizá-la como um ato de resistência contra algumas das normas instituídas no sistema de ensino. Apesar de todas as contrariedades inerentes à posição que ocupava enquanto professora estagiária, a verdade é que o facto de não ter um vínculo profissional com a instituição retirou-me a obrigatoriedade de intervir em todas as aulas. Tal, permitiu que o estágio curricular pudesse ser uma oportunidade de “paragem” – de escuta e observação – fundamental para refletir acerca da realidade em que estava inserida, com um certo distanciamento. Pude, portanto, construir e reconstruir a Unidade Didática até ao último minuto da sua implementação (o que não teria sido possível caso me encontrasse na posição de docente, uma vez que a planificação anual de cada disciplina teria de ser aprovada pela direção no início do ano letivo).¹²

À semelhança do próprio estágio curricular, a elaboração da UD não foi um processo de todo linear. Sofreu inúmeras alterações desde o primeiro momento em que começou a ser pensada, não só no que diz respeito aos exercícios planeados, como à própria turma prevista para a sua implementação. Como foi referido no capítulo anterior, inicialmente a UD foi desenvolvida em torno do módulo “Desenho de Observação” da disciplina de Artes Visuais, com o intuito de ser colocada em prática com a turma de 1º ano do CEF. Porém, após ter dado a conhecer esta proposta à turma do MEAV, durante uma aula destinada à apresentação das planificações, senti a necessidade de refletir novamente sobre o meu trabalho, acabando por reformulá-lo completamente. Ao mesmo tempo, surgiram alguns impedimentos de origem prática¹³ que me obrigaram a optar por implementar a UD na disciplina de Desenho, numa turma de 11º ano do EAE.

¹² «No início de cada ano letivo, nos termos e datas definidas cada docente tem de elaborar a sua planificação curricular e extracurricular, em estreita articulação com o coordenador e entregá-la, para análise, ao diretor pedagógico» (RI do IAI, 2017: 17).

¹³ Como foi referido no capítulo anterior, os horários das turmas CEF eram alterados semanalmente. Uma vez que em simultâneo estava a leccionar aulas noutra escola, esta imprevisibilidade não era compatível com a minha prática profissional. Optei por não me comprometer com esta turma para evitar o risco de os horários colidirem e atrasar em demasia toda a implementação da UD.

Até ao momento da apresentação mencionada, todo o processo de questionamento, reflexão e elaboração da UD tinha sido feito praticamente sozinha, sem qualquer tipo de partilha ou debate com outras colegas do mestrado – o que rapidamente percebi que foi um erro. A verdade é que passamos de um ano repleto de trabalhos em grupo, para uma realidade bastante solitária que, como mais tarde vim a perceber, deveria ter sido contrariada logo desde início. Este afastamento temporário do contexto académico levou-me a acreditar que estava a construir uma UD completamente *diferente* das restantes, quando na verdade esta só poderia ser designada como tal, quando comparada aos exercícios realizados nas aulas a que diariamente assistia no estágio curricular – estava fechada numa *bolha* que o MEAV rebentou.

Ao ser confrontada com outras propostas bastante semelhantes à que tinha desenvolvido, fui inundada por um sentimento de frustração. Em parte, por perceber que estava a seguir um caminho muito idêntico ao da grande maioria (o que não precisava necessariamente de ser algo negativo), mas, principalmente, porque ao escutar algumas ideias próximas às “minhas”, apercebi-me daquilo que estava a reproduzir: permanecer na lógica curricular ascendente (utilizando exercícios cada vez mais *complexos*), manter uma abordagem ao desenho baseada na técnica (recorrendo a *outras*) e incidir excessivamente o foco na produção (o que, conseqüentemente, não possibilitava tempo e espaço para a reflexão). Mais tarde, conclui que o principal motivo para existirem tantas parecenças entre as várias Unidades Didáticas, deve-se ao facto de estarmos todas a experienciar realidades próximas (ainda que geograficamente distantes), ou seja, a generalidade das problemáticas com as quais me confrontei no IAI não eram exclusivas daquela instituição, mas antes sintomas do próprio sistema de ensino.

Ainda assim, questiono-me sobre o porquê da frustração que senti durante a aula onde fiquei a conhecer as propostas das minhas colegas, ou seja, sobre os motivos que me levaram a acreditar que uma “boa proposta” era sinónimo de criar algo completamente diferente das restantes. Porque é que senti esta necessidade? Seria alguma vez possível que tal acontecesse? A ideia de produzir algo completamente *original* é utópica, e pensar o contrário é cair na “armadilha da originalidade”. Isto porque, inovar sem herança, referências e contágios é uma mera ilusão. Tanto a (re)produção escrita, como artística, ou neste caso, uma UD pedagógica, são processos de diálogo – a «originalidade é mais do que uma criação: é uma reorganização» (Moraes, 2012: 53), é uma teia formada por referências (textos,

imagens e/ou experiências). Partindo deste pressuposto, a construção da UD deixou de estar assente na preocupação de “criar” atividades *originais* e *disruptoras* e passou a centrar-se na elaboração de um roteiro que articulasse e (re)adaptasse um conjunto de exercícios já existentes. O principal objetivo deste “guião” era o de, durante quatro aulas, potenciar um cenário onde alguns dos conceitos ligados à performance e ao desenho (tais como corpo, gesto, objeto, registo, tempo e lugar) se contaminassem e servissem como¹⁴ ponto de partida para abordar outros assuntos que não os previstos pela disciplina de Desenho.

Neste sentido, o livro *Drawing as Performance – Theatrical Games and Techniques for Visual Artists* de Orly Orbach (2019) foi um ponto de referência fundamental. Dele, foram selecionadas várias das atividades realizadas, juntamente com alguns exercícios que eu própria já havia experienciado enquanto aluna (do MEAV e da licenciatura em Artes Plásticas). A planificação da Unidade Didática pode ser consultada na íntegra no Apêndice A.

Apesar de recorrer a “elementos” da performance artística, o intuito da UD nunca foi o de realizar uma performance, uma vez que para isso acontecer seria necessário um maior número de horas, para permitir a implementação de um projeto que requer várias etapas de pesquisa, elaboração e documentação. Em vez disso, ao introduzir na disciplina de Desenho alguns dos princípios ligados à performance – sobre a forma de exercícios *desabituant*es em relação ao desenho – procurava transformar a sala de aula num “laboratório de experimentação”: um lugar onde existisse tempo e espaço para a exploração do gesto e para o registo descomprometido; um lugar seguro de reflexão e, em simultâneo, de diversão; um lugar onde fosse necessário lidar com o desconforto, com o imprevisto e o imprevisto. Opto conscientemente por evitar utilizar o termo “lugar para o erro” (à exceção das citações de outras autoras), uma vez que este reforça o binómio certo/ errado e, em toda a UD, intencionalmente, nunca existiram critérios para classificar desta forma as respostas criadas pelas estudantes para as atividades (os parâmetros de avaliação foram definidos pela turma, apenas na última aula).

«(...) an important approach to the rehearsal process (...) is to make time for mistakes, experimentation, and play. As a process-based activity, there is no point coming with preconceived ideas or knowing what the final outcome should look like. They [artists] should always have a few

¹⁴ Apesar de terem sido planeadas quatro aulas, foram lecionadas cinco aulas (10 blocos de 45 minutos).

sheets of paper available to provide room for experimentation, rather than expect a perfect result in the first run.» (Orly: 2019: 6).

Ainda que não tenham sido previstos parâmetros para avaliar as intervenções nos exercícios propostos, isto não significa a inexistência de linhas orientadoras – antes pelo contrário. A ausência de regras ou de orientações não é sinónimo de liberdade ou de inovação, pois face à possibilidade de “liberdade total”, acabamos por inconscientemente recorrer a clichés, ou por outras palavras, a impulsos moldados (a ações constrangidas) pelas várias estruturas de poder a que estamos sujeitas (escolares, sociais, etc.):

«(...) a ideia associada à improvisação de liberdade, ou seja, a ideia que “porque imprevisto, eu sou livre” estava muito longe de ser verdade. (...) percebi que havia um conjunto de hábitos que eu tinha e que havia uma estrutura de poder, digamos, no modo como percecionava o real, que me fazia ter reações às coisas – não digo sempre da mesma maneira, mas – baseadas e sustentadas sempre nos mesmos géneros de leitura ou de interpretação da realidade. (...) E quando percebo isso é um choque, mas depois vou mais a fundo e apercebo-me que essa estrutura de poder que todos nós carregamos (que tem a haver com os nossos hábitos, com os nossos medos, com o modo como tendemos a repetir aquilo que já conhecemos), pode ser desativada. Mas é preciso trabalhar para isso. Deixar uma pessoa livre não é a melhor maneira. Livre no sentido: sem que ela própria construa restrições e limites de relação com os seus próprios impulsos, com as suas vontades e desejos. Não é a melhor forma de desativar essa estrutura de poder.» (Fiadeiro, 2015: 30’’18’’ – 32’’04’’).

A título de exemplo, durante a primeira atividade, foram entregues várias imagens impressas às alunas (uma compilação composta maioritariamente por registos de performances – consultar Apêndice B) para que, em pequenos grupos (formados por 5-6 pessoas), discutissem sobre estas referências visuais e as organizassem em categorias definidas por si. Tiveram, portanto, de decidir quais as categorias e chegar a um consenso sobre como agrupá-las, sendo que uma mesma imagem não precisava de estar estanque numa única categoria – podiam organizá-las da forma que entendessem. No decorrer do debate entre um dos grupos, uma aluna confrontou-me com uma das imagens (figura B.25.) e afirmou não concordar com ela por ser “demasiado violenta”. Respondi-lhe que, se a imagem a incomodava, podia mandá-la fora ou rasgá-la. A aluna foi incapaz de o fazer, sem conseguir indicar um motivo, afirmou apenas “stora, não consigo”. Terá esta ação sido condicionada por um *conjunto de hábitos* induzidos por *uma estrutura de*

poder? De facto, não é habitual rasgar (pelo menos de forma legítima e sem repercussões) um documento entregue por uma professora, ou mais ainda, questionar se de facto uma determinada imagem “é ou não é arte” quando esta já foi previamente definida por *outros* como tal. É curioso pensar acerca do porquê desta aluna não ter sido capaz de recusar como arte uma imagem que, de alguma forma, estava a exercer uma violência sobre ela. Existir liberdade para cometer uma determinada ação, não é sinónimo que esta aconteça.



Figura B.25. – Marina Abramovic, *Lips of Thomas*, 1975. Fonte: guggenheim.org.

O conjunto de referências visuais utilizado para este exercício foi composto por trinta e nove imagens (sendo que apenas onze incluíam algum tipo de texto descritivo ou explicativo relativamente à ação a que correspondiam) e um documento escrito (Manifesto Futurista, 1909). A escolha destas referências teve como intuito introduzir a performance em termos históricos e conceptuais, ao mesmo que as utilizava como dispositivos de discussão e trazia para dentro da sala de aula várias “temáticas reais”, ou seja, narrativas que neguem o habitual discurso romantizado (pelo currículo) em torno das artes. Neste sentido, um dos principais objetivos passou por potenciar a reflexividade em torno, não só destas imagens, como da(s) história(s) que estas (não) contam.

Seguiu-se o segundo exercício (atividade 2), no qual todos os grupos resumiram à restante turma cada debate e explicaram quais as categorias definidas para a organização das imagens. Estas “apresentações” serviram para desencadear uma conversa coletiva, durante a qual fomos elaborando um mapa mental, também ele coletivo, que incluiu os vários conceitos que foram surgindo ao longo da discussão (figura C.5.). Esta folha de papel de cenário foi um elemento presente em todas as aulas, para que as estudantes pudessem ir acrescentando tudo aquilo que considerassem pertinente.



Figura C.5. – Atividade 2: Mapa mental criado coletivamente. Fonte: própria.

Durante esta conversa, a palavra *corpo* foi a que mais vezes surgiu, sendo que todos os grupos recorreram a esta para criarem pelo menos uma das suas categorias – *Arte no corpo*, *Arte com o corpo*, *Desenhar com o corpo*, *Desenho no corpo*, *Corpo geométrico*, ou apenas *Corpo*. À exceção de um dos grupos, que explicou ter utilizado a categoria *Corpo* para colocar as imagens que não conseguia incluir em mais nenhuma das outras categorias (*Manifesto*, *Morte*, *Movimento*, *Natureza* e *Dependência*), os restantes abordaram o corpo como corpo-tecnológico (um dispositivo/ ferramenta) ao invés de como um *assunto* (corpo-identidade, enquanto autor; ou corpo-memória, um arquivo). Para além das categorias já mencionadas, foram utilizadas as seguintes: *Pintar*, *Tribal*, *Teatral* e *Expressão*. Importa referir que nem todos os grupos utilizaram todas as imagens, tendo excluído algumas e justificando que o motivo para o terem feito ser o de não as compreenderem.

Optei por interferir o mínimo possível durante toda a primeira atividade, tendo apenas revezado entre os grupos para escutar as várias conversas e esclarecer algumas dúvidas pontuais que foram surgindo. O mesmo aconteceu durante o início da atividade 2: esperei que as estudantes terminassem de explicar à turma quais as categorias que tinham definido entre si e como é que tinham chegado aquele resultado, antes de intervir e introduzir alguns *inputs* sobre as imagens que estávamos a observar e a debater. Fi-lo, pois não queria condicionar as suas ações nem colocar-me numa posição de “detentora exclusiva do conhecimento” e transformar aquele momento numa aula expositiva.

Neste sentido, mais do que explicar cada uma das várias imagens (através do contexto histórico, social, político, artístico, etc.), procurei levantar algumas questões que

provocassem as estudantes a olharem para estas referências visuais com outras lentes. Lembro-me particularmente do momento em que um dos grupos explicou o motivo de ter colocado na categoria *Corpo Geométrico* o registo fotográfico da performance do artista Kiluanji Kia Henda no Padrão dos Descobrimentos em 2007 (figura B.8.). Afirmaram que a disposição dos corpos e a própria posição em que se encontravam (de pernas abertas) formava pequenos triângulos, ou seja, assemelhava-se a figuras geométricas. Incitei-os a olhar para a imagem de outra forma: um grupo de homens racializados a ocuparem um monumento público alusivo à expansão marítima – para que questões é que este cenário remete? Ao colocar outras interrogações deste tipo e introduzir alguns conceitos que considere pertinentes (alguns deles diretamente relacionados com a performance – outros não), aos poucos, foi possível irmos abordando outros assuntos que não os previstos pela disciplina de Desenho.



Figura B.8. – Kiluanji Kia Henda, Padrão dos Descobrimentos, 2007. Fonte: Esquerda.net.



Figura C.2. – Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes. Fonte: própria.



(Esquerda) Figura C.3. – Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes. Fonte: própria.



(Direita) Figura C.4. – Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes. Fonte: própria.

Enquanto o “guarda-chuva” da primeira aula fora a *imagem*, na segunda, foi a *escrita*. Iniciámos com um exercício de aquecimento (atividade 4) num dos espaços exteriores do IAI (figura D.1., Apêndice D). Para esta atividade, dez minutos foram repartidos em blocos de um minuto: durante o primeiro minuto as alunas teriam de correr pelo espaço e no segundo minuto sentavam-se para escreverem durante sessenta segundos sem parar. Esta sequência repetiu-se até que se completassem os dez minutos. No final, foi disponibilizado mais algum tempo para (re)lerem aquilo que escreveram.

Este exercício colocou as estudantes numa situação pouco habitual e, em simultâneo, desconfortável – ninguém estava à espera de ter de correr numa aula de Desenho às oito da manhã, ou tão pouco, de escrever compulsivamente sobre *nada*. Para diminuir ao máximo qualquer tipo de constrangimento, foi feito um aviso prévio de que os resultados deste exercício seriam mantidos em privado (ninguém, para além da própria autora, teria acesso ao seu texto) e de que cada uma poderia correr ao seu ritmo.



Figura D.2. – Estudantes a escrever durante a atividade 2. Fonte: própria.

De forma sucinta, esta atividade procurou transformar a escrita (um processo habitualmente *intellectual*) numa ação mecânica, semelhante àquilo que acontece na corrida. O facto de ter sido incorporada no começo da aula, não foi uma escolha inocente. Relembro que se tratou de um exercício de aquecimento, não só para o corpo, mas, principalmente, para desbloquear algo que muitas vezes nos assusta: o começo – a folha em branco, quer seja de um texto ou de um desenho. Andar ou correr são tarefas *automáticas*, pois, habitualmente, não estamos a pensar nos movimentos enquanto os estamos a realizar, e era exatamente isto que se esperava que acontecesse enquanto escreviam. Por outras palavras, pretendia-se que neste exercício as estudantes *cedessem* ao impulso e ao automatismo. No final, quando confrontadas com os resultados das suas próprias ações (dos movimentos – ou gestos – realizados), mostraram-se bastante surpreendidas. Recordo-me em particular de uma aluna que, depois do regresso à sala de aula, decidiu partilhar que sentia sempre uma enorme dificuldade quando tinha de iniciar um texto e, portanto, ficara muito espantada com aquilo que ela própria escrevera.

Apesar de anteriormente ter sido mencionado que para desativar as estruturas de poder que (de forma invisível) constroem as nossas ações, dar liberdade total não é solução – «Deixar uma pessoa livre não é a melhor maneira. Livre no sentido: sem que ela própria construa restrições e limites de relação com os seus próprios impulsos, com as suas vontades e desejos.» (Fiadeiro, 2015: 31''44'') – pode parecer contraditório implementar um exercício onde é pedido às alunas que escrevam sobre *nada*, ou por outras palavras, que os assuntos sobre os quais escrevam surjam por *impulso*. Porém, antes de começarmos a tentar desconstruir os mecanismos que moldam as nossas ações, em primeiro lugar, é preciso termos consciência da sua existência. Por outro lado, o simples facto das alunas saberem que ninguém ia ler aquele papel, foi um fator extremamente importante para desativar (ou pelo menos atenuar) parte destes mecanismos.

Concluído o exercício de aquecimento, regressamos à sala de aula e passámos à atividade seguinte (atividade 5) – *Subtitles – Narrate the Action – Statues and Scribes* (Orbach, 2019), colocando em articulação direta *escrita* e *imagens*. Durante este exercício, as estudantes trabalharam em pequenos grupos (de 6 pessoas), alternando entre duas tarefas: metade do grupo construía uma única estátua, utilizando apenas o corpo, tendo de manter essa posição durante 1 minuto; enquanto a outra metade legendava ou

intitulava (utilizando marcadores e pedaços de cartão) aquilo que estava a observar. Ao fim do primeiro minuto, trocavam de papéis – e assim repetidamente.

«In the following exercise, written words are used to complete the ambiguous physical image and bring new and unexpected meanings to how a pose might be read. Jacques Lecoq describes the openness of gesture: ‘[T]he same gesture ... may call upon very different motivations. The gesture which consists in lifting an arm may serve: to point to the sky; in tragedy, to indicate suffering; or to take a pot of jam off the shelf’ It is this openness that gives room to be inventive and bring our own reading to contextualize the physical image.» (Lecoq 2006 apud Orbach, 2019: 140).



Figura D.5. – Atividade 5: «O Guerreiro». Fonte: própria.



Figura D.6. – Atividade 5: «Mimos reencontram-se em Paris». Fonte: própria.

Antes da aula terminar, confrontámo-nos brevemente com os textos anteriormente produzidos na atividade 4. As estudantes deveriam partir deles para construírem uma breve narrativa (uma descrição de algo, um cenário, etc.) ou apenas selecionarem um conjunto de palavras com as quais se sentissem confortáveis para partilhar com a turma. De seguida, todas as folhas foram recolhidas e distribuídas aleatoriamente para que cada uma ilustrasse o respetivo texto (atividade 6). Desta forma, inverteu-se o processo do exercício anterior: enquanto na atividade 5 as alunas começaram por criar uma imagem e a (re)interpretaram através de palavras, aqui partiram da escrita para a imagem. Acabou por não existir tempo suficiente para concluir esta atividade, pelo que foi retomada na aula seguinte.



Figura E.2. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 6. Fonte: própria.

A terceira aula da UD começou com a atividade 3 (inicialmente planeada para a primeira aula) e terminou com a conclusão das ilustrações que haviam sido iniciadas na aula anterior (atividade 5).

Para a atividade 3 *Draw What You Feel – An ‘Object Interpretation’ Game* (Orbach, 2019), foi entregue a cada aluna um objeto aleatório. Sem olharem para o item

em mãos, foi-lhes pedido que o desenhassem. O objetivo deste exercício não foi tentar adivinhar aquilo que estavam a desenhar, mas antes, que através do tato, se concentrassem no que estavam a sentir, naquilo que, através do toque, o objeto lhes transmitia (temperatura, padrões, cores, etc.).

«Draw what you feel: the textures of the object, its surfaces, temperature, elasticity, etc. Draw a detail or a section of the object. Where do its surfaces start and end? (...) Think about the marks you make – are they sharp, soft, continuous, repetitive, long or short? How can you draw the temperature of your object? Can you feel how old or new the object is? Is it complete, or missing anything? Is it elastic, fragile, squashy, mechanical, fibrous?» (ibid.: 8)

Procurei agrupar um conjunto de objetos pouco habituais e até mesmo que alguns deles aludissem a outro sentido (à audição): *trucks* de skate, castanholas marroquinas, uma boneca de trapos, uma pequena pandeireta, entre outros. O objetivo era o de tentar evitar ao máximo que as estudantes rapidamente reconhecessem aquilo que estavam a desenhar ou acabassem por cair na tentação de recorrer a memórias e noções pré-concebidas de um determinado item. Porém, apesar dos vários esforços, considero que foi inevitável que grande parte cedesse à curiosidade (ou à *necessidade*) de espreitar e confirmar o objeto que tinham em mãos. Compreende-se que tal aconteça: representar sensações no papel pode ser uma atividade estranha e até difícil de traduzir, tendo em conta que quando pensamos em desenhar, principalmente no contexto escolar, esta ideia remete-nos de imediato para o recurso à visão. Desta forma, *precisarem* de ver aquilo que estavam a representar, foi apenas o resultado do uso sistemática da visão, enquanto principal (ou único) sentido utilizado no desenho.





Figura E.4. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 3. Fonte: própria.

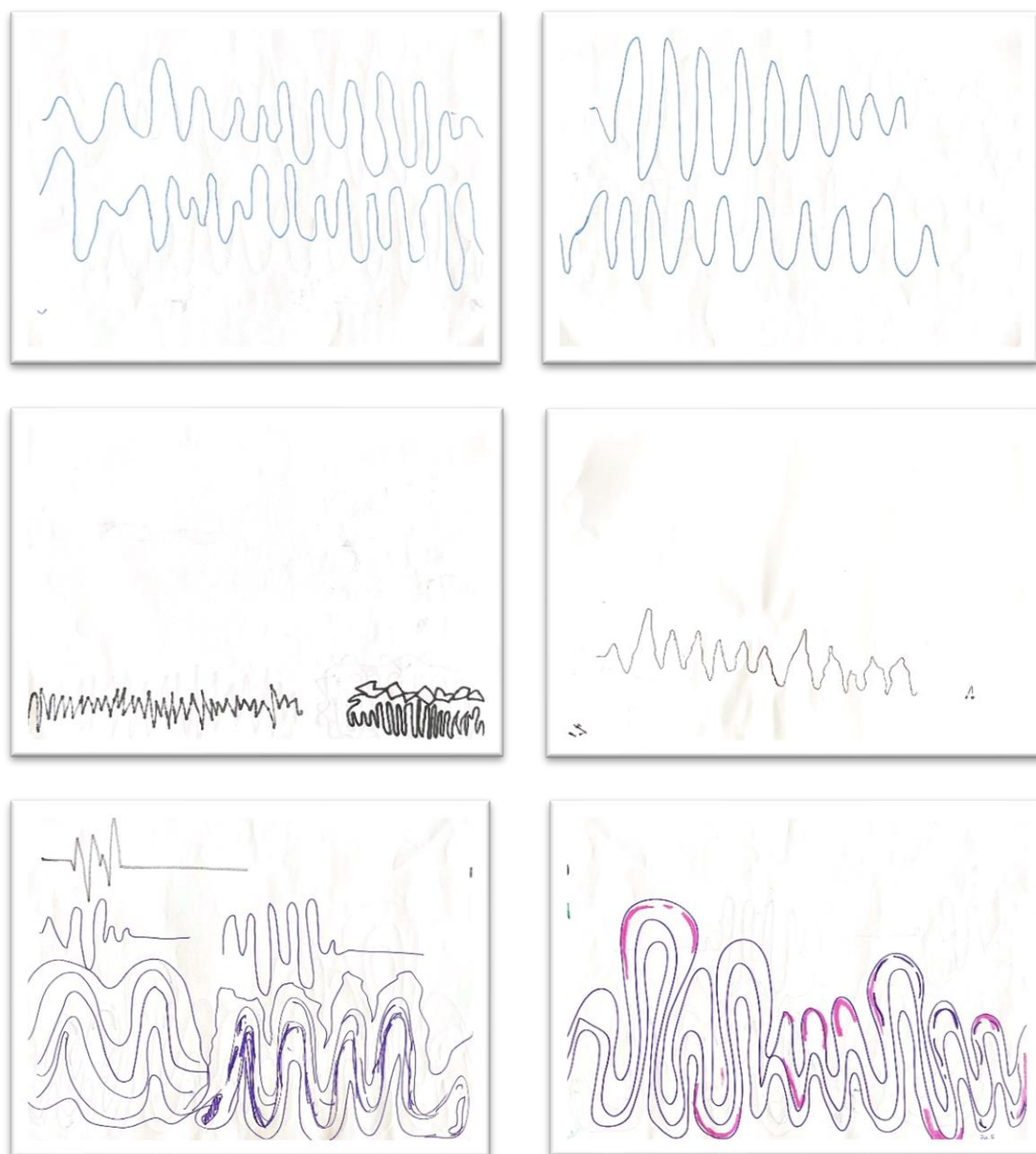
A quarta aula foi novamente iniciada com um exercício de aquecimento (atividade 7): *Drawing Breath* (Orbach, 2019). Deslocámo-nos mais uma vez ao espaço exterior do IAI, para que, durante 10 minutos, as alunas realizassem individualmente o mapeamento da sua respiração. Este processo de registo foi acompanhado pela leitura pausada de um texto instrutivo:

«Primeiro, desenha a tua respiração. Marca a tua inspiração e expiração, e escuta quando cada respiração fica silenciosa. Preocupa-te em apontar tanto as pausas quanto os sons da tua respiração. Mapeia o movimento da tua respiração enquanto ela se move para dentro e para fora do teu corpo. Agora, respira profundamente. Inspira e prepara-te para desenhar. Levanta a tua caneta ou coloca o pincel na tinta, e expira em cada marca que faças. Sincroniza a tua respiração com o teu desenho. Muda os teus padrões de respiração. Combina o movimento do teu desenho com o ritmo da tua respiração. [depois de alguns minutos a trabalharem sentadas:] Movimentem-se pelo espaço. Quando estiverem quase sem fôlego, regressem à mesa e desenhem a vossa respiração durante dez segundos. Desenha enquanto o ritmo da tua respiração acalma.»¹⁵(ibid.: 132).

Uma vez que o tema desta aula foi o *gesto*, esta atividade pretendia que as estudantes partissem de um movimento aparentemente simples e automático – a respiração – com o intuito de experimentarem formas de utilizarem o próprio corpo como assunto e ao mesmo tempo como ferramenta (ou estímulo) capaz de gerar registos descomprometidos.

«(...) every minor movement of the body, breathing included, can affect the gesture of the (...) drawing hand. (...) [This] exercise asks students to become aware of their breathing and link their breathing rhythms to their drawings, make representations of their breath on paper and paying attention to the movement of air, sounds, and silences.» (ibid.:131).

¹⁵ Tradução livre.



.Figura F.4. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 7. Fonte: própria.

Terminado o tempo, recolhemos alguns paus de madeira para utilizar no exercício seguinte e regressamos ao interior da sala de aula. De seguida, cada estudante uniu um material riscador (à sua escolha) aos paus, colocámos papel de cenário no chão e demos início à atividade 8. Esta, consistiu na utilização do material “construído” para, mais uma vez, as estudantes produzirem gestos e registos descomprometidos, enquanto exploravam os seus próprios movimentos. Em simultâneo, foi exibido na televisão um vídeo composto por algumas das performances cujas imagens em papel impresso haviam sido utilizadas nas atividades da primeira aula. Apesar da exibição deste vídeo não se encontrar prevista no planeamento inicial da UD, apercebi-me que não fazia sentido falar de performance,

gesto e movimento; e recorrer apenas a referências visuais estáticas – era necessário que as alunas vissem a ação acontecer. Para além disso, seria contraditório colocar a ênfase das aulas lecionadas no *processo* e, ao referenciar outras artistas, abordar apenas os *resultados* (os vestígios de uma performance artística).



(Esquerda) Figura F.5. – Estudantes a realizar a atividade 8. Fonte: própria.



(Direita) Figura F.6. – Registos produzidos durante a atividade 8. Fonte: própria.

Na quinta (e última) aula – onde o tema foi a *conversa* – repetimos as atividades 1 e 2. Foi novamente pedido às alunas que trabalhassem em pequenos grupos, com o objetivo de debaterem e organizarem em categorias por elas definidas o mesmo conjunto de quarenta referências visuais que lhes havia sido entregue na primeira aula. A repetição desta atividade em particular, pretendia contrariar a habitual lógica curricular linear (onde os exercícios vão sendo cada vez mais “complexos”), e substituí-la por uma lógica circular. Na verdade, qualquer uma das aulas poderia ter sido lecionada numa ordem diferente, uma vez que as atividades propostas articulam-se em *rede* e não de forma *ascendente*.

Este último momento da UD coincidiu com o regresso de várias alunas da turma que até então tinham estado em *Erasmus*, e, portanto, não tinham assistido a nenhuma das aulas anteriores. Ao invés de ficarem num só grupo, optaram por repartir-se por aqueles que já haviam sido criados na primeira aula. Foi particularmente interessante e

gratificante assistir às várias conversas e escutar os discursos produzidos pelas estudantes que já tinham realizado este exercício: não só estavam a explicar às colegas as narrativas de algumas destas imagens, como se estavam a posicionar em relação a elas.

Relativamente às categorias, apesar de terem recorrido novamente a algumas já utilizadas na primeira aula (*Geometria, Corpo, Natureza e Desenho com o corpo*) surgiram outras novas: *Estética, Arte em nudez, Coreografia no Desenho, Liberdade/manifestações, Beleza no corpo, Monte, Mutilação, Abraço às culturas, Comunicação emocional e Performance*. Ao mesmo tempo, as várias imagens que anteriormente não tinham sido colocadas em nenhuma das categorias (pois as estudantes “não as conseguiam compreender”), passaram a estar incluídas.

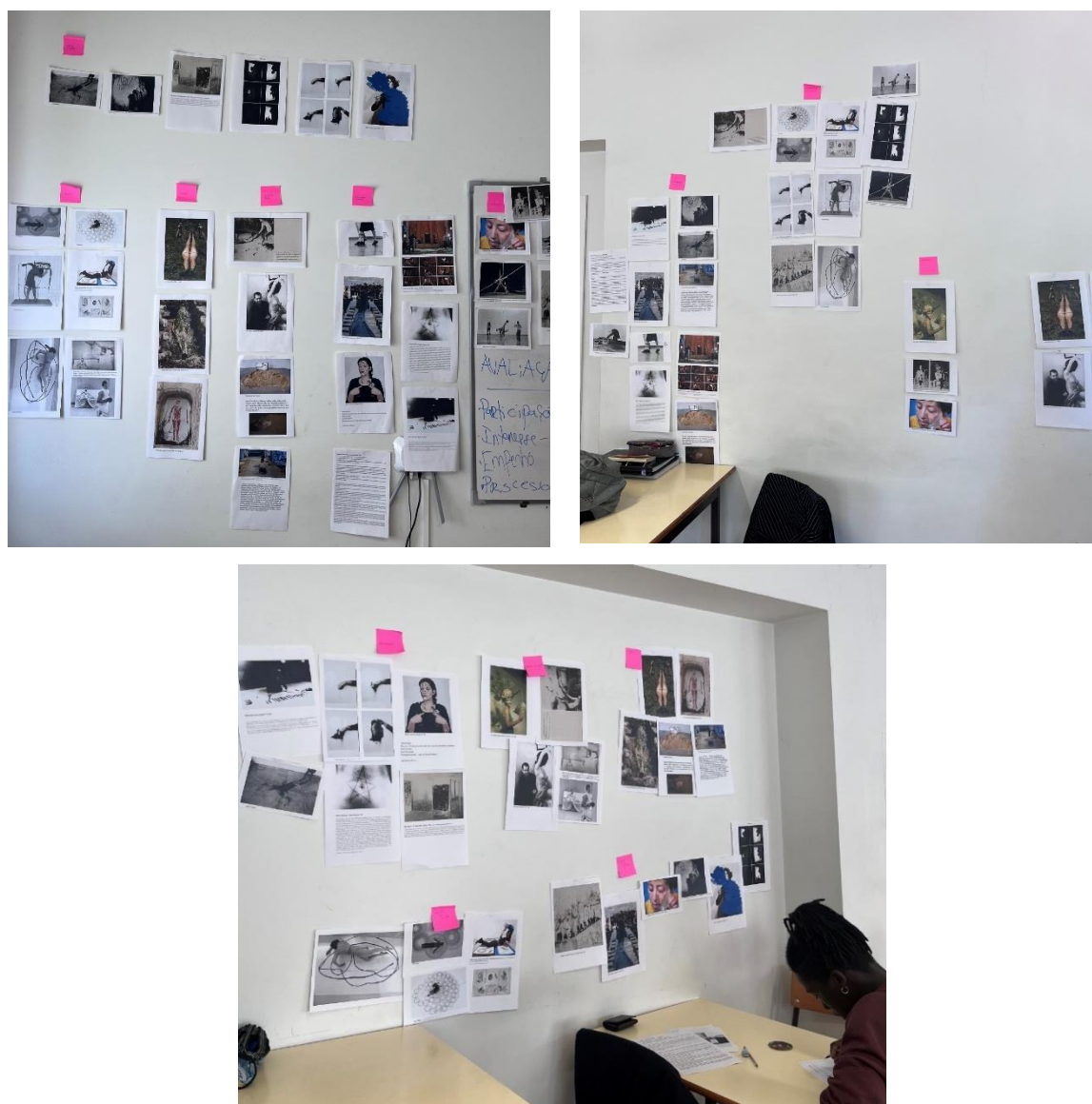


Figura G.1. – Repetição da Atividade 1: Soluções de organização de imagens (Apêndice B) pelos vários grupos de estudantes. Fonte: própria.

No final do debate coletivo (sobre as imagens e as várias aulas lecionadas), as alunas definiram quais os critérios que iriam utilizar para realizarem uma autoavaliação qualitativa. Foram eles: *participação, interesse, empenho, trabalho em grupo, compreensão* (dos assuntos abordados) e *processo de descoberta/ evolução*. O facto de não ter surgido nenhum parâmetro relacionado com os aspetos estéticos dos registos produzidos, foi bastante curioso. Em vez disso, optaram por definir critérios direcionados exclusivamente para a reflexão em torno do desempenho de cada uma, acabando por deixar de parte a avaliação dos *resultados* palpáveis.

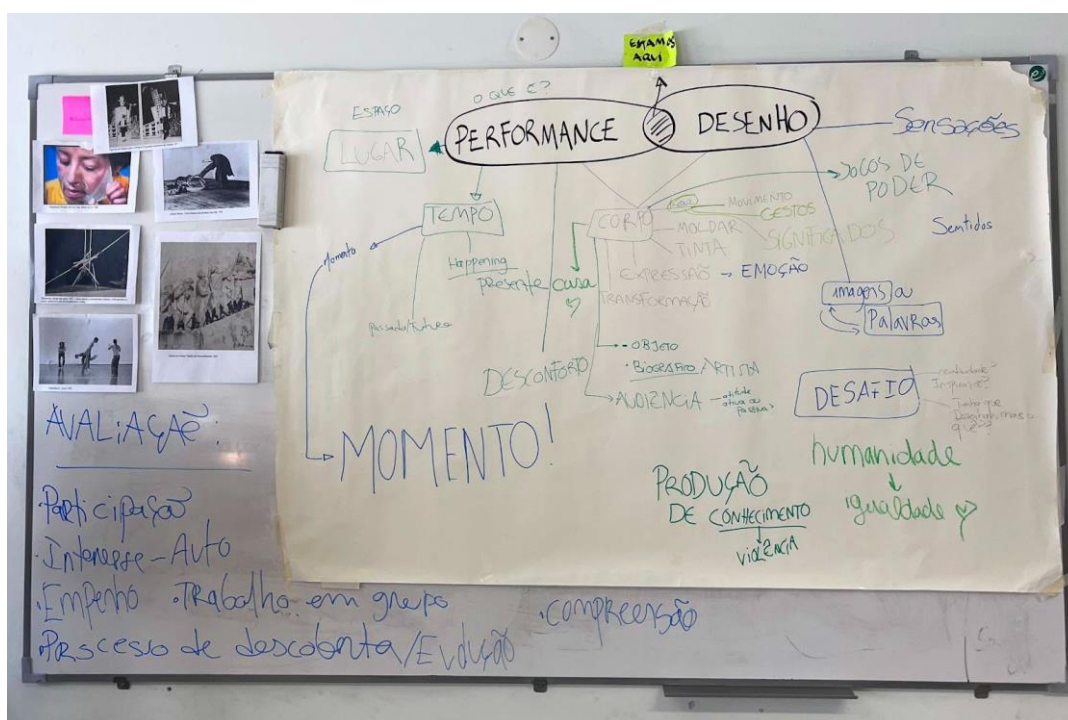
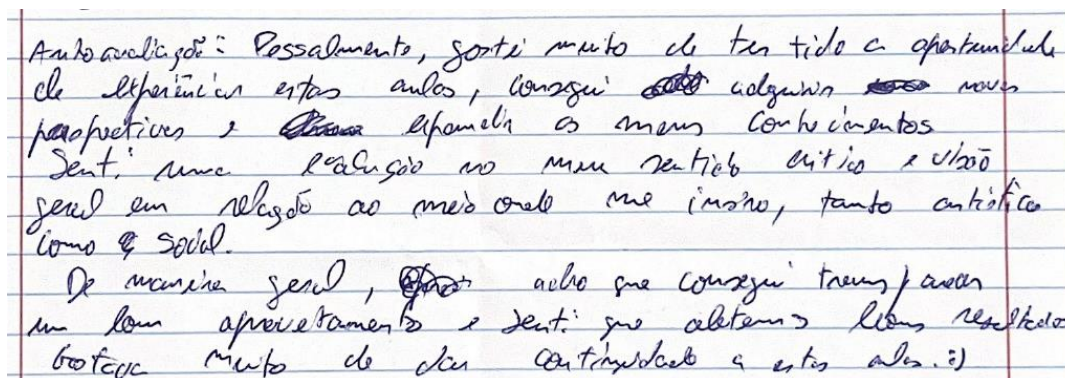


Figura G.2. – Mapa mental criado coletivamente ao longo das várias aulas da UD. Fonte: própria.

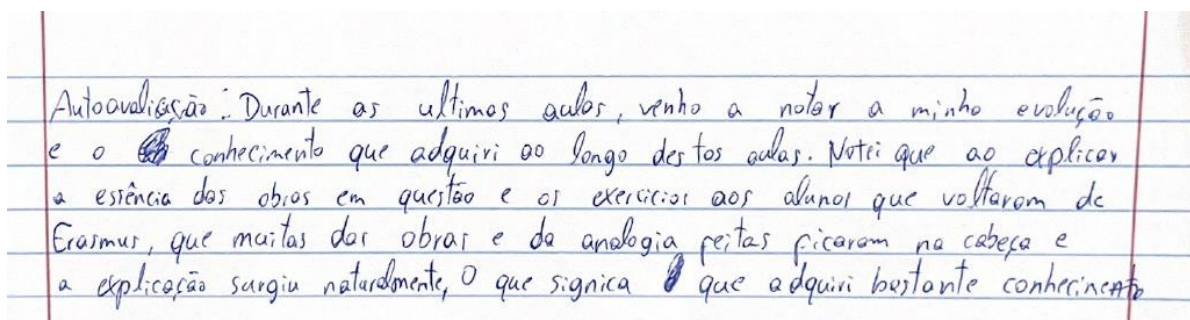
Uma vez que a professora cooperante não exigiu que fosse atribuída uma classificação final (quantitativa ou qualitativa) aos registos ou às alunas, optei por não o fazer. De que forma poderia ter avaliado estas atividades? Ou qual seria a pertinência de o fazer? O sistema de ensino incute-nos o preconceito da necessidade de existir uma avaliação (ritualizada ou contínua) para confirmar os resultados daquilo que foi ensinado, e, ao mesmo tempo, validar e quantificar a relevância daquilo que foi aprendido – «a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação de ensino.» (Foucault, 1975: 155). Tendo em conta que a UD implementada pretendia contrariar os habituais mecanismos de poder que se estabelecem e exercem numa sala de aula, seria apenas contraditório colocar-me na posição de avaliadora dos vestígios físicos das várias atividades ou das próprias

executantes. Assim sendo, mostrou-se pertinente serem as próprias estudantes a refletirem de forma individual acerca do seu desempenho e do impacto que aquelas aulas tinham tido para elas, recorrendo a critérios definidos por elas mesmas (coletivamente). Importa mencionar que a implementação da autoavaliação teve apenas como propósito potenciar mais um momento de escrita reflexiva, e não de colocar as estudantes na posição de vigilantes a exercerem uma “autorregulação” ao seu trabalho – utilizando a força do olhar, uma das três forças do poder disciplinar descritas por Foucault (2005).



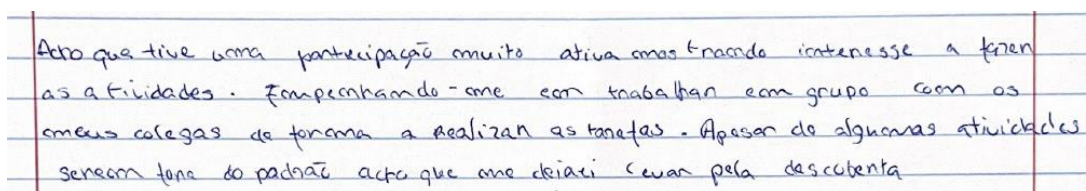
Autoavaliação: Passadamente, gostei muito de ter tido a oportunidade de experimentar estas aulas, consegui ~~até~~ adquirir ~~alguns~~ novas perspectivas e ~~de~~ aprofundar os meus conhecimentos. Senti uma relação no meu sentido crítico e visão geral em relação ao meio onde me insiro, tanto antropológico como social. De maneira geral, ~~para~~ acho que consegui trazer para mim um bom aproveitamento e senti que obtive bons resultados porque muito de mim contribuiu para estas aulas.

Figura G.5. – Autoavaliação estudante C. Fonte: própria.



Autoavaliação: Durante as ultimas aulas, venho a notar a minha evolução e o ~~o~~ conhecimento que adquiri ao longo destas aulas. Notei que ao explicar a existência dos obios em questão e os exercícios aos alunos que voltaram de Erasmus, que muitas das obras e da analogia feitas ficaram na cabeça e a explicação surgiu naturalmente, o que significa ~~o~~ que adquiri bastante conhecimento.

Figura G.9. – Autoavaliação estudante G. Fonte: própria.



Acho que tive uma participação muito ativa mas fiquei interessado a fazer as atividades. Empenhando-me em trabalhar em grupo com os meus colegas de forma a realizar as tarefas. Apesar de algumas atividades serem fora do padrão acho que me deixei levar pela descoberta.

Figura G.12. – Autoavaliação estudante J. Fonte: própria.

Concluída a implementação da UD, pude refletir sobre tudo aquilo que tinha acontecido e sobre o que poderia ter sido feito de maneira diferente – a gestão de tempo, os contornos de algumas das atividades e a minha performatividade enquanto professora-estagiária. Ainda que algumas coisas pudessem ter sido abordadas de outra maneira, penso que os objetivos gerais da UD foram cumpridos e que durante o curto período em

que esta foi posta em prática, foi possível envolver as estudantes num processo de trabalho desafiante e em simultâneo, prazeroso, convidando-as a sair da sua zona de conforto e a refletirem sobre outros assuntos que não os habitualmente presentes na disciplina de Desenho. O constante confronto com estados de desconforto e a dialética que se estabeleceu entre estes e os estados de conforto, foi um aspeto particularmente relevante. Este diálogo silencioso, presente durante toda a UD, gerou sensações de estranheza e surpresa, mas também despertou curiosidade e permitiu que se produzissem ações inesperadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual pode, então, ser a função da escola e da disciplina de Desenho? Qual a utilidade que podemos dar às imagens nela mobilizadas e aos exercícios realizados? Tal como estas questões, a reflexão desenvolvida neste Relatório encontra-se num caminho em aberto – «Toda a escrita é sempre uma reescrita e um devir de escrita.» (Ramos do Ó, 2008: 111). É o início de um processo que continuará a ser (re)construído ao longo dos vários anos de prática docente. Ainda assim, apesar de todas as incertezas, questões e problematizações, a experiência de estágio e de escrita deste Relatório, permitiram-me refletir e definir alguns dos princípios base que desejo para a minha prática enquanto docente: promover a autonomia das alunas; incluir outros conteúdos para além daqueles mobilizados pelas AE; utilizar outras imagens e outras lentes para analisá-las; recorrer a práticas artísticas que potenciem a experimentação; visibilizar as narrativas invisibilizadas pelo currículo; e, acima de tudo, trabalhar para criar micro-fraturas dentro do sistema escolar que permitam uma maior horizontalização da comunicação e do conhecimento.

A experiência de estágio lembrou-me que o meio académico e a realidade escolar tratam-se de meios completamente distintos. A verdade é que, enquanto estudantes do MEAV, muitas de nós passamos de ambiente académico, de pesquisa e reflexão, para uma vivência prática numa instituição onde a grande maioria das questões sobre as quais fomos pensando e trabalhando, não são uma preocupação quotidiana. Considero fundamental reforçar que este relato partiu de uma experiência pessoal, e, portanto, é possível afirmar que a grande maioria das questões que foram sendo trabalhadas no primeiro ano do mestrado, não são uma preocupação no contexto escolar. Quando confrontadas com a realidade e a rotina de uma instituição de ensino, podemos, sem nos aperceber, cair nos mesmos paradigmas que pretendemos desconstruir. Por isso mesmo, é importante encararmos as nossas práticas como um processo permanentemente em aberto. Enquanto docentes, precisamos de tomar uma posição (ainda que não necessite de ser estanque) relativamente aos nossos discursos, ou ao tipo de discursos que queremos abrir espaço *para* – Que discussões queremos abrir? Quais queremos encerrar?

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Pedro (2003) *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta editora.

ACASO, Maria (2009) *La educación Artística no son manualidades – Nuevas prácticas em la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Fuencarral: Los Libros de La Catarata.

AZOULAY, Ariella (2019) *Potencial History: Unlearning Imperialism*. Londres: Verso.

AUGÉ, Marc (2005 [1992]) *Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: 90 Graus Editora.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1981) “Os herdeiros”, in Maria Filomena Mónica (org.) *Escola e Classes Sociais: Introdução a uma Problemática da Sociologia da Educação*. Lisboa: Ed. Presença, 86 – 93.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick (2005) “Os excluídos do Interior”, in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.) *Pierre Bourdieu, Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 217 – 227.

CIOTTI, Naira (2014) *O professor-performer*. Natal: EDUFRN Editora da UFRN.

DGE (2017) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível e/perfil_dos_alunos.pdf

DERRIDA, Jacques (2003) *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo: Editora Escuta.

DEWEY, John. (1952) *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

DUNCUM, Paul (2010) “Seven Principles for Visual Culture Education”, *Art Educ* 63, 1, 6-10.

EDDI-LODGE, Reni (2020) *Por Que Eu Não Converso Mais Com Pessoas Brancas Sobre Raça*. eBook: Editora Letramento.

EISNER, Elliot E. (2008) “O que pode a Educação Aprender das Artes Sobre a Prática da Educação?”, *Currículo sem Fronteiras* v.8, 2, 5–17.

FISCHER-LICHTE, Erika (2019 [2004]) *Estética do Performativo*. Lisboa: Orfeu Negro.

FIADEIRO, J. (2015) *Composição em Tempo Real*. Entrevista concedida a Rita Lucas Coelho. Pedro Mendes (vídeo e edição). COFFEPASTE 55’34”.

<https://www.youtube.com/watch?v=gvHyz50IGB0>

FLUSSER, Vilém (2014) *Gestos*. São Paulo: Annablume.

FOUCAULT, Michel (1975) *Vigiar e punir, história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

GOLDBERG, RoseLee (2012) *A Arte da Performance - Do Futurismo ao Presente*. Lisboa: Orfeu Negro.

LANDKAMMER, Nora (2018) “The Museum as a Site of Unlearning? Coloniality and education in ethnographic museums, a study focusing on Germany, Austria and Switzerland”. *The Museum as a Site of Unlearning: Materials and Reflections on Museum Education at the Weltkulturen Museum, Traces*, nº6, 1-23.

LOPONTE, Luciana G. (2012) Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, nº 42, 1–19.

MARTINS, Catarina (2017) “E agora, vai voltar tudo a ser como era? Por uma crítica às artes na educação” in Maria de Assis, Elisabete Xavier Gomes, Judith Silva Pereira, Ana Luísa Oliveira Pires (eds.), *10x10, Ensaios entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 12 – 20.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Desenho A 11º ano*.

Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_dese_nho_a.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais História e Cultura das Artes 11º ano*. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf

MOURA, Clayton (2021) “Corpo Sem Órgãos Afetivo-Intensivo: A Vida Não É um Privilégio do Orgânico”, *Revista Lampejo*, vol. 10, n. 1, 294-304.

MORAES, Bernardo (2012) “A teia criativa: notas sobre influências, referências e originalidade” in Luiz Antonio Assis Brasil (coord.), Camila Canali Doval, Camila Gonzatto da Silva, Gabriela Silva (orgs.) *A escrita criativa: pensar e escrever literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 53-56.

MORRISON, Toni (1992) *Playing in the dark: whiteness and the literary imagination*. Nova Iorque: Vintage Books, A Division of Random House Inc.

MÖRSCH, Carmen (2018) “Critical Diversity Literacy at the Education/ Art Interface: Insights into the Perpetual Workshop of a Non-discriminatory Curriculum”. Disponível em KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

[https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnitts\[1\]telle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt](https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnitts[1]telle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt)

ORBACH, ORLY (2019) *Drawing as Performance – Theatrical Games and Techniques for Visual Artists*. Nova Iorque: Routledge.

PANTOJA LEITE, Álvaro (2019) “Paulo Freire e Arte Educação – Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação” *Educação Sociedade & Culturas*, 85-103.

PEREREIRA, Fernando (2005). O peso da arte – Sobre a presença do político na produção artística contemporânea.

PEREIRA, Fernando. (2007). “«desanestesia» — chamar a atenção para a atenção à chamada” (IVIII).

RAMOS DO Ó, Jorge, e COSTA, M. (2008) Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. *Educação & Realidade*, 32(2). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6653>

RAMOS DO Ó, Jorge (2016) “Sobre o tradicional cerco à inventividade infanto-juvenil e o amanhã da escola como uma comunidade de iguais” in Madalena Wallenstein

(coords.) *Nós pensamos todos em nós*. Lisboa: CCB - Fábrica das artes Projeto Educativo, 216 – 223.

Regulamento Interno IAI (2017). Disponível em: http://iai.pt/web/wp-content/uploads/2023/05/regulamento_interno-iai.pdf

RIBEIRO, Djamila (2017) *O que é Lugar de Fala?* Belo Horizonte: Editora Letramento.

SILVA, Tomas Tadeu (2000) *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

TRAFÍ-PRATS, Laura (2009) “Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education”. *Studies in Art Education – A Journal of Issues and Research*, 50(2), 152-166.

VARELA, Maria do Mar Castro (2016) “Pedagogic Activism v. Pedagogic Paternalism”, in Florian Malzacher, Pelin Tan e Ahmet Öğüt (eds.) *The Silent University - Towards a Transversal Pedagogy*. __: Sternberg Press, 45-55.

YOUNG, Michael; LAMBERT, David (2014) *Knowledge and the future school. Curriculum and social justice*. __: Bloomsbury

YOUNG, Michael (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora

ZANARDI, Teodoro Adriano (2013) *Conhecimento Poderoso e Conhecimento Contextualizado: o Currículo entre Young e Freire*. Goiânia: 36ª Reunião Nacional da Anped.

APÊNDICE A

Roteiro da Unidade Didática implementada

PROPOSTA DIDÁTICA – Desenho e Performance

Filipa Pina, abril 2023

AULA 1 – IMAGENS

Contextualização da performance – artistas, obras, movimentos, conceitos chave

O intuito desta proposta didática não é o de realizar uma performance, uma vez que, paratal, seria necessário um maior número de horas para a implementação de um projeto que requer várias etapas de pesquisa, elaboração e documentação. O que aqui se pretende, é, então, partir de alguns dos conceitos ligados à performance (como o corpo, o gesto, adisrupção¹) com o propósito de abordá-los e experimentá-los em articulação com o desenho, em contexto de ensino secundário.

ATIVIDADE 1

Duração: 20 minutos

Materiais: imagens previamente impressas a cores

Atividade: Em pequenos grupos, as estudantes terão de observar um conjunto de imagens e agrupá-las em categorias por elas definidas. Terão, portanto, de decidir quais serão essas categorias (exemplos: corpo, natureza, violência, etc.) e chegar a um consenso para agrupá-las. Nota: uma mesma imagem não precisa de estar estanque numa categoria. Podem organizá-las da forma que entenderem.

ATIVIDADE 2

Duração: 40 minutos

Materiais: papel de cenário, canetas, marcadores, post-its.

Atividade: À vez, cada grupo irá apresentar à turma o debate gerado dentro do seu grupo – terão de explicar quais as categorias definidas e porquê. Estas “apresentações” servem para desencadear uma conversa coletiva, durante a qual iremos elaborar (no papel de cenário) um mapa mental com os vários conceitos que vão surgindo.

ATIVIDADE 3

Duração: 15 minutos

Materiais: folhas A4, materiais riscadores (à escolha dos alunos) e vários objetos.

Atividade: Será entregue a cada aluna um objeto aleatório. Sem olharem para o objeto em mãos, terão de desenhá-lo. O objetivo deste exercício não é o de tentarem adivinhar aquilo que estão a desenhar, mas antes, através do tato, focarem-se naquilo que estão a sentir, naquilo que, através do toque, o objeto lhes transmite (temperatura, padrões, cores, etc.). Desta forma, pretende-se gerar um pequeno desconforto – pois o hábito é desenharem a partir da visão.

¹ No sentido da realização de uma ou mais ações contrárias às rotinas de desenho dentro de uma sala de aula, ações que procurem o desconforto (por quem as pratica e/ou por quem assiste).

AULA 2 – ESCRITA

ATIVIDADE 4

Duração: 10 minutos

Materiais: folhas A4, um material riscador (caneta, grafite), tesoura e cola.

Atividade: Em primeiro lugar são necessárias algumas alterações na disposição da sala (exemplo: encostar as mesas à parede). Caso seja possível, a atividade deverá ser realizada no exterior. Para esta atividade, 10 minutos serão repartidos em blocos de 1 minuto. No primeiro minuto, as alunas terão de correr pelo espaço e no segundo minuto terão de escrever sem parar. Esta sequência irá repetir-se até que se completem os 10 minutos. De seguida, terão mais alguns minutos para lerem aquilo que escreveram.

Com este exercício, procura-se que as alunas escrevam de forma compulsiva, sem pensarem muito sobre aquilo que estão a fazer e, desta forma, pretende-se trabalhar para desativar e inibir alguns impulsos e padrões (João Fiadeiro).

ATIVIDADE 5

Duração: 20 minutos

Materiais: cartão e um material riscador (marcadores, carvão)

Atividade: Esta atividade consiste em articular a escrita com as imagens (criadas através do próprio corpo), com o intuito de experimentar de que forma a primeira pode transformar as segundas.

As estudantes irão trabalhar em pequenos grupos (5 - 6 pessoas), alternando entre duas tarefas: metade do grupo terá de criar uma única estátua (utilizando apenas o corpo) e manter a posição durante 1 minuto, enquanto a outra metade terá de legendar ou dar um título (utilizando os cartões) aquilo que estão a observar. Ao fim do primeiro minuto, terão de trocar – e assim repetidamente. Para além disto, será necessário irem fotografando as várias “cenas” que forem sendo criadas. Posteriormente, estas imagens serão impressas e debatidas na última aula (aula 4).

ATIVIDADE 6

Duração: 60 minutos

Materiais: folhas de papel, caneta esferográfica e outros materiais riscadores.

Atividade: As estudantes terão de reler novamente aquilo que escreveram no decorrer da atividade quatro². Com base naquilo que escreveram, terão de construir uma narrativa escrita (uma descrição de algo, uma pequena cena/situação, um cenário, etc.). De seguida, a professora irá recolher todos os textos e redistribuí-los aleatoriamente pela turma para que cada uma crie uma ilustração. Ou seja, o que irá acontecer é o processo inverso à atividade anterior: enquanto na atividade 5, as alunas começavam por criar uma imagem e a reinterpretavam com palavras, aqui terão de partir de uma descrição/ história/ legenda para a criação da imagem.

² Nota: pretende-se de forma propositada que a atividade 5 tenha sido uma quebra entre a atividade 4 e a 6.

AULA 3 – GESTO

ATIVIDADE 7

Duração: 10 minutos

Materiais: folhas de papel, tinta-da-china ou aguarela e pincéis. Se for possível, realizar num espaço exterior.

Atividade: As alunas terão de mapear os sons da sua própria respiração, desenhando à medida que inspiram e expiram (Orly Orbach, 2019). Nota: a professora irá ler um pequeno texto instrutivo relativo aos movimentos que os alunos deverão realizar.

ATIVIDADE 8

Duração: 30 minutos

Materiais: papel de cenário, grafite, paus de madeira

Atividade: Em primeiro lugar, iremos dispor papel de cenário pelo chão e paredes da sala de aula. Em seguida, cada aluna terá de colar com fita cola uma barra de grafite a um pau de madeira ou outro objeto à sua escolha. O exercício consiste em interagir e utilizar o material como se fosse a primeira, realizando movimentos livres à escolha das alunas.

AULA 4 - Conversa

ATIVIDADE 9

Duração: 45 minutos

Materiais: 5 colheres de plástico e os registos realizados nas aulas.

Atividade: Porque a palavra também pode ser um gesto, e com o intuito de dar a entender parte do processo de crítica e avaliação, cada aluna terá de escolher um dos seus registos (ou um conjunto que considere pertinente). De seguida, a turma será repartida em grupos de 5 elementos. A cada grupo será distribuído um conjunto de 5 colheres, onde cada uma terá escrita uma frase com um ponto de vista diferente:

- (Observar) “Eu notei...”
- (Apoiar) “Eu gostei...”
- (Questionar) “Estou interessada/o em saber...”
- (Sugerir) “Já consideraste...”
- (Desafiar) “E se...”

O objetivo é que vão trocando as colheres a cada novo trabalho a ser comentado, e que todas passem por todas as perspetivas. Nota: a autora do trabalho em causa também terá de comentar o seu próprio trabalho.

ATIVIDADE 10

Duração: 90 minutos

Materiais: Todos os registos das aulas anteriores.

Atividade: Em primeiro lugar, as alunas terão de dispor pela sala os registos criados no

decorrer das aulas anteriores bem como o mapa mental criado na primeira aula. Será disponibilizado algum tempo para que todas circulem pela sala, observem os trabalhos, conversem entre si e (se quiserem) escreverem no mapa mental. Iremos iniciar a conversa discutindo sobre as aulas anteriores: os vários exercícios realizados, como se sentiram a realizá-los e de que forma os articulam com o mapa que tem vindo a ser construído desde a primeira aula. No fim desta conversa, será introduzido o tema da avaliação: de que forma imaginam que estes trabalhos podem ser avaliados? Como podemos definir critérios? Em grupo, iremos decidir estes mesmos critérios e quais serão as suas percentagens.

APÊNDICE B

**Compilação de referências visuais utilizadas para a “ATIVIDADE 1” e
“ATIVIDADE 2” da Unidade Didática implementada**



Figura B.1. Performance de Caroline Denervaud. Fonte: Art of Choice.



Figura B.2. Performance de Caroline Denervaud. Fonte: IKONESS.



Figura B.3. Ana Mendieta, *Untitled* (Silueta series), 1973-1977. Fonte: Arthur.io.

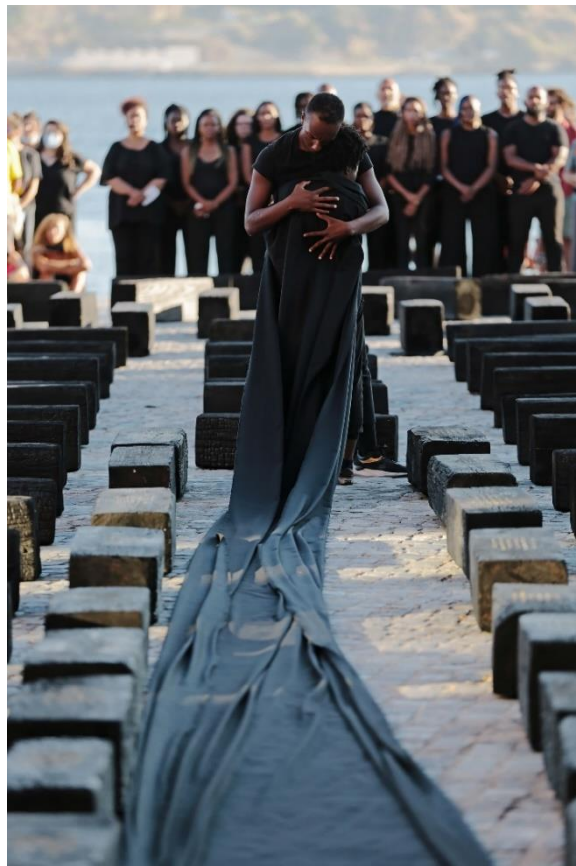


Figura B.4. Grada Kilomba, performance BoCa, 2021. Fonte: BoCa Bienal.

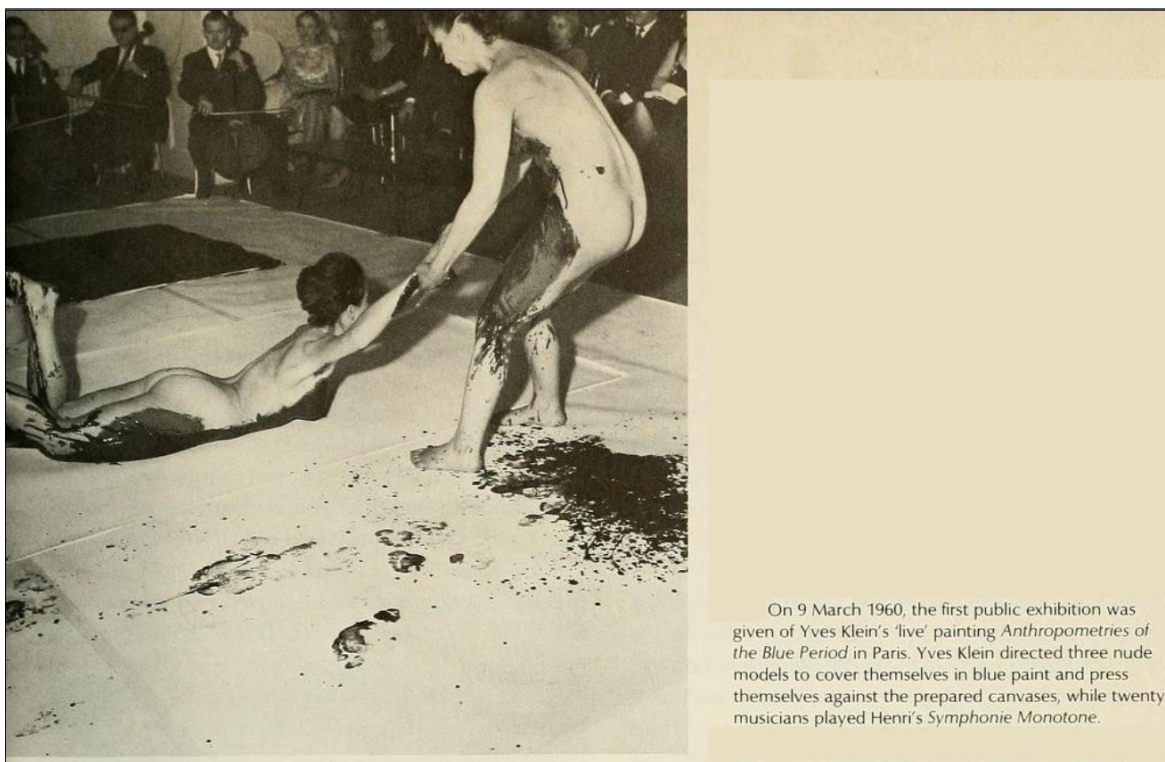


Figura B.5. – Yves Klein, *Live Painting*, 1960. Fonte: Goldberg, RoseLee (2012). *A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente*. Orfeu Negro.

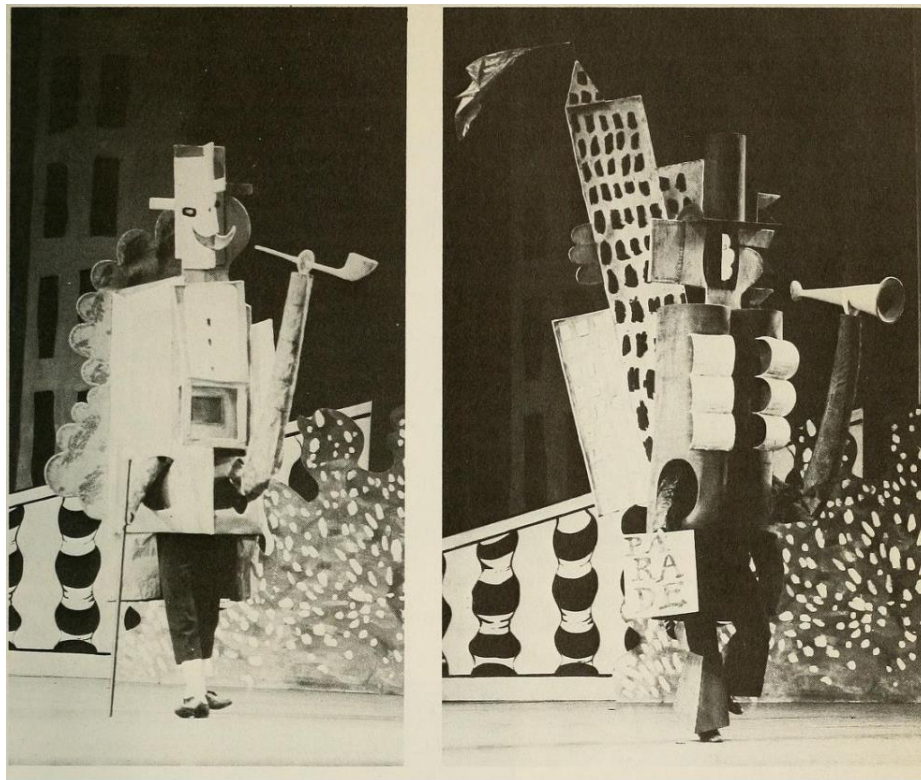


Figura B.6. – Figurinos de Picasso para o Primeiro Empresário Americano em *Parade*, 1917. Fonte: Goldberg, RoseLee (2012). *A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente*. Orfeu Negro.

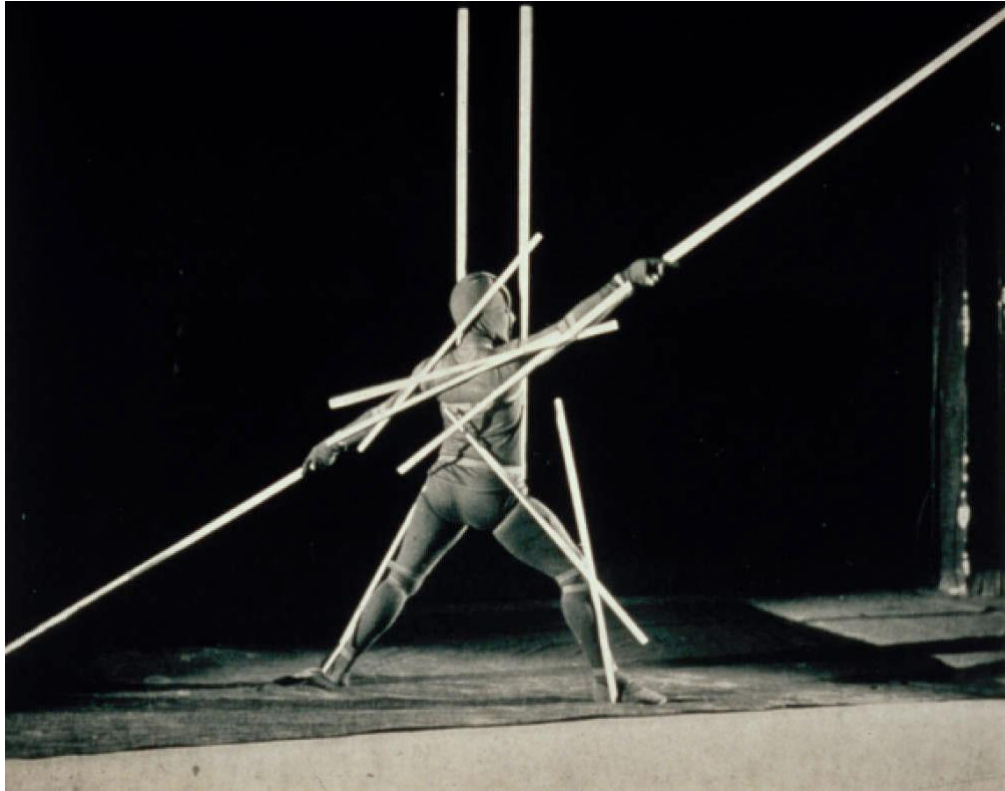


Figura B.7. – Schlemmer, *Dança das Varas*, 1927. Fonte: Goldberg, RoseLee (2012). *A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente*. Orfeu Negro.

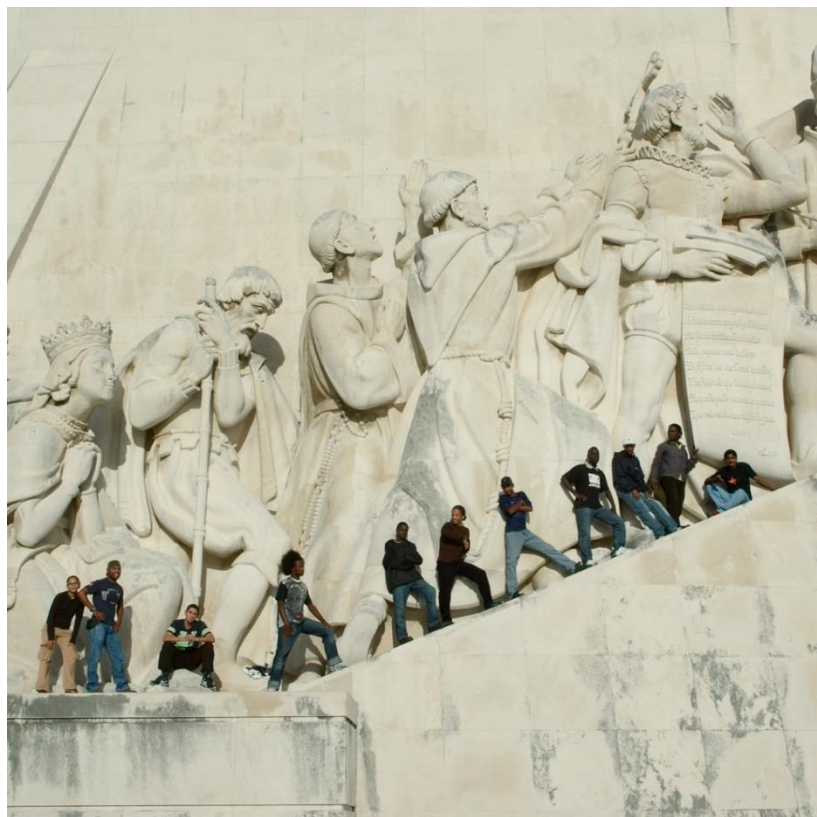


Figura B.8. – Kiluanji Kia Henda, *Padrão dos Descobrimentos*, 2007. Fonte: Esquerda.net.

A artista cubana disponibilizou uma plataforma (física e metafórica) para que os vários membros da audiência presentes na exposição falassem livremente durante um minuto – período após o qual seriam escoltados por dois atores caracterizados como militares.



Figura B.9. – Tania Bruguera, *Tatlin's Whisper #6* (Bienal de Havana), 2009. Fonte: artsy.net.



Quais subjetividades estão soterradas em nosso país? Quem são os “sujeitos normais”, os “sujeitos não-marcados”, confortáveis em seu ser? Por que nunca questionados em sua normalidade?



Figura B.10. – Jota Mombaça, *Soterramento*. Fonte: UFRGS.

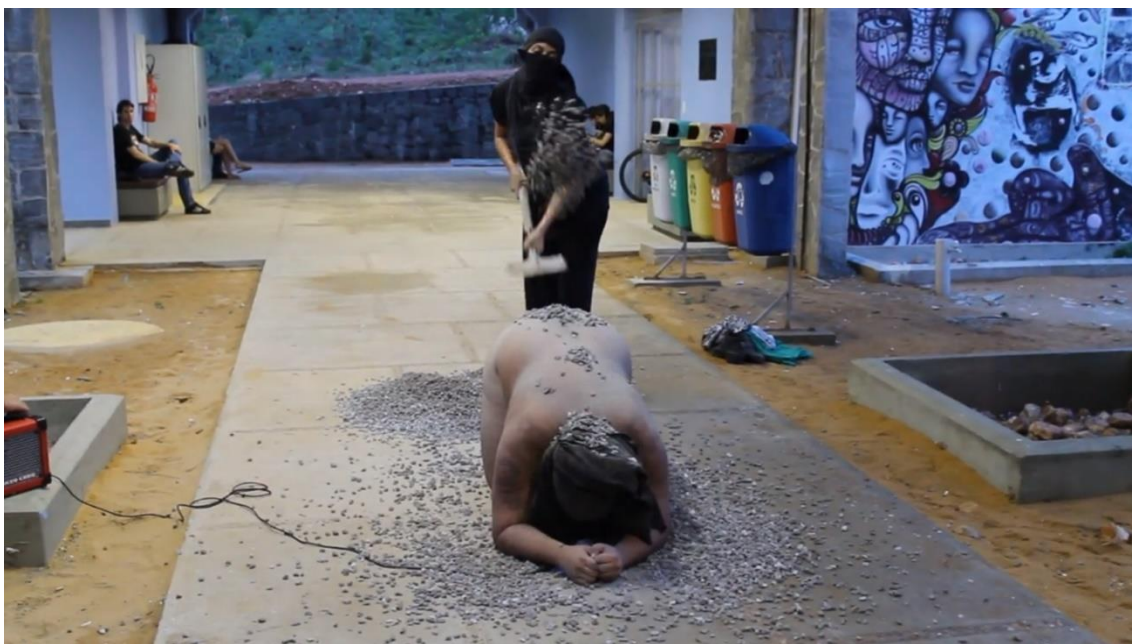


Figura B.11. – Jota Mombaça e Patrícia Tobias, *Que pode o Korpo?*, 2013. Fonte: UFRGS.

Patrícia Tobias cobre o corpo de Jota Mombaça com pedras, enquanto a segunda grita num megafone:

«Corpo, território (...) Objeto a ser moldado pela tecnocultura heterocapitalista. Corpo de macho. (...) Corpo-colônia. Corpo marcado. Corpo usurpado pelos sistemas classificatórios. Corpo lacrado, embalado a vácuo ou triturado e encapsulado para facilitar o tráfego. Tráfico de corpos. Corpo produto. Corpo de macho emburrecido enlatado. Corpo-colônia. Corpo desencarnado. Corpo submisso ao Eu, à identidade transcendente. Corpo de macho dominador submisso. Corpo de macho enclausurado em seus privilégios. Corpo de macho vigiado. Corpo de macho drogadiço e vigiado. (...) Corpo que se atira da ponte. Corpo suicidado. Corpo sem vida. Corpo impensável (...) Economia de corpos. Corpo, objeto a ser moldado e descartado pela tecnocultura heterocapitalista. Corpo gramacho. Corpo de lixo. Lumpencorpo. Então... Como vergar esse corpo? Como dobrá-lo?» (ibid.)



Figura B.12. – Helena Almeida, 1996. Fonte: Saisdeprata e pixels blogspot.

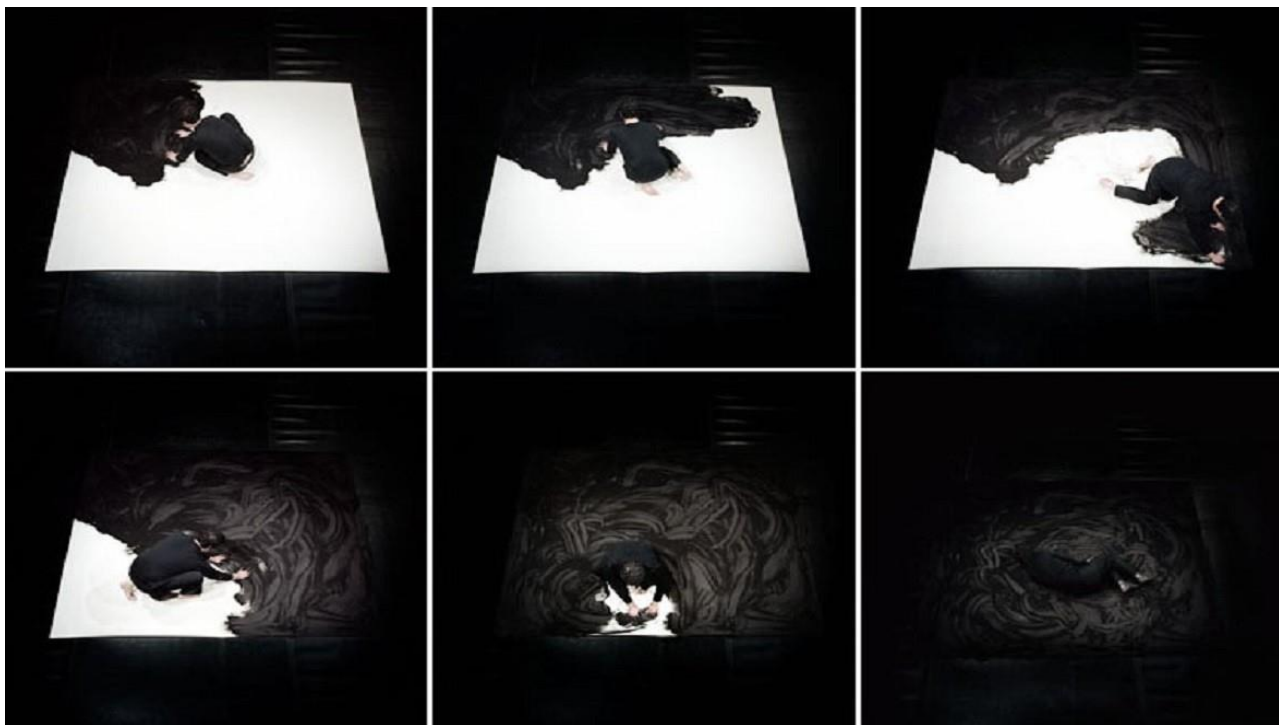


Figura B.13. – João Fiadeiro, *I Am Here*, 2003. Fonte: Anozero'17.



Figura B.14. – Joseph Beuys, *I Like America and America Likes Me*, 1974. Fonte: kidsofdada.com

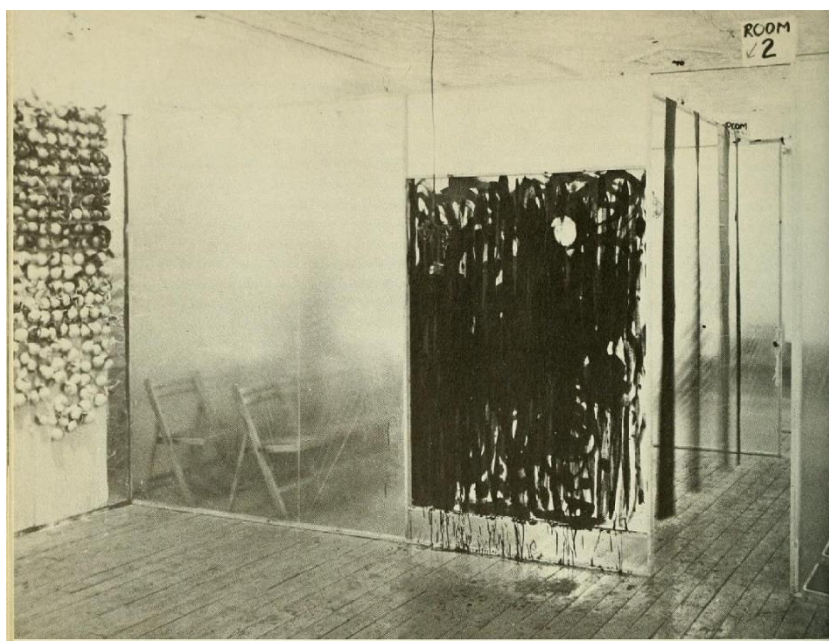


Figura B.15. – Allan Kaprow, *18 Happenings in 6 parts*, 1959. Fonte: Goldberg, RoseLee (2012). *A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente*. Orfeu Negro.

«Kaprow enviou vários convites que incluíam a seguinte afirmação: “O público fará parte integrante dos *happenings*; irá vivenciá-los simultaneamente.”. Pouco depois desse primeiro anúncio, algumas das mesmas pessoas que tinham sido convidadas receberam misteriosos envelopes de plástico contendo pedaços de papel, de fotografias e de madeira, fragmentos pintados e figuras recortadas. Simultaneamente, dava-se uma vaga ideia do que deviam esperar: “Esta obra vai desenrolar-se em três salas, cada uma de tamanho e características diferentes [...] Alguns convidados também atuarão.”». (Ibid.)

Manifesto Futurista (Filippo Tommaso Marinetti, 1909)

(Fonte: <https://comaarte.files.wordpress.com/2013/06/manifesto-do-futurismo.pdf>)

1. Nós queremos cantar o amor ao perigo, o hábito da energia e da temeridade.

2. A coragem, a audácia, a rebelião serão elementos essenciais de nossa poesia.

3. A literatura exaltou até hoje a imobilidade pensativa, o êxtase, o sono. Nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo de corrida, o salto mortal, o bofetão e o soco.

(...)

6. É preciso que o poeta prodigalize com ardor, fausto e munificência, para aumentar o entusiástico fervor dos elementos primordiais.

7. Não há mais beleza, a não ser na luta. Nenhuma obra que não tenha um caráter agressivo pode ser uma obra-prima. A poesia deve ser concebida como um violento assalto contra as forças desconhecidas, para obrigá-las a prostrar-se diante do homem.

8. Nós estamos no promontório extremo dos séculos!... Por que haveríamos de olhar para trás, se queremos arrombar as misteriosas portas do Impossível? O Tempo e o Espaço morreram ontem. Nós já estamos vivendo no absoluto, pois já criamos a eterna velocidade onipresente.

9. Nós queremos glorificar a guerra - única higiene do mundo - o militarismo, o patriotismo, o gesto destruidor dos libertários, as belas ideias pelas quais se morre e o desprezo pela mulher.

10. Nós queremos destruir os museus, as bibliotecas, as academias de toda natureza, e combater o moralismo, o feminismo e toda vileza oportunista e utilitária.

(...)

12. É da Itália, que nós lançamos pelo mundo este nosso manifesto de violência arrebatadora e incendiária, com o qual fundamos hoje o "Futurismo", porque queremos libertar este país de sua fétida gangrena de professores, de arqueólogos, de cicerones e de antiquários.

13. Já é tempo de a Itália deixar de ser um mercado de belchiores. Nós queremos libertá-la dos inúmeros museus que a cobrem toda de inúmeros cemitérios.

14. Museus: cemitérios!... Idênticos, na verdade, pela sinistra promiscuidade de tantos corpos que não se conhecem. Museus: dormitórios públicos em que se descansa para sempre junto a seres odiados ou desconhecidos! Museus: absurdos matadouros de pintores e escultores, que se vão trucidando ferozmente a golpes de cores e linhas, ao longo das paredes disputadas!

15. Que se vá lá em peregrinação, uma vez por ano, como se vai ao Cemitério no dia de finados... Passe. Que uma vez por ano se deponha uma homenagem de flores diante da Gioconda, concedo...

16. Mas não admito que se levem passear, diariamente pelos museus, nossas tristezas, nossa frágil coragem, nossa inquietude doentia, mórbida. Para que se envenenar? Para que apodrecer?

17. E o que mais se pode ver, num velho quadro, senão a fatigante contorção do artista que se esforçou para infringir as insuperáveis barreiras opostas ao desejo de exprimir inteiramente seu sonho?... Admirar um quadro antigo equivale a despejar nossa sensibilidade numa urna funerária, no lugar de projetá-la longe, em violentos jatos de criação e de ação.

18. Vocês querem, pois, desperdiçar todas as suas melhores forças nesta eterna e inútil admiração do passado, da qual vocês só podem sair fatalmente exaustos, diminuídos e pisados?

19. Em verdade eu lhes declaro que a frequência diária aos museus, às bibliotecas e às academias (cemitérios de esforços vãos, calvários de sonhos crucificados, registro de arremessos truncados!...) é para os artistas tão prejudicial, quanto a tutela prolongada dos pais para certos jovens ébrios de engenho e de vontade ambiciosa. Para os moribundos, para os enfermos, para os prisioneiros, vá lá:- o admirável passado é, quiçá, um bálsamo para seus males, visto que para eles o porvir está trancado... Mas nós não queremos nada com o passado, nós, jovens e fortes futuristas!

20. E venham, pois, os alegres incendiários de dedos carbonizados! Ei-los! Ei-los!... Vamos! Ateiem fogo às estantes das bibliotecas!... Desviem o curso dos canais, para inundar os museus!... Oh! a alegria de ver boiar à deriva, laceradas e desbotadas sobre aquelas águas, as velhas telas gloriosas!... Empunhem as picaretas, os machados, os martelos e destruam sem piedade as cidades veneradas!



Figura B.16. – Jim Dine, *The Smiling Workman*, 1960. Fonte: Overblog.com.

Dine bebe de uma lata de tinta antes de se lançar sobre uma tela na qual escrevera «amo o que estou/ sou...».



Figura B.17. – Piero Manzoni, *Escultura Viva*, 1961. Fonte: pieromanzoni.org.

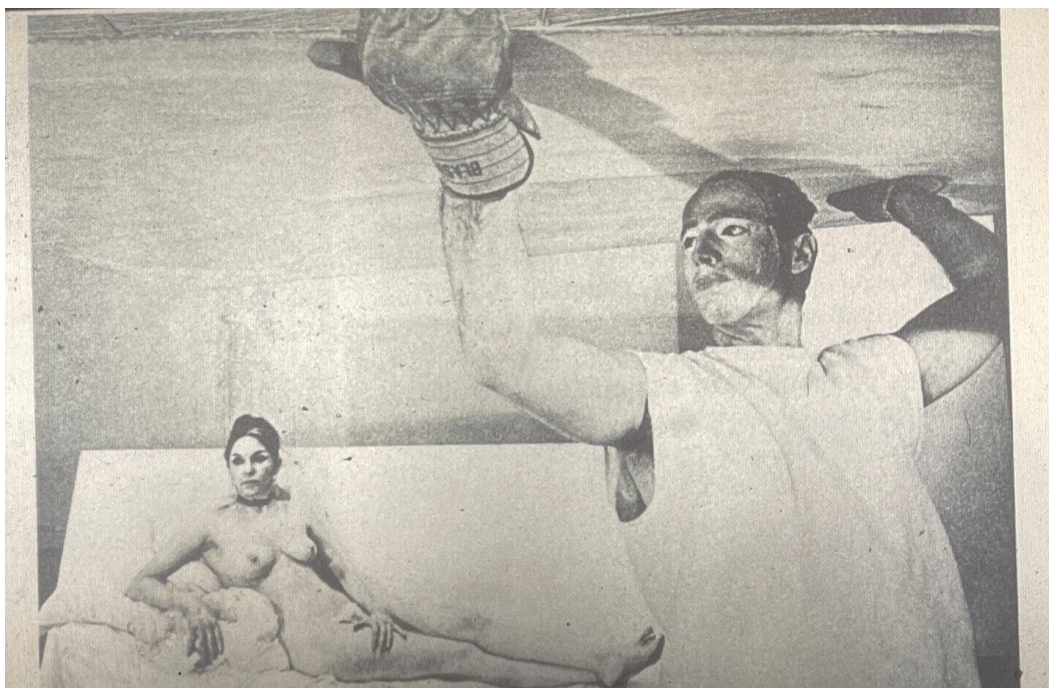


Figura B.18. – Robert Morris com Carolee Schneemann, *Site*, 1964. Fonte: researchgate.net.

«Vestido de branco e usando uma máscara de borracha, (...) que reproduzia exatamente os traços do seu rosto, Morris manipulava o volume do espaço deslocando os painéis e dispondo-os em posições diferentes. Ao fazê-lo, revelava uma mulher (...) na mesma pose da *Olympia* de Manet.».

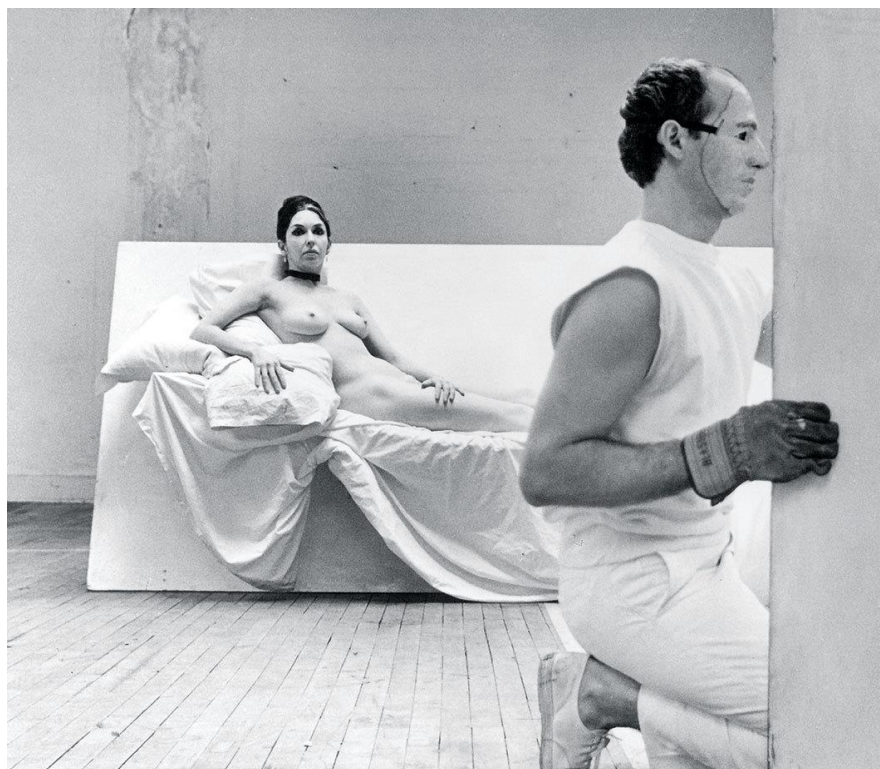


Figura B.19. – Robert Morris com Carolee Schneemann, *Site*, 1964. Fonte: artforum.com.



Figura B.20. – Trisha Brown, *Locus*, 1975. Fonte: artjournal.collegeart.org.



Figura B.21. – Clifford Owens, *Studio Visits*, 2005. Fonte: hyperallergic.com.

O artista convida Joan Jonas a visitar o seu estúdio; em resposta, ela utiliza-o para desenhar.

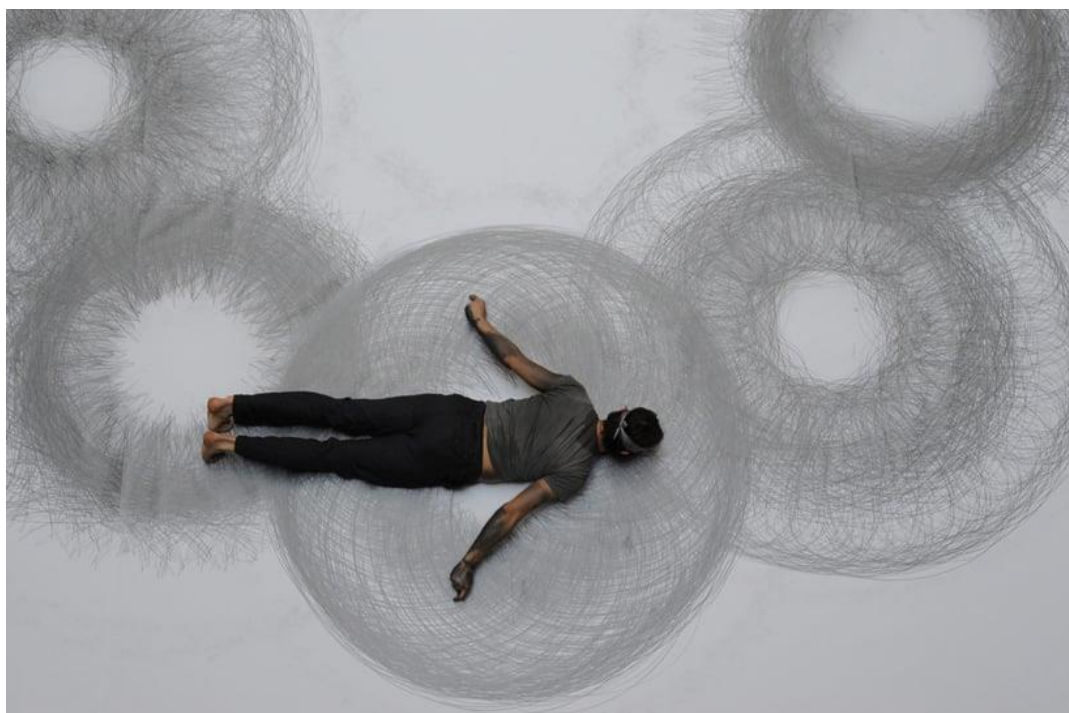
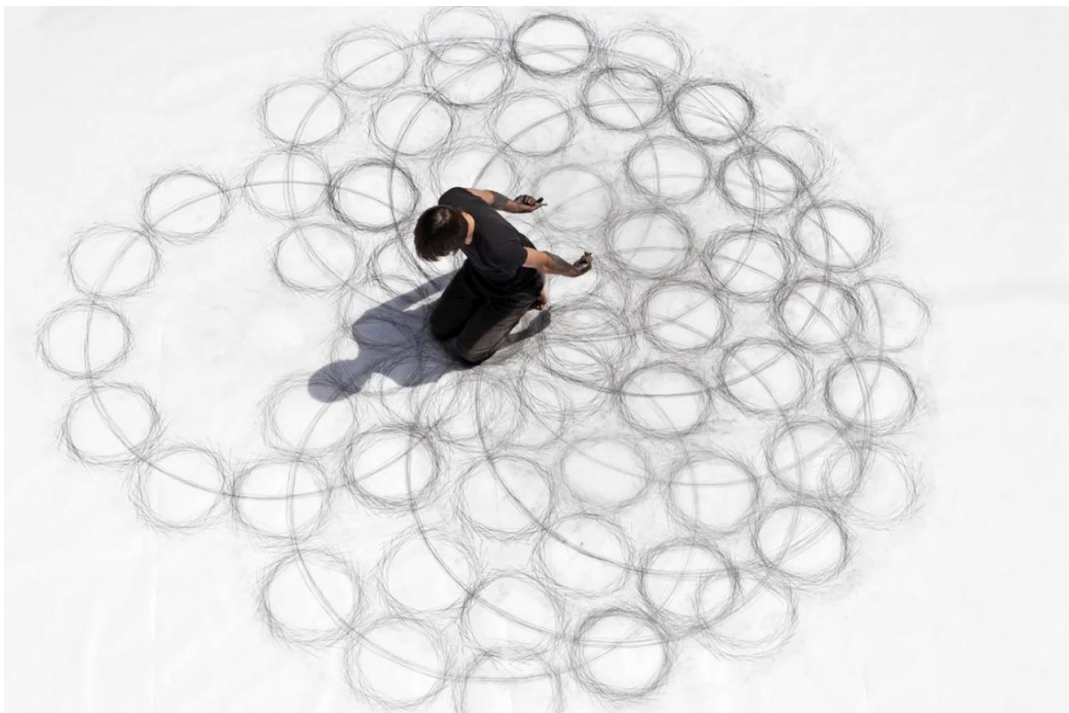


Figura B.22. – Tony Orrico, Projeto *Penwald Drawings*. Fonte: ignant.com.



Instructions:

There are 72 objects on the table that one can use on me as desired.

Performance.

I am the object.

During this period, I take full responsibility.

Duration: 6 hours

Figura B.23. – Marina Abramovic, *Rhythm 0*, 1974. Fonte: larazon.es.



Figura B.24. – Marina Abramovic, *Rhythm 10*, 1973. Fonte: cbc.ca.

«Esta performance foi a primeira da série *Rhythms*, a fase inicial e uma das mais célebres da sua carreira. Em Edimburgo, a artista colocou diversas facas na sua frente e encenou uma espécie de jogo com elas. Marina pegava numa faca de cada vez e passava com a lâmina no espaço entre os dedos, rapidamente. Cada vez que falhava e cortava a sua mão, trocava de faca e recomeçava, tentando recriar os mesmos erros. Referenciando **temas como o ritual e a repetição**, a *performer* colocou o seu corpo numa situação de potencial risco diante da plateia, algo que voltaria a fazer de diversas formas.»



Figura B.25. – Marina Abramovic, *Lips of Thomas*, 1975. Fonte: guggenheim.org.

«No dia 24 de outubro de 1975, realizou-se na Galeria Krinzinger, em Innsbruck, um acontecimento simultaneamente curioso e memorável. A artista jugoslava Marina Abramovic apresentou a sua obra *Lips of Thomas*, e deu início à performance despojando-se de toda a roupa. Em seguida, dirigiu-se para a parede do fundo da galeria e afixou uma fotografia sua, emoldurando-a com uma estrela de cinco pontas. Dali, encaminhou-se para junto de uma mesa coberta com uma toalha branca e em cima da qual havia uma garrafa de vinho tinto, um boião com um quilograma de mel, um copo de cristal, uma colher de prata e um chicote. Sentou-se à mesa, pegou no boião e na colher de prata e, lentamente, foi comendo o mel até esvaziar o recipiente. Encheu o copo de cristal de vinho e bebeu-o em longos goles, repetindo este ato até esvaziar o copo e a garrafa. Depois, partiu o copo com a mão direita, que começou a sangrar. Marina Abramovic levantou-se e foi até à parede onde afixara a sua fotografia. Então, de costas para a parede e de frente para o público, gravou na barriga, com uma lâmina de barbear, uma estrela de cinco pontas. O sangue jorrou. Depois, pegando no chicote, ajoelhou-se por baixo da fotografia e, de costas para o público, flagelou-se violentamente, provocando vergões ensanguentados. Em seguida, deitou-se com os braços abertos sobre uma cruz feita de blocos de gelo. Suspenso no teto, um radiador elétrico orientado para a sua barriga aumentava, com o calor que irradiava, o sangramento dos golpes autoinfligidos. Marina Abramovic jazia imóvel sobre o gelo, tudo indicando que pretendia prolongar o seu martírio até o radiador derreter todo o gelo. Transcorrida meia hora sem que a artista indicasse querer desistir da tortura, alguns espectadores, não suportando continuarem a assistir ao seu calvário, precipitaram-se para os blocos de gelo, agarraram na artista e retiraram-na da cruz, pondo fim à performance.

A performance tivera uma duração de duas horas.»



Figura B.26. – Joan Jonas, *Organic Honey's Vertical Roll*, 1972-1973. Fonte: artsy.net.



Figura B.27. – Joan Jonas, *Mirror Piece I*, 1969. Fonte: desconhecida.



Figura B.28. – Helena Almeida, *Pintura Habitada*, 1976. Fonte: comunidadeculturaearte.com.



Figura B.29. – Helena Almeida, *Sem Título*, 1968. Fonte: gfilomenasoaes.com.

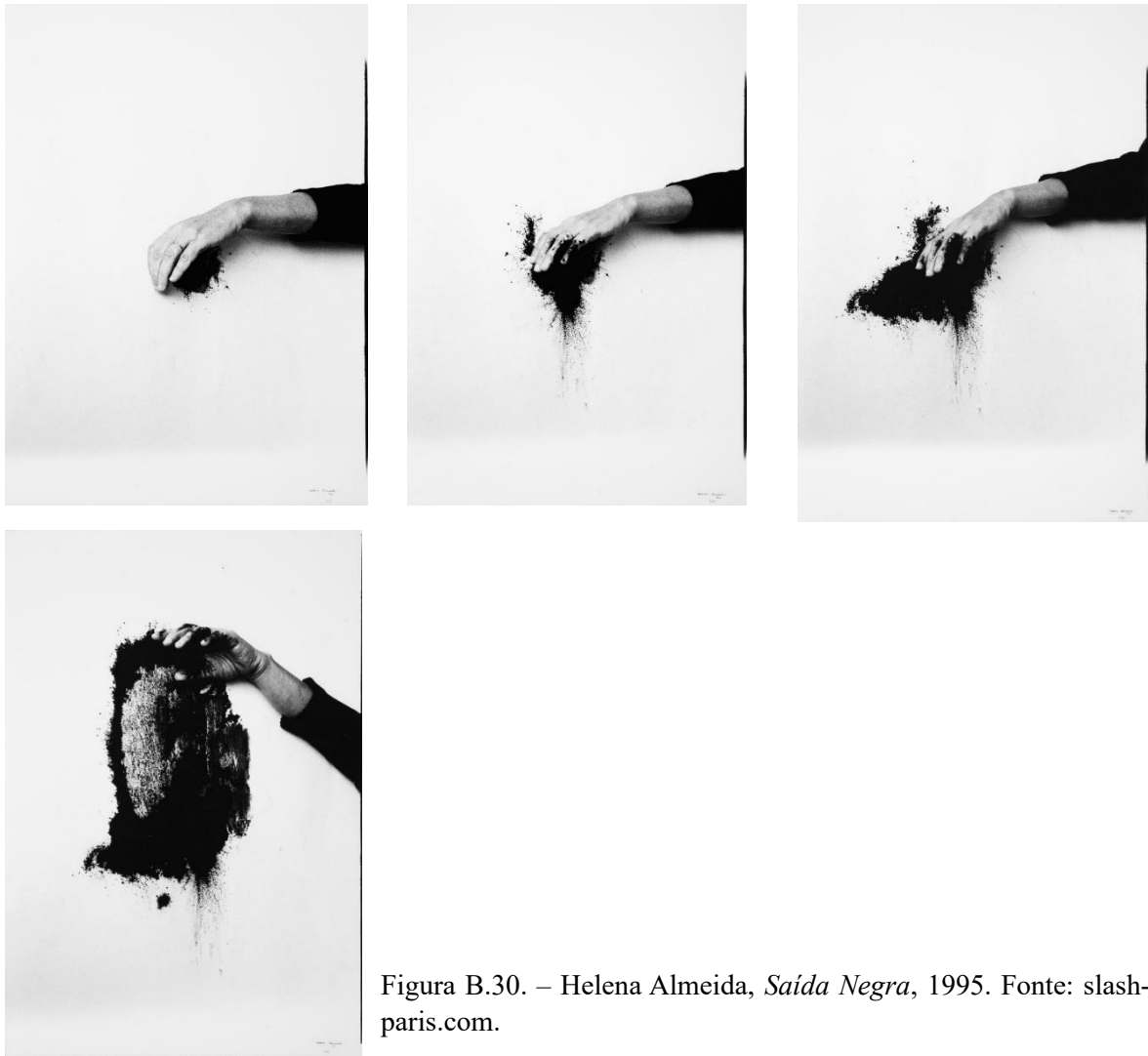


Figura B.30. – Helena Almeida, *Sáida Negra*, 1995. Fonte: slash-paris.com.



Figura B.31. – Howardena Pindell, still from *Free, White and 21*, 1980. Fonte: MoMa.org.

APÊNCICE C

Registos fotográficos e respostas das estudantes às atividades realizadas na primeira aula de implementação da Unidade Didática



Figura C.1. – Estudantes durante a atividade 1. Fonte: própria.



Figura C.2. – Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes. Fonte: própria.



Figura C.3. – Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes. Fonte: própria.



Figura C.4. – Atividade 1: Solução de organização de imagens (Apêndice B) por um grupo de estudantes. Fonte: própria.

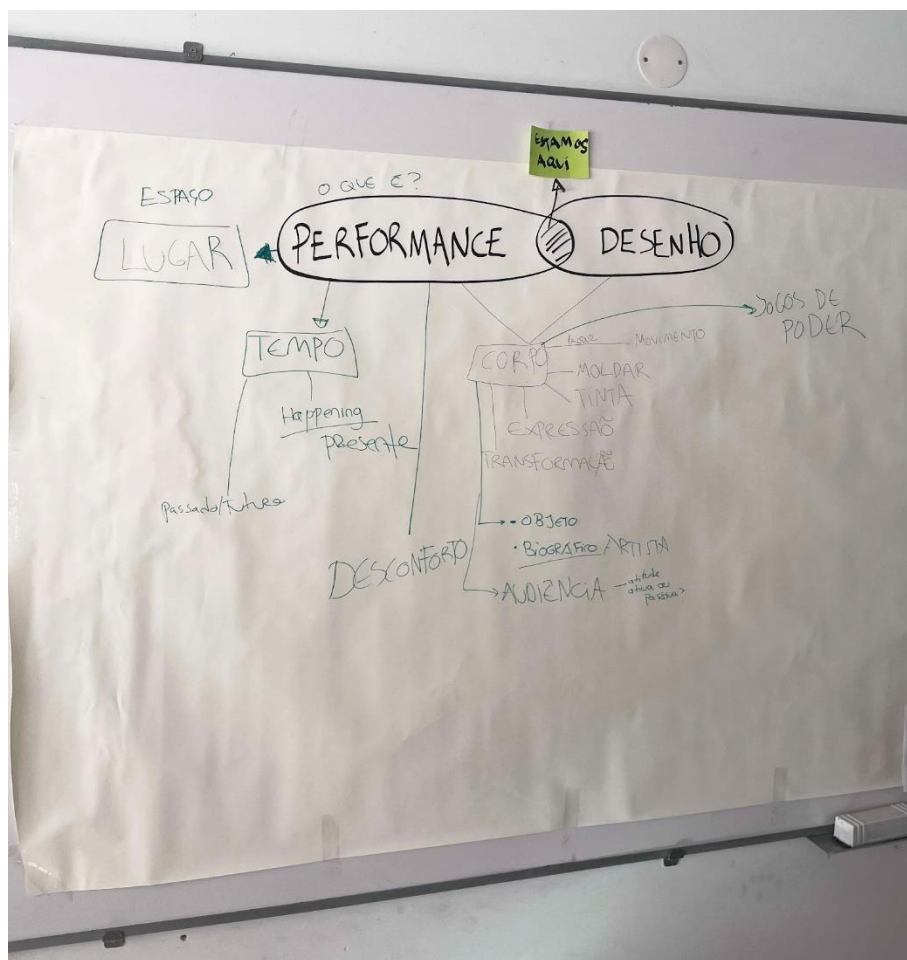


Figura C.5. – Atividade 2: Mapa mental criado coletivamente. Fonte: própria.

APÊNCICE D

Registos fotográficos e respostas das estudantes às atividades realizadas na segunda aula de implementação da Unidade Didática



Figura D.1. – Espaço exterior do IAI onde foram realizadas as atividades 4 e 7. Fonte: própria.



Figura D.2. – Estudantes a escrever durante a atividade 2. Fonte: própria.



Figura D.3. – Estudantes a correr durante a Atividade 2. Fonte: própria.



Figura D.4. – Estudantes a executar a atividade 5. Fonte: própria.



Figura D.5. – Atividade 5: «O Guerreiro».
Fonte: própria.



Figura D.6. – Atividade 5: «Mimos reencontram-se em Paris». Fonte: própria.

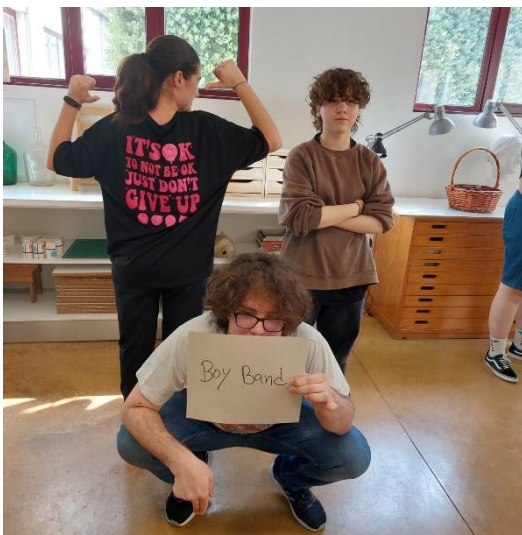


Figura D.7. – Atividade 5: «Boy Band».
Fonte: própria.



Figura D.8. – Atividade 5: «Eu a segurar a minha dignidade // Eu a deixá-la ir embora». Fonte: própria.

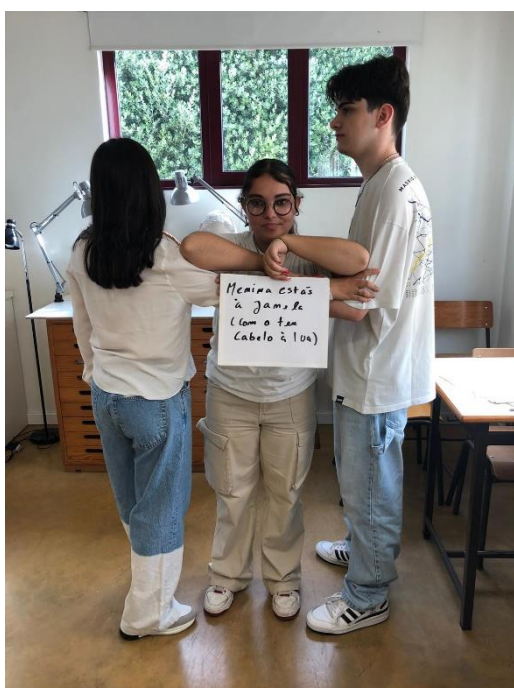


Figura D.9. – Atividade 5: «Menina estás à janela (com o teu cabelo à lua)». Fonte: própria.



Figura D.10. – Atividade 5: «Louvar a Deus». Fonte: própria.



Figura D.11. – Atividade 5: «Nossa Senhora de Fátima». Fonte: própria.



Figura D.12. – Atividade 5: «Rainha Elizabeth». Fonte: própria.



Figura D.13. – Atividade 5: «Koby Bryant». Fonte: própria.



Figura D.14. – Atividade 5: «Peso Morto». Fonte: própria.

APÊNCICE E

**Respostas das estudantes às atividades realizadas na terceira aula de
implementação da Unidade Didática**



Figura E.1. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 6. Fonte: própria.

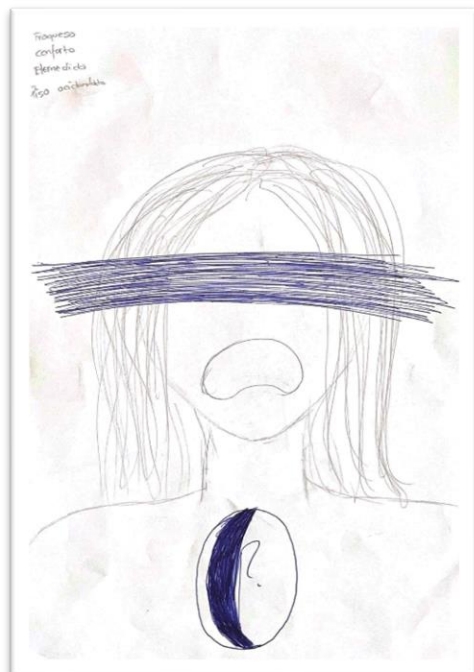
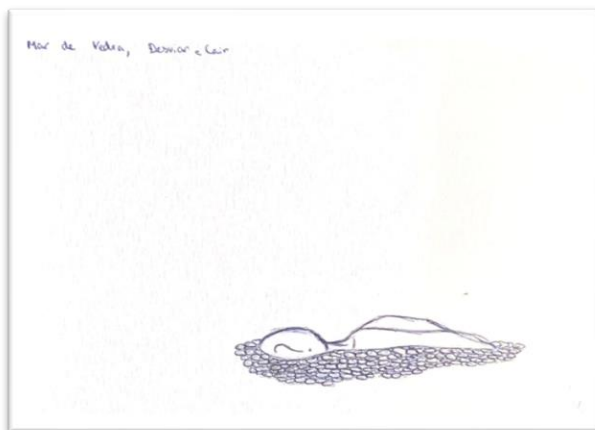
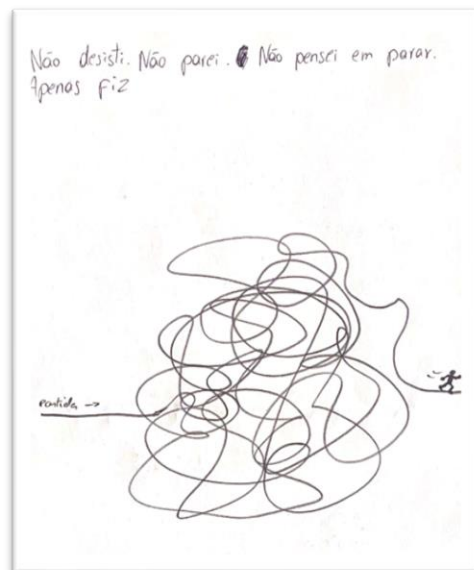
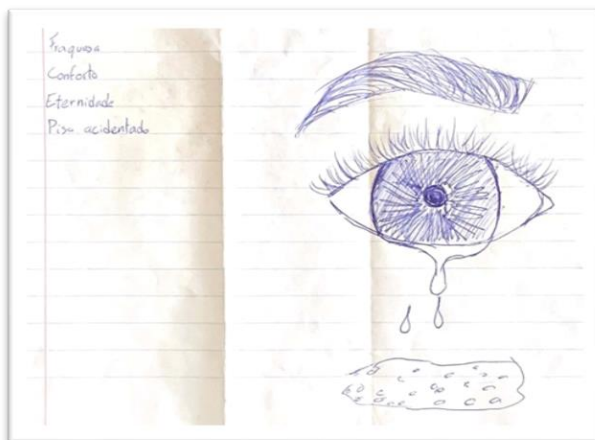


Figura E.2. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 6. Fonte: própria.

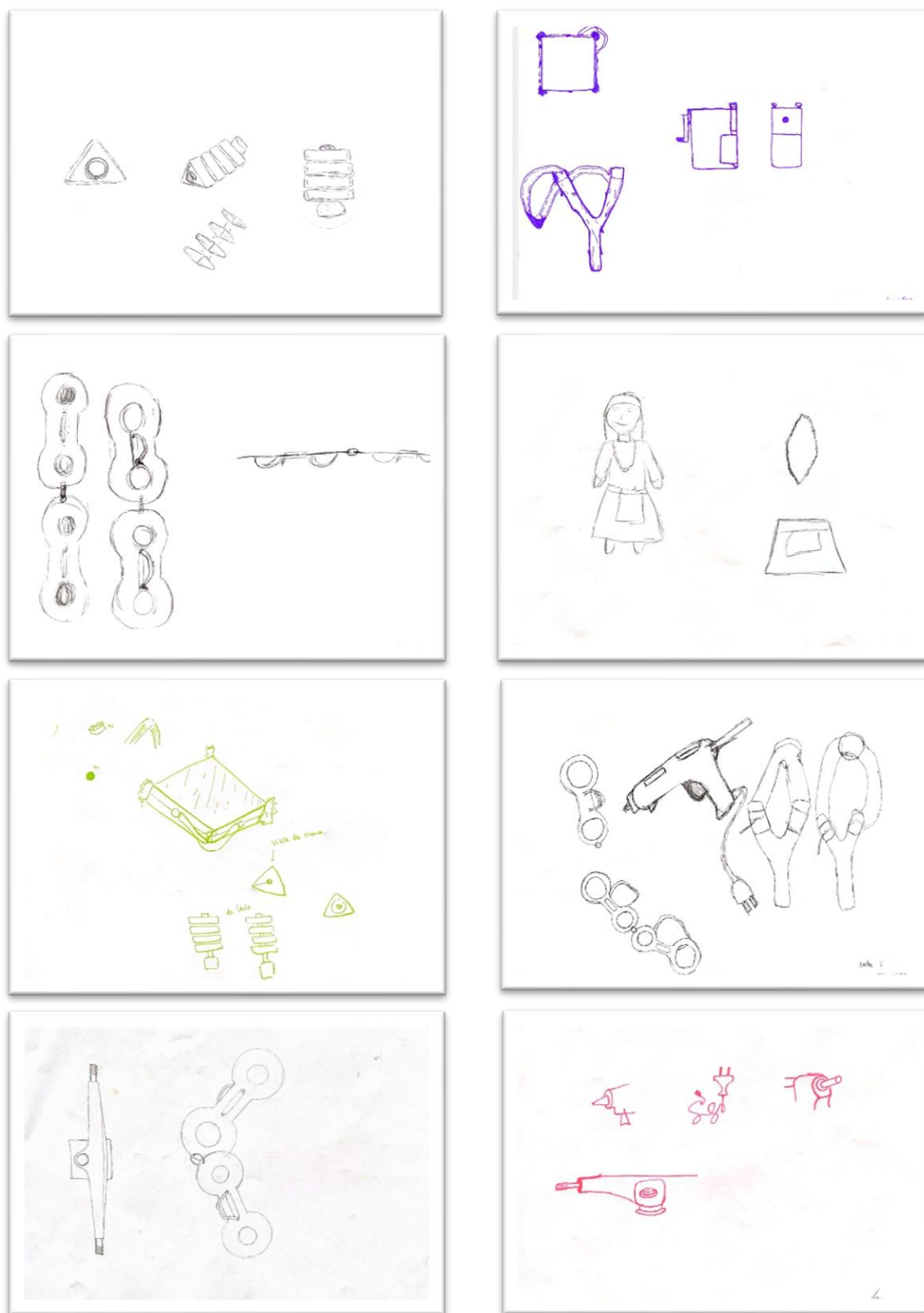


Figura E.3. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 3. Fonte: própria.



Figura E.4. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 3. Fonte: própria.

APÊNCICE F

Registos fotográficos e respostas das estudantes às atividades realizadas na quarta aula de implementação da Unidade Didática

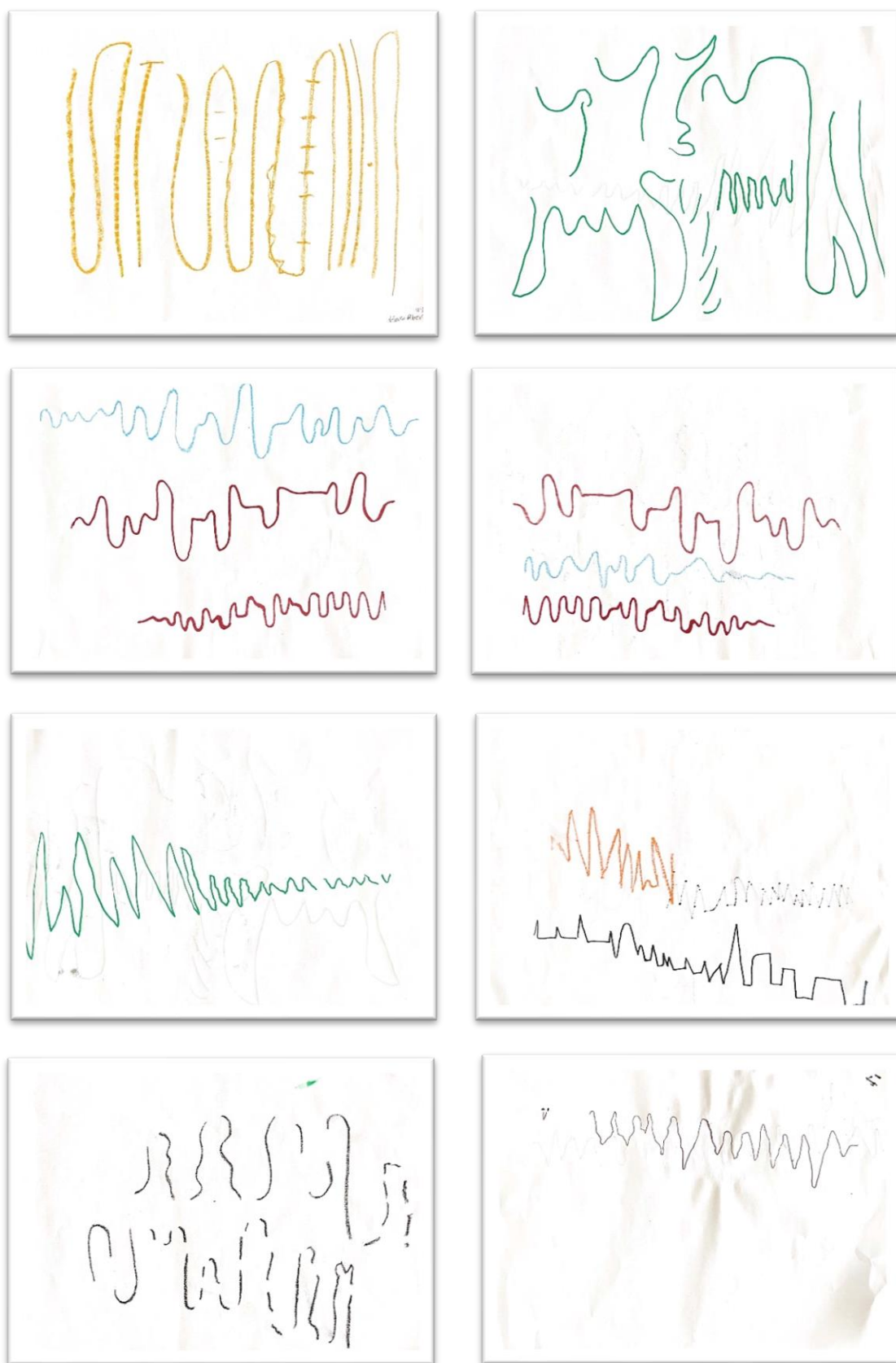


Figura F.1. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 7. Fonte: própria.



Figura F.2. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 7. Fonte: própria.



Figura F.3. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 7. Fonte: própria.

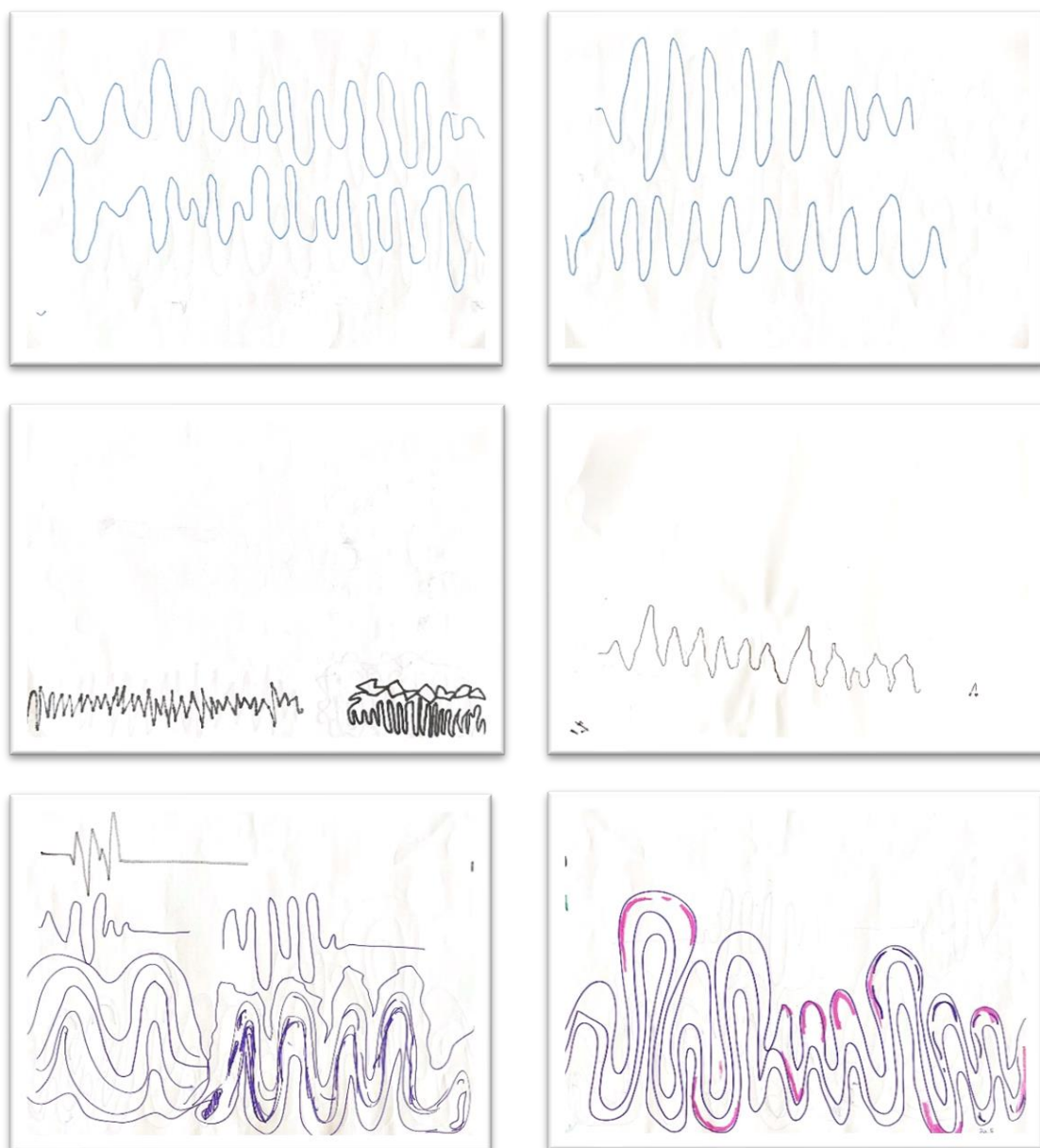


Figura F.4. – Respostas dadas pelas estudantes à atividade 7. Fonte: própria.

Vídeo com alguns momentos da realização da atividade 8: <https://vimeo.com/866879596>

Vídeo exibido durante a atividade 8: <https://vimeo.com/866793635>



Figura F.5. – Estudantes a realizar a atividade 8. Fonte: própria.



Figura F.6. – Registos produzidos durante a atividade 8. Fonte: própria.

APÊNCICE G

Registos fotográficos e respostas das estudantes às atividades realizadas na quinta aula de implementação da Unidade Didática

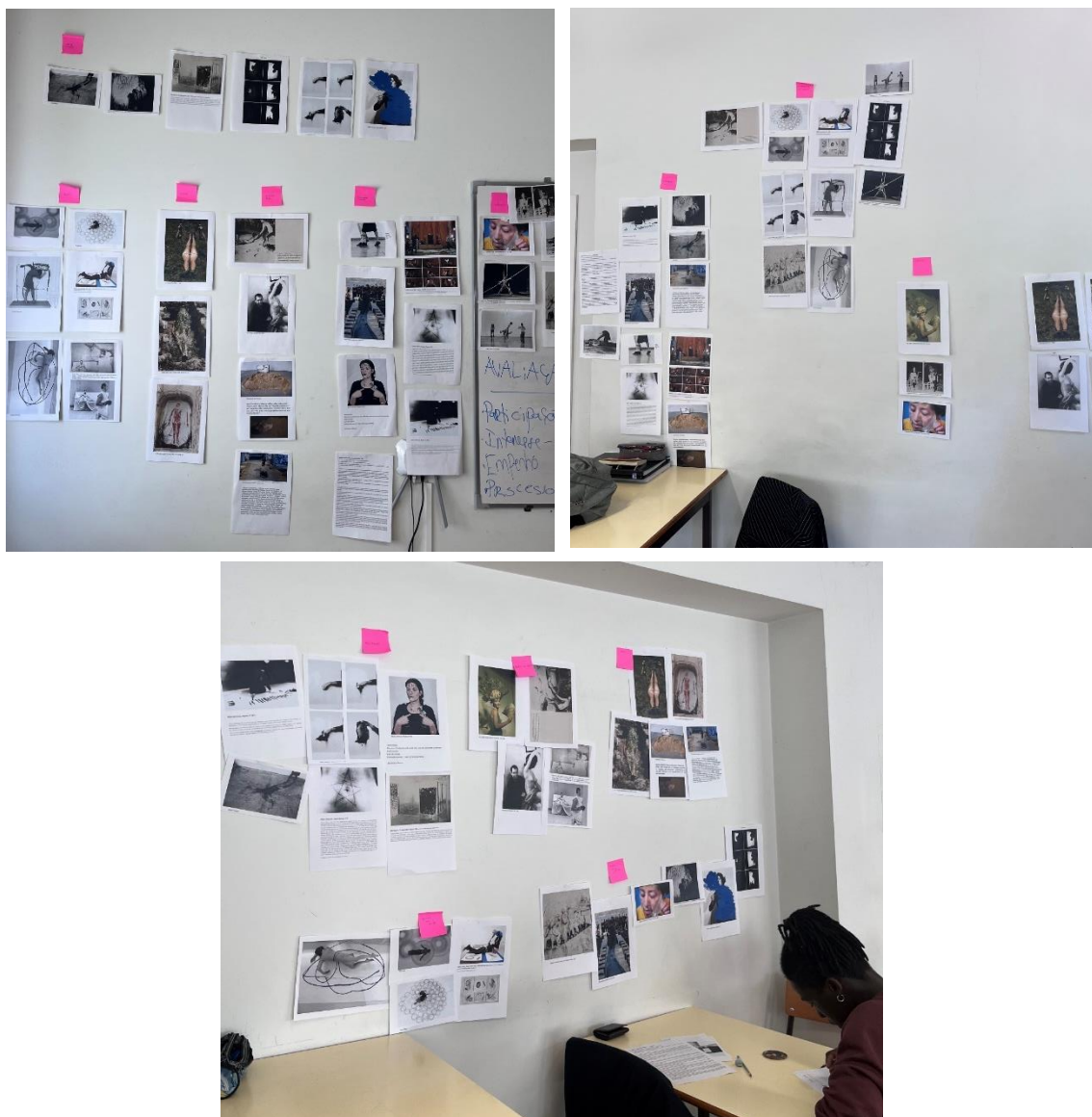


Figura G.1. – Repetição da Atividade 1: Soluções de organização de imagens (Apêndice B) pelos vários grupos de estudantes. Fonte: própria

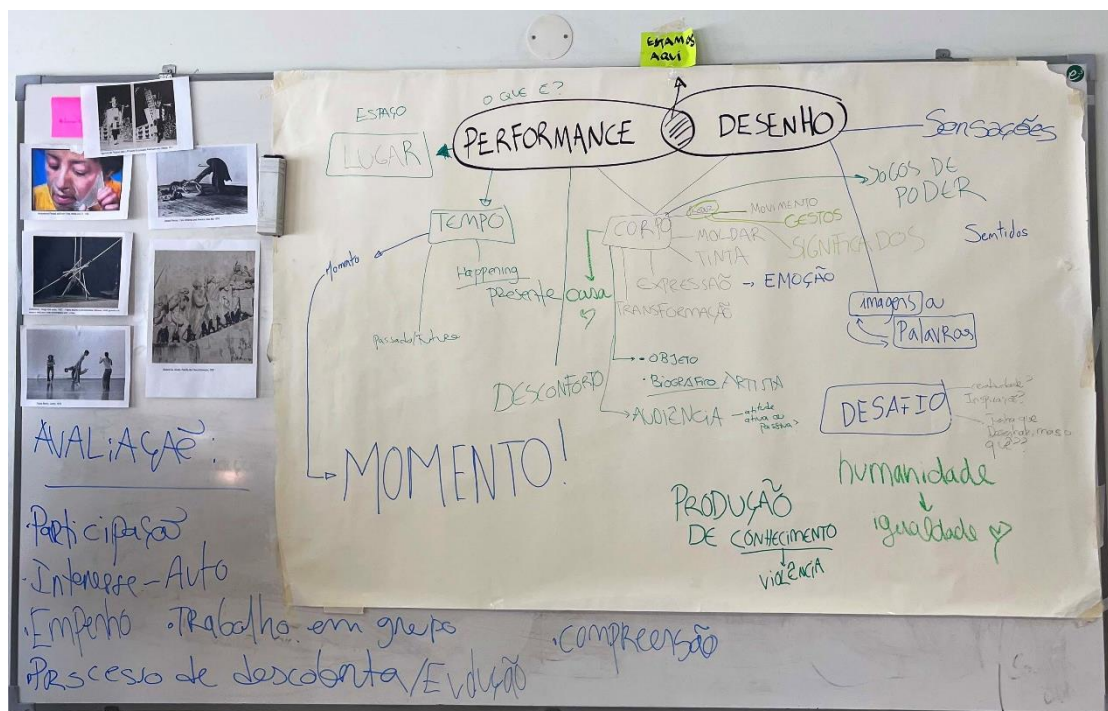


Figura G.2. – Mapa mental criado coletivamente ao longo das várias aulas da UD. Fonte: própria.

autoavaliação: Ao longo dos exercícios propostos fui evoluindo no interesse, assim como na compreensão. ~~Trabalhei muito com a expressão~~ Não considero a proposta extremamente importante, tendo em conta a expressão de novas artes e artistas e a abertura de novos conhecimentos.

Figura G.3. – Autoavaliação estudante A. Fonte: própria.

Durante estas 5 aulas sinto que fui participativo e me interessei pelos tópicos abordados, estive empenhado em fazer o meu trabalho da melhor maneira possível e compreendi e aprendi mais sobre arte e movimento, manifestações, ...

Figura G.4. – Autoavaliação estudante B. Fonte: própria.

Autoavaliação: Passalmente, gostei muito de ter tido a oportunidade de experimentar estas aulas, consegui ~~de~~ adquirir ~~de~~ novas perspectivas e ~~de~~ ampliar os meus conhecimentos. Senti uma evolução no meu sentido crítico e visão geral em relação ao meio onde me insiro, tanto cultural como & social. De maneira geral, ~~para~~ acho que consegui transmitir um bom aproveitamento e senti que obtive bons resultados graças muito de deus e da continuidade a estas aulas. :)

Figura G.5. – Autoavaliação estudante C. Fonte: própria.

NOTAS

Eu acredito que depois deste trabalho, talento não é a única coisa necessária para fazer arte, ~~idiotice~~ e falta do que fazer. ~~Eu~~ Não vou mentir que eu faço assim para alguns dos meus desenhos, mas pelo ~~de~~ menos não perturbo os outros com as minhas opiniões.

Figura G.6. – Autoavaliação estudante D. Fonte: própria.

Ao longo destas aulas tive uma participação acentuada; achei a dinâmica das aulas interessante. Trabalho bem em grupo e descobri ~~que~~ que até gosto de trabalhar em grupo. Sobre o processo de descoberta foi bom, porque aprendi a ver as coisas com outros olhos e apercebi-me de novos métodos para fazer as coisas.

Figura G.7. – Autoavaliação estudante E. Fonte: própria.

boa,
Durante as aulas, participei nas atividades de forma ~~boa~~ realçando e colaborando com os meus colegas. Achei as atividades bastante interessantes, pois desde a semana inovadora, nos desafiaram a entender e compreender novas fontes de vida. Tivei também bastante empenho nas atividades propostas.

Figura G.8. – Autoavaliação estudante F. Fonte: própria.

Autoavaliação: Durante as últimas aulas, venho a notar a minha evolução e o ~~o~~ conhecimento que adquiri ao longo destas aulas. Notei que ao explicar a essência das obras em questão e os exercícios aos alunos que voltaram de Erasmus, que muitas das obras e da analogia feitas ficaram na cabeça e a explicação surgiu naturalmente, o que significa ~~o~~ que adquiri bastante conhecimento.

Figura G.9. – Autoavaliação estudante G. Fonte: própria.

16-05-2023
De acordo com as aulas que foram dadas houve uma melhoria e desenvolvimento na melhoria de pensamentos temos como exemplo a comparação da primeira aula para a última acho que a forma de pensar e argumentar para os diversos exercícios.

Figura G.10. – Autoavaliação estudante H. Fonte: própria.

	Fu acho que ~~meus~~ foi muito divertido estas aulas foi experiências diferentes mas uma das formas de vermos a arte fora de um papel com um desenho.
--	--

Figura G.11. – Autoavaliação estudante I. Fonte: própria.

Acho que tive uma participação muito ativa mas ficando interessado a fazer as atividades. Fimpechando-me com trabalho em grupo com os meus colegas de forma a realizar as tarefas. Apesar de algumas atividades serem fora do padrão acho que me deixei levar pela descoberta.

Figura G.12. – Autoavaliação estudante J. Fonte: própria.

Autoavaliação
~~Eu~~ Fiz todos os trabalhos e apresentei propostas pela professora com empenho e dedicação. Saí da minha zona de conforto com estas aulas. Foram aulas muito diferentes do registo que tinha sobre a disciplina, mas gostei das aulas.

Figura G.13. – Autoavaliação estudante K. Fonte: própria.

Nas aulas da professora Filipe participei e participei de exercícios novos, diferentes e até divertidos.
Acho que houve conexão entre os alunos e também nos ajudou a expressar os nossos sentimentos.

Figura G.14. – Autoavaliação estudante L. Fonte: própria.

ANEXO 1

Documentos disponibilizados pela professora cooperante

Aula (s) nº 13 e 14	Atividade Halloween					Horas	1h30
Competência (s)	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
- Desenvolver a capacidade de trabalhar com diferentes escalas; - Desenvolver a percepção visual das formas e do espaço.	Respeita-se a si mesmo e aos outros; Age eticamente, consciente da obrigação de responder pelas suas próprias ações; Pondera as ações próprias e alheias em função do bem comum. Neste processo irá ser abordada a importância de aprender a ver e encetadas as aprendizagens iniciais na disciplina. Aspira ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; É perseverante perante as dificuldades; Tem consciência de si e dos outros; Tem sensibilidade e é solidário para com os outros	- Não aplicável.	- Não aplicável.	- Realização de motivos alusivos à temática Halloween, em cartolina, para decoração do espaço escolar.	- Decorações de Halloween	Trabalho individual e em grupo.	- Cartolinas - Moldes - Tesouras - Lápis de cor
Estratégia (s) de	Observação direta das tarefas desenvolvidas pelos alunos.						

Figura 1.1. – Planificação da atividade de *Halloween* para a turma de 1º ano do CEF. Fonte: professora cooperante.

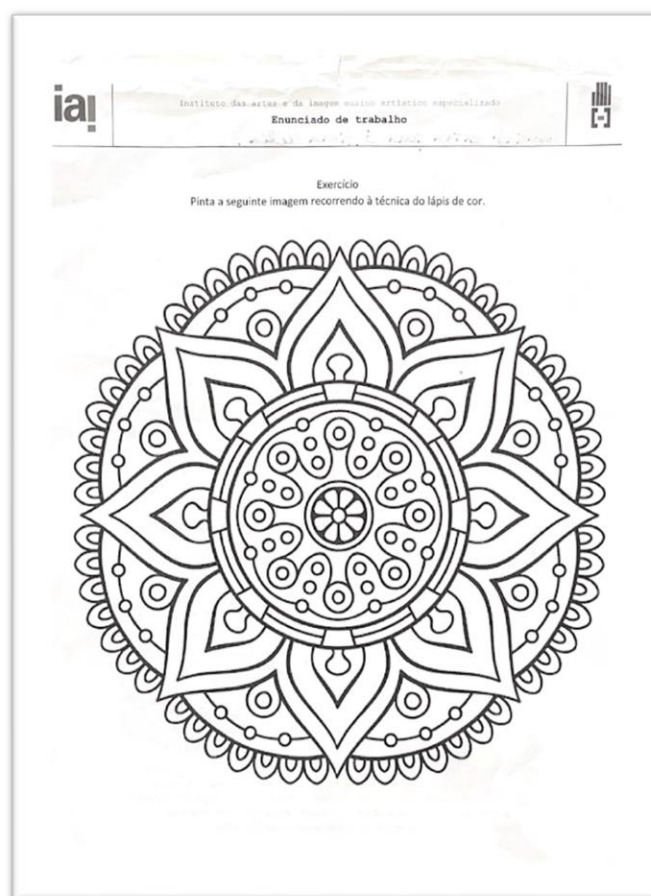


Figura 1.2. – Enunciado de exercício realizado numa aula de Artes Visuais com a turma de 1º ano do CEF. Fonte: professora cooperante.