

2º. CICLO DE ESTUDOS

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

“Quem conta um conto, marca o seu ponto...”

Olhar interseccional e apropriação de narrativas no ensino das Artes Visuais

Diana Rafaela Pereira

M

2023



“Quem conta um conto, marca o seu ponto...”

Olhar interseccional e apropriação de narrativas no ensino das Artes Visuais

Diana Rafaela Pereira

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.

Orientadora: Doutora Mariana Mendes Delgado

Professora cooperante: Paula Cunha

Instituição de acolhimento: Escola Secundária Aurélia de Sousa



Resumo

O presente relatório reflete sobre o estágio realizado na Escola Secundária Aurélia de Sousa para a obtenção da profissionalização em ensino de Artes Visuais. O texto assenta em observações de campo, na leitura de documentos referenciais do Ministério da Educação e da instituição de acolhimento e de bibliografia interdisciplinar. Partindo de uma perspetiva crítica e autocrítica e tendo em conta uma abordagem interseccional, são analisadas as várias gentes da escola, nomeadamente os vários 'tipos' de estudante de acordo com o discurso docente, questões como representatividade e feminização da docência, assim como a naturalização de posturas discriminatórias variadas, consolidadas pelos currículos. São analisados os conceitos de cidadania e património no âmbito do ensino artístico neoliberal e eurocêntrico, o domínio do classicismo e do *ocularcentrismo*, o 'olhar masculino' e a invisibilização da criação feminina, propondo-se o esquecimento como pedagogia em potência. É igualmente explorada a pretensão de neutralidade político-ideológica da escola, de suas pedagogias e conhecimentos, examinando-se o apego a modelos, manuais, cenários de resposta e exercícios que promovem o tecnicismo, impedem a interpretação subjetiva e perpetuam a cultura dominante. Neste sentido, é considerado o papel da gestão docente na/para a (im)possibilidade do inesperado e da resistência. Por fim, é descrita a conceção e implementação da prática didática em História da Cultura e das Artes que, num processo que se procurou participativo e recíproco e com base no diálogo com a arte contemporânea, explorou a historiografia, a multimodalidade e o reconhecimento das estudantes como agentes e narradoras da história através de um jogo da memória e de um exercício teórico-prático de apropriação.

Palavras-chave: interseccionalidade, representatividade, cidadania, património dissonante, historiografia, apropriação

Abstract

This report reflects on the internship carried out at the Escola Secundária Aurélia de Sousa to obtain a professional qualification in Visual Arts teaching. The text is based on field observations, the reading of reference documents from the Ministry of Education and the host institution and of interdisciplinary bibliography. From a critical and self-critical perspective and an intersectional approach, it starts with the analysis of the school population, namely the various 'types' of students according to the teaching discourse, issues such as representation and the feminisation of teaching,

as well as the naturalisation of various discriminatory attitudes, consolidated by the curricula. The concepts of citizenship and heritage are analysed in the context of the neoliberal and eurocentric art education, as well as the dominance of classicism and ocularcentrism, the 'male gaze' and the invisibilisation of female creation, proposing oblivion as a potential pedagogy. The pretence of the political and ideological neutrality of the school, its pedagogies and knowledge are also explored, by examining the attachment to models, manuals, response scenarios and exercises that promote technicality, prevent subjective interpretation and perpetuate the dominant culture. In this sense, the role of the teacher's management regarding the (im)possibility of the unexpected and resistance is equally considered. Finally, the design and implementation of the didactic practice in History of the Culture and the Arts is described. In a participatory and reciprocal process based on dialectical contemporaneity, it explored historiography, multimodality and the recognition of students as agents and narrators of history through memory game and a theoretical-practical exercise of appropriation.

Keywords: intersectionality, representativeness, citizenship, dissonant heritage, historiography, appropriation

Résumé

Ce rapport rend compte du stage effectué à l'École Secondaire Aurélia de Sousa en vue d'obtenir une qualification professionnelle dans l'enseignement des arts visuels. Le texte est basé sur des observations de terrain, la lecture de documents de référence du ministère de l'éducation et de l'institution d'accueil et une bibliographie interdisciplinaire. Dans une perspective critique et autocritique et en tenant compte d'une approche intersectionnelle, les différents acteurs de l'école sont analysés, à savoir les différents "types" d'élèves selon le discours des professeurs, des questions telles que la représentativité et la féminisation de l'enseignement, ainsi que la naturalisation de diverses attitudes discriminatoires, consolidées par les programmes d'études. Les concepts de citoyenneté et de patrimoine sont analysés dans le contexte de l'éducation artistique néolibérale et eurocentrique, ainsi que la domination du classicisme et de l'*ocularcentrisme*, le "regard masculin" et l'invisibilisation de la création féminine, en proposant l'oubli comme pédagogie potentielle. La prétendue neutralité politico-idéologique de l'école, de ses pédagogies et de ses connaissances est également explorée, en examinant l'attachement aux modèles, aux manuels, aux scénarios de réponse et aux exercices qui favorisent la technicité, empêchent

l'interprétation subjective et perpétuent la culture dominante. Dans ce sens, le rôle de la gestion des enseignants dans/pour la (im)possibilité de l'inattendu et de la résistance est considéré. Enfin, nous décrivons la conception et la mise en œuvre de la pratique didactique en Histoire de la Culture et des Arts qui, dans un processus participatif et réciproque basé sur le dialogue avec l'art contemporain, a exploré l'historiographie, la multimodalité et la reconnaissance des étudiants en tant qu'agents et narrateurs de l'histoire par le biais d'un jeu de mémoire et d'un exercice théorique-pratique d'appropriation.

Mots-clés: intersectionnalité, représentativité, citoyenneté, patrimoine dissonant, historiographie, appropriation

Agradecimentos

A primeira e mais importante palavra de agradecimento é para a minha mãe. Obrigada por todos os sacrifícios. Ao meu namorado, à minha irmã e aos meus sobrinhos: as minhas constantes.

Deixo também o meu profundo reconhecimento à minha orientadora, Doutora Mariana Delgado, por um acompanhamento comprometido e afetivo desde o primeiro dia. Pelo profissionalismo e pelo diálogo reflexivo, mas sobretudo pela sensibilidade, validação e encorajamento.

Às minhas colegas do MEAV, com quem tanto aprendo. Os últimos dois anos não teriam sido a mesma coisa sem as discussões apaixonadas com a Leonor, os *stickers* e a perseverança da Mafalda, a curiosidade instigante da Mariana, os abraços e as palavras certas da Vanda e o espírito contestatário do Vitor.

Ao corpo docente do MEAV, pelo confronto e pelo refúgio.

À instituição de acolhimento, Escola Secundária Aurélia de Sousa. A todas as docentes que me abriram a porta das suas salas de aula e, acima de tudo, às estudantes que permitiram a minha presença entre elas.

Acrónimos, siglas e abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

AEAS - Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

cap. - capítulo

CEA - Complemento de Educação Artística

cit. in - *cited in*

CT - Conselho de Turma

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DT - Diretora de Turma

ESAS - Escola Secundária Aurélia de Sousa

EE - Encarregadas de Educação

EF - Educação Física

e.g. - *exempli gratia*

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

et al. - *et alia*

EV - Educação Visual

fig./figs. - figura/ figuras

GD - Geometria Descritiva

HCA - História da Cultura e das Artes

HCD - História, Culturas e Democracia

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa

ibid. - *ibidem*

i. e. - *id est*

INE - Instituto Nacional de Estatísticas

ME - Ministério da Educação

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PD - Prática Didática

PE - Projeto Educativo

ppt - *PowerPoint*

prof. - professor/a

OA - Oficina de Artes

s.d. - sem data

s.p. - sem paginação

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Índice

Resumo

Abstract

Résumé

Agradecimentos

Acrónimos, siglas e abreviaturas

Índice

Índice de figuras

Breve nota introdutória

“Tou tendo muita dificuldade em me encaixar nestas caixinhas...”

Enquadramento II: a naturalização da violência

Feminização da docência e interseccionalidade

“É o tipo de cidadão que tu és!”: os conceitos de cidadania e património nos referenciais do Ministério da Educação e na escola

Património dissonante e uma pedagogia do esquecimento

Modelos, manuais e cenários de resposta: a rejeição do inesperado e a falácia da neutralidade

Choque, reconhecimento e a (im)possibilidade da resistência

“Nós sabemos coisas... temos coisas a dizer”: a prática didática em HCA

Conclusão: “Não preciso de saber desenhar mãos para ir trabalhar numa caixa do Mercadona”

Bibliografia

Apêndices

Apêndice 1 - Diário do estágio no Milanote

Apêndice 2 - Planos das aulas segundo modelo institucional

Apêndice 3 - Jogo da Memória

Apêndice 4 - Enunciado da proposta de apropriação

Apêndice 5 - Apropriações das estudantes

5.1 O Retrato da Família Hirschsprung

5.2 Duas mulheres num passeio

5.3 Remnants of Palestine

5.4 Sé do Porto, 21/01/2023, 14:48

5.5 (Re)Apropriação do corpo feminino

5.6 La Psyché

5.7 A Origem da Censura

5.8 Os Quartos de Arles

Apêndice 6 - Grelha de avaliação

Anexos

Anexo 1 - Taxa de analfabetismo em Portugal entre 1960 e 2021

Anexo 2 - Guião da visita performativa à Casa Marta Ortigão Sampaio

Anexo 3 - Excerto de Whose heritage?..., Stuart Hall (1999)

Anexo 4 - Ficha de autoavaliação em HCA

Anexo 5 - Questão de aula

Anexo 6 - Critérios de avaliação de HCA segundo instituição de acolhimento

Índice de figuras

Figuras 1 a 7. Viagem de estudo

Figura 8. Propaganda

Figura 9. “família feliz”

Figura 10. Duas mulheres num passeio

Figura 11. Remnants of Palestine

Figura 12. “É preciso que a Pátria seja sentida na escola”

Figura 13. Adrián Villar Rojas, El fin de la imaginación, 2022

Figura 14. Robert Knox, The Races of Men, 1850

Figura 15. Sé do Porto, 21/01/2023, 14:48

Figura 16. Réplica da Vénus de Milo, ESAS

Figura 17. Turno de Desenho A

Figura 18. Niki de Saint Phalle, Venus de Milo after shooting, 1962

Figuras 19 e 20. Capas dos manuais de HCA

Figuras 21. Michael Merck, Classic Tragedy, 2004

Figura 22. Elise Ansel, Dioscuri Consensual, 2019

Figura 23. Composição

Figura 24. “Um caso paradigmático”

Figura 25. Modelos na sala de Desenho A

Figuras 26 e 27. Desenhos de estudantes do 10º ano de Artes Visuais, 2023

Figuras 28 e 29. Exercícios em Desenho A dos meus tempos de aluna, 2008

Figura 30. Detalhe de estudo para projeto de Oficina de Artes, 2009

Figura 31. (Re)apropriação do corpo feminino

Figura 32. António Simões Ribeiro e Vicente Nunes, América, Biblioteca Joanina

Figura 33. Rosa Carvalho, L’Odalisque Blonde, 1992

Figura 34. Uma Thurman em Vatel

Figura 35. Michael Armitage, #mydressmychoice, 2015

Figura 36. Vénus ao espelho, 1647-51, de Diego Velázquez, depois do ataque de Mary Richardson, 1914

Figura 37. La Psyché segundo F

Figura 38. The Birth of a Nation ou o renascimento do KKK

Figura 39. A Origem do Mundo segundo o 11º

Figura 40. A Origem da Censura

Figuras 41 e 42. PD, 30 jan. 2023

Figura 43. Enunciado do exercício de apropriação

Figura 44. “Há espaço para interpretações?”

Figura 45. PD, 1 fev. 2023

Figura 46. O Almoço na relva do MNSR

Figuras 47 e 48. #somostodasolympia

Figura 49. Mangá

Figura 50. Os Quartos de Arles

Breve nota introdutória

Serve o presente relatório para dar conta do estágio realizado na Escola Secundária Aurélia de Sousa (Porto), sede do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, realizado entre outubro de 2022 e junho de 2023 no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

As reflexões aqui apresentadas resultam da observação e interação com estudantes de várias turmas e docentes de diversas disciplinas do Grupo 600 e não só. De forma regular, acompanhei duas turmas de 9º ano em EV e CEA, uma turma de 10º ano em Desenho A e uma turma de 11º ano em HCA, com a qual implementei a minha prática didática. De forma menos contínua, acompanhei a mesma turma de 11º ano nas aulas de GD e Desenho A, uma turma de 7º ano em EV e CEA, uma turma de 8º ano em EV e uma turma de 12º ano em Desenho A e Oficina de Artes.

Além da participação em aulas, tive a oportunidade de acompanhar atividades no âmbito do Projeto Cultural de Escola, nomeadamente a realização de visitas de estudo ao Museu Nacional de Soares dos Reis (Porto) e de *performances* de estudantes com a artista Luísa Mota.

Foi-me igualmente possível assistir a várias reuniões dos Conselhos de Turma de dois 9ºs anos e do 11º ano, assim como do grupo de docentes de Artes Visuais do Departamento de Expressões.

Os capítulos deste relatório foram-se compondo a partir da identificação de padrões presentes nos registos escritos e fotográficos (diários de aula) que fui mantendo ao longo do estágio, e da sua posterior organização no *Milanote*, podendo ser consultados na totalidade (Apêndice 1).

De modo a respeitar a privacidade das visadas, foi evitado o uso de nomes, optando-se pela utilização de iniciais quando necessário.

Numa tentativa de desnaturalizar a violência patriarcal da língua portuguesa, e porque na referida instituição de acolhimento a maioria da população escolar (docentes, estudantes, auxiliares e encarregadas de educação) com a qual contactei se identifica como feminina, optei por redigir este texto utilizando tendencialmente o plural feminino quando me refiro aos referidos grupos.

Com o título ***“Quem conta um conto, marca o seu ponto...”***. ***Olhar interseccional e apropriação de narrativas no ensino das Artes Visuais***, este relatório está estruturado em seis secções.

A primeira, *“Tou tendo muita dificuldade em me encaixar nestas caixinhas...”*, será um enquadramento do eu-narrador-participante tendo em conta a perspetiva da autoetnografia crítica (Tilley-Lubbs, 2014), assim como uma reflexão sobre as várias

gavetas em que somos guardadas e a necessidade de uma abordagem interseccional e antidisciplinar. Segue-se um segundo capítulo contextualizador, *Enquadramento II: a naturalização da violência*, sobre as gentes da escola, onde abordarei questões de representatividade, a feminização do corpo docente e a naturalização de posturas e discursos discriminatórios.

É no mesmo que me situo num feminismo decolonial que rejeita uma visão redentora da mulher branca (Espinosa Miñoso, 2020; Vergès, 2021).

Adicionalmente, embora a fundamental descolonização epistemológica oriente o presente texto, considero importante citar aqui o perigo da tendência académica em metaforizar o colonialismo, identificada por Tuck e Yang (2012). A e o autores identificaram a promoção da conscientização crítica acerca do mesmo como uma de várias estratégias utilizadas para redimir a culpa branca, já que esta cria uma ilusão de mudança secundarizando respostas concretas, como restituições e compensações, e ignorando a persistência de situações de colonização territorial efetiva que não podem ser esquecidas (ibid.: 1-4, 10, 19-22).

No terceiro ponto, *“É o tipo de cidadão que tu és!”*..., parto dos documentos oficiais do Ministério da Educação e da instituição de acolhimento para explorar como o currículo eurocêntrico e neoliberal contribui para a reprodução dessas mesmas posturas e discursos discriminatórios docentes, analisando particularmente os conceitos de cidadania e património no âmbito do ensino artístico, assim como o *ocularcentrismo* e o lugar do esquecimento como potência.

Interligado com este capítulo, mas também enquadramento da minha PD, o quarto ponto, *Modelos, manuais e cenários de resposta*..., centra-se nas práticas e instrumentos utilizados nas aulas observadas para refletir sobre a (im)possibilidade da escola neutra, do inesperado, da interpretação subjetiva e da resistência.

O quinto capítulo, *“...nós sabemos coisas... temos coisas a dizer”*..., descreve a conceção e implementação da minha prática didática em HCA, que explorou o processo historiográfico e o reconhecimento das estudantes como agentes e narradoras da história através de um jogo da memória e de um exercício teórico-prático de apropriação.

Por fim, partindo das aspirações das estudantes que conheci, sem esquecer o tempo em que vivemos, proponho uma reflexão não-conclusiva e breves compromissos para o futuro.

Para ‘navegar’ facilmente entre capítulos, apêndices, anexos e imagens, estão ativos índices e *bookmarks*/marcadores hiperligados.

“Tou tendo muita dificuldade em me encaixar nestas caixinhas...”

“... se definirmos os outros como vivendo uma espécie de ficção (...), definimo-nos a nós próprios como observadores objetivos (...); ao fazê-lo, não pensamos nas ficções que nós próprios vivemos” (Augé, 2004: 34).

“O conhecimento (...) não depende da "redescoberta", e exclui enfaticamente a "redescoberta de nós mesmos". (...) Isto porque o conhecimento não é feito para compreender; é feito para cortar (Foucault, 1996: 154).

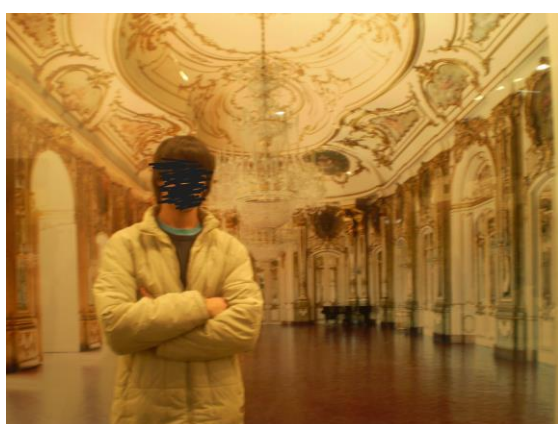
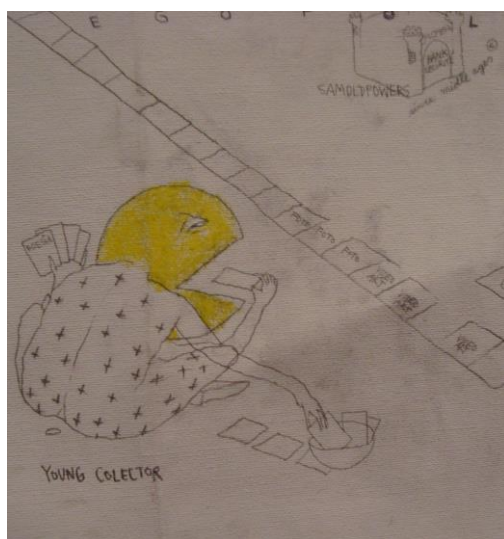
No início do documentário *All the beauty and the bloodshed* (Poitras, 2022), Nan Goldin avisa que: “É fácil transformar a nossa vida em histórias. Mas é mais difícil reter memórias reais. (...) A experiência real tem um cheiro e é suja, e não se resolve com finais simples” (04’03”).

Será impossível, portanto, traduzir a experiência imersiva que foi o meu estágio. De pouco servem o diário escrito, as fotografias e os áudios. Todas as memórias, também feitas de esquecimento, ficam aquém da sensorialidade dos momentos vividos.

Como descrever, por exemplo, a emoção da primeira aula a que assisti, quando ouvi as estudantes do 9º ano escutarem Frank Ocean e logo ali percebi que eram mais os pontos de contacto do que de distância? Como transmitir os vários odores da escola, desde a transpiração adolescente à preparação das refeições na cantina? O frio dos corredores cinzentos e das salas caiadas? Ou o sono e o cansaço das viagens entre Coimbra e Porto, refletidos nos corpos e bocejos das estudantes que todas as manhãs apanhavam vários transportes para estarem ali e, várias vezes, me perguntaram sobre a utilidade de uma ou outra aula?

Este relatório ficará sempre aquém. Qualquer recordação aqui descrita, por muito assente em registos cuidados e contínuos, resulta de uma seleção própria enviesada e contaminada por predisposições, expectativas, “retrospectivas e esperanças” e até escolhas estéticas (Catroga, 2001: 21, 45) acerca da escola e suas gentes, e do lugar que ocupei/o/arei em/na relação a/com cada uma delas no passado, presente e futuro. Este recordar é, necessariamente, relacional - um “acto de alteridade” -, porque baseado na coexistência, ora pacífica, ora tensa, com as perspectivas de outrem face a mim e à escola, assim como na evocação de um eu que já não é (ibid: 16-18).

Embora o objeto deste relatório seja o estágio realizado no ano transato, nele reencontrei memórias e objetos de uma vida vivida na/com a escola.



Figuras 1 a 7. Viagem de estudo
Visita à ARCO Madrid 2009. Fontes: Arquivos
pessoais de D. Pereira, J. Madeira, R. Pinheiro,
A. Vidal e H. Alexandre

Paralelamente, e porque o registo autobiográfico a que este texto se presta implica necessariamente um registo histórico (inerentemente ficcional, sublinhe-se), vi-me a equacionar a relação da minha família com a escola, a forma como ela se repete de família para família na história recente do país e como ela moldou a minha própria vivência do ensino.

Tal como na escola, há mais mulheres do que homens na minha família e as suas histórias refletem as de muitas outras nascidas no Portugal rural durante o Estado Novo, marcadas pela miséria, pela violência, pelo analfabetismo¹ e pelo trabalho infantil.

Nenhuma das minhas avós aprendeu a escrever. A minha bisavó paterna servia numa casa particular quando engravidou do patrão em circunstâncias que não se discutem e foi obrigada a fugir e a criar o meu avô sozinha. A minha avó paterna, ao contrário do meu avô, também não foi à escola mas, apesar de não saber ler, aprendeu por via da oralidade as lides de curandeira, conhecimentos, quiçá seculares, transmitidos de geração em geração apesar da repressão da cultura dominante. Ainda hoje, declama de memória rezas e responsos que me assustavam em criança, mas que agora oiço com curiosidade, e que atraem crentes dos arredores em caso de maleita ou mau-olhado.²

Mãe e tias maternas apenas têm a 4ª classe (tal como o meu pai e grande parte dos meus tios). Da escola, a minha mãe guarda memórias que prefere esquecer: uma professora que lhe batia com um vime; o longo caminho de casa à escola a andar a pé; a fome de quem tinha pouco para lanchar; o tempo livre a ajudar no campo. Concluída a 4ª classe todas foram trabalhar para outros que não os meus avós. Aos 9 anos uma das minhas tias mais velhas foi sozinha para a cidade servir numa casa onde levava porrada do patrão. Outra emigrou para a Suíça com o marido. A minha mãe trabalhou primeiro “nas madeiras” até casar e descer da serra para a cidade, onde arranjou trabalho como empregada doméstica.

A minha irmã mais velha foi a primeira licenciada da família, tanto materna como paterna. Eu, a primeira mestre e doutora. Provas vivas da escola como elevador social. Mas a minha irmã também se sentiu obrigada a emigrar e eu

¹ Em 1970, 25,74% dos portugueses eram analfabetos, sendo que entre as mulheres a percentagem subia para 31,04% face aos 19,69% entre os homens, abismo que se tem vindo a estreitar, mas que ainda revela a desigualdade de género (INE 2009, 2022, ver Anexo 1).

² Enquanto em países Protestantes foram mortas milhares de mulheres acusadas de bruxaria porque detentoras destes saberes que lhes conferiam uma possibilidade de emancipação, em Portugal a perseguição da Igreja foi sobretudo uma perseguição “de sangue” dirigida aos cristãos-novos, pelo que tais saberes, ainda que não sancionados, perduraram em associação a uma certa religiosidade ‘popular’ (Paiva 2002). Sobre a perseguição das bruxas e a subjugação das mulheres como condições estruturais para a ascensão do capitalismo leia-se Federici, 2004.

trabalho numa cadeia de *fast fashion* para financiar um segundo mestrado e escapar à precariedade. Não há dia que não pense que o meu salário resulta do consumismo desenfreado e da exploração laboral em *sweatshops*, ou que contribuo para uma das indústrias mais poluentes do mundo, mas pelo menos não vivo na incerteza dos falsos recibos verdes, de estágios sucessivos ou de bolsas eventualmente renováveis.

Mais do que um direito ou um dever, a escola para nós foi uma oportunidade, mas, em certa medida, também uma ilusão.

A primeira vez que fui a um museu foi com a escola, assim como a primeira vez que saí do país. No meu 12º ano (fev. 2009), as minhas professoras decidiram levar as três turmas de Artes Visuais à ARCO (Madrid). Vendemos rifas e trabalhos feitos em Desenho A para angariar dinheiro. Fomos de autocarro. Passei a viagem a dormir, a cantar com as minhas colegas e a ouvir Oasis. Fui pela primeira vez ao Prado, ao Thyssen, ao Reina Sofia e a um Starbucks. Mas foi sobretudo na feira de arte que expandi os meus curtos horizontes artísticos ([figs. 1-7](#)).

Por esta altura, e apesar de consciente das dificuldades do país e do momento que vivia - de plena crise económica -, já pensava cursar História da Arte, um mundo totalmente estranho ao meu contexto familiar e que implicava, certamente, instabilidade. Quando, nas vésperas da candidatura à universidade, liguei à minha professora de HCA a contar a decisão ela exclamou: “corajosa!” A expressão era de surpresa, parabenização e aviso.

Neste processo relacional, o cruzamento de vários tempos, memórias e diálogos que conduziram recorrentemente à reflexão sobre a minha própria escolarização foi despoletado pelo meu reconhecimento nas estudantes que fui encontrando e que participam da construção deste relatório.

Mas quero sublinhar que a interpretação do que fui absorvendo destes encontros é só isso mesmo: a minha interpretação. Seleccionante e situada, não se presumindo única ou total. De facto, o perigo de instrumentalizar as várias intervenientes deste processo e o risco de me tornar uma narradora opressora que crê chegar a conclusões verdadeiras a partir de palavras e imagens de outrem nunca deixa de estar presente (Tilley-Lubbs, 2014: 282). Mas o certo é que ao longo desta auscultação participada, problemáticas às quais eu já não era alheia se reforçaram, materializadas e vocalizadas através de práticas, posturas, conversas e silêncios, que procurarei transmitir aqui, a partir do meu lugar de fala, devidamente localizado

numa interseção específica de marcadores sociais, mundividências prévias e privilégios (Ribeiro, 2017).³

De acordo com a leitura interseccional de Bhabha, é ao pensarmos além das categorias de classe e género e considerarmos os espaços entre as mesmas na sua articulação com raça, geração, afiliação institucional e política, localização geográfica e orientação sexual, que podemos experimentar outras formas de ser em comunidade, no sentido da colaboração e solidariedade, rejeitando hierarquias (1994: 1-3) e a “tentação da universalidade que exclui” (Ribeiro, 2017: s.p., cap. Mulher Negra). Esses espaços entre e além fronteiras (também temporais) pretendem-se interventivos a partir de um presente que não se separa do seu passado-presente (Bhabha, 1994: 4)⁴.

As palavras que dão título a este primeiro enquadramento foram de uma estudante com quem eu falava numa aula de Desenho A, irritada mas resignada com a necessidade de preencher a malfadada folha de autoavaliação naquela última aula do 1º período: “Tou tendo muita dificuldade em me encaixar nestas caixinhas...” (15 dez. 2022). Reconheci-me de imediato naquela admissão. Não só porque nessa altura já percebera o quão restritivos e irrelevantes eram a avaliação e os seus critérios, mas porque a minha experiência de estágio naquela escola foi, desde o primeiro momento, o reforçar desse arrumar de pessoas em ‘caixinhas’ devidamente catalogadas e organizadas por tipos de alunas/os, cursos, disciplinas, módulos, proveniências, sem a necessária perspetiva interseccional. Um arquivamento por nós herdado da Modernidade, com o qual nascemos e continuamos a conviver apesar do questionamento e da angústia que não raras vezes provoca, como naquele dia àquela estudante.

Enquanto estudantes, professoras e instituições me nomearam como professora-estagiária, senti-me e ainda sinto, como aluna. Fugi da sala de professores como o diabo da cruz e estive sempre mais confortável nos espaços

³ Djamila Ribeiro (2017) pensa o lugar de fala - que qualquer pessoa tem - a partir do conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (n. 1959) para explicar como as mulheres negras se situam no cruzamento ou interseção de várias formas de discriminação - sexismo e racismo. A perspetiva tornou-se essencial para uma visão mais inclusiva do feminismo. Atualmente é utilizado para a compreensão da experiência de cada pessoa como o resultado da sobreposição relacional e complexa de diferentes dimensões sociais como género, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade, educação, saúde mental, ambiente, política, etc., que se manifestam de forma diversa e combinada para criar privilégios e/ou desigualdades (Crenshaw, 1989: 139-167; Collins, Bilge, 2016: 2, 63-64. Sobre a abordagem interseccional no ensino artístico leia-se Mörsch, 2021 [2018]: 74 e Hatton, 2019: 3).

⁴ O autor refere-se aqui ao facto da identidade dos países ditos ocidentais ser marcada por um hibridismo cultural em grande medida resultante da colonização, que vigora em “persistências neocoloniais” (Bhabha, 1994: 6) e numa colonialidade estrutural (Quijano, 2007). Vejam-se páginas 48-49 do presente relatório.

comuns do edifício. Creio, mesmo, que até para parte das discentes e docentes com as quais contactei, esse papel nem sempre esteve bem definido, já que muitas das primeiras me terão visto sobretudo como uma colega mais velha e algumas das segundas como mais uma das suas alunas.

Além desse lugar indefinido num entre, fui desde logo catalogada como sendo “das Letras, portanto” (3 out. 2022), e não das Artes. Da teoria e não da prática. A minha pertença recusada. A minha capacidade para ser docente de Desenho A ou GD posta em causa.⁵

Vejo nestas entrelinhas concepções de ensino e docência que não reconhecem as “alquimias” que traduzem e ordenam os conhecimentos disciplinares de fora da escola para conteúdos ensináveis (Popkewitz, 2010), que assentam na divisão cartesiana da teoria/prática e na Academia como garante do conhecimento legítimo.

Tenho de ser artista para ensinar arte? Tenho de ser ator para participar da peça? O que se ensina na escola é arte? (Efland, 1976) É possível ensinar arte? (Elkins, 2001: 95-102)

Disse Popkewitz que “os professores não são cientistas, romancistas ou artistas” porque o conhecimento e o fazer de fora da escola são transformados e filtrados por uma psicologização desenvolvimentista que dita o que é possível perguntar/responder/aprender em determinada etapa (2010: 419) - que embrutece (Rancière, 2002: 20) -; ou ainda pela obsessão mercantilista na solução de problemas e por um currículo oculto de governação/ socialização de corpos em cidadãos ou criação de “tipos de pessoas” (Popkewitz, 2010; 2018).

Rejeito, ainda, o discurso implícito que vê docentes e estudantes como “inteligências desiguais” e o ensino como explicação e preenchimento de uma ausência, de uma incapacidade, através da acumulação progressiva de conhecimento transmitido unilateralmente por alguém especialista (Rancière, 2002: 15-30).

Interessa-me explorar como é que o que eu não sei pode potenciar formas diferentes de fazer. Uma prática pedagógica emancipadora e duplamente questionante, baseada no reconhecimento da igualdade de inteligências que implica uma “mediação autoevanescente” ou “orientada para sua própria supressão”, que não só apaga a distância fictícia entre mestre e aprendiz, como contraria o seu próprio conhecimento especializado, assim como as instituições que o aprisionaram

⁵ O questão acompanha-me não só desde que ingressei no MEAV, altura em que me vi a escavar os Diários da República que situavam os cursos por onde passei quer na área das Belas Artes quer, simplesmente, na da História da Arte, mas já desde a licenciatura, no âmbito da qual era muito discutida a partilha do curso de HA entre a Faculdade de Letras e o Colégio das Artes (Coimbra).

e dividem (Rancière, 2014: 7, 13-15). Uma prática que baralhe as fronteiras e não distinga “entre os que agem e os que olham”, entendendo que olhar também é escolher, comparar, interpretar e transformar (ibid: 17-21, 23), promotora de conhecimento antidisciplinar (Halberstam, 2011: 10-11) e desterritorializado (Loponte, 2012: 2-3). Dos saberes “subjugados”, locais, populares e ingênuos, excluídos no processo de seleção, normalização e homogeneização, *genderização*, hierarquização, centralização e disciplinação ocorrida a partir do século XVIII, institucionalizado pela universidade oitocentista e que deslegitimou ou desqualificou qualquer conhecimento exterior à mesma e as/os estudiosas/os amadoras/es (Foucault, 2003: 181-183; Halberstam, 2011: 10-11).

As disciplinas permitem construções em interiores habitados por “enunciados que satisfizeram as condições de pertinência, de linguagem e de verdade”, e que fazem fronteira com exteriores povoados por discursos fragmentados e dessintonizados (Lenclud, 2006: 83-84). Cortam, dividem, excluem, e neste esquartejamento e seus processos de nomeação e classificação, estabilizam-nos e dominam-nos (McGhilchrist cit. in Caller 2023).

Mas o conhecimento disciplinar, a “disciplina-ficção”, apenas sobrevive enquanto existir consenso e uma comunidade coesa (Foucault, 2003: 183; Lenclud, 2006: 90-93). Enquanto o conhecimento, por si só, é independente de qualquer consenso, a “verdade disciplinar é obtida por consenso” entre “uma comunidade de pares, institucionalmente organizada para decretar o que é verdadeiro”, que mais tarde “prescreve, novamente por consenso, duvidar disso” (Lenclud, 2006: 91). Persiste a esperança, talvez vã, de que as fronteiras disciplinares se desmoronem quando as comunidades que as compõem se abrirem.

Descrevendo esse espaço exterior ao conhecimento disciplinar universitário, Lenclud (ibid: 84) afirmou que, mais do que um inferno, se trata de um purgatório - sítio entre destinos -, ou terra-de-ninguém - desabitada, desocupada ou sob disputa, indefinida e ambígua⁶.

Curiosamente, logo no início do meu percurso no MEAV, um docente disse-me que História da Arte era, precisamente, “terra-de-ninguém”. Isto porque se situa no cruzamento de várias áreas como a História, a Filosofia ou a Antropologia, sem fronteiras disciplinares bem definidas, sobretudo após as *visual*, *performative* e *material turns*.⁷ Eu diria que, embora inerentemente elitista e eurocêntrica na sua

⁶ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2023, Collins English Dictionary, s.d., Merriam-Webster, s.d..

⁷ Gell, 1998; Mirzoeff, 2003: 1-33; Mitchell, 2005: 336-356. Sobre o impacto destas contribuições para a História da Arte medieval, Dekoninck, 2016.

gênese, ela pertence a todas e todas lhe pertencem, acontecendo sempre que nos dispomos a ver, ouvir e sentir. A reabrir diálogos interrompidos e a rever, mas livres da obsessão pelo inédito e pela (re)descoberta: “A arte não está morta. O que acabou foi a sua história como um progresso em direção ao novo” (Fischer cit. in Belting, 1987: 4).

O próprio estágio foi terra-de-ninguém enquanto território disputado entre várias visões e posturas perante programas e pedagogias, mas também uma espécie de purgatório (não consigo reprimir o meu lado medievalista). Um lugar onde, segundo Dante Alighieri (1265-1321), as almas experimentam um processo de transformação ao refletirem sobre os seus pecados (Montemaggi, Treherne, Rowson, s.d.). Pese embora o desconforto e o sofrimento, enquanto sítio de passagem, não definitivo, o purgatório também permite pensar em futuros...

Numa tentativa de enquadrar esse sentimento de que já pertenci a algum lado, mas agora não consigo precisar-me, refugiei-me em leituras sobre *in-betweenness*, ainda que seja bastante pretensioso apropriar-me de autores e autoras que viveram fronteiras, migrações e exílios literais usando-os como metáfora para a minha experiência no MEAV, em particular no estágio.⁸ Mas mais do que me entender a mim, nelas encontrei, por um lado, as vivências de muitas das estudantes da nossa escola, e, por outro, uma pedagogia que implica deslocar-me de mim para ver a complexidade de outrem.

Viver na fronteira é viver num lugar indeterminado e transitivo, conviver com o proibido e o interdito, com os “perversos, os *queer*, os problemáticos, os rafeiros, os mulatos, os mestiços, os meio-mortos”, aqueles que “cruzam, transpõem ou atravessam os limites do “normal”” (Anzaldúa, 1987: 3). O apelo da figura do exilado reside nesse “estado de ser descontínuo”, deslocado, que recusa pertencer e usa “a diferença como arma” (Said, 2013: s.p., cap. 17). Na dissonância resultante da estranheza, da distância e da dispersão, o exilado e o habitante da fronteira permanecem céticos e alerta (ibid.: s.p., Introduction).

Pese embora o perigo da trivialização, Said admitiu as vantagens de olhar para “casa” a partir de um lugar de desprendimento, do conhecimento de várias vivências, da desnaturalização de pressupostos dogmáticos devido à única certeza de que tudo, como a casa, é provisório e contingente (ibid: s.p., cap. 17). Afinal, “como evitamos afundar-nos na lama do senso comum, senão tornando-nos

⁸ Said refletiu precisamente sobre a potencial banalização do exílio como “*motif*” redentor da cultura ocidental, afirmando, no entanto, que esta é, em grande medida, fruto de exilados, emigrantes e refugiados (2013: s.p., cap. 17).

estranhos ao nosso próprio país, língua, sexo e identidade?” (Kristeva, 1986: 298), sem procurar ver o mundo por outras lentes?

Barreiros argumentou precisamente que pensar a arte portuguesa do século XX não é possível sem refletir sobre uma história de migrações várias (2009: 20-21), particularmente as que ligam passado e futuro em torno do imperialismo e da colonização. Estas, não só teceram a sociedade multicultural em que vivemos, como marcaram/ marcam memórias individuais e coletivas, repetindo-se de forma mais ou menos falada ou silenciada em inúmeras vivências familiares.

A censura e propaganda estado-novistas, assim como a romantização do sistema colonial por parte dos colonos e retornados, sentem-se ainda hoje na sociedade portuguesa em clivagens transgeracionais sentidas tanto na esfera pública como privada (Peralta, 2022: 3-5, 9-10; Basto, 2022: 387). A escola foi elemento central nessa engrenagem, onde se repetiram (e repetem) leituras glorificantes dos heróis dos chamados “Descobrimientos” - ou Matança⁹ (ROD 2021) - da ação “civilizadora” dos portugueses, de uma Nação de várias raças que conviviam harmoniosamente e que apenas começava na Europa e se estendia pelas províncias ultramarinas¹⁰, locais onde abundavam oportunidades de trabalho e fortuna para quem não podia almejar muito num país predominantemente rural e pobre (fig. 8).

Veja-se que, a par da ação bélica desde 1961, o Estado português procurou legitimar a manutenção dos territórios ultramarinos através, entre outras estratégias, da promoção da ida de colonos, eliminando restrições anteriores que pretendiam conter a pobreza branca nas colónias. Se até então a saída era limitada a pessoas com meios e emprego assegurados, no início da década de 60 a oportunidade foi alargada a qualquer estrato social, sendo particularmente aproveitada por trabalhadores não qualificados do mundo rural do Norte e Centro do país, como o meu avô (Paulo, 1998: 291-326; 2017: 147-161).

Já nos últimos anos da década de 50 a máquina de propaganda redirecionava a preferência pelas possessões africanas em detrimento da migração para a Europa: “... se alguém pretende deixar a sua terra para melhorar as condições de vida de que desfruta, porque não procura tornar-se COLONO em vez de EMIGRANTE?” (*Informações Úteis para quem deseje emigrar* 1958 cit. in Paulo, 1998: 295). A mensagem continuava prometendo bem-estar e fortuna sem que fosse preciso sair do território português (ibid.).

⁹ Não foi Descobrimento foi Matança, *Pink Flag* (2021), ROD: [link](#), 11/10/2023.

¹⁰ Sobre os manuais do Estado Novo veja-se, a título de exemplo, Torgal, 1989: 204-218; Serra, 2005.

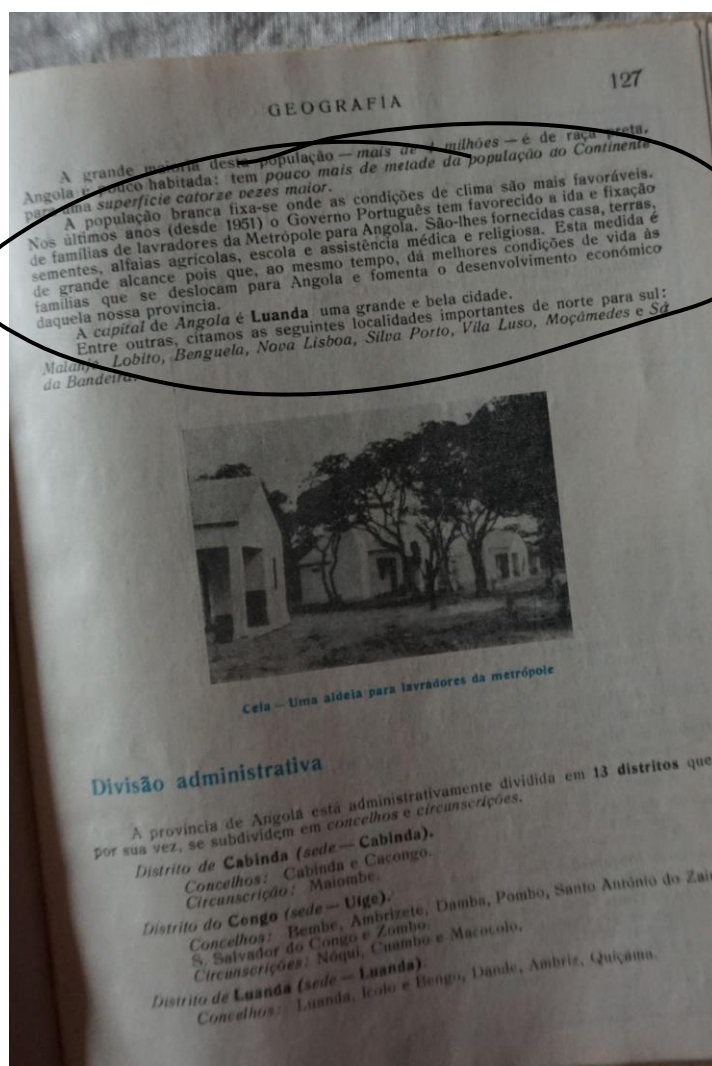


Figura 8. Propaganda
*Geografia. Portugal
 Continental Insular
 Ultramarino. Quarta Classe e
 Admissão aos Liceus e
 Escolas Técnicas de António
 Branco, s.d.. Fonte: Arquivo
 pessoal*

Consigo ler a experiência do meu avô paterno nestas palavras. Após uma estadia em França a trabalhar na *Citroën* durante a década de 1960, optou por ir para São Tomé, onde foi capataz numa plantação de cacau no início da década de 1970. Oriundo da região de Viseu, foi um dos muitos que saíram do país para ali procurar sustento, iludido com a perspectiva de enriquecer, o que não viria a acontecer.

De lá vieram fotografias e outras recordações mais-ou-menos míticas que marcam os encontros familiares. Enquanto do lado paterno prevalece uma nostalgia quanto ao Estado Novo, influenciada pela memória dos meus avós e pela máquina da propaganda, no lado materno o assunto é reprimido devido ao desaparecimento do meu tio mais velho na Guerra da Libertação (1961-1974). Dizem as minhas tias que o meu avô não saiu da cama durante uma semana quando recebeu a notícia.

A micro-história bifurcada da minha família é só mais uma que espelha, em parte, os sentimentos antagónicos da sociedade portuguesa em relação ao

colonialismo, ao racismo, à Esquerda, ao Socialismo e mesmo ao Projeto Europeu, que tanto marca os referenciais da nossa escola.

Na década de 1980, Foucault escrevia que, ultrapassada que estava a obsessão pela história, a sua época era a do espaço, da simultaneidade, da justaposição, do próximo/distante, do lado a lado e do disperso. Uma época “em que a nossa experiência do mundo não é tanto a de uma longa vida que se desenvolve através do tempo, mas a de uma rede que liga pontos e se cruza com a sua própria trama” (Foucault, 1986: 22). Mas, dito assim, o autor admitia que não era possível ignorar a “intersecção fatal” com o tempo.

A minha experiência enquanto estagiária aconteceu, portanto, em interstícios, sobreposições, viagens no tempo e no espaço. No cruzamento do que é ser professora em potência, historiadora da arte, investigadora, aluna, trabalhadora-estudante. Por sua vez, estas categorias inscrevem-se no ser mulher, cisgénero, de classe baixa, descendente de colonos, a viver no privilégio da brancura numa sociedade racista e capitalista.

Bastaria afirmar que ao longo da minha escolaridade obrigatória, numa pequena cidade da Beira Litoral, tive várias colegas racializadas, mas que no ensino superior, em Coimbra e no Porto, isso já não aconteceu... Nunca tive um/a professor/a que não fosse branco/a e só no corrente mestrado tive uma docente de origem brasileira. A situação repete-se no contexto de estágio, mas no *retail* é bem diferente, ainda que, note-se, apenas entre colegas e não em quadros de chefia.

Este meu lugar de privilégio foi, assim, particularmente evidente enquanto professora-estagiária porque, numa sala de aula, perante dezenas de estudantes, eu tive o poder de reproduzir violências ou contradiscursos e influenciar pessoas de grupos subalternizados. Fui privilegiada e opressora sempre que fui passiva perante discursos discriminatórios que legitimei com o meu silêncio e inação (Ribeiro, 2019: 8). E agora, enquanto narradora dessa experiência, eu posso interpretar e distorcer falas num ou noutro sentido, porque, como concluiu certa aula a S: **“Costuma-se dizer que quem conta um conto, acrescenta um ponto”**, mas **“quem conta um conto, marca o seu ponto”** (27 jan. 2023).

Enquadramento II: a naturalização da violência

Numa pequena sala de reuniões no corredor da direção fui brevemente apresentada à escola e aos estudantes que iria acompanhar (3 out. 2022).

Foi-me dito que a instituição era, em tempos, “bem frequentada” por residentes da zona, ficando implícito que isso havia mudado quando começou a receber estudantes dos arredores do Porto, vindas de escolas de “província”, nos casos em que as encarregadas de educação trabalhavam na cidade.¹¹

Desde o primeiro momento, e assim como eu fui de imediato catalogada na pasta Letras, a população estudantil foi espartilhada em vários tipos de aluna e aluno, num discurso que se foi repetindo e expandindo ao longo do estágio por várias docentes. Aos “alunos normais” (sempre no plural masculino, note-se), cujas características nunca foram propriamente definidas, juntavam-se, leia-se opunham-se, uma aluna sobredotada, alunos “multideficiência” e, com particular destaque, as “alunas brasileiras” que chegavam mal preparadas àquela escola. Uma, foi afirmado, “não sabia o que era o *Index [Librorum Prohibitorum]*” (3 out. 2022). Ao claro exercício de outrificação, juntou-se a desvalorização generalizada do sistema de ensino brasileiro face ao português.

Esta seria a primeira de muitas instâncias de xenofobia, por vezes latente e noutras ocasiões evidente, indicativas de um fenómeno sistémico no contexto escolar e na sociedade portuguesa em geral (Marcelino 2019).

Assisti à Diretora de Turma de um 9º ano referir-se pejorativamente a dois estudantes brasileiros numa reunião intercalar, uma docente a acusar uma “aluna brasileira” de “manipular” o seu grupo de trabalho para encaminhar o mesmo no sentido que lhe interessava, a imitação jocosa do sotaque brasileiro e a insistência em que se usasse o “Português de Portugal” (17 out., 2 nov. 2022, 24 de fev. 2023).

Várias situações em que essa xenofobia enraizada, insidiosa e naturalizada, se manifestou no discurso docente, encontrando, como argumentarei adiante, dispositivos curriculares ou programáticos que complementam e até legitimam a reprodução de tais comportamentos. Afinal, porque é que é esperado que uma estudante vinda do Brasil há pouco tempo saiba o que é o *Index Librorum Prohibitorum* ou mesmo que esse pedaço de informação faça parte dos conteúdos lecionados em escolas brasileiras?

Os últimos dados conhecidos sobre a população estudantil matriculada nos estabelecimentos de ensino portugueses em 2020/2021, comprovam que entre estudantes internacionais, cuja percentagem não chega aos 8% da totalidade de

¹¹ De acordo com o *Projeto Educativo 2022.2025* do AEAS, 54% das estudantes inscritas no ensino secundário em 2021/2022 residia na freguesia do Bonfim, à qual se segue o concelho de Gondomar. O documento identifica a baixa natalidade e o aumento do alojamento local e da gentrificação como fatores principais para a queda da população residente nas freguesias a que pertencem as escolas do AEAS e, por consequência, do número de estudantes inscritas (2022: 9).

inscritos, a nacionalidade brasileira é a que conta com a maior percentagem (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, Divisão de Estatísticas do Ensino Superior, 2022: 22, 26).

Nas estatísticas da DGEEC não são cruzados nem tidos em conta dados como o género deste grupo de estudantes, se os seus estabelecimentos de ensino são públicos ou privados, nem a sua taxa de abandono/ desistência. Adicionalmente, tais estudos não incluem denominadores étnico-raciais pelo que, apesar de sabermos que antigas colónias como Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau são os países que se seguem ao Brasil quanto ao maior número de estudantes internacionais inscritos em Portugal¹², não são conhecidos dados atuais sobre a população estudantil racializada natural de Portugal ou estrangeira.

Isto quando estudos localizados verificaram que estudantes do sexo masculino naturais de Portugal, mas descendentes de imigrantes da África lusófona, concentram os piores níveis de desempenho escolar e as mais baixas expectativas quanto aos seus futuros (Marques, Martins, 2012: 281).¹³ Ou que se notou uma tendência acima da média de encaminhar estudantes de nacionalidade PALOP para a via do ensino profissional ou não regular (Seabra et al., 2018: 308; Marcelino 2019: 22).

A ausência de uma recolha sistemática de dados desta natureza - à exceção do *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas* - contribui para a negação da real dimensão da multiculturalidade nas escolas portuguesas, a qual, por sua vez, pode levar à invisibilização de experiências de racismo, assim como de outras formas de discriminação. Se não conhecermos a complexidade de vivências da população escolar no seu cruzamento entre nacionalidade, raça, etnia, classe, género, sexualidade, entre outras, como podemos perceber padrões de discriminação, refletir sobre os mesmos e as dinâmicas de poder dessas relações e estabelecer soluções no sentido da decolonialidade?

¹² Entre os 1 251 889 estudantes inscritos em escolas portuguesas, 7,37% eram internacionais, dos quais 3,05% são do Brasil, 0,70% de Angola, 0,43% de Cabo Verde, 0,32% de Guiné-Bissau e 0,25% de França (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, Divisão de Estatísticas do Ensino Superior, 2022: 22, 26). Sobre a necessidade da recolha de dados sobre diversidade étnico-racial leiam-se Seabra et al., 2018; Roldão, Ba, Araújo, 2019 e Marcelino, 2019: 22.

¹³ O mesmo estudo concluiu que a pobreza, o género, a experiência migratória e a etnia não constituem, por si só, fontes de desvantagem, sendo fundamental uma análise multivariada (Marques, Martins, 2012: 285), ou seja, interseccional.

Trata-se de uma das muitas contradições desta sociedade herdeira da modernidade que rapidamente atribui categorias e ao mesmo tempo é avessa a confrontar as distinções de inclusão/exclusão que a própria determinou.

Ao considerar somente a categoria nacionalidade, as estatísticas não só ignoram as experiências de parte da população estudantil, como contribuem para uma visão enviesada sobre a história colonial portuguesa e o alegado sucesso na integração de descendentes de colonizados, concorrendo para a concepção de Portugal como bom colonizador e, por conseguinte, bom acolhedor.

À persistência do lusotropicalismo¹⁴, que procura imunizar os portugueses do racismo, junta-se a ênfase na glorificação do passado (Araújo et al. 2013; Roldão, 2022), o que levou Iorio e Nogueira a questionarem como é que estudantes provenientes de antigos países colonizados são acolhidos nas escolas portuguesas, se Portugal continua a entender esses países como colónias (2019: 203).

Como ficará explícito no próximo capítulo a propósito da persistência de currículos eurocêntricos na escola, está latente uma política de assimilação e não de integração ou inclusão.

A hospitalidade pura ou absoluta implica acolher quem chega sem lhe impor quaisquer condições, nem esperar qualquer reciprocidade, antes sequer de saber ou perguntar quem é ou lhe pedir a sua identificação (Dufourmantelle, Derrida, 2000: 25)¹⁵. Contudo e paradoxalmente, Derrida admitiu que também subentende que se lhe dirija, se lhe chame, que se lhe reconheça um nome, sem que isso seja condição para o acolhimento (2005: 7). Ou seja, a hospitalidade não é possível sem reconhecimento e tal compreende, por exemplo, não invisibilizar denominadores étnico-raciais.

Quando confrontadas com a coleção da Casa Marta Ortigão Sampaio, que alberga uma parte considerável da obra de Aurélia de Sousa (1866-1922), algumas alunas da turma de 10º ano que conheci sentiram-se particularmente ligadas a um retrato da autoria da mesma pintora e que mostra um homem racializado. Relatando a visita, G disse que mal ouviu o que as guias do museu disseram porque ficou simplesmente a olhar para aquela pintura (23 nov. 2022). Afinal, não era todos os dias que se sentia tão representada numa instituição cultural onde, como na escola,

¹⁴ Apropriação estadonovista da obra do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre que advogava uma vocação universalista portuguesa, isenta de racismo e assente na miscigenação, que via a metrópole e as colónias como um todo (Silva, Sobral, 2012: 13).

¹⁵ Existem, depois, leis de hospitalidade constituídas por direitos e deveres, condicionados e condicionantes, determinadas por processos de divisão e diferenciação (Dufourmantelle, Derrida, 2000: 77-79).

as vivências de pessoas racializadas são invisibilizadas ou inventadas pelo olhar branco.

Naquele retrato, a aluna não viu somente a sua cor de pele, mas toda uma herança. Na visita performativa planeada posteriormente, a estudante rejeitou a mudança de título da peça de *Cabeça de homem negro* para *Estudo de figura - Cabeça de homem*, como hoje aparece designada.¹⁶ “Vejo aqui um apoio. Algo sobre a origem do negro. Não é este homem, é o retrato do negro, como raça. Sei que o título do quadro - cabeça de negro - foi alterado. Não devia ter sido, é a minha opinião” (2023, Anexo 2).

A jovem não explicou a sua posição, mas talvez a substituição daquele título tenha significado para ela mais um silenciamento... Se por um lado esse gesto pode ser uma retificação da coisificação de uma pessoa racializada no tempo de Aurélia, por outro lado quem ‘não vê cores’ também não vê séculos de opressão e discriminação que ainda marcam a nossa sociedade. Outra colega afirmou que aquele retrato a remetia para os seus antepassados e para a escravatura (Anexo 2).

De acordo com o *Projeto Educativo* do AEAS, no final do ano 2021-2022, 12% das/os estudantes inscritas/os no agrupamento eram estrangeiros, “com elevada incidência da nacionalidade brasileira” (2022: 10, 9).¹⁷ O mesmo documento identifica a “diversidade dos alunos” como uma “mais-valia” para o Agrupamento, elencando como primeiro princípio norteador das suas escolas a “não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural, abrangendo uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade” (ibid.: 9, 14). Contudo, este nem sempre regeu o quotidiano por mim observado.

Ao longo do ano letivo de 2022-2023, a chegada de estudantes de outras nacionalidades à ESAS, vindas maioritariamente do Brasil, encontrou sempre algum grau de resistência por parte das docentes, alegadamente devido às suas entradas tardias e às dúvidas que essas circunstâncias colocam no que concerne às suas avaliações.

Quando, no final do 2º período, chegou um novo aluno a um 9º ano, uma professora afirmou em frente de elementos daquela turma coisas como “só vêm para cá empatar”, “deviam ir para uma turma especial”, “aparecem aqui do nada” e “não conhece o ritmo da turma”. Referindo-se à dificuldade de adaptação de uma aluna igualmente vinda do Brasil e integrada numa turma do 11º ano, uma docente afirmou

¹⁶ Museu do Porto, *Cabeça de homem negro* ou *Estudo de figura - Cabeça de homem* (1897), Aurélia de Sousa: [link](#), 22/06/2023.

¹⁷ Trata-se de um aumento significativo relativamente ao ano letivo de 2014-2015, cuja percentagem de estudantes internacionais inscrita no agrupamento era de 4,5% (Patrício, Marinho, Cabral 2015: 3).

que estudantes chegadas a meio do ano letivo deviam ir para cursos profissionais (27 mar. 2023).

Foi com incredulidade que percebi que, como o estudante do 9º ano não teria classificação (tendo em conta a sua matrícula tardia), foi praticamente ignorado pela professora. Na terceira semana do 3º período ainda não tinha sido adicionado a todas as disciplinas do *Google Classroom* pelas suas docentes, sendo eu a explicar-lhe como instalar a aplicação no telemóvel, como navegar entre os vários conteúdos e para que servia (3 mai. 2023). Mais tarde, o mesmo estudante confessou-me que não percebia porque estava ali, se teria de repetir o ano.

À dificuldade de adaptação das e dos intervenientes, juntou-se uma evidente falta de empatia por parte do corpo docente. Entre as presentes numa reunião de CT do 11º ano, apenas uma professora demonstrou alguma compreensão face à ausência de participação e aos resultados fracos da nova estudante brasileira, tomando-o como natural visto que “ela atravessou o Atlântico, chegou a Portugal no inverno...”. A palavra foi-lhe cortada por outra docente que menosprezou a mudança da aluna, afirmando que não era como se esta “tivesse atravessado o Mediterrâneo num bote”, acrescentando que “cada vez vão ser mais” e que “na Suécia criam turmas especiais para refugiados a sério, não daqueles que vêm de avião...” (4 abr. 2023).

A realidade a que assisti contraria aquilo que a instituição alegadamente procura promover como a sua “cultura da escola”: “afetiva, acolhedora, diversa e inclusiva” (AEAS, 2022: 17).

À ausência de empatia juntou-se a já referida tendência xenófoba e até racista.

A já referida turma do 10º ano foi a que mais elementos internacionais recebeu ao longo do ano letivo. Se neste caso o docente cujas aulas observei fez sempre questão de acolher atentamente cada estudante (pedindo a criação de endereço de *e-mail* institucional, sensibilizando as colegas a juntar as recém-chegadas ao grupo de *Whatsapp* da turma, adicionando ao *Classroom*, indicando os materiais necessários e pensando em exercícios personalizados), isso não excluiu momentos flagrantes de um racismo naturalizado, como quando se dirigiu jocosamente a uma estudante usando uma forma estereotipada de falar habitualmente associada a afrodescendentes e africanos (23 nov. 2022).

Talvez porque aquele grupo era particularmente diverso e consciente no que respeita a questões identitárias, as alunas habitualmente gozavam entre si acusando-se de xenofóbicas e homofóbicas, assim como ao docente. Mas certa

aula, em tom mais solene, uma aluna afirmou que, enquanto rapariga brasileira, sofria regularmente de sexismo e xenofobia em Portugal, contando, por exemplo, que quando chegou ao país aos 14 anos, um rapaz mais velho lhe disse que ela sabia bem “rebolar a bunda” porque era brasileira. O docente desvalorizou a questão, afirmando que era muito melhor para ela viver em Portugal do que no Brasil devido à violência existente naquele país, menosprezando o assédio a que as mulheres estão sujeitas em Portugal (22 mar. 2023).

A sua pressa em suprimir a experiência da aluna e a sua generalização da violência de género em Portugal revelou uma clara ignorância quanto à diferença do que é ser uma mulher branca e portuguesa em Portugal, face ao que é ser uma mulher brasileira no mesmo país, duplamente vítima de machismo e xenofobia. Se neste aspeto o docente evidenciou a falta de um olhar interseccional, noutra conversa este olhar esteve latente quando comentou que a maioria das estudantes brasileiras da turma viviam em zonas mais ricas do Porto do que muitas das portuguesas, juntando aqui o fator classe à complexidade vivencial daquelas alunas.

Ainda na mesma aula, a discussão continuou quando as estudantes contaram o que sucedera numa aula de Português, acusando a docente de racismo por esta ter dito que no tempo de Luís Vaz Camões (c. 1524-1579/80) a G, estudante afrodescendente, não correspondia ao ideal de beleza vigente. Em resposta o docente afirmou de imediato que “hoje em dia não se pode brincar, não se pode dizer nada que somos logo racistas”. Mas se o relato das estudantes era algo incompleto para atestar se o comentário da referida professora fora de facto racista, isso tornou-se secundário depois do docente afirmar, seguindo “(pseudo)teorias” racistas biológico-genéticas (Silva, 2012: 44-47), que, sob um ponto de vista científico, os negros tinham biologicamente mais capacidades motoras e que por isso dominavam em muitos desportos (22 mar. 2023). Em várias discussões em torno do tema ficou evidente que o docente entendia ter conhecimento de causa por ter vivido em Moçambique, o que por si só o legitimava e, simultaneamente, o isentava de quaisquer acusações de racismo ou xenofobia.

Os discursos observados são reveladores de uma xenofobia sistémica, mas também da flagrante ausência de representatividade na classe docente: feminina, envelhecida e branca.

Feminização da docência e interseccionalidade

Dados da DGEEC referentes a 2021 mostram que entre o corpo docente do 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, 71,8% são mulheres, 55,3% tem 50

anos ou mais¹⁸, e 98.7% é de nacionalidade portuguesa, sendo que não existem dados étnico-raciais para melhor ilustrar a diversidade ou ausência dela nesta percentagem. Sabemos, apenas, que depois da nacionalidade portuguesa, as mais presentes são a francesa (0,23 %), britânica (0.22%), angolana (0.11%), moçambicana (0.11%), espanhola (0.10%), alemã (0.10%) e brasileira (0.08%) [Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, 2022: 39, 26, 84).

Acrescente-se que, no mesmo ciclo de estudos em análise, 79,7% das/os docentes apenas têm Licenciatura ou equivalente, e 74,7% estão já vinculadas/os a quadros. No Norte esta percentagem de vinculados sobe para 77,1%.

Apesar de aparentemente unidimensional, a população docente está longe de ser homogénea. Ao evidente envelhecimento do corpo docente vinculado à minha instituição de acolhimento, opôs-se a escassa juventude de precárias contratadas ou substitutas com as quais contactei ao longo do ano. De facto, as lutas da classe docente marcaram particularmente esta experiência de estágio, não só pelas várias greves e manifestações convocadas ao longo do ano letivo, mas pela clara diferença de discurso entre esses dois grupos que agora distingui: um marcado pelo privilégio, outro pela precariedade. Enquanto as primeiras vivem obcecadas pela progressão na carreira e pela avaliação entre colegas, as segundas falam sobretudo da dificuldade em conciliar vidas profissional e familiar, da dificuldade em vincular e da complexidade da legislação em torno dos concursos.

Os números refletem bem a realidade observada na ESAS. As reuniões de Conselhos de Turma foram marcadas pela presença feminina que se repetia na representação de EE e Delegadas de Turma e, como já referi, não conheci nenhum/a docente de nacionalidade estrangeira ou racializado/a.

Um dos momentos mais determinantes que observei durante o estágio foi uma reunião intercalar extraordinária do CT de uma turma de 9º ano considerada particularmente indisciplinada pelas docentes (24 fev. 2023). Interessa, aqui, a presença de uma mãe, representante de EE, brasileira e racializada, perante uma plateia de dez docentes e uma estagiária mulheres, e um docente homem, portuguesas, brancas, 'obrigadas' institucionalmente a reconhecer o seu lugar de fala.

¹⁸ De acordo o AEAS, dos 180 elementos do corpo docente do ano letivo de 2021-2022, os vinculados tinham uma média de 57,2 anos de idade, enquanto os contratados rondavam os 44,7 anos de idade. Não são indicados mais dados sobre a população docente desta instituição (AEAS 2022: 11).

Quando a Delegada de Turma contou que foi vítima de *bullying* por parte de alguns colegas e optou por levar o caso somente à Direção da escola sem envolver autoridades externas à mesma, a referida representante das EE defendeu que a solução não podia passar por ‘abafar’ a situação no seio da escola. Acrescentou que “a revolução não pode ser silenciosa”, lembrando o caso de uma estudante da mesma turma que fora chamada de “brasileira burra” e falando da sua própria experiência enquanto alvo de racismo e xenofobia.

Perante o que eu já testemunhara ao longo do estágio, não consegui deixar de pensar que aquelas palavras acabariam ignoradas...

Ao longo desta reunião, as duas representantes de EE leram de uma longa lista de sugestões para solucionar os problemas daquela turma: a realização de mais atividades práticas e de exercícios e TPC baseados no quotidiano; a existência de reforço positivo (visto que alguns estudantes disseram “que há professores que passam metade das aulas a ralar”); a negociação de regras na sala de aula; a utilização de meios digitais; a realização de aulas noutros espaços da escola; e a escuta das estudantes por parte das professoras.

Estas, apesar de agradecerem as muitas propostas, menosprezaram-nas de imediato, voltando sempre à questão da indisciplina, à falta de motivação e “vontade de aprender” por parte das estudantes, à dimensão da turma e ao uso dos telemóveis em sala de aula, descartando-se de quaisquer responsabilidades quanto ao comportamento da turma. A certa altura uma docente afirmou de forma inflamada que os pais deviam estar do lado dos professores (24 fev. 2023).

A incapacidade de autorreflexão e autocrítica por parte das docentes foi evidente. As sugestões mais do que válidas trazidas pelas EE foram automaticamente rejeitadas pelas professoras que, escondendo-se atrás de problemas externos igualmente lícitos - e.g. o cansaço e desmotivação das profissionais devido ao estrangulamento burocrático e à contínua desvalorização da escola pública por parte de sucessivos governos; as turmas de grandes dimensões; o vício das redes sociais e dos jogos -, não conseguiram fazer *mea culpa* e refletir sobre o que podiam mudar para, respondendo ao pedido da Delegada de Turma, “ouvir” e “cativar” as estudantes.

A postura demonstra uma ausência de crença na capacidade de mudança, assim como uma resistência à crítica externa, rejeitando-se a possibilidade de que alguém ‘de fora’, como as EE, entenda o que se passa na escola. De facto, mesmo antes da reunião, algumas docentes diziam-me que esta não resultaria em nada, pelo que a auscultação das EE era mais uma ficção burocrática.

Foi durante a observação de uma aula desta turma de 9º ano que sucedeu um dos momentos mais marcantes da minha experiência de estágio, envolvendo um outro ‘tipo’ dentro da taxonomia social da escola: o mau aluno, sentado na fila ao fundo da sala, indisciplinado, que não trabalha nem quer trabalhar, ‘problemático’. O M foi-me assim apresentado logo no início do estágio.

Numa aula de EV dedicada à perspetiva cónica, durante a qual eu estava a auxiliar os estudantes sentados na parte de trás da sala, apercebi-me que o aluno estava a realizar o exercício recorrendo a dois pontos de fuga e não a um, como a docente havia pedido, pelo que lhe disse que o melhor seria trabalhar aquele com que já construía um objeto corretamente. De seguida, acompanhei-o na realização da tarefa, dando algumas explicações e por vezes intervindo no seu desenho (15 dez. 2022).

No final da aula, a docente chamou-me à parte e mostrou-me os critérios de avaliação daquele exercício, pedindo-me que lhe dissesse que objetos eu tinha feito no desenho do estudante, visto que um dos ditos critérios se prendia com a execução de um determinado número de objetos corretamente... Informei-a que tinha intervindo apenas no desenho de uma cadeira e que o discente havia realizado o restante após eu lhe ter explicado como trabalhar apenas com um ponto de fuga.

A professora afirmou que eu não poderia dedicar tanto tempo apenas a um aluno, nem intervir nos trabalhos, questões com as quais concordei. Mas o modo como argumentou levou-me a crer que o problema não fora o tempo que passei junto do mesmo, nem a minha intervenção no desenho, mas o aluno em questão. Ao longo da conversa, afirmou que o M era repetente, que para ela era difícil abordá-lo, e que ele lhe faltava ao respeito. Afirmou, ainda, que ele queria “mimos” e que era injusto dar-lhe mais atenção do que a quem de facto a merecia. Quando afirmei que não sabia se ele era repetente ou não, porque não me interessava, a professora respondeu “mas tens de saber!”. A dada altura perguntou-me: “Como ficaria o desenho dele, se tu não estivesses aqui?”

Ficou claro que se eu não lhe tivesse dedicado a minha atenção, ela também não o faria, estando já à espera que ele não se esforçasse e falhasse.

O episódio - ‘lição’ da docente à aluna-estagiária -, deixou-me bastante desconcertada. Relendo o meu diário (Apêndice 1) recordo que fiquei frustrada por sucumbir à minha própria escolarização e à necessidade de ‘corrigir’ o exercício do aluno para que este fosse bem-sucedido e correspondesse ao pedido, acabando por o prejudicar na mesma, visto que a professora pensou que eu lhe tinha feito grande parte do exercício.

A contradição da situação foi sublinhada pelo facto de, semanas mais tarde, a mesma docente ter intervindo drasticamente em trabalhos de outras estudantes, muitas das vezes sem o conhecimento das mesmas, para que estas participassem de concursos e exposições, chegando a pedir-me que também “terminasse” alguns, situação com a qual me senti profundamente desconfortável (5 jan., 8 mar. 2023).

Pouco tempo após o sucedido e referindo-se ao mesmo aluno, a docente afirmou que no 2º período nunca dava um 3 a alunos ‘problemáticos’ por muito que cumprissem, por considerar que depois não fariam nada no 3º período e seria difícil justificar uma descida para o 2 (18 jan. 2023).

Além de questões em torno da avaliação e do ensino artístico levantadas por este episódio, e às quais voltarei no capítulo *Modelos, manuais e cenários de resposta*, o mesmo ilustra mais um padrão observável no quotidiano escolar: os estudantes rotulados como maus alunos são, quase sempre, rapazes.

Neste contexto, algumas autoras e autores têm procurado entender se a feminização da docência tem influenciado o maior sucesso escolar registado entre raparigas face ao registado entre rapazes, ou seja, se beneficia as primeiras e prejudica os segundos.¹⁹

De acordo com Almeida, este benefício/ prejuízo pode ser explicado por uma socialização prévia ou externa à escola (reforçada e validada dentro da mesma). Esta passa por: uma educação tradicional das raparigas que contempla “qualidades como a disciplina, organização, obediência, contenção e capacidade de concentração” que, conseqüentemente, as ajuda no contexto escolar; uma socialização dos rapazes “para a agressividade, a competição, o confronto, a conquista, o domínio da força física, a afirmação do eu e o desafio da autoridade” que dificulta a sua escolarização (Almeida cit. in Santos, 2017: 27-28). Ainda assim, a mesma autora admite que a sobrerrepresentação das mulheres na docência “pode favorecer a criação de um sistema de laços, cumplicidades, e empatias implícitos entre professoras e alunas, desenhando uma arquitetura feminina de que beneficiam (...), sobretudo as raparigas” (ibid.: 27-28).

Outros estudos consideram que o género das e dos docentes não tem impacto no in/sucesso das e dos estudantes. É necessário, sim, considerar a multidimensionalidade interseccional de cada indivíduo/o tendo em conta a classe social ou o grupo étnico-cultural, entre outras, até porque continuamos agarrados a

¹⁹ Carrington, McPhee, 2008; Santos, 2017; sobre a feminização do ensino em Portugal leia-se Araújo, 1990, Araújo, 1992.

uma lógica binária essencialista do que é masculino ou feminino que não representa a complexidade da vivência de cada pessoa (Santos, 2017: 28).



Figura 9. “família feliz”
Apropriação da M (11º) no âmbito da PD em HCA,
Apêndice 5.1

“... embora essa pintura representa uma “família feliz” ainda conseguimos observar representações hierarquizadas entre o feminino e masculino na época. Onde representa **o tipo ideal do homem culto e a mulher com o papel de mãe.** (...) A finalidade das mulheres era criar um ambiente de paz e de amor para a sua família (...). «Nesta linha de domesticidade burguesa, o conteúdo intelectual da educação da mulher era escasso, considerando-se que a intelectualidade não rimava com feminilidade.» [Vaquinhas 2000: 97] (...) no meio de trabalho, ainda permaneceu uma hierarquização de gêneros, onde as mulheres exerc[em] actividades remuneradas, trabalhando mais dias por ano e em jornadas mais prolongadas...” (M, fev. 2023).

Figura 10. *Dois mulheres num passeio*
Apropriação da R (11º) no âmbito da PD em
HCA, Apêndice 5.2

“Escolhi esta pintura para poder mostrar a visão estereotipada sobre as mulheres da sociedade da época e como isso **não mudou muito ao longo dos séculos.** Na minha apropriação em vez de ter um homem a ajudar uma mulher, está uma mulher a ajudar outra mulher, para provar que as mulheres não precisam de nenhum homem” (R, fev. 2023).



De acordo com as entrevistas realizadas por Santos no âmbito deste tema, mais do que o impacto que o género das e dos docentes possa ter no insucesso escolar dos rapazes, o maior sucesso escolar entre raparigas é explicado pela sua necessidade em provar que são competentes face ao que a sociedade espera delas, enquanto os rapazes são menos empenhados porque sabem que encontrarão mais facilidades no mercado de trabalho (ibid.: 34-36). Adicionalmente, é necessário não esquecer que o ensino público esteve vedado total ou parcialmente às mulheres

durante mais tempo e que, como notou M no seu trabalho no âmbito da PD em HCA (fig. 9), à mulher era outorgada a domesticidade e não a intelectualidade, pelo que esta circunstância pode refletir-se numa maior motivação para um melhor desempenho.

Independentemente da questão do in/sucesso, o certo é que se continuam a esperar determinadas e diferentes formas de ser e estar na sala de aula com base no género, pelo que das raparigas é prevista contenção no comportamento e dos rapazes é expectável maior insubordinação, o que pode influenciar previamente as atitudes e o próprio empenho das docentes perante umas e outros.

De facto, numa outra reunião sumarenta do CT de outro 9º ano, quase todas as docentes afirmaram que a turma era simpática e trabalhadora, mas demasiado faladora, particularmente as raparigas. O único docente homem chegou a dizer que a S, melhor aluna da turma, tinha “de se acalmar” (2 nov. 2022). Aparentemente, mais do que o sucesso académico das estudantes, interessava aqui promover uma postura mais contida entre as meninas.

A meu ver, a minha prática pedagógica, a gestão que farei dos vários conteúdos curriculares e a minha relação com as estudantes serão, acima de tudo, influenciadas pelo facto de eu ser feminista, não esquecendo o facto de ser mulher e branca. Neste sentido, situo-me num feminismo decolonial, multidimensional, que entende que o feminismo é sobre muito mais do que género e não absolve o papel da mulher branca na opressão de grupos subalternizados (Espinosa Miñoso, 2020: s.p.; Vergès, 2021: 4-5).²⁰

Digo isto porque a feminização da escola, que se nota tanto entre docentes como entre estudantes, funcionárias e representantes de EE, nem sempre significa a implementação de discursos e práticas feministas, muito menos partindo de uma necessária perspetiva interseccional, continuando, sim, a perpetuar o patriarcado.

Recordo uma conversa com um professor durante uma pausa à entrada da ESAS, na qual ele fez questão de notar que a minha *t-shirt* exclamava “*FIGHT LIKE A GIRL!*” (Luta como uma rapariga!). Começou por me perguntar de forma provocatória: “Como, a puxar os cabelos?” (22 mai. 2023)

Na breve discussão que se desenrolou foi insinuado que, hoje em dia, o feminismo não é necessário porque já há várias profissões, como a docente, em que

²⁰ Um feminismo interseccional, comprometido em “reinterpretar a história com um olhar crítico sobre a modernidade” não só pelo seu “carácter androcêntrico e misógino (...)”, mas também devido à sua natureza intrinsecamente racista e eurocêntrica” e que questiona narrativas de progresso e de “unidade na opressão” veiculadas pelo feminismo clássico branco (Espinosa Miñoso, 2020: s.p.).

as mulheres estão em maioria, e que o que interessa é a competência e não o gênero.

Pelo contrário, a meu ver, mais do que a eventual necessidade de modelos masculinos para combater o insucesso escolar entre rapazes ou garantir a disciplina, uma maior heterogeneidade do corpo docente contribuiria para desconstruir a ideia de que existem profissões masculinas e femininas (Carrington, McPhee, 2008: 113).

A conversa, não percebi como, acabou com o docente a indignar-se contra “essa moda” de “pôr *drag queens* a ler contos infantis a crianças” e que estas não questionariam se são homens ou mulheres se os adultos não lhes inculcassem essas ideias. Ao longo do debate, a docente que nos acompanhava optou por se manter neutra, exceto quando concordou com a não-existência de crianças trans implicitamente sugerida pelo dito professor (22 mai. 2023). O que começou pela clara resistência a uma frase que eu, conscientemente, decidi levar no meu corpo para uma escola, acabou na negação e rejeição de outras vivências diferentes da sua.

Não consigo deixar de pensar que este episódio serviu para ilustrar algo que já constataria noutras ocasiões, às quais voltarei no decorrer deste relatório: a necessidade de ficcionar a escola é um território neutro.

A *t-shirt* não seria alvo de comentário caso eu estivesse numa manifestação, mas ali foi sentida como uma provocação. De forma velada, aquela atitude disse-me que ainda se espera que as docentes sejam meras telas em branco ou simples projetores de conhecimento ‘neutro’, que não professam qualquer tipo de ideologia e incapazes de crítica política, a menos que esta se refira aos muitos problemas da carreira docente...

Por fim, outra das categorias presentes no discurso docente dividiu estudantes com e sem “erudição”. Aquilo que Bourdieu identificou como “capital cultural”, vantagem herdada da família, determinante para o sucesso escolar e que se manifesta no vocabulário e no contato com/ conhecimento de formas de cultura e arte não acessíveis na escola ou menos *mainstream*, os quais naturalmente diferenciam quem os possui (1998: 39-64), contribuindo para a conservação de desigualdades.

A propósito da turma do 11º ano, uma docente afirmou certo dia que apenas dois dos seus elementos tinham essa tal “erudição”. Quando referi o nome da melhor aluna a professora rejeitou incluí-la nesse grupo, dizendo que, apesar de muito inteligente, não tem essa qualidade porque “a mãe dela é Educadora de Infância e o pai um brutamontes...” (23 de jan. 2023). As afirmações da docente marcaram-me a um nível bastante pessoal, pelo que não consegui deixar de pensar se ao longo da

minha escolarização também fui encaixada/ avaliada/ classificada de acordo com a 4ª classe dos meus pais.

De um modo geral, esta distinção pode enquadrar-se noutra lógica binária de alta e baixa cultura que marca a sociedade ocidental, bem perceptível no contexto da educação artística e dos seus discursos que rapidamente opõem erudito e popular, cosmopolita e provinciano, civilizado e primitivo, arte e artesanato, simplicidade e decorativismo, intelectual e mecânico, teoria e prática, razão e emoção, clássico e medieval... Um é superior ao outro. São mutuamente excludentes.

Ao longo do estágio fui, assim, confrontada com pequenas formas de diferenciação, outrificação ou exclusão, quer em discursos das docentes, que não parecem ter consciência reflexiva e crítica das suas afirmações e das diversas sensibilidades com as quais convivem, quer em conteúdos programáticos e práticas pedagógicas.

Por cobardia, docilidade (Foucault, 2013: s.p., III Disciplina) ou mera estupefação, foram mais as vezes em que me limitei a observar, do que a discutir tais discursos com as suas discursistas.

Como vimos, não podemos, por si só, estabelecer uma ligação entre a feminização da docência e o insucesso escolar entre rapazes - visto que a escola, nos seus intervenientes, currículos, práticas e cultura institucional, se limita a reproduzir a sociedade patriarcal e as violências consequentes do que se entende por masculino e feminino. Mas, no sentido de uma leitura crítica interseccional, é importante questionar como outras dimensões da atual homogeneidade da classe docente podem ter impacto na vida das estudantes, nomeadamente no que respeita às várias formas de discriminação e preconceito social, cultural, racial, sexual e de género.

Acredito que um corpo docente mais representativo promoveria um maior reconhecimento das várias subjetividades presentes em sala de aula e das adversidades vividas pela população estudantil, assim como uma gestão curricular e programática igualmente mais representativa. Para que isso suceda terá de existir primeiro uma descolonização do ensino superior. Realisticamente isso significaria “o fim do mesmo tal como o conhecemos, visto que as instituições existentes são profundamente coloniais” (GTDFC et al., 2021: 15). Esse processo passa por “reconhecimento, representação, redistribuição, reconciliação, reparação” (ibid.) através, por exemplo, da existência de quotas no acesso à universidade.

Como afirmaram Lynch e Lodge, o “outro” é sujeito a um imperialismo cultural pelo grupo dominante, que simultaneamente o invisibiliza através de um “não-

reconhecimento” e o limita a estereótipos negativos num “reconhecimento incorreto”, os quais são interiorizados (Lynch, Lodge, 2005: 124). Neste sentido, é essencial discutir a imagem, a arte, as suas narrativas e o ensino artístico, como dispositivos de (não-)reconhecimento (in)correto e (in)visibilização, potenciais de expressão, opressão ou emancipação.

Parafraseando as alunas do 10º ano na sua visita performativa à Casa Marta Ortigão Sampaio, a partir dos retratos e autorretratos ali expostos, não refletimos apenas sobre os retratados, mas também sobre como nos vemos e representamos a nós (Anexo 2). Estão as nossas estudantes representadas e reconhecidas na escola?

A representatividade e o reconhecimento importam, e tenho consciência de que serei mais uma professora mulher e branca a reforçar as estatísticas, pelo que a minha responsabilidade é ainda maior se quero evitar ser mais uma reprodutora de violência.

“É o tipo de cidadão que tu és!”: os conceitos de cidadania e património nos referenciais do Ministério da Educação e na escola

No capítulo anterior discorri sobre os vários ‘tipos’ de estudantes à luz dos discursos docentes. Considerando a realidade aí descrita, importa agora perceber o que se entende por cidadã/o e cidadania na escola e nas diretivas ministeriais, e de que forma tais conceitos atravessam o ensino artístico. Paralelamente, e em simbiose com a ideia de cidadania, quer nos referenciais, quer na prática docente, é valorizada uma ideia de património universalista, o qual é tido como indispensável à formação da identidade nacional e europeia e, por conseguinte, à socialização e pertença das estudantes a uma determinada cultura, hegemónica, que nem sempre as representa.

Não é de espantar que o mau aluno - novamente personificado pelo M -, aquele que é insubordinado e indisciplinado, seja também tido como um mau cidadão.

Certo dia, o docente de TIC interrompeu uma aula de CEA para informar que se realizaria uma prova de aferição *on-line* na semana seguinte, implementada a nível nacional para que o ME aferisse o estado das aprendizagens no pós-pandemia. As estudantes ficaram de imediato irrequietas e revoltadas, não só pela ansiedade em torno de um teste-surpresa, mas também porque tinham de trazer os seus portáteis dados pela escola, que, segundo algumas, nunca lhes tinham chegado.

Perante a agitação e as ameaças de greve por parte da turma, a docente perguntou: “Vão fazer uma revolta agora? Têm de colaborar o melhor que sabem. É a nossa função como cidadãos. Se é que vocês dão alguma coisa em Cidadania!” Quando o M continuou a questionar a situação, afirmando que não queria saber, a docente exclamou: “É o tipo de cidadão que tu és!” (6 jan. 2023).

O M, portanto, não era um “corpo dócil” cumpridor do seu papel na escola, tampouco um bom cidadão, o que, conseqüentemente, fazia também prever a sua futura improdutividade no mercado de trabalho (Foucault, 2013). Isto porque, mais do que o desenvolvimento cognitivo das estudantes, cabe à escola a socialização das mesmas com vista à sua futura subordinação noutras esferas da sociedade, através da internalização das relações de poder presentes na sala de aula que acentuam o respeito pela autoridade, a pontualidade, a hierarquia, a classe e a competição entre pares (ibid.: cap. III Disciplina; Giroux, 1997: 56-57, 62, 162).

Esta ideia é por demais evidente no PE do AEAS quando enuncia os valores que orientam a sua ação educativa, fazendo um *copy paste* do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. A Cidadania não é propriamente definida e surge em associação com outros “valores” como a Participação. Juntas são entendidas como a demonstração de “respeito pela diversidade humana e cultural”, a ação “de acordo com os princípios dos direitos humanos”, a negociação da “solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica” e ainda, o “ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (Martins et al., 2017: 17; AEAS, 2022: 15).

Em primeiro lugar, é notório um evidente desígnio capitalista e neoliberal nessa tomada de “iniciativa” e nesse ser “empreendedor”, também latente em afirmações sobre a necessidade “de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” ou de fornecer às crianças ferramentas “para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa” (Martins et al., 2017: 5, 10). Tal não surpreende num documento inspirado por orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), responsável pelo Programme for the International Student Assessment (PISA), da World Economic Forum (WEF), entre outras organizações (ibid.: 10).

Nos dois documentos (PE e PASEO), a cidadania surge ainda aliada ao valor da Liberdade enquanto manifestação da “autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (ibid.: 17; AEAS, 2022: 15), afirmando-se “inclusiva” e “de

base humanista” ou “centrada na pessoa e na dignidade humana” (Martins et al., 2017: 6, 10).

Lido em paralelo com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, o conceito de cidadania aqui promovido e cuja implementação se pretende transversal e trabalhada em atividades letivas e não letivas, denominada de “*whole-school approach*”, manifesta-se, ou assim se propõe: numa “atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos)”; no “relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo)”; e no “relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)” (AA. VV., 2017: 6).

Não obstante as boas intenções de tais documentos, sou levada a enquadrar estas ideias de cidadania na perspetiva de Azoulay (2019) e do que significa “desaprender o imperialismo”, tornado possível por estruturas ainda vigentes na nossa sociedade.

No centro dessa desaprendizagem está a necessidade de dessaber o “princípio diferencial” ou de “diferenciação” que divide o mundo entre nós e outrem e que fundamenta a cidadania como “um conjunto de direitos contra e à custa de outros” (Azoulay, 2019: 29, 35), indício de pertença, mas simultaneamente excludente (Mendes, 2019). Uma cidadania “boa” e liberal que reproduz a violência imperial institucionalizada nas nossas estruturas democráticas - que preservam o passado e culturas ameaçadas; que gerem dívidas e tradições de povos ‘dependentes’; que aplicam projetos de solidariedade (Azoulay, 2019: 29-30) -, algumas das quais influenciaram o PASEO. As mesmas que, enquanto advogam pela dignidade humana, concentram refugiados em campos à entrada da Europa e permitem o *apartheid* na Palestina ([fig. 11](#)).

As narrativas “celebratórias” da cidadania que Azoulay designa de imperial, “ocultam o seu papel na destruição dos mundos (...), onde habitavam aqueles que foram feitos não-cidadãos e foram condenados a aspirar tornar-se cidadãos, isto é, cidadãos imperiais.” (ibid.: 37-38) Desaprender essas narrativas, implica compreender a existência de diferentes modalidades de cidadania nas sociedades pré-colonizadas e que o modelo de “cidadania imperial” com o qual vivemos, não é a bitola pela qual os demais são medidos ou avaliados (ibid.).

No quotidiano, e como o capítulo anterior já sugeriu, os valores proclamados pela boa cidadania liberal são aparentemente ignorados entre as contradições de uma cultura de escola pouco representativa e mais preocupada com exames, *rankings* e saídas profissionais.

Por exemplo, numa reunião do CT do 11º ano, a representante de EE propôs uma visita da turma à sua empresa de Design Gráfico e sugeriu que se realizassem outras que dessem a conhecer possíveis profissões na área das Artes Visuais. Neste sentido, a subdelegada afirmou que gostava de visitar o *backstage* de um teatro. A DT, desvalorizando a sugestão da aluna, sublinhou que teria de ser um exemplo de “mercado de trabalho”, aparentemente rejeitando o teatro como saída profissional válida. Na mesma reunião, a docente de EF fez questão de elogiar o sentido de inclusividade das estudantes para com as colegas de Ensino Especial, informando que três se tinham voluntariado como tutoras dessas colegas no corta-mato. A DT contestou essa tutoria, opondo-se a que faltassem às aulas. Apenas uma docente se insurgiu, afirmando que “Estas participações também são escola!” (2 nov. 2022).

Na prática, um exercício de cidadania não é faltar às aulas para dar apoio à participação de colegas em atividades extracurriculares, significa antes formar um trabalhador útil para a sociedade.

A ânsia em corresponder ao mercado de trabalho marcou particularmente duas aulas de EV de um 8º ano alegadamente problemático, pensadas para discutir inquietações das estudantes. A docente convidou uma doutoranda em Design para dinamizar duas sessões durante as quais, com recurso a métodos do *design* e do *gaming* como o *brainstorming*, *bold idea*, *think out loud*, *brainwritting* e *role play*, as estudantes identificaram questões que as perturbavam para serem discutidas em turma (6, 13 mar. 2023).

Entre as temáticas trazidas pelas estudantes na primeira aula contaram-se o racismo, a xenofobia, a homofobia e o machismo. No entanto, as sessões foram um exemplo de uma espécie de *tokenismo* visto que, perante inquietações válidas e merecedoras de atenção, as docentes passaram brevemente por cada uma delas, evitando discussões aprofundadas e priorizando o cumprimento do horário das aulas, constringendo o propósito original do exercício.²¹

Uma das questões levantadas por um aluno foi particularmente reveladora do confronto entre a consciência estudantil perante o mercado de trabalho e as falsas “promessas” da escola (Canário, 2008):

“Porque é que passamos 20 e tal anos na escola... e mais 40 e tal a trabalhar, só para ganhar uns trocos e depois só ter mais 19 anos de vida, com tempo mas sem energia para

²¹ A título de exemplo, um dos estudantes escreveu que uma das suas inquietações era a frase “Devolvam o nosso ouro”, explicando que o irritava que lhe estivessem sempre a dizer isso como argumento em discussões (6 mar. 2023). A expressão, que reflete a história do colonialismo extrativista no Brasil e provavelmente digerida através das redes sociais, é esgrimida por estudantes do 8º ano, mas confrontada com a ausência de discussão empenhada na sociedade e na sala de aula.

aproveitar, sendo que quando estivermos mortos o dinheiro não serve para nada. É como se fôssemos escravos!" (6 mar. 2023).

Em resposta, a docente e a designer repetiram a falácia do capitalismo burguês e neoliberal, afirmando que, se as estudantes fizessem um “plano”, poderiam usufruir mais tarde e que é importante aprender e “ser útil à sociedade” (6 mar. 2023).

Adicionalmente, a segunda aula ilustrou como a escola é pensada como uma fábrica de ‘solucionadores de problemas’, assim como a tentação de instrumentalizar a arte nesse sentido. Dividida em grupos, a turma teve de formular soluções para os problemas mais mencionados na aula anterior: racismo, internet, homofobia, *bullying* e solidão. Sendo uma aula de EV, naturalmente algumas soluções sugeridas pelas docentes passaram por criar peças de arte ou poesia sobre as temáticas, o que foi adotado pela maioria dos grupos, não se questionando se a arte tem, de facto, poder para ‘solucionar’ alguma dessas questões. Junto de algumas estudantes perguntei se bastava conscientizar a sociedade para resolver um determinado problema. Responderam que não (13 mar. 2023).

Nestes moldes, a conscientização pode ser, nas palavras de Leonardsen, uma “armadilha individualista e moralista” de empoderamento sem poder, que coloca no indivíduo o peso da responsabilidade de resolver problemas estruturais que cruzam classe, raça e género e que o ultrapassam (2007: 8). Neste âmbito, a arte - associada à participação comunitária e à criatividade - é muitas vezes alvo de instrumentalização política.

Partindo do exemplo do *New Labour* de Tony Blair, Bishop notou como a arte participativa foi utilizada discursivamente e como critério de apoio a programas de inclusão social cosméticos que não resolviam problemas estruturais, até porque estes eram atribuídos a ações individuais e não a políticas ineficazes (2012: 13). Nesses discursos, vigentes ainda hoje, a participação e a arte eram tidas como contributos para reduzir o isolamento, desenvolver o sentido de comunidade, recuperar criminosas/os, ajudar vítimas a lidar com o trauma e aumentar a empregabilidade, já que a criatividade artística poderia ser canalizada para o contexto empresarial, noção primordial para a ideia burguesa de *self-made man* promovida pelos liberais (ibid.: 14-16).

Ou seja, a instrumentalização da arte participativa em projetos de inclusão social visava a “eliminação de indivíduos/os disruptivos/os” e dependentes de apoios do Estado e a sua transformação em cidadãos/os cumpridoras/es, produtivas/os, autossuficientes e consumidoras/es, que não questionavam as causas dos

problemas da sociedade (ibid.: 13-14). Mas, tal como concluiu Mouffe (2007: 5), embora as/os artistas continuem a deter um papel importante na luta contra hegemonias e na construção de subjetividades, tal não significa que consigam, sozinhas/os, resolver problemas estruturais da sociedade, até porque esse papel é responsabilidade de outrem.

Paralelamente, a justificação da existência da educação artística nos currículos assenta, habitualmente, numa visão otimista dos poderes da arte no desenvolvimento da criatividade das estudantes, ou como meio para transformar consciências, como sucedeu nas aulas agora descritas.

Neste contexto, não deixa de ser interessante notar que várias estudantes de EV do 7º ao 9º ano me questionaram sobre a utilidade daquela disciplina (16 fev., 20 mar. 2023), algumas afirmando diretamente que não servia para nada! Em todas as ocasiões hesitei em responder, receando ser demasiado honesta e concordar, ou cair nessa instrumentalização liberal das artes ou noutros pressupostos elitistas, eurocêntricos e imperialistas (Gaztambide-Fernández, 2013: 221-224). Afinal, a arte foi/ é usada para estabelecer distinções e assegurar hierarquias, excluir, legitimar o colonialismo devido a uma alegada superioridade cultural e moral e evidenciar desigualdades sociais entre quem possui ou não sensibilidade estética (Gaztambide-Fernández, 2013: 221-224).

Mas é no seguimento deste último ponto que surge a minha hesitação em concordar com as estudantes e dizer que EV, de facto, não serve para nada. A educação artística permite explorar outras formas de comunicação que não a dominante escrita, hegemónica no ensino-aprendizagem (questão a que voltarei). Adicionalmente, numa sociedade em que a arte ainda é coisa de elite e o “capital cultural” fator de diferenciação na universidade e no mercado de trabalho (Bourdieu, 1998), qualquer oportunidade para aceder a algum do seu vocabulário (por muito *mainstream* que seja) pode ser relevante.

Longe de ser um local neutro, de mera transmissão de conhecimento objetivo, além da socialização de futuras trabalhadoras e boas cidadãs, a escola existe para defender o cânone: um conjunto de crenças e valores inquestionáveis, que estruturam o conhecimento com base na diferença e opondo-nos à outridade. Acima de tudo, o conhecimento reproduzido na escola é a representação de uma cultura dominante que reflete determinados interesses económicos, políticos e sociais, construída através de um processo seletivo de inclusões e exclusões (Giroux, 1997: 26-27).

No contexto do ensino artístico, o conceito de cidadania está indelévelmente associado ao conceito de património - o qual se aborda sempre numa perspetiva de valorização e nunca de crítica e que nos seus monumentos e comemorações rituais, é instrumento essencial no sentido da normatização e filiação identitária nacional que nos exige deveres e lealdades endógenas (Catroga, 2001: 26).

Património dissonante e uma pedagogia do esquecimento

Entre as aptidões a adquirir identificadas pelo PASEO na área de competências “Sensibilidade estética e artística”, conta-se a valorização do “património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Martins et al., 2017: 28). O PE do AEAS diz definir “a visão, as metas, os princípios e valores e as ações (...) para concretizar uma educação” que promova, entre outros, “a preservação e valorização do património cultural, da arte e do ambiente” (2022: 7).

Nas AE de Educação Artística - Artes Visuais e EV (1º ao 3º ciclos), “a compreensão” e “o reconhecimento da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas”, surgem aliados ao perfil de um aluno “respeitador da diferença” e como indispensável “para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais” (ME, 2018a: 8, 2018b: 7, 2018c: 7), isto é, aliados à necessidade de uma cidadania participativa.

Pese embora o tom inclusivo e globalizante, se consultarmos o que se entende por património, por exemplo, no manual de EV adotado pelo AEAS, a descrição, ilustrada pelo Castelo de Guimarães, pela Estátua de D. Afonso Henriques e por Amália Rodrigues, poderia figurar num qualquer manual do Estado Novo:

“A palavra Património deriva da palavra Pátria e está associada à memória coletiva e individual de um povo. O Património é o conjunto de bens históricos, culturais, artísticos, naturais, materiais e imateriais e é o legado de um país ou de uma região, que deve ser acarinhado e preservado, pois faz parte da sua identidade” (Moreira, Pacheco, 2021: 246).

Além da incorreta derivação da palavra de “Pátria”²², que me remete de imediato para contextos mais nacionalistas da história no nosso país (fig. 12), é notória a necessidade de sublinhar o dever de, não só preservar, mas acarinhar, o património como parte da identidade, propósito de qualquer cidadã/o. Já no programa revogado de HCA, uma das primeiras competências gerais a adquirir com a disciplina era “Entender a defesa do património como acto de cidadania” (Pimentel et al., 2004: 5).

²² Na realidade resulta do latim *patrimoniū* (*pater*, pai + *monium*, obrigação, compromisso, contrato), designação de propriedade ou bens passados de pai para filho, herança (Wiktionary, 2023).

É necessário assinalar que em disciplinas como EV ou Desenho A, nunca vi ser usado o manual durante o estágio, ao contrário do que sucedeu em HCA, assunto ao qual voltarei. Ainda assim, a definição acima citada não deixa de ser esclarecedora quanto à forma simultaneamente universalista e nacionalista de pensar o património na escola.²³

É um paradoxo: como é que algo que representa, ‘faz parte’ ou constrói a identidade de um povo específico, tem ao mesmo tempo um “valor universal excepcional” - característica-chave para a definição de património usada na *Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural* da UNESCO (1972: Art.º 1.º) -, considerando o historial de conflitos, domínios e opressões entre diferentes povos/ nações/ identidades? Tendo em conta uma escola multicultural e a apologia do respeito pela diferença, será lícito pedir a valorização, preservação e defesa do património, sem que se reflita e discuta de quem, para quem e para quê, é esse património?

Conceito da modernidade, a noção de património surgiu numa época em que a sociedade ocidental era marcada por várias transformações sociais e tecnológicas e pela inevitabilidade da mudança que causavam ansiedade perante a ideia de declínio, obsolescência e de desaparecimento de edifícios, objetos, paisagens e valores do passado (Harrison, 2013: 25-27). Essa perda colocava em risco a própria identidade da comunidade (ibid.). Depois de estabelecida a ligação entre património cultural e identidade nacional, consagrou-se a ideia de que a preservação do mesmo devia ser uma preocupação internacional (ibid.: 57).²⁴

Reflexões recentes têm vindo a disputar a ideia hegemónica de um património de valor universal e que os critérios que o definem transcendem geografias, culturas, ideologias ou crenças (ibid.: 64, 142). Assim, tem-se fortalecido o reconhecimento de que os valores do património não são intrínsecos aos objetos, divergindo entre diferentes partes interessadas ou membros da sociedade, particularmente num mundo culturalmente diverso marcado por diásporas (ibid.: 64, 145, 197).

Face a esta constatação, se aquilo que classificamos como património implica o enaltecimento de um conjunto de valores que nos representam e que escolhemos

²³A recém-criada disciplina de História, Cultura e Democracias, oferta de escola facultativa para o 12º ano dos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais afasta-se desta visão, propondo uma abordagem aparentemente mais crítica. Organiza-se em 4 temas: A História faz-se com Critério, “Glocal” e Consciência Patrimonial, Passados Dolorosos na História e História e Tempo Presente. No segundo, “o(s) património(s)” são entendidos como “herança cultural das comunidades dominantes e minoritárias” e utilizados como “fontes para a compreensão da permanência e mudança” (ME, 2019: 11).

²⁴Veja-se o caso da Represa de Assuão no Egipto (1954-1976) e a campanha internacional da UNESCO para salvaguardar as antiguidades do vale. Paralelamente, ficaram deslocados 100.000 núbios que habitavam a região inundada (Harrison 2013: 58-61).

transportar connosco para o futuro, essa seleção deve ser refletida e discutida, tendo em conta a nossa responsabilidade social, o que vale a pena memorializar e o que é irrelevante (ibid.: 4, 197-198, 201).



Figura 11. *Remnants of Palestine* segundo a E (11º) no âmbito da PD em HCA, Apêndice 5.3

“A guerra é, infelizmente, um tópico atemporal (...). Na obra adaptada, o militar torna-se no fugitivo, e os cavalos de resgate em tanques que o perseguem, o lugar seguro destruído, a bandeira da Palestina pode ser vista à esquerda. Inspirei-me diretamente no Massacre de Jenin, em que forças israelitas invadiram um campo de refugiados e cometeram vários crimes de guerra, entre os quais execução de civis (...), uso de escudos humanos, uso desproporcional da força e tortura, e posteriormente roubaram cadáveres da cena a fim de esconder ou encobrir o massacre” (E, fev 2023).

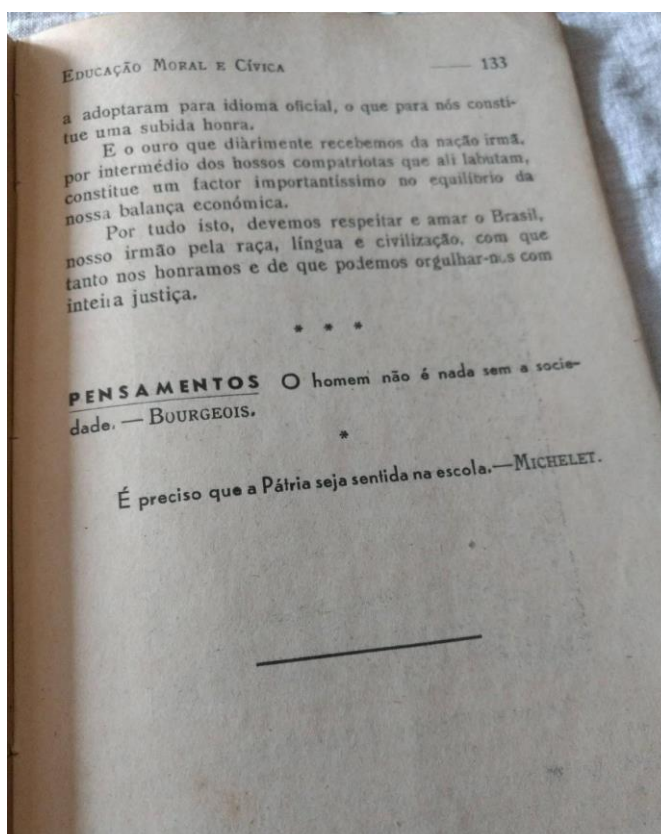


Figura 12. “É preciso que a Pátria seja sentida na escola”
Educação Moral e Cívica (com aprovação Eclesiástica) para todas as Classes do Ensino Primário de J. P. Vasconcelos, 1940. Fonte: Coleção particular.



Figura 13. Adrián Villar Rojas, *El fin de la imaginación*, 2022
 Fonte: The Bass (Miami Beach). Fotografia: Zaire Aranguren, [link](#)

Figura 14. Robert Knox, *The Races of Men*, 1850
 Fonte: Wellcome Collection, [link](#)

Figura 15. *Sé do Porto*, 21/01/2023, 14:48
 Apropriação de AL (11º), no âmbito da PD em HCA, Apêndice 5.4

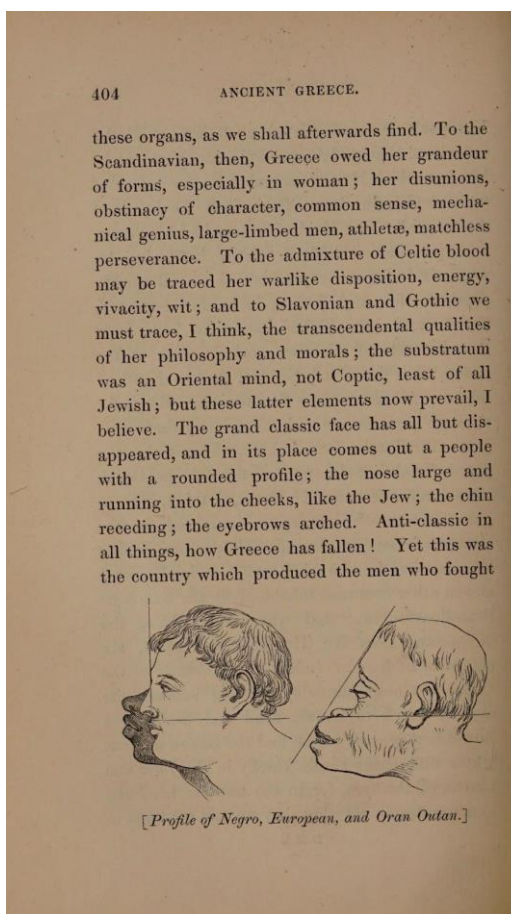
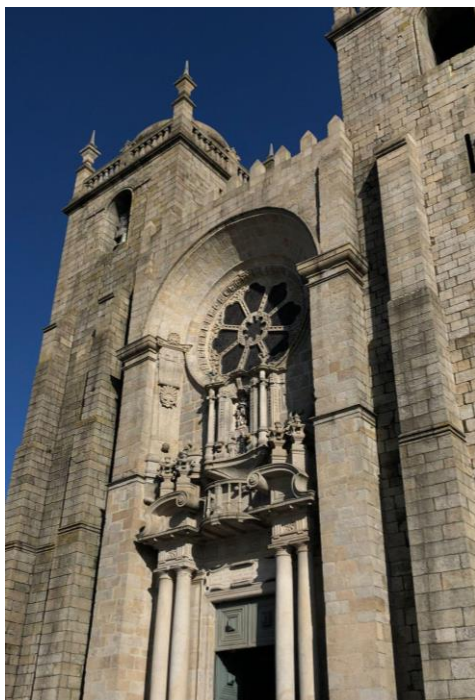


Figura 16. Réplica da Vénus de Milo, ESAS





Figura 17. Turno de Desenho A 10º ano, junto de réplica da Vénus de Milo, 15 fev. 2023

Figuras 19 e 20. Capas dos manuais de HCA 10º e 11º anos, Raiz Editora



Figura 18. Niki de Saint Phalle, *Venus de Milo after shooting*, 1962
Fonte: Medium.com, [link](#)



Nem de propósito, o projeto de Cidadania e Desenvolvimento da turma de 11º ano de Artes Visuais, trabalhado transdisciplinarmente como propõe a ENEC, foi dedicado ao tema “Património Sustentável”, a cuja seleção não assisti.

Além de um ensaio sobre o tema, as estudantes propuseram-se a recriar um autorretrato de Aurélia de Sousa com pedaços de lixo reciclável recolhido na escola. Ironicamente, uma das docentes que acompanhou os trabalhos, mais preocupada com os resultados estéticos, sugeriu a certa altura que as estudantes comprassem mais latas de refrigerante para completarem a peça, o que subvertia a intenção sustentável da mesma (24, 27 fev. 2023).

Depois de perceber que o trabalho teórico que desenvolviam insistia numa certa romantização/ glorificação da ideia de património e da sua preservação, numa das sessões dedicadas ao mesmo levei às estudantes o excerto de um texto determinante de Stuart Hall (1999), *Whose heritage?...* (Anexo 3), tentando provocar reações relativamente a patrimónios contestados ou “dissonantes”²⁵ (e. g. monumentos do Estado Novo, estátuas de governantes autoritários e escravagistas), questionando para/ de quem é esse património sustentável.

A discussão foi polémica e, perante as minhas provocações, todas recusaram a violência contra/ destruição de património, qualquer que fosse, afirmando que a sua preservação contribui para a educação da sociedade enquanto testemunho de um determinado tempo. A E chegou a declarar apaixonadamente que não é a destruição de património que vai mudar alguma coisa, e sim a destruição do capitalismo e da tecnocracia (!). Contudo, as estudantes entenderam o porquê da população de Santa Comba Dão ter decapitado e vandalizado a estátua de Salazar no pós-25 de abril de 1974, afirmando que a mesma poderia ter permanecido assim no contexto original (24, 27 fev. 2023).

As narrativas da História da Arte que tendencialmente advogam pela necessidade da preservação do património nem sempre têm em conta a prática iconoclasta, cerne da história da Imagem na sociedade de tradição cristã e incorporada na prática artística contemporânea (Besançon, 2000; Gamboni, 2007). A iconoclastia marcou mudanças de regime e, sim, implicou destruição e juízos de valor de maiorias/ minorias sobre o que deveria ou não ser conservado. Tampouco se considera o desaparecimento natural ou accidental de património, ou que a iconoclastia também permitiu a criação de novas representações ou iconografias. O que essa visão truncada da história não vê, é que o ato iconoclasta não é apenas

²⁵ De regimes políticos opressivos, de governação colonial, associados a massacres e genocídios, prisões e locais de internamento (Harrison 2013: 192).

destrutivo, mas simultaneamente criativo, no sentido em que abre espaço para novas memórias. Paradoxalmente, a destruição é uma forma de “reconhecimento tácito do poder simbólico da imagem que está a ser removida”, uma vez que “se a imagem não tivesse poder simbólico, não precisaria de ser apagada” (Harrison, 2013: 170-171).

Este apagamento não deve ser tido necessariamente como uma negação da memória, e sim uma revisão dos valores que queremos nos representem enquanto sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva. Isto porque, tal como a História, “o património está centrado no presente e é criado, moldado e gerido por e em resposta às exigências do presente” (Ashworth, Graham, Tunbridge, 2007: 3). À medida que as sociedades mudam e os seus espaços se adaptam, também o património pode ser inventado, reinventado ou descartado (ibid.).

A obra do argentino Adrián Villar Rojas ([fig. 13](#)) propõe uma reflexão pertinente sobre a preservação/ disputa/ esquecimento/ reinterpretção do património, imaginando como a ‘conquista’ interplanetária, as paisagens extraterrestres e a extinção da humanidade vão afetar a memorialização do passado, presente e futuro:

“O que acontecerá quando **as nossas ficções terrestres, aquelas que cimentam as nações e as identidades**, viajarem para o espaço exterior? (...) Tal como os monumentos aos invasores das Américas: Cristóvão Colombo, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, mudaram o seu significado social de coesão para rejeição, e a sua função simbólica de glorificação de uma descoberta para testemunho de um genocídio? Chegará o dia em que veremos os oprimidos do futuro insurgirem-se contra as histórias oficiais, ocuparem e ressignificarem os monumentos da conquista espacial da humanidade?” (The Bass, 2022).

No contexto da escola portuguesa, mais do que materializar os valores de uma identidade nacional, o conceito de património é associado às sedutoras, desejadas, aspiracionais, paradigmáticas cidadania e cultura europeias, inalienáveis do seu desígnio colonial.

De acordo com Quijano, embora o colonialismo político tenha terminado - percepção questionável tendo em conta as reservas de nativos nos EUA e Canadá, entre outras formas de *apartheid*²⁶-, continuamos a viver em colonialidade, visto que a dita cultura ocidental, eurocêntrica, continua a exercer o seu domínio global (2007: 170). O mesmo resultou de um longo processo de “colonização do imaginário do dominado”, através da repressão e eliminação de crenças, ideias, imagens, símbolos e modos de produzir e expressar conhecimento, paralela à apropriação de saberes úteis, nomeadamente sobre mineração, agricultura e engenharia, assim como à

²⁶ Como sublinharam Tuck e Yang, a descolonização não pode ser reduzida a metáfora e à descolonização do pensamento e do ensino, já que persistem exemplos de colonização efetiva (2012: 19).

imposição dos modelos dos colonizadores (ibid.: 169-170). Estes impediram a produção própria dos colonizados ao mesmo tempo que os controlavam. Insidiosamente, a cultura europeia tornou-se sinónimo de poder, participação e “desenvolvimento” e, portanto, paradigma universal, fora do qual as culturas não-europeias dificilmente se movimentam (Ibid: 169-170).

Trata-se de um “epistemicídio” que perdura (Santos cit. in Carneiro, 2023: 82-83) numa contínua destituição da racionalidade, cultura e civilização de outrem e consequente deslegitimação do conhecimento produzido por grupos e indivíduos/os subalternizados/os, a que a escola não é alheia com os seus currículos e pedagogias assimilantes e não inclusivas, que impõem um conhecimento legítimo eurocêntrico, provocando, efetivamente, a morte (Mbembe, 2018):

“... o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. Sendo um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle de mentes e corações” (Carneiro, 2023: 82-84).

No âmbito do ensino artístico, as AE de HCA são as mais diretas quanto ao desígnio português do pós-25 de abril de 1974 em seguir o ‘projeto europeu’, quando promovem a valorização do “património histórico, artístico, cultural, natural, local, regional e europeu, numa perspectiva de construção da cidadania europeia”²⁷ (ME, 2022a: 6, 2022b: 6).

Refletindo este desígnio, no ensino das Artes Visuais, currículos, discursos e posturas docentes intercetam-se e concorrem paralelamente no sentido de perpetuar ideais eurocêntricos que passam, e. g.: pelo domínio da Visão como sentido superior; pela prática do desenho de observação como base da aprendizagem²⁸ e expressão máxima do fazer e pensar artísticos; pela apologia do artista génio, nomeadamente dos mestres do Renascimento italiano, assim como da arte da Grécia Antiga - berço da democracia europeia e do “urbanismo ocidental” (ME, 2022a:6) - como ponto de partida e chegada da civilização.

²⁷ A mesma expressão aparece nas AE de História dos 8.º e 9.º Anos (ME 2022c: 6, 2022d: 6), de História A e História B do Ensino Secundário (ME 2022e: 8, 2022f: 8, 2022g: 8, 2022h: 8, 2022i: 8). Por seu turno, as AE de Desenho A, indo ao encontro da “*whole-school approach*” proposta na ENEC, sugerem a “participação criativa em trabalhos e/ou projetos” que envolva, turma, escola e comunidade, de modo a que se explorem temas “transversais a várias disciplinas”, e se promova “a reflexão participada e a ação proativa sobre questões identitárias e de cidadania democrática” (ME 2018d: 5; 2018e: 5; 2018f: 4-5).

²⁸ A persistência da ideia do desenho como “base” das artes e do pensamento é devedora da teoria renascentista de, entre outros, Federico Zuccaro (1539-1609), Bod, 2013: 219-220.

Não é por acaso que o Módulo 1 de HCA é dedicado à “Cultura da Ágora - O homem da democracia de Atenas”, ou seja, à Antiguidade Grega, ao contrário do que sucedia antes da reforma de 2004 (Pimentel et al. 2004; ME, 2022a: 6).

Em 1991, o programa de História da Arte (ME, 1991: 26-29), disciplina trienal, iniciava-se com a arte do Paleolítico. Passava, depois, pelas culturas da Mesopotâmia, Próximo Oriente e Ásia Menor neolíticas, pela Europa pré-Romana, pela Índia, China, Coreia e Japão, pelas culturas africanas e americanas pré-coloniais, e pela arte do Antigo Egito. Esta, transcontinental, primeiramente religiosa, e que durante três mil anos não passou por mudanças formais significativas (Gombrich, 1951: 42), talvez tenha sido entretanto excluída por se esquivar à progressão tão valorada pela historiografia (Teeter, 1994: 15).

Contudo, é necessário notar que parte dos temas era facultativo devido à carga horária condicionada, sendo obrigatórios os referentes à Pré-História, Grécia e Roma e Império Romano, pelo que a restante matéria deveria ser “gerida de acordo com o número, sequência e composição” que “professor e alunos” planificassem (ME, 1991: 47). Além das “culturas”, o programa previa o estudo de técnicas desde a cerâmica ao vidro, passando pelo mosaico, fresco e ourivesaria, sendo que no 10º ano a técnica obrigatória eram as artes têxteis (ibid.: 29-30, 47).

O programa exaustivo estaria longe de ser o ideal, mas na sua exaustão permitia uma visão mais global, ainda que sempre num ponto de vista eurocêntrico e mantendo hierarquias entre artes ‘maiores’ e ‘menores’.

A lógica programática das atuais AE - modeladas a partir do programa de 2004 - segue o ‘pai da História da Arte’, Johann Joachim Winckelmann (1717-1768), que na sua *Geschichte der Kunst des Alterthums* (1764) estabeleceu a arte da Grécia Antiga, particularmente a escultura do período clássico, como superior à de qualquer outra civilização, ideia facilmente absorvida pelos autores racistas que lhe seguiram.

Num artigo recente sobre o desprezo de Winckelmann em relação ao uso da cor na escultura, um autor esforçou-se por explicar que este nada tinha que ver com cor de pele, situando-se na longa tradição do *paragone* de raiz renascentista que sobrepunha o *disegno* à *colore* para valorizar os artistas florentinos face aos venezianos. A elevação da cultura e escultura clássicas nada tinha que ver com racismo, ainda que associasse “o berço da civilização europeia a uma nação e tipo racial específicos” (Hodne, 2020: 191-207). Mas será possível desvincular a obra de Winckelmann e dos seus contemporâneos, de um tempo produtor e produto do racismo?

Como notou Mosse, o racismo “adoptou uma estética masculina neoclássica, encorajada pelos antropólogos que gostavam de contrastar os nativos e os europeus com base nas suas semelhanças ou diferenças em relação aos gregos idealizados” (1995: 165-166). Na sua ótica, o ideal de beleza transcendente e facilmente compreensível ilustrado pelas estátuas da Antiguidade Clássica, respondia à uma necessidade da sociedade industrial pelo equilíbrio entre o dinamismo viril e a ordem, de um progresso que se precisava controlado: “A estética que o racismo adoptou centrava-se na harmonia e na proporção, bem como na “grandeza tranquila”, projectando a moderação como um princípio fundamental da beleza (ibid.: 165-166).

Winckelmann influenciou autores como Petrus Camper (1722-1789) e o seu tratado racista baseado na craniometria,²⁹ onde, além do uso da escultura como ideal e medida para fisionomias humanas, a opinião de que os narizes de chineses e Calmucos eram uma ofensa à beleza, provavelmente resultou de uma afirmação semelhante de Winckelmann (Werner, 2018: 156-157, 163; Hodne, 2020: 192). Em *The Races of Men*, Robert Knox (1791-1862), seguiu a mesma lição, afirmando que “a civilização da humanidade” se baseava “no que recebeu da Grécia”, não sendo possível imaginar o que seria o estado das Belas Artes sem a descoberta dos mármore antigos, acrescentando que era “no grego antigo, e em nenhuma outra raça” que o homem via a perfeição da forma que o ligava à eternidade (fig. 14). Para ele, a *Vénus de Cnidos* era uma forma real, e não ideal: ao contrário das “criações monstruosas das mentes desordenadas dos hindus, chineses e saxões são ideais, fictícias, falsas; **a Vénus é real**” (1850: 407, 413-414, 419) [figs. 16-20].

Além desta escolha programática em nada neutra, o quotidiano nas salas de aula vive-se com base em práticas e discursos eurocêntricos que permanecem pouco questionados.

Ideias como: “o desenvolvimento da arte aconteceu a partir da observação do real”; a descoberta da perspectiva cónica durante o Renascimento - “um sistema maravilhoso” -, levou a uma “revolução da pintura”; “para o secundário era muito bom, para a faculdade era mau, para o Leonardo era lixo”; “Quem sabe ver, sabe desenhar”; Picasso aos 16 anos já dominava o desenho, mas achava mais interessante o “desenho da criança”, foram repetidas em EV e Desenho A (12 out., 9 e 16 nov. 2022, 1 mar. 2023), legitimadas pelas AE de HCA e reproduzidas em exercícios e testes tecnicistas fáceis de corrigir e classificar, tema ao qual voltarei.

²⁹ *Dissertation Physique De Mr. Pierre Camper, Sur Les Différences Réelles Que Présentent Les Traits Du Visage Chez Les Hommes De Différents Pays Et De Différents Ages: Sur Le Beau Qui Caractérise Les Statues Antiques Et Les Pierres Gravées* (1791).

Nas aulas de Desenho A a que assisti, esteve sempre presente o primado da visão e do desenho 'à vista', associados à necessidade de praticar, receita para o sucesso naquela disciplina: "Porque é que a S desenha melhor do que tu? Porque pratica e isso faz com que observe e esteja mais atenta. Quem vê bem, desenha melhor!" (12 out. 2022).

Em tensão com o *ocularcentrismo*, estavam a memória/ percepção/ experiência/ subjetividade de cada estudante, recorrentemente reprimidas. Certa aula, a J defendeu uma colega do outro turno dizendo que a M "desenha o que ela pensa", ao que o docente respondeu que a J desenhava melhor "porque observa, sabe observar..." (18 jan. 2023).

Frequentemente dava por mim a considerar a diferença entre "o objeto" e o que as estudantes "viam". Na prática, o que a ou o docente viam era tido como o "objeto" (5 dez. 2022), tal como a sua conceção de desenho - informada e condicionada pela sua própria escolarização e pela prática e teoria artísticas de tradição europeia (Atkinson, 1998; Schulte, 2021) - era também a legítima.

A superioridade da visão sobre os demais sentidos e sua distinção como base ou meio mais eficaz e universal para obter conhecimento é um aspeto definidor do pensamento ocidental desde Platão e Aristóteles (Levin, 1993; 1-29; Jay, 1994: 26-28;), continuando a influenciar o ensino artístico e, particularmente, a prática do desenho.

Mas já na segunda metade do século XIX surgiram críticas cerradas ao *ocularcentrismo* que nos permitem pensar o desenho fora da lógica da hierarquia sensual da Antiguidade Clássica, considerando, por exemplo, o papel da memória e do movimento³⁰.

Henri Bergson (1859-1941) entendeu o nosso corpo não como "objeto de contemplação" e de "representação", mas como "o centro" das percepções e "instrumento de ação", já que quando ele se move no espaço, são as outras imagens que variam. Neste sentido, e tendo em conta a possibilidade de escolha inerente ao movimento, "o corpo fornece-nos percepções que são necessariamente informadas pela recordação e antecipação, em vez de meras receções instantâneas de estímulos externos" (Jay, 1994: 192-193). Para Bergson, as memórias auditivas, táteis, gustativas e olfativas inscritas no corpo desempenhavam um papel tão importante como as visuais (ibid.: 194). Adicionalmente, o autor considerava a

³⁰ Note-se que durante grande parte da Idade Média a visão era pensada como um processo háptico já que segundo a teoria da extramissão, um raio de luz projetado do observador para o objeto tocava-o efetivamente, estabelecendo entre os dois uma ligação que se acreditava física (Camille 1996: 16-17).

percepção e a memória como fenômenos que se substituíam: “se existe memória, isto é, a sobrevivência de imagens passadas, estas imagens devem constantemente misturar-se com a nossa percepção do presente e podem, até, tomar o seu lugar” (Bergson cit. in Peters, 2016: 7). Ou seja, as imagens-memória não eram representações do passado já que recordar não era uma representação e sim a percepção de uma experiência do passado, no presente (ibid.: 37), ideia que facilmente poderemos aplicar à construção da narrativa histórica.

Décadas mais tarde, Merleau-Ponty compreendeu também o corpo como simultaneamente sujeito e objeto de percepção, que vê e é visto, toca e é tocado, “reversível”, “carne” partilhada num mundo onde tangível e visível são indissociáveis, pelo que o conhecimento surge de uma experiência sensorial não limitada à visão e “a representação por si só” não poderia captar o mundo de forma adequada (Peters, 2016: 3, 6-7; Jay, 1994: 319).

Também o movimento e a escolha nele intrínseca é aspeto essencial na visão pensada por Merleau-Ponty, assim como a acumulação passado-presente-futuro na construção do “si”. “Que seria a visão sem nenhum movimento dos olhos”, perguntou o autor, explicando que o corpo é ao mesmo tempo “vidente e visível”, “do senciante ao sentido”, “preso ao tecido do mundo” uma coisa entre as coisas com “um passado e um futuro” (Merleau-Ponty, 2013: s.p.).

Considerando a ideia de Merleau-Ponty de que a visibilidade subentende uma não-visibilidade, que a consciência, tal como a retina, tem um *punctum caecum* ou ponto cego, e que a visão é muito mais do que aquilo que os olhos conseguem perceber, Derrida argumentou que “a percepção pertence à memória”, tal como a prática do desenho, visto que esta implica cegueira (1993: 51-52, 2). Ao desenhar o que se vê, o olhar tem de se desviar do objeto do desenho para o próprio desenho. É nesse momento de cegueira, de desaparecimento do objeto, que a memória subsiste: “como é que se pode pretender olhar simultaneamente para um modelo e para as linhas [traços] que se dedicam ciosamente com a própria mão à coisa em si? Não é preciso ser cego para um ou para outro? Não é preciso contentar-se sempre com a memória do outro?” (ibid.: 36-37).

Paralelamente, Berger afirmou que o reconhecimento inerente à percepção é dependente “do fenómeno de reaparecimento que ocorre por vezes no fluxo incessante do desaparecimento” (2007: 69). O autor viu no desenho “outra visão do tempo”. Se a fotografia o “pára” ou captura, o desenho engloba-o e “contém a experiência do olhar” consistindo na “evidência de muitos olhares que podem ser vistos em conjunto”, resultando da oposição entre dois processos dinâmicos: os

desaparecimentos e a *assemblage* (ibid.: 71). Mais, o desenho “questiona a aparência de um acontecimento e, ao fazê-lo, recorda-nos que as aparências são sempre uma construção com uma história”, pelo que o nosso desejo de objetividade “só pode proceder a partir da admissão da subjetividade” (ibid.: 70).

Dependente da memória e até de momentos de cegueira, de aparências e desaparecimentos, presenças e ausências, a prática do desenho não se limita, portanto, à mera observação visual. Resulta do movimento do corpo vidente e visível, senciante e tangível, assim como das lembranças que nele foram impressas e que são reativadas com novas camadas de compreensão além do passado que recordam, e que ultrapassam a percepção do presente.

Assim, se a visão não permite uma captação adequada do mundo, tal como argumentou Merleau-Ponty, um desenho que se limita ‘à vista’ é um desenho condicionado e verdadeiramente cego: “o desenhador que confia na visão, na visão presente, que teme a suspensão da percepção visual, (...) começa a ficar cego simplesmente pelo medo de perder a visão” (Derrida, 1993: 47-48).

Além da tónica no desenho ‘à vista’ ou de observação, grande parte dos exercícios propostos nas aulas desta disciplina, lecionadas por docentes diferentes, começavam, à semelhança do que sucede nos exames nacionais, pelo uso do grafite e, depois, pela exploração de outros riscadores e tintas (sanguínea, lápis de cor, pastel de óleo, tinta da china e aguarela). A lógica era: “agora que têm esse objeto bem na cabeça”, passam para a exploração de outros materiais (5 dez. 2022). De facto, a compartimentalização do ensino artístico, assim como a definição do que é um desenho ou desenhar, estava bem definida ou consagrada entre docentes: “Não vamos trabalhar o acrílico, porque é uma técnica de pintura”; “Não é para carregar nos lápis de cor (...) isto não é uma aula de pintura!” (12 e 26 out. 2022). Também aqui, a definição de uma técnica, prática ou modalidade, faz-se pela exclusão, pela identificação do que ela não é.

No decorrer das várias aulas surgiram tensões entre os resultados esperados pela/o docente e as referências das estudantes. “Eu quero isto...”, disse a certa altura o professor a mostrar-me um desenho de Leonardo Da Vinci no seu telemóvel, “...mas elas fazem *mangá*!” (18 jan. 2023). As alunas do 10º ano dedicavam muito do tempo das aulas a jogar *Genshin Impact* (23 de nov. 2022) e várias das suas respostas às propostas de trabalho revelavam a influência do anime. Muitos dos diários gráficos que vi estavam repletos de personagens ao estilo, algumas existentes, outras criadas pelas próprias estudantes.

Se para este docente o treino resultante desses desenhos era positivo e em exercícios de ilustração as alunas que seguiram o estilo obtiveram classificações muito positivas, esteve sempre implícita uma desvalorização comparativamente ao desenho ‘à vista’, clássico e europeu, que aplicava o ‘realismo’ e a ‘perspectiva’. A propósito de um desenho do *Black Panther* que uma estudante fizera em casa, outra docente de Desenho A comentou que aquilo não ensinava nada, “pelo contrário, só desensina!” (12 dez. 2022).

Mas não será mesmo de um desensino que precisamos?

Perante este preconceito ancorado na lógica binária da baixa/ alta cultura e, no caso da ilustração asiática, do que é/ não é ocidental; perante o menosprezo das referências pessoais das estudantes e a elevação de conteúdos desatualizados que não as representam; perante os exercícios de desenho à vista que passam por reproduzir a *Vénus de Milo* (at. séc. II a. C.), ideal irreal do corpo feminino ocidental ([figs. 16-20](#)); e perante manuais de HCA que perpetuam uma visão truncada da produção artística, pouco falando, por exemplo, de mulheres criadoras.

“Penso muitas vezes que as obras de arte devem ser desfeitas”, afirmou Baldacchino, “é uma prerrogativa pedagógica que a arte não nos ensine nada e que desaprendamos tudo” (2019: 1). Nomeadamente, as suas construções morais e estéticas e os “limites que insistem em defini-la, tal como os mesmos limites são utilizados pelos humanos para insistir em definir outros humanos” (ibid.: 133). Mas esta pedagogia da desaprendizagem, que implica esquecimento, avisa o autor, não faz sentido se continuarmos a basear a educação em preceitos liberais de acumulação e sucesso (Baldacchino 2019: 1, 86-95, 133, 154).³¹

Diferentes autores/as têm notado que o ‘dever de lembrar’, habitualmente associado ao Holocausto, não tem em consideração que o esquecimento é essencial para ultrapassar traumas do passado e possibilitar a experiência do presente e do futuro³² (Catroga, 2001: 28; Augé, 2004: 87-89, Halberstam, 2011: 82, Harrison, 2013: 198-203).

Augé avançou mesmo com a necessidade de um “dever de esquecer” como forma de “permanecermos presentes” (2004: 89). No seu entendimento, o esquecimento é, não só parte inerente da memória, como o que a possibilita: “...a nossa memória ficaria rapidamente “saturada” se tivéssemos de conservar todas as

³¹ Leia-se Sternfeld, 2016, sobre a “desaprendizagem performativa” do racismo e do sexismo epistemológicos, assente na formulação de processos de dissidência e de abertura ao inesperado.

³² Lembro as palavras de Arendt: “...assim que fomos salvos (...) começámos as nossas novas vidas e tentámos seguir o mais fielmente possível todos os bons conselhos que os nossos libertadores nos transmitiram. Disseram-nos para esquecer; e nós esquecemos mais depressa do que alguém poderia imaginar” (Arendt cit. in Knott, 2013: cap. Confidence in mankind).

imagens da nossa infância”, pelo que “o que resta é o produto de uma erosão provocada pelo esquecimento”. Assim, “as memórias são criadas pelo esquecimento, tal como os contornos da costa são criados pelo mar” (ibid.: 14-15, 20).

Tendo em conta que o esquecimento foi/ é uma ferramenta utilizada seletivamente pelo colonizador e pela cultura dominante na criação das suas ficções³³, teremos de esquecer e desaprender tais narrativas de modo a relembrar outras (Halberstam, 2011: 77, 83). Assim, este esquecimento, tal como repeti acima a propósito do património e da iconoclastia, não é uma negação e sim a abertura de espaço para a criação ou reconhecimento de outras narrativas.

Partindo da análise de filmes como *Dude, where’s my car?* (2000) e *Finding Nemo* (2003), Halberstam argumentou que o esquecimento é uma potência. Primeiro, contempla uma nova forma de construir conhecimento que rejeita a linearidade e coerência temporal, a inevitabilidade da progressão e da sucessão e a reprodução ou transmissão geracional de formas de estar e pensar. Consequentemente, pode contribuir para o fim de uma sociedade patriarcal modelada na família heteronormativa e assente nessa lógica de acumulação-transmissão entre gerações (ibid.: 54, 70, 75, 80).

A história repete-se, mas se, ao que parece, não parecemos aprender nada com a repetição e a acumulação (ibid.: 67), porque não tentar esquecer, fechando os olhos e deixando que outros sentidos atuem?

Modelos, manuais e cenários de resposta: a rejeição do inesperado e a falácia da neutralidade

“O ruído do tornear desaparece; a interferência visual das incoerências do material dá lugar ao aparecimento de um objeto estável, cintilando num branco brilhante, à medida que o desgaste da superfície exterior da dentina foi sendo triturado até chegar às suas camadas interiores virgens e resplandecentes. Aqui, em frente a Augusto [I da Saxónia], depois de varridas as numerosas aparas de marfim, (...); depois de apagado o seu transporte de África para Lisboa, Antuérpia, Hamburgo e depois para Dresden, subindo o Elba; depois de esquecido o peso de carregar as presas pelo Grosser Schlosshof e de subidas as escadas para a Drechselkammer; depois de todo o suor e trabalho, da troca de fundos, do calor e da caça furtiva, dos mosquitos e do suborno, da permuta e dos leilões, ficou um segmento cilíndrico, imaculado na sua simplicidade, **sem contexto**, um objeto tão liso e perfeito que nunca poderia ter sido criado apenas por mãos humanas. Aqui estaria o arquétipo de um novo começo, livre da agressão da imperfeição e das suas origens animais, uma superfície caiada³⁴ preparada para receber o conhecimento e a marca da geometria” (Andrews, 2022: 239-240).

³³ Veja-se Cardina, 2016, sobre a “memória amnésica” no discurso glorificante do passado português.

³⁴ Ou “branqueada”. No original inglês lê-se “*whitewashed*”.

Talvez maior do que a violência de programas, agora AE, e currículos que impõem modos (compartimentados) de conhecer e fazer, é a violência de pedagogias que, perante a imposição desses modos do conhecimento hegemónico, não permitem às estudantes espaço, tempo e fala para interpretação, questionamento a criação de outras narrativas.

Depois de enquadrar a minha experiência de estágio partindo do meu lugar enquanto observadora-participante e da caracterização da escola e suas gentes, assim como os seus ‘programas’ e práticas, este capítulo funcionará como uma contextualização prévia da minha PD, descrita na próxima secção. Apesar de implementada em HCA, espero que esta seja entendível contra o pano de fundo mais largo que aqui traço e que envolve a generalidade das disciplinas do ensino artístico regular a cujas aulas assisti.

Tanto quanto me foi possível observar, o ensino-aprendizagem decorre num marasmo de reprodução de modelos, *powerpoints*, textos e respostas ditadas com tópicos pré-definidos que não só evitam o inesperado (Atkinson, 2018), como se implementam, ao que parece, para facilitar a classificação com base em critérios tecnicistas.

É-lhes pedido que se tornem cidadãs munidas “de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”, capazes de “pensar crítica e autonomamente” (Martins et al., 2017: 15), mas impõe-se a memorização, a repetição e uma aparente neutralidade.

Desde a avaliação entre colegas docentes, passando pela participação das Delegadas de Turma nas reuniões dos CT, até ao decorrer das várias aulas, o quotidiano escolar foi quase sempre pautado pela imposição de modelos a seguir.

No caso da primeira, recorro à indignação de um docente quando me contou que a diretora da escola enviou um exemplo de relatório ‘bem feito’ ao grupo docente avaliador, mostrando-me, ainda, as grelhas com os critérios de avaliação a ter em conta. O docente questionava a legitimidade deste processo de avaliação de pares, sobretudo quando a classificação nem sempre resultava na progressão na carreira, visto que isso se devia a outros fatores determinados pelo Ministério (31 mai. 2023).

No caso da segunda, as Delegadas limitaram-se a transmitir o que as turmas responderam nos formulários pré-definidos pela instituição, que passavam sobretudo pelo comportamento e empenho das estudantes (2 nov. 2022). A Delegada e Subdelegada do 11º ano mostraram até uma certa apatia quanto às suas funções quando comunicaram à turma os prazos para formação de listas para Associação de

Estudantes e explicaram qual o papel das representantes de estudantes no Conselho Geral. Mais do que uma real ausência de interesse quanto à vida na escola, estou em crer que a postura das mesmas se devia à consciência de que aquelas funções não detinham, de facto, poder. Sobre ser delegada de turma, a E afirmou mesmo que “só serve para ir buscar alguma coisa à professora”³⁵ (12 out. 2022).

Quanto à imposição de modelos nas aulas, não me refiro à exposição de referências ou de obras de artistas que pudessem inspirar os trabalhos, mas de exemplos do que deveria ser o resultado final, habitualmente pensados em interligação com critérios de avaliação e seguindo os exames nacionais, O Manual, ou as expectativas das próprias docentes.

Em CEA, foi pedido às estudantes que trabalhassem a tridimensionalidade a partir do papel, pelo que deveriam, numa fase inicial, executar um “catálogo de pesquisa” com formas recortadas, rasgadas, amassadas com papéis brancos de várias tonalidades e texturas. A docente executou ela própria um catálogo, que mostrou à turma e afixou na parede da sala. Para a segunda fase da proposta, os estudantes tiveram de construir uma “paisagem urbana vista de frente”, usando os mesmos materiais e partindo do catálogo anterior. Embora tenha afirmado que a paisagem não tinha de ser “realista”, a professora sublinhou que “composição” e a “perspetiva” eram importantes e voltou a executar o seu próprio modelo (10-28 out. 2022). Mais tarde, a docente leu um exemplo de memória descritiva que passava por explicar o que era pedido na proposta e como fora executada, sem lugar para a interpretação e avaliação da mesma (14 nov. 2022).

O imperativo da perspetiva linear e do realismo esteve sempre presente.

Mesmo numa aula de Desenho A onde se trabalhou a ilustração como preparação para o exercício do exame habitualmente ‘mais interpretativo’, o docente fez questão de referir a importância do “realismo” e da “perspetiva” na execução, embora o enunciado inicial não o requeresse. O desenho deveria apenas partir das palavras pré-selecionadas pelo docente: velha, cão, gato, motociclista/ moto, animal mitológico, árvore (9 nov. 2022).

Como notou Atkinson, a capacidade de desenhar é “construída, posicionada e regulada” de acordo com discursos tradicionais eurocêntricos sobre arte, que promovem práticas e técnicas associadas assentes no *ocularcentrismo*, como vimos, e condicionam o “olhar pedagógico do docente” criando “ficções pedagógicas” (1998: 53). Como tal, os desenhos são valorizados e avaliados de acordo com uma tradição

³⁵ Sobre a escassa participação/ representação/ tomada de decisão discente nos CT e na gestão escolar leia-se Pereira, Mouraz, Figueiredo, 2014.

de representação particular - nomeadamente a perspetiva linear como critério essencial -, a qual determina a “habilidade” das estudantes, podendo não se alinhar com os seus processos pessoais (ibid.: 48, 53). Além de pressuporem um determinado tipo de desenho e desenhadora, estes discursos tradicionais do que é arte permitem definir um conjunto de “competências ensináveis” que facilitam a avaliação: “As próprias práticas de avaliação estabelecem um pré-texto que cria um quadro de reconhecimento e uma linguagem [perspectiva, proporção, equilíbrio, tridimensionalidade...] através da qual os desenhos dos alunos são compreendidos” (ibid.: 49-52).

Mas a perspetiva linear - “sistema maravilhoso” nas palavras de outra docente (16 nov. 2022) - impõe um ponto de vista monocular, que exige ver de um ‘lugar’ particular através de uma moldura que limita o olhar, o desenhar e o pensar (Mirzoeff, 1999: 38-41; Jay, 1994: 189; Peters, 2015: 8), anulando quaisquer subjetividades, podendo ‘castrar’ ou ‘patologizar’ as práticas pessoais das estudantes (Atkinson, 1998: 50, 53).

A avaliação do referido exercício de CEA privilegiou o trabalho final (paisagem), que contou 70%, sendo que o catálogo e a memória descritiva contaram apenas 15% cada um. Após uma das aulas, a professora sugeriu que avaliássemos alguns dos catálogos através do *Classroom*. Ficaram evidentes dois problemas. Em primeiro lugar, as ponderações pré-definidas (5, 10, 15) resultaram num espectro limitado de classificações, ou seja, a maioria dos trabalhos acabou com 60% ou 73,3%, não havendo lugar para subjetividades, embora a docente tenha admitido que por vezes altera as ponderações para que estas sejam mais representativas. Em segundo lugar, entre os critérios incluía-se, por exemplo, aferir se o trabalho incluía um número mínimo de figuras/ formas, pelo que, mesmo que estas fossem todas interessantes, não atingindo a quantidade estabelecida não recebiam a cotação total (11 de nov. 2022).

Esta forma de avaliação privilegia o resultado final, que por sua vez segue modelos pré-definidos pelas docentes, e não a experimentação e reflexão sobre o trabalho realizado. Estamos perante a redução da avaliação a fórmulas matemáticas e à contagem de elementos e outros critérios tecnicistas e ‘objetivos’ que, por se arrogarem ‘neutros’ e ‘universais’, facilitam a atribuição de notas, o que limita o propósito dos exercícios ao mero cumprimento de tarefas por parte das estudantes.³⁶

³⁶ Há ainda que considerar a influência de uma necessidade de autopreservação das docentes perante as EE, como factor que motiva o uso de tais critérios ‘objetivos’ e facilmente contáveis, como sugeriram várias conversas ao longo do estágio (18 jan. 2022).

No decorrer do ano letivo repetiu-se o procedimento. Respondendo ao desafio lançado pela biblioteca da escola para comemorar o Centenário de José Saramago, foi pedido que as estudantes de CEA realizassem, partindo de uma frase do autor, uma ilustração, uma fotografia e uma poesia visual. Se, por um lado, foi dito às turmas que se tratava de um momento de experimentação, por outro foi imposto que a ilustração contivesse duas manchas em aguarela de cores diferentes, colagem com figura humana e desenho a caneta preta. Numa das aulas a que assisti, um aluno perguntou mesmo se não poderia incluir uma terceira mancha de cor a aguarela. A docente respondeu que não (28 nov. a 19 dez. 2022).

Acresce que a noção de que “a liberdade é um sarilho” (17 out. 2022) era comum a várias docentes, isto é, que as estudantes não estavam habituadas a que lhes fosse dada muita autonomia, pelo que necessitavam de orientações e restrições de modo a não estagnarem. No entanto, parece-me evidente que modelos e pré-definições se alinhavam com os imperativos da avaliação centrada no exame.

Durante as aulas de Desenho A, as docentes referiram regularmente os critérios de avaliação do exame nacional daquela disciplina, replicando-os nas correções (e planificação) dos trabalhos como forma de preparar as estudantes, apesar de admitirem a injustiça dos mesmos. Durante uma aula com o 11º ano, a docente mostrou-me testes realizados pela turma de 12º, explicando os resultados. Num dos casos, como o aluno não coloriu toda a ilustração, não teve uma boa nota apesar da sua composição ser a mais completa e inventiva. A professora afirmou que os meses de correção de exames nacionais eram os mais difíceis da sua profissão e que muitas vezes queria dar melhores notas, mas não conseguia devido aos critérios condicionantes (25 nov. 2022).

O critérios de classificação do exame nacional de Desenho A, note-se, ainda se prendem com as “práticas de ocupação de página”, ou seja, se o registo ou composição estão centrados e ocupam uma parte significativa do espaço disponível (IAVE 2023b: 3, 4, 6). Mesmo nos exercícios supostamente mais ‘inventivos’, são impostos elementos mínimos - à semelhança do que relatei quanto a CEA -, com o propósito evidente de facilitar a correção:

“Crie uma personagem fantástica que resulte da fusão de um corpo humano com pelo menos dois dos animais da Figura 1. A personagem deverá ter no mínimo uma cabeça e seis membros ou extremidades. A personagem deverá ser representada em movimento sobre, pelo menos, dois membros ou extremidades assentes no chão. Crie um ambiente envolvente que represente o *habitat* da personagem fantástica. Transmita uma sensação de profundidade através de uma relação de escala entre a personagem criada e os elementos que constituem o *habitat*” (IAVE, 2023a: 3).

É notório que o enunciado foi construído em função dos critérios de classificação e não ao contrário. No parâmetro de avaliação “B2 Construção de formas”, para o nível 1, correspondente à obtenção de 8 pontos, o descritor de desempenho é: “A personagem não tem no mínimo uma cabeça e seis membros ou extremidades. A personagem é representada em movimento sobre, pelo menos, dois membros ou extremidades assentes no chão” (IAVE, 2023b: 5). O nível e a pontuação sobem, caso a personagem apresente ou não cabeça e seis membros, movimento, e tenha ou não os dois membros assentes no chão.

A sombra do exame nacional pairou igualmente sobre as aulas de GD. Um dos critérios discutidos prendeu-se com os descontos em exercícios que não indicassem as diferentes intensidades dos traços, ou seja, o não destaque da solução (14 out. 2022). Enquanto nas aulas a docente o fazia recorrendo a marcadores de diferentes cores, no exame as estudantes só podem usar lápis de grafite ou lapiseira e executar “traçados rigorosos, com diferenciação adequada de espessura e com regularidade na intensidade de traço” (IAVE, 2023c: 4).

Longe de neutra, tal como a perspetiva linear, o *ocularcentrismo* ou o conceito de património, na escola a geometria rejeita a desordem, a cor e os corpos irregulares, ideia presente no parágrafo de Andrews (2022) que introduziu este capítulo. O autor explorou o estudo da Geometria durante a dita Época Moderna, ligando-o ao tráfico e uso do marfim para a execução dos muito apetecidos poliedros. Além de auxiliarem qualquer artesão respeitável que trabalhasse a perspetiva na sua arte, esses objetos encheram os gabinetes de curiosidades quinhentistas e seiscentistas à custa da economia extrativista e escravagista do império português.³⁷ Príncipes e imperadores europeus chegaram a aprender a trabalhar o marfim tornando-se eles próprios artesãos, vendo nestas peças e na sua construção a metáfora de um mundo ordenado e o domínio sobre a natureza (Andrews, 2022: 221-240).

Além de funcionarem como instrumentos de normatização de resultados e práticas, noutras circunstâncias os testes foram utilizados como verdadeiros meios de punição das estudantes. Em EV, para castigar duas turmas do 9º ano pelo seu ‘mau comportamento’ e pouca adesão à realização de tarefas propostas, uma

³⁷ No século XVII, o negócio passou a ser dominado pela Companhia Holandesa das Índias Orientais (Andrews 2022: 221-240). No século XIX, a escultura crislefantina foi objeto de especial revivalismo na Bélgica Imperial e o tráfico de marfim originário da África Centro-Occidental para a Antuérpia contribuiu significativamente para financiar a incursão colonial de Leopoldo II (1835-1909) no Congo (Flynn 1998: 189). Já na época, a imprensa estava consciente das consequências do colonialismo extrativista para a biodiversidade, denunciando a morte estimada de 296.016 elefantes entre 1872 e 1881 “para saciar a sede de luxo” (*Chamber's Journal* 1886 cit in Flynn 1998: 192).

docente decidiu fazer-lhes um teste escrito sobre as correntes artísticas dos séculos XIX e XX. Várias estudantes afirmaram que foi a primeira vez que fizeram um teste em EV (16 fev. 2023).

Tal como nas demais disciplinas, em HCA as estudantes estavam igualmente habituadas a cenários de resposta previamente estabelecidos. Na primeira correção de teste a que assisti nesta disciplina, esta passou pelo ditado e “treino de respostas” “ideais” com base em tópicos pré-selecionados e apresentados pela docente, ou seja, pelo Manual (11 nov. 2022).

Imaginemos que uma estudante apresentava elementos que estavam corretos, mas que não correspondiam aos que a professora definiu previamente? Nesse caso a resposta não obtinha a cotação completa. Testemunhei isto numa fase tardia do estágio, quando a docente sugeriu que eu corrigisse duas questões de um teste, no qual se materializou este receio.

Uma das questões pedia: “Explicite quatro influências científicas, técnicas e artísticas que suportaram o Impressionismo”. Na sua resposta, o P mencionou o desenvolvimento urbano, demográfico e dos transportes, que promoveu movimento e novos hábitos da população urbana. A resposta, não estando completa, também não estava totalmente errada. No entanto, para a docente não mereceu qualquer pontuação, visto que, segundo a mesma, estas não podiam ser consideradas “influências” do Impressionismo e não estavam entre os tópicos de resposta pré-estabelecidos (27 fev. 2023). A docente assumiu-se como uma espécie de guardiã do conhecimento contido no Manual, como se não existissem lógicas e possibilidades além do mesmo.

Tal como nos exemplos de CEA e Desenho A, esta prática - científica, ética e pedagogicamente reprovável - condiciona respostas de modo a facilitar a correção e consequente classificação...

Isto mais não faz do que negar a interpretação e produção de conhecimento das estudantes. Mas o problema vai além da correção, começando nas próprias questões. Tanto em fichas de avaliação, como nos cadernos de atividades, em grande parte dos exercícios feitos nas aulas e nos exames nacionais, apenas servem para treinar a memorização de vocabulário e os aspetos técnico-formais das obras em estudo, pedindo a mera enumeração de características e acontecimentos. Como afirmou Stone num artigo seminal com uma frase da qual me aproprio e descontextualizo: **“é difícil gerar um contra-discurso, se eu estiver programada para desaparecer”** (1987: cap. 3). As regras do jogo estão, à partida, manipuladas.

Para a maioria das estudantes o modo de fazer vigente parecia estar totalmente internalizado... Como afirmou certa vez a R, a única estudante do 11º ano que pretendia fazer o exame de HCA: “Ao contrário de ti eu preciso de treinar respostas!” (9 dez. 2022). A E e a F afirmaram numa aula que não gostavam de questões demasiado “vagas” e “pouco diretas”, admitindo que isso seria porque não estavam habituadas às mesmas (13 mar. 2023).

Note-se que nesta disciplina, as duas fichas de avaliação realizadas no 1º período valeram 70% da classificação final das estudantes nessa época. Os restantes 30% distribuíram-se por outros trabalhos, exercícios, apresentações em grupo ou individuais, e as ditas atitudes e valores - atenção, participação oportuna, autonomia, vontade de superação, responsabilidade, organização, sentido crítico, respeito (6 jan. 2023, Anexo 4). Embora documentos institucionais contemplem estratégias variadas, na prática ao longo do estágio apenas observei a aplicação de dois instrumentos de avaliação não escritos: duas apresentações orais em grupo e a realização de um trabalho de ilustração em casa (sugerido pelo Manual, Nunes, 2022: 35). Considerando que algumas alunas não iriam executá-lo, ainda no decorrer do prazo de entrega a docente deu-lhes a opção de, em vez de entregarem a ilustração, responderem a questões por escrito. Em sete, apenas três alunas optaram pela ilustração.

Ainda que as AE de HCA insistam na utilização de instrumentos mais diversificados de comunicar e avaliar (ME, 2022b: 3, 7, 9, 11), a escrita domina o ensino-aprendizagem como veículo privilegiado de aquisição e produção de conhecimento nesta e noutras disciplinas. Mas questionar a hegemonia da palavra escrita (tal como o *ocularcentrismo*) - central no processo de colonização e de organização da realidade de acordo com os poderes dominantes (Mignolo, 1998; Classen e Lévi-Strauss cit. in Caller, 2023: s.p.) - é também ponderar outros meios do saber, marginalizados pela tradição ocidental.

Acresce que a escrita na sala de aula não é mais do que um ditado ou uma cópia de uma cópia, tal como a leitura é a releitura de uma citação. Ramos do Ó identificou precisamente esse problema como uma das fragilidades da escola: “todas as tarefas do aluno resultam do exercício de leitura (...). Todas as nossas aprendizagens escolares têm como base a leitura, a nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro” (2007: 110). No entanto, as avaliações requerem “produtos escritos”. Mas, questiona o autor, como é que se consegue “a partir de uma idéia de leitor, desencadear uma prática de escrita?” Além do perigo de endeusamento de “grandes autores” e das suas verdades quase dogmáticas, como

evitar o estado de alienação que a palavra escrita cria entre escritor, palavra e leitor, sem colocar em causa o princípio da escrita como reescrita? (Ó, Costa, Eboli, 2007: 110-111; Classen cit. in Caller, 2023: s.p.).

Ramos do Ó continua afirmando que a essa divinização dos autores-autoridades-deuses, devemos opor a promoção da construção de linguagens próprias e textos que questionem a verdade, sem a pretensão de a transportar em si mesmos. Ou seja, “valorizar menos aquilo que o aluno consegue reproduzir e mais aquilo que ele consegue construir” (Ó, Costa, Eboli, 2007: 110-111, 116).

No contexto do ensino artístico, a problemática é igualmente insidiosa. Como desabafou Caller enquanto artista-escritora e historiadora da arte: “cedo aprendi que as imagens nunca eram suficientes. Explicações, biografias, declarações, contextos, rótulos, definições, descrições... era necessária uma lista interminável de palavras” (2023: s.p.). Termos como “imagens”, “textos” e “objetos”, seres indiscretos, segundo a autora, impregnados de preconceitos e hierarquias (ibid.). Palavras **“lâminas que nos cortam, que criam afastamento e distanciamento, que nos reorganizam a nós e às nossas experiências em camadas e zonas sem corpo”** (ibid.).

Que fazer dos corpos, sensações e sentidos produtores de conhecimento não traduzíveis pela palavra escrita?

Se eu tivesse de descrever o meu estágio, cortando-o em palavras numa tentativa de estabilizar uma experiência sensorial e emocional difícil de traduzir por escrito, diria que ela passou por três fases não obrigatoriamente independentes, sequentes ou únicas. Foram elas de choque, reconhecimento e de resistência. Durante todas elas o sentimento predominante foi de desconforto, fisicamente acompanhado pelo cansaço, intervalado com vários momentos de revolta e muito poucos de felicidade, sendo que, entre esta e a melancolia “não medeia espessura maior que a de uma lâmina de faca” (Woolf, 1993: 31).

Choque, reconhecimento e a (im)possibilidade da resistência

Logo na primeira semana de estágio, ficou evidente que o ensino em HCA girava em torno da exposição de conteúdos por parte da docente através de: “*powerpoint* atrás de *powerpoint*” - como reclamou uma das estudantes no final do ano (7 jun. 2023) -; filmes, documentários e vídeos do *youtube* que não motivavam reflexão e discussão; do ditado e ou leitura de textos e definições quer do Manual em uso - modelo maior além do exame -, quer de outro manual da mesma disciplina (Nunes, 2022; Pinto, Meireles, Cambotas, 2015).

Objeto hegemónico, compreendia não só o livro e caderno de atividades, mas todo um “Dossiê do Professor” com *powerpoints* - não editáveis, como se queixou a docente por várias vezes, o que a levava a “sacar” *ppts* da internet (10 a 14 out. 2022) -, planos de aula, fichas e grelhas de avaliação, sugestão de atividades e outros recursos utilizáveis pelas professoras.

Apple e Christian-Smith (1991) olharam particularmente para o manual escolar como a materialização de heranças eurocêntricas veiculadas por políticas conservadoras e pelos interesses privados das editoras, assim como um instrumento condicionante da ação docente e da cocriação discente. Veículos de transmissão de um conhecimento “oficial”, “com maior valor” ou alegadamente “universal”, no seu conteúdo e forma, os livros escolares incorporam apenas uma seleção que, ao promover a cultura de um grupo privilegiado, despromove e deslegitima outras, dizendo às jovens o que merece ser aprendido e apreendido para o futuro, criando ficções que passam por realidade (1991: 1-4, 6-11).

Confirmando o que notaram o e a autores (ibid.: 5, 8), ao longo do estágio observei que os manuais escolares serviam de apoio quase único da docente de HCA, embora fossem regularmente criticados pela mesma. Esta circunstância pode levar à prevalência de um modelo de professora como reprodutora mecânica do que foi estabelecido pela cultura dominante, o que, acredito, resulte na apatia das estudantes, espelho da ausência de reflexão da docente quanto à repetição de conteúdos.

Não deixando de sublinhar que estes são, de facto, demasiado extensos para aprofundar devidamente em apenas dois anos que se pretendem de iniciação, o certo é que as AE permitem uma maior flexibilidade nas escolhas, embora reproduzam os módulos e temas fixados pelo antigo programa (Pimentel et al., 2004). Mas o recurso exclusivo aos manuais, desatualizados e colados ao dito programa, sucessivamente reeditados acriticamente, perpetuam essa reprodução. Note-se que o manual já não é, sequer, um recurso obrigatório desde a Portaria n.º 81/2014, art. 4.º (Ministério da Educação e Ciência, 2014)³⁸.

Seria de esperar que as docentes tivessem capacidade de, autónoma e criticamente, selecionar o material didático e desconstruir os conteúdos curriculares da sua área de especialização (Vaz, 2016: 17). Mas, mais do que isso, o necessário é rejeitar a autoridade una da docente e seus instrumentos, no sentido em que cada

³⁸ “O conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada pode não proceder à adoção de manuais escolares, devendo, neste caso, ser comunicados os fundamentos da decisão aos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência (MEC)” (2014: 2353).

texto e cada imagem possibilitem várias interpretações, pelo que a criação e recriação de significados deve ser uma experiência colaborativa entre professoras e estudantes (Apple, Christian-Smith, 1991: 13-14, 15).

Um dos primeiros momentos de choque durante o estágio sucedeu na sequência do visionamento do filme *Vatel* (Joffé, Labrune, 2000), recurso sugerido pelo Manual no Dossiê do Professor (Parte 4 Atividades, 11). Embora rico em crítica social na forma como retrata a ausência de agência das várias personagens abaixo do rei, a desigualdade de género e a exploração laboral do povo, a docente limitou-se a relacionar o filme com conteúdos da ‘matéria’, nomeadamente a arte efémera, a festa e teatralidade barrocas, a figura de Luís XIV e os rituais protocolares em torno do rei (12 e 14 out. 2022).

Nas sessões seguintes, a professora propôs a realização de uma questão de aula por grupos, com apresentação oral, procurando promover o debate e uma participação ‘mais ativa’. Contudo, as questões não estimulavam a discussão visto que apenas pediam a identificação de aspetos sobre a corte de Luís XIV em Versalhes (Anexo 5).

Entre as respostas que a professora pretendia das estudantes, contavam-se “os gestos afetados dos aristocratas”, característica assim descrita no Manual (Nunes 2022: 30). Para os ilustrar, a docente mencionou a homossexualidade do irmão do rei representada no dito filme, associando gestos afetados e amaneirados a pessoas *queer*. A partir do momento em que introduziu esta mnemónica, todos os grupos o mencionaram nas suas participações, reproduzindo um estereótipo sem questionar as palavras da docente. De facto, as respostas repetiram-se de grupo para grupo totalmente uniformizadas após uma ‘não-discussão’ que incluiu as contribuições da docente (17 a 28 out. 2022).

Este momento, que vivi em estupefação, materializou a potência da figura docente como modelo e reprodução de violência.

Um segundo momento de choque sucedeu ao assistir a uma aula de Oficina de Artes, na qual a tensão entre docente e estudantes foi palpável. A professora tinha expectativas relativamente aos trabalhos e à disciplina, que, na sua ótica, não estavam a ser correspondidas por “falta de pesquisa e empenho” das estudantes, que não tinham compreendido as várias fases do projeto. Após uma pesquisa na biblioteca, cada grupo escolheu uma obra artística contemporânea para reinterpretar através de outra modalidade. Durante a aula, a docente afirmou várias vezes que não ia dizer o que fazer ou impôr a sua visão, enquanto simultaneamente dizia “Dei-

vos a liberdade toda, estou é a perceber que a liberdade é um sarilho”, e tentava influenciar o rumo dos trabalhos (17 out. 2022, Apêndice 1).

Tudo se agudizou em torno de um grupo em particular, que estava a realizar uma colagem. A docente considerava que um dos elementos, a M, estudante brasileira, estava a “manipular” (e não a negociar com, note-se) as colegas para encaminhar o trabalho no sentido que lhe interessava, neste caso, a obra de Hannah Höch (1889-1978) na sua vertente política e feminista. Cortando a palavra à estudante, a professora afirmou que: **“Nós não estamos a falar de Hannah Höch. Não precisamos de saber como era Hannah Höch como pessoa. Isto é sobre processos de colagem!”**, acrescentando que “Agora a M precisa é de começar a estudar sobre as coisas e a pensar. Vocês já estão no 12º ano, têm de começar a pensar” (17 out. 2022).

Tentando impor as suas próprias ideias, a docente sugeriu que, em vez de colagens, as estudantes podiam, por exemplo, usar manchas de cor que replicassem as da peça selecionada, refugiando-se na segurança da exploração técnica, instruível, objetiva, facilmente classificável, evitando questões sociais e temas fraturantes e negando a interpretação subjetiva.

Numa clara manifestação de xenofobia, repetiu várias vezes que a referida estudante era manipuladora, singularizando-a, despersonalizando-a e dessubjetivando-a como “a brasileira”, chegando a imitar o seu sotaque (17 out. 2022).

Este episódio solidificou a ideia de que tudo na escola (na arte e na história) é político, e que é na própria tentativa de promoção de uma alegada neutralidade e objetividade que se revelam as ideologias, preconceitos e falácias do ensino e seus agentes.

Giroux criticou precisamente o paradigma curricular baseado numa racionalidade tecnocrática, politicamente conservadora e a-histórica, segundo o qual o conhecimento é “externo ao indivíduo (...) divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva”, algo inquestionável e inegociável, “algo a ser administrado e dominado” (1997: 46). Um modelo segundo o qual o propósito do conhecimento - pretensiosamente objetivo e despido de crenças e valores - é “a acumulação e a categorização”, que privilegia os “comunicados, e não comunicação”, o “controle, e não a aprendizagem” (ibid.). No entanto, como vem sendo dito, “as escolas não existem em perfeito isolamento do resto da sociedade. Elas incorporam atitudes coletivas que permeiam todos os aspectos de sua organização” (ibid.: 46-47), as

quais devem ser equacionadas de modo a que não continuemos a anular as nossas estudantes.

O refúgio na análise técnico-estilística e no tecnicismo no ensino-aprendizagem das artes visuais foi comum a outras disciplinas.

Desde o início do estágio, ficou evidente que as estudantes do 11º ano (já no segundo ano de HCA) não estavam habituadas a olhar para as imagens e interpretá-las autonomamente e por palavras suas, relacionando-as com o contexto no qual foram produzidas ou com a atualidade.

No meu entender, além de uma avaliação dominada pela escrita que procurava a memorização de vocabulário e chavões, mais do que questionamento e interpretação, a hesitação das alunas devia-se à ausência de espaço/tempo para a discussão de obras expostas. Acresce que, quando isso sucedeu, a docente optou quase sempre por focar as características técnico-formais das mesmas, dividindo “temáticas para um lado, tipos para outro”, “características formais para um lado, temas para outro. **Lembrem-se do que é preciso falar! Composição, luz, cor...**” (11 nov. 2022). Por outras palavras, tudo o que podia constar de tópicos de resposta previamente definidos e facilitar a avaliação, evitando a interpretação e a reflexão sobre assuntos ‘difíceis’.

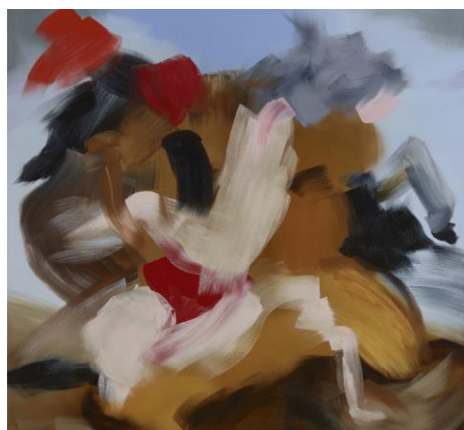
Num episódio particularmente marcante, notei que, ao analisar a pintura *Rapto*³⁹ das filhas de Leucipo de Peter Paul Rubens (1577-1640) e Jan Wildens (1586-1653),⁴⁰ a docente deteve-se apenas nos aspetos técnico-formais da obra, fugindo da temática. Isto tornou-se algo desconfortável quando, ao perguntar às estudantes o que mais saltava à vista, a S começou por responder que o que mais a impactava eram **“as mulheres sendo carregadas...”**. A professora, em vez de permitir o desenvolvimento do tema, retornou imediatamente à análise plástica. Nessa mesma aula, a obra de Artemisia Gentileschi (1593-1653), referida no masculino, foi referida *en passant*, como mais um exemplo de *caravaggismo* (17 a 28 out. 2022).

Este foi um momento de reconhecimento porque ao mesmo tempo eu estava no meu presente (2022) e no meu passado (2007), para sempre aluna numa sala de aula, a ver projetada a mesma pintura sobreposta com linhas de força, corpos inscritos em círculos e ladeados por palavras sobre formas geométricas, composição, cor, luz e sombra ([figs. 21-24](#)).

³⁹ Conhecida em inglês como *Rape of the Daughters of Leucippus*. Sobre a releitura da glorificação da violência pela arte, em particular desta obra, veja-se Lauriola 2011.

⁴⁰ No manual ainda atribuída apenas a Rubens ignorando-se o trabalho oficial ‘a várias mãos’, particularmente bem estudado no caso deste artista (Schmiedlechner, 2021).

Parada numa análise formalista ultrapassada (Belting, 1987: 22, 27-28, 70-71). Presa num ciclo repetitivo de estruturas epistemológicas de tom universalista e teleológico, de divisão estilística e catalogação categórica que, nas palavras de Okoye, exclui o que é “menos definível” para a História da Arte (1996: 612).



Figuras 21. Michael Merck, *Classic Tragedy*, 2004

Fonte: Lauriola, 2011/ The Open University
 Figura 22. Elise Ansel, *Dioscuri Consensual*, 2019

Fonte: The London Magazine, [link](#)



Figura 23. Composição
 Fonte: @The_Art_Critic_ (Twitter), [link](#)



Figura 24. “Um caso paradigmático”
 Detalhe do meu antigo manual de HCA (Pinto, Meireles, Cambotas, 2005, 76)

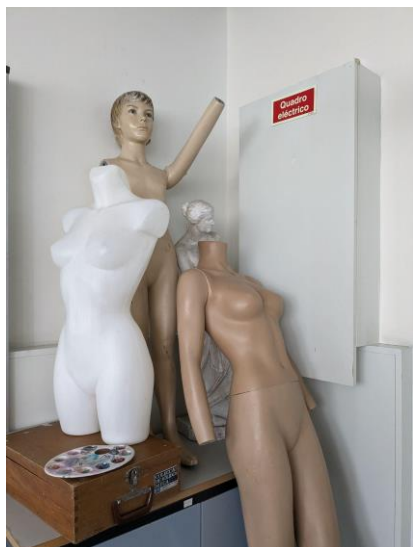


Figura 25. Modelos na sala de Desenho A, ESAS

Figuras 28 a 29. Exercícios em Desenho A dos meus tempos de aluna, 2008

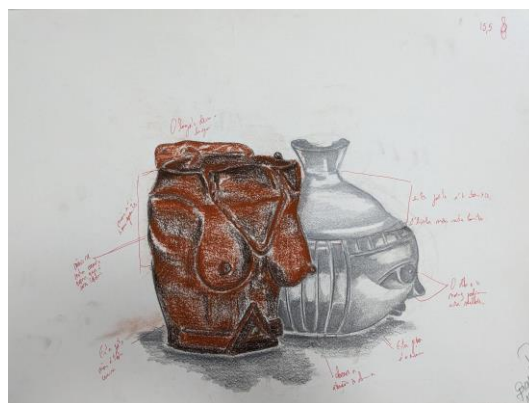
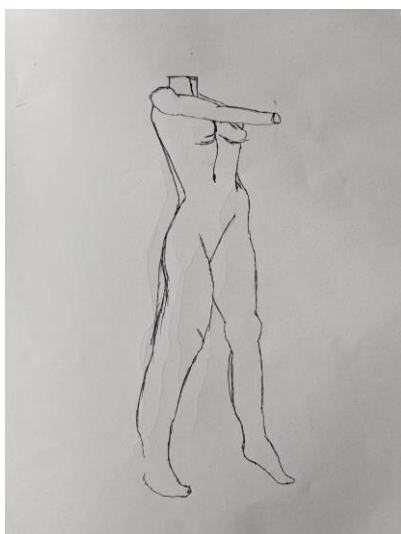
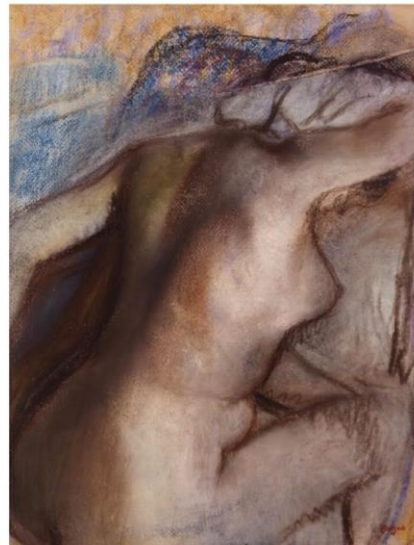


Figura 30. Detalhe de estudo para projeto de Oficina de Artes, 2009 inspirado no conto *Barba Azul*



Figuras 26 e 27. Desenhos de estudantes do 10º ano de Artes Visuais, 2023

Figura 31.
(Re)apropriação do
corpo feminino
Apropriação de S
(11º) no âmbito da
PD em HCA sobre
*Après le bain,
femme s'essuyant*
(1884-1886) de
Edgar Degas,
Apêndice 5.5



“... chamou-me a atenção a forma de exposição do corpo feminino e o facto de o rosto da jovem nem sequer ser mostrado. O corpo feminino é mais importante do que a identidade. A sexualização da mulher é uma problemática recorrente ao longo dos tempos e que se aplica até hoje, principalmente no meio artístico. (...) Tendo isso em mente, escolhi essa obra e me apropriei dela através de uma foto performance, utilizando o meu próprio corpo, inteiramente coberto por vestes pretas e em uma posição semelhante à da mulher na pintura, embaixo de um chuveiro, mas com o rosto a mostra. (...) O corpo de uma mulher não é o que a define. Seguindo essa linha de raciocínio, intitulei a minha reinterpretação como “(Re)apropriação do corpo feminino” sugerindo que, na verdade, foi Degas quem se apropriou do nosso corpo e eu estaria apenas “tomando-o de volta” (S, fev 2023).



Figura 33. Rosa Carvalho, *L'Odalisque Blonde*, 1992
sobre *L'Odalisque Blonde* (ou *Jeune fille allongée, Jeune fille couchée*, provável retrato de Marie-Louise O'Murphy), 1752 de François Boucher

Figura 32. António Simões Ribeiro e Vicente Nunes, *América*, Biblioteca Joanina
Fonte: Universidade de Coimbra





Figura 34. Uma Thurman em *Vatel* (Joffé, Labrune, 2000: 37'39'')

Figura 36. *Vénus ao espelho*, 1647-51, de Diego Velázquez, depois do ataque de Mary Richardson, 1914
Fonte: The National Gallery

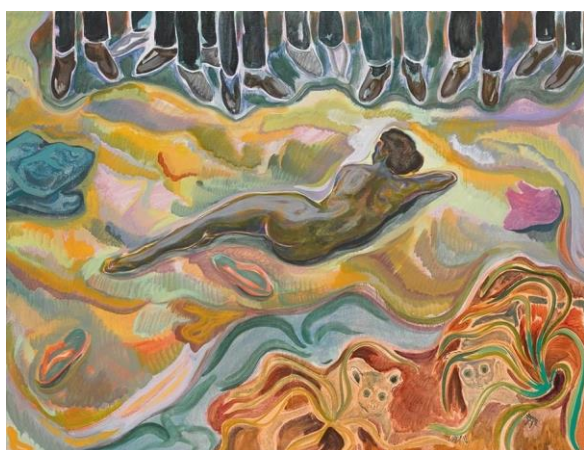
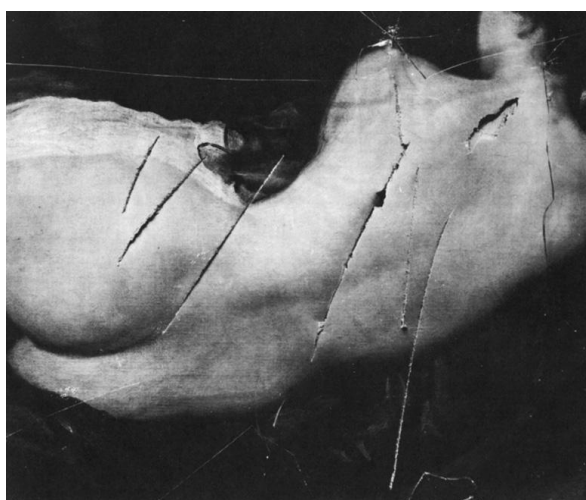


Figura 35. Michael Armitage, *#mydressmychoice*, 2015
Fonte: ARTnews.com, [link](#)



“Psyche é o nome usado para um certo tipo de espelho francês que pode ser inclinado da maneira mostrada nesta pintura. A artista pode estar a fazer um comentário sobre as pressões nas mulheres para terem a melhor aparência na sociedade do século 19, mas também pode ter apenas continuado o seu foco na vida cotidiana das mulheres de classe média. (...) Eu escolhi esta pintura devido a crítica a pressão que as mulheres sentem para se adequarem ao ideal da sociedade do corpo da mulher, sendo este um assunto atual. Este veio também agravar-se com as redes sociais, onde o corpo humano tem apenas uma forma. (...). **Só conseguimos ver o reflexo e não a rapariga representada**, a sua mão que segura no telemóvel e a única parte do corpo em que isto não acontece.” (F, fev 2023).

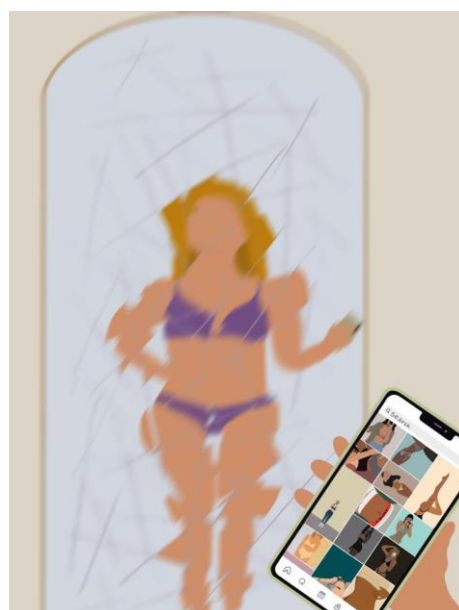


Figura 37. *La Psyché* segundo F
Apropriação no âmbito da PD em HCA, Apêndice 5.6

Da mesma forma, em muitas aulas de Desenho A habitei, simultaneamente, passado e presente. Como já ficou referido acima, exceto em duas ou três ocasiões onde se explorou a ilustração e a fotografia, a prática passou pela representação 'à vista' de sólidos geométricos, elementos vegetais e mobiliário escolar, assim como a reprodução de obras de artistas como Maurits Cornelis Escher (1898-1972). Relativamente ao corpo humano, além do esqueleto e de alguns exercícios rápidos de retrato com recurso a colegas e fotografias dos retratados (12 out. 2022), a exploração passou pela representação da *Vénus de Milo* e de manequins ([figs. 25-27](#)).

Nestes momentos de reconhecimento, recordei que o corpo feminino como objeto marcou muitos dos exercícios que fiz enquanto aluna do secundário, igualmente limitados ao desenho de observação ([figs. 28-29](#)). Hoje, o imaginário de Desenho A parece continuar dominado por imagens de corpos femininos que, mais do que europeus, irrealisticamente perfeitos ou normativos, são estilizados, seriados e mortos.

Mas o reconhecimento que experimentei no estágio não passou apenas pela reconhecença de práticas que não mudaram desde os meus anos de secundário, de me reconhecer como aluna, mais do que professora, ou mesmo de me rever nas estudantes que conheci. Esta fase de reconhecimento, a mais transversal de toda a experiência - quero achar e esperando não ser demasiado pretensiosa -, foi um processo dialógico durante o qual, de certa forma, algumas estudantes também se reconheceram em mim.

O primeiro momento em que senti isso, resultou de um exercício proposto pela docente de HCA. As estudantes, divididas em grupos, tinham de estudar dois ou três edifícios do barroco em Portugal e, como ninguém escolheu a Biblioteca Joanina (exemplo material do conhecimento como instrumento do projeto imperial), a professora sugeriu que fôssemos nós - eu e o meu colega estagiário - a apresentar a obra, determinando que teríamos de seguir a estrutura-modelo de apresentação indicada às estudantes. Embora me tenha sentido mais aluna do que professora-estagiária, fiquei entusiasmada com a perspetiva de conseguir interagir de forma mais ativa com a turma, visto que até então as ocasiões não tinham sido muitas dado o caráter muito expositivo das aulas.

Mesmo que profundamente frustrante por acabar a reproduzir esse modelo expositivo, e condicionada pelos tempos restritivos do horário, a experiência possibilitou levar para a aula temas relevantes como a economia extrativista e

escravagista no Brasil colonizado⁴¹, centrais para o período em estudo mas pouco ou nada explorados (14 e 16 nov. 2022). Note-se que o Barroco no Brasil colonizado, incluído nas AE, foi completamente ignorado pela docente, pese embora a presença de duas alunas brasileiras na turma.

Foi precisamente no intervalo dessa apresentação que a E, aparentemente de forma descontextualizada, decidiu falar-me da sua franja, que ela escolheu usar “para o lado contrário” ao que via ao espelho. Segundo a jovem, fazia-o para controlar a forma como era vista por outrem, contrariando-os e ao espelho.

Não posso deixar de citar aqui a leitura de Merleau-Ponty dos textos de Lacan sobre a conflitualidade resultante da fase do espelho na formação da identidade: “... até ao momento em que surge a imagem especular, o corpo da criança é uma realidade fortemente sentida mas confusa. Reconhecer a sua imagem no espelho é para ela aprender que pode haver um ponto de vista sobre ela” (Merleau-Ponty cit. in Jay, 1994: 321-322). A partir daí, o “eu vivido” passa ao “eu ideal, fictício ou imaginário”, alienado por outrem, que do próprio apenas tem “uma imagem exterior, análoga à que se vê no espelho” (ibid.).

No caso da mulher, como notou Berger, ela está constantemente a observar-se e “acompanhada da sua própria imagem” dependente do olhar masculino (Berger 1977: 46, 47). A sua identidade é constituída pelo observador/ examinador/ inspetor/ vigilante/ topógrafo/ homem⁴² e pela observada/ examinada/ inspecionada/ vigiada/ topografada/ mulher que nela habitam (ibid.).

“O corpo feminino”, disse a S, “é mais importante que a identidade” ([fig. 31](#)).

Espelhando as reflexões destes autores, a E escolheu partilhar comigo a lógica por detrás da sua aparência - uma autorrepresentação consciente de que há uma diferença entre quem era e como era vista. Ora isto sucedeu imediatamente após eu afirmar que as *chinoiseries* presentes no mobiliário da Biblioteca Joanina, assim como as alegorias dos continentes que adornam os tetos - sempre mulheres seminuas ([fig. 32](#)) -, eram representações estereotipadas de povos não-europeus, produzidas do ponto de vista eurocêntrico (16 nov. 2022).

Ou seja, quando digo que algumas estudantes se terão reconhecido em mim, digo-o no sentido de que talvez se tenham visto representadas no que eu vocalizei: ideias sobre as quais elas próprias refletiam, não tendo habitualmente lugar para as discutirem em sala de aula.

⁴¹ Mostrei um excerto do vídeo TV Brasil (2015): [link](#).

⁴² O termo utilizado no original inglês é “surveyor”.

Note-se que esta turma era, por esta altura, composta por seis raparigas e um rapaz, recebendo mais tarde uma nova colega vinda do Brasil.

No primeiro CT do ano letivo, as docentes foram unânimes em considerar que o grupo era muito simpático, mas com pouco “rasgo”, sem dinamismo nem ambição (2 nov. 2022). Se, por um lado, a aparente passividade podia resultar de uma timidez algo generalizada, também é certo que nem todas estavam em Artes Visuais com objetivos bem definidos ou sequer desejando prosseguir uma carreira artística, questão a que voltarei. A L, por exemplo, queria apenas completar o ensino secundário e ser cozinheira. Bastante esforçada, queixava-se regularmente da falta de tempo para estudar porque tinha de ajudar a família. Numa aula de GD, quando a docente lhe perguntou se estava a fazer trabalhos de casa de outra disciplina, respondeu: “Não tenho tempo. Só tenho ao sábado. **A minha vida não é só Geometria Descritiva. Quem me dera que fosse**” (14 out. 2022).

A M e a F eram as mais introvertidas. Segundo uma docente, a M era “gótica” e fazia desenhos muito “esotéricos”. Outro docente considerava que ela estava num quadro depressivo e ficou muito preocupado quando ela lhe disse que ia passar as férias de Natal a jogar (20 dez. 2022)... Foi ela quem, num comentário escrito na ficha de autoavaliação de HCA no final do 3º período, criticou as aulas compostas de “*powerpoints* atrás de *powerpoints*” (13 jun. 2023). A AL juntou-se no final do 1º período acabada de chegar do Brasil e se, numa primeira fase, pareceu ‘enturmar-se’, acabou por se desligar das aulas e colegas, talvez quando percebeu que poderia enveredar pelo ensino profissional artístico, visto que queria prosseguir a dança, como acabou por acontecer.

De um modo geral era uma turma bastante silenciosa. Nas aulas de HCA praticamente não intervinham - não só por serem algo introvertidas, mas porque as aulas expositivas não promoviam a intervenção das estudantes. Nas aulas de GD, que funcionavam mais à base da resolução de exercícios, notei maior interação entre docente e discentes, assim como uma maior entreajuda entre as últimas (14 out. 2022). Em Desenho A, enquanto nas primeiras aulas a que assisti estiveram quase sempre em silêncio, trabalhando individualmente e ouvindo música com auriculares, no final do ano letivo vi uma maior camaradagem e à-vontade entre todas. Note-se que a turma passara de 29 para apenas 7 (depois 8) elementos desde o ano anterior (3 out. 2022), mudança que pode ter significado uma fase de re-equacionamento de relações e posturas dentro e fora da sala de aula.

Embora em maioria, as raparigas eram confrontadas com conteúdos que pouco ou nada as representavam, visto que, de acordo com a HCA transmitida pelo

Manual, a produção artística esteve quase exclusivamente nas mãos de homens até ao século XX. Antes de 1800 a única artista mencionada é Josefa de Óbidos (1630-1684), e até 1900 apenas se acrescentam Rosa Bonheur (1822-1899), Berthe Morisot (1841-1895), Marie Bracquemond (1840-1916), Mary Cassatt (1844-1926) e Camille Claudel (1864-1943) as últimas três sem direito a reprodução de obra (Nunes, 2022: 78, 169, 180, 182).

No entanto, isso não impediu que o nu feminino fosse recorrente nas páginas do livro, habitualmente representado em postura passiva, sensual, em exibição pelo e para o “olhar masculino”, ao contrário do nu masculino, heróico, mártir, introspetivo, menos explícito, mais resguardado (Mulvey, 1989: 19): “Os homens agem e as mulheres aparecem. Os homens olham para as mulheres, as mulheres vêem-se a ser olhadas” (Berger, 1977: 47). Mais significativo, é que além de retratos de rainhas e idealizações de santas, são recorrentes as representações de corpos femininos perseguidos, tomados à força, “carregados”, seja a já referida obra de Rubens e Wildens, ou *Apolo e Dafne* e o *Rapto de Proserpina* de Gian Lorenzo Bernini (1598-1680) e *A Morte de Sardanapalo* de Eugène Delacroix (1798-1863). Menkes (2022) argumentou que o imaginário objetificante do cinema, a desigualdade e discriminação no contexto laboral e a violência e assédio sexuais estão intimamente interligados. Ora, essa cultura visual de violência tem a sua génese nesta tradição pictórica europeia.

A própria gestão da docente condicionou ainda mais a situação.

No caso da Josefa de Óbidos⁴³, a professora limitou-se a mostrar algumas imagens de obras no *Google Images* afirmando que “tecnicamente não tem muito interesse, vale pelas temáticas” e concluindo com “claro que vocês viram os mestres mais virtuosos antes” (14 e 16 nov. 2022). Na aula sobre os *salões* dos séculos XVII e XVIII e o “papel da mulher culta” (ME, 2022b: 7), notei que a mesma estava bastante incomodada com a forma como o livro escolar descrevia de forma elusiva o poder que algumas mulheres tiveram na Corte francesa devido às relações íntimas com os monarcas, nomeadamente Jeanne-Antoinette Poisson, Madame de Pompadour (1721-1764), amante de Luís XV (1710-1774). O incómodo poderia ter sido o gatilho para discutir a agência feminina à época, tema igualmente central no referido *Vatel*, contudo, a docente não refletiu sobre isto com as estudantes limitando-se a afirmar que: “Em alcova também se discute política” (7 a 12 dez. 2022).

⁴³ Sobre a qual se realizou uma importante exposição em 2015 (Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa) com direito a catálogo (AA. VV., 2015).

Mais preocupante é o facto do referido “papel da mulher culta”, tanto no Manual como nas AE e, conseqüentemente, na gestão docente, ser explorado do ponto de vista do mecenato e não da produção artística. No livro, além de uma breve menção à obra literária de Madame de Lafayette, Marie-Madeleine Pioche de La Vergne (1634-1693), não são referidas, e.g., as pintoras Élisabeth Vigée le Brun (1755-1842), retratista de Marie Antoinette (1755-1793), Angelica Kauffman (1741-1807), uma das fundadoras da Royal Academy de Londres, ou Marie-Guillemine Benoist (1768-1826), retratista de Madeleine⁴⁴, só para citar algumas. Por outro lado, optou-se por incluir não um, mas dois nus femininos de François Boucher (1703-1770), repetindo-se nas legendas as características sensuais e a temática erótica do Rococó, assim como a associação às amantes de Luís XV (Nunes, 2022: 105, 107) [fig. 33]. Permanece a ideia da mulher modelo e não da mulher criadora⁴⁵, silenciando-se, ainda, a existência de consciência e resistência feminista à época.⁴⁶

Pese embora a escassez de artistas mulheres comparativamente aos homens até à sua aceitação em academias de Belas-Artes no século XIX, a invisibilização das mesmas no Manual deturpa, mais do que esconde, a historiografia artística, demonstrando uma tremenda desatualização face ao que se vem produzindo pelo menos desde a década de 1970 (Nochlin, 1971; Harris e Nochlin, 1976; Chadwick, 1997; Pollock, 1999; Vicente, 2011, entre outras).⁴⁷

Após a conversa com a E sobre a sua franja, vasculhei na minha memória e apercebi-me que aquele não fora o primeiro espelho a tentar dizer-me alguma coisa e tampouco seria o último (figs. 34-37).

No referido *Vatel*, a personagem interpretada pela atriz Uma Thurman torna-se a amante favorita do rei, posição evidentemente vantajosa. A cena que precede a relação apresenta pontes interessantes com a tradição pictórica da época retratada no filme, lembrando, por exemplo, a *Vénus ao espelho* de Diego Velázquez (c. 1599-1660), mostrando a mulher na cama, a aguardar, com um espelho na mão (37’39”, figs. 34-36). Nessa superfície vemos a sua face refletida e ela olha-nos, as/os

⁴⁴ Musée du Louvre, *Portait présumé de Madeleine* (1800), Marie-Guillemine Benoist: [link](#), 25/08/2023.

⁴⁵ Tudo isto parece mais contraditório ao recordar que a instituição de acolhimento deste estágio é dedicada a Aurélia de Sousa. E, embora grande parte das atividades extracurriculares realizadas ao longo do ano tenham andado em torno da mesma, desde visitas a uma exposição da artista no MNSR ao mencionado trabalho de Cidadania e Desenvolvimento, nas aulas de HCA essa quase-obsessão pela figura da artista não se traduziu em conteúdos mais representativos.

⁴⁶ Nomeadamente a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (1791) de Olympe de Gouges ou Marie Gouze (1748-1793), feminista e anti-escravagista, oportunidade perdida quando o “Acontecimento” aprofundado neste módulo é a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789).

⁴⁷ Para não falar das biografias ‘esquecidas’ em obras desde a *Naturalis Historiae* (séc. I d. C.) de Plínio, o qual nomeou artistas mulheres da Grécia e Roma Antigas, passando pelas próprias *Vite* de Giorgio Vasari (1511-1574) (Dabbs, 2009).

espectadoras/es. Esta interpelação é tripla: ao olhar-se ao espelho a mulher reconhece-se como “objeto de visão” (Berger, 1977: 47, 51), mas ela também nos inquire diretamente e, simultaneamente, somos convidadas a olhá-la nos olhos e a olhar-nos a nós, hoje, ao espelho.

A cena levou-me a perguntar, como tantas outras antes de mim, que representações vemos das mulheres no ensino das Artes Visuais e em instrumentos como O Manual ou O Museu? Quem as encomendou? Quem as produziu? Quem eram as modelos? Quem as colecionou? Quem as descreveu? Quem as selecionou para figurar nos livros e nas exposições? Porquê essas e não outras? No contexto escolar, que efeitos têm nas estudantes? Que posição tomar quanto às mesmas na sala de aula? Continuamos meros objetos de observação? Permanecemos espectadoras passivas?

A cristalização de certas imagens e narrativas históricas como objetos sagrados e património comum e, paralelamente, de pedagogias que a reforçam anulando a reflexão crítica, é uma escolha docente. Se selecionada, esta via priva as estudantes e impõe, deliberadamente, determinadas formas de ver, saber e fazer, pelo que em nada é neutra. Pese embora a pressão e a precariedade a que a classe docente está sujeita, cada professora tem agência e liberdade para questionar, resistir e gerir, dentre os conteúdos que lhe são impingidos, olhares e perspetivas sobre os mesmos, assim como o espaço dado a cada estudante para que faça as suas leituras, interpretações e experiências.

O papel da docente, como instigou Ramos do Ó, deve passar menos por ser o de uma “reprodutor[a] de uma verdade estabelecida, quase sempre expressa no manual escolar”, para ser o de uma “ator[a] social, capaz de escutar” as estudantes e colaborar na sua comunicação com textos e imagens: “Eu imagino alguém que pudesse, digamos assim, mais do que ser um[a] porta-voz da verdade, **ser alguém cujo trabalho se concretizasse no exercício criativo de seus alunos**” (2007: 111-112). Alguém que, como encorajou Giroux, subordine “os interesses técnicos às considerações éticas” (1997: 51).

Entendo aqui as considerações “éticas” à luz das “pedagogias contra o estado”, “desobedientes” ou de “encontro” advogadas por Atkinson. Partindo da leitura de Butler, o autor propõe uma ética de abertura ao inesperado e desconhecido que resulta da relação com outrem, que nos coloca em causa (Atkinson, 2018: 34). As respostas discentes podem não se adequar às expectativas docentes, mas o seu reconhecimento potencia novas formas de ser professora/ de ser: “Nos mundos da coexistência humana com outros/as humanos/as e não-humanos/as, os (...)

encontros podem perturbar as formas estabelecidas de funcionamento e criar formas novas ou modificadas de pensar, ver, agir e sentir” (ibid.: 94-95).

Esta pedagogia da desobediência implica dissenso e uma correspondente “ética da preocupação” ou reconfiguração da própria ação docente ao que são os interesses das estudantes. Mesmo, ou sobretudo, quando estas estão além das/ chocam com as referências ou concepções pré-estabelecidas das professoras, levando à sua expansão, assim como à ampliação do que se entende por ensinar e aprender (ibid.: 99, 114-115, 195, 198, 206).

Atkinson vai ao encontro do que hooks identificou como uma necessidade de “transgredir” limites e agendas pré-definidas e considerar as particularidades de cada pessoa na sala de aula, o que só pode acontecer mediante “o nosso interesse uns pelos outros, o facto de ouvirmos as vozes uns dos outros, o facto de reconhecermos a presença uns dos outros” (1994: 7-8).

No último dia do meu estágio, uma docente despediu-se de mim aconselhando: “Nunca mostres o teu coração às feras” (2 jun. 2023). Poderia problematizar aqui o termo “feras”, mas em última análise creio que se adequa se pensarmos que a escola não é mais do que o adestramento de seres que vivem em cativeiro, pelo que eu estranharia se não demonstrassem ferocidade. hooks opor-se-ia às boas intenções daquela professora, exortando-me a abrir a mente e o coração (1994: 12) a essas feras e, talvez, a tornar-me uma delas.

Se eu tivesse de identificar o momento do estágio que materializou o meu compromisso (mais do que vontade) em ser professora - o momento verdadeiramente epifânico em que senti crescer dentro de mim o que só posso descrever como determinação -, esse momento aconteceu durante a observação de uma aula de HCA sobre os primórdios do cinema, já depois da minha PD. Não foi marcado pela felicidade ou pela satisfação, como seria de esperar, e sim por uma profunda revolta.

Devo dizer que fui apanhada de surpresa quando a docente começou a falar do filme *Birth of a Nation* (Griffith, 1915), obra assumidamente racista, já que não tinha reparado que este era mencionado no Manual ([fig. 38](#), Apêndice 1).

Quando percebi que a sua análise, tal como no livro, se estava a limitar às suas inovações técnicas e importância para o desenvolvimento do cinema (Nunes, 2022: 214-215), pedi a palavra para dizer que o filme é controverso, mas a professora replicou: “**Ó Diana cala-te, não vamos perder tempo.**” (8 mar 2022). Adiante, depois de mostrar o *trailer* do filme e apercebendo-se que eu ficara bastante chocada com a atitude, voltou a dar-me a palavra. Expliquei que o filme estava

diretamente ligado ao renascimento do Ku Klux Klan nos EUA, pelo que não podia ser analisado tendo em conta apenas aspetos técnico-formais. Irritada com a minha intervenção, a docente perguntou-me, então, se o objeto devia ser censurado. Respondi que devia ser, no mínimo, devidamente contextualizado, ao que a professora replicou que estávamos ali para analisar estes aspetos, como noutras obras, nomeadamente as *Demoiselles d'Avignon* (1907)⁴⁸ de Pablo Picasso, **e não para "discutir argumentos** [dos filmes]". No entanto, quando de seguida abordou a obra de Charlie Chaplin (1889-1977), não deixou de sublinhar o seu papel na denúncia de injustiças sociais, tal como se pede no Manual (8 mar. 2022).

Chocou-me a leviandade ao tratar semelhante objeto, assim como a reação imediata a uma análise mais crítica.

Se desde o início do estágio percebi desde logo que as estudantes tinham muito para dizer e muito pouco espaço e tempo para o fazer, foi durante a minha prática didática, mas particularmente durante este episódio, pela sua violência e pela raiva contida que senti, que me apercebi que, também eu tinha muito para dizer e não podia permanecer calada quando mais ninguém na sala o dizia.

Assim, aproveitando uma aula que a docente me pedira previamente para assegurar por falta, voltei a falar sobre o filme e mostrei à turma um pequeno vídeo que explica a influência direta do mesmo na ascensão do supremacismo branco nos EUA, assim como dos média e imagens nos comportamentos sociais⁴⁹ (13 mar. 2022).

Relendo o meu relato do sucedido e refletindo sobre a prática de ensino observada em HCA, apercebo-me que um dos problemas centrais em causa é o não-reconhecimento de agência aos objetos.

Como explicou Bal seguindo a teoria do antropólogo Alfred Gell (1998), essencial na minha formação como Historiadora da Arte, “a agência é uma forma de dirigir, mas não com uma intenção; um objeto não tem intencionalidade” (2018: 76). A autora discute esta distinção argumentando que a ausência de intenção é relativa e instituída para que nos sintamos superiores perante os objetos que assumimos como mortos. Se para Bal e para mim, faz sentido dizer que os objetos estão vivos para que possamos falar com eles e é a resistência à sua agência que nos incomoda

⁴⁸ O exemplo das *Demoiselles d'Avignon* não foi o melhor, visto que esta obra não pode de forma alguma ser deslocada da colonização francesa do Congo que permitiu a circulação de artefactos africanos em França, da apropriação e estereotipização das culturas africanas, ou da sexualização da mulher europeia e não-europeia pelo olhar masculino branco, Leighton, 2002: 233-260; Chave, 2002: 261-287. Sobre o “primitivo” e a sua relação com género, raça e classe na História da Arte leia-se Antliff, Leighton, 2003: 217-233 e ainda Dean, 2006.

⁴⁹ Sociocinema (2021): [link](#), 25/08/2023.

(ibid.: 76-77), para aquela docente foi mais confortável pensar que o objeto-filme estava morto, no passado, e não no presente.

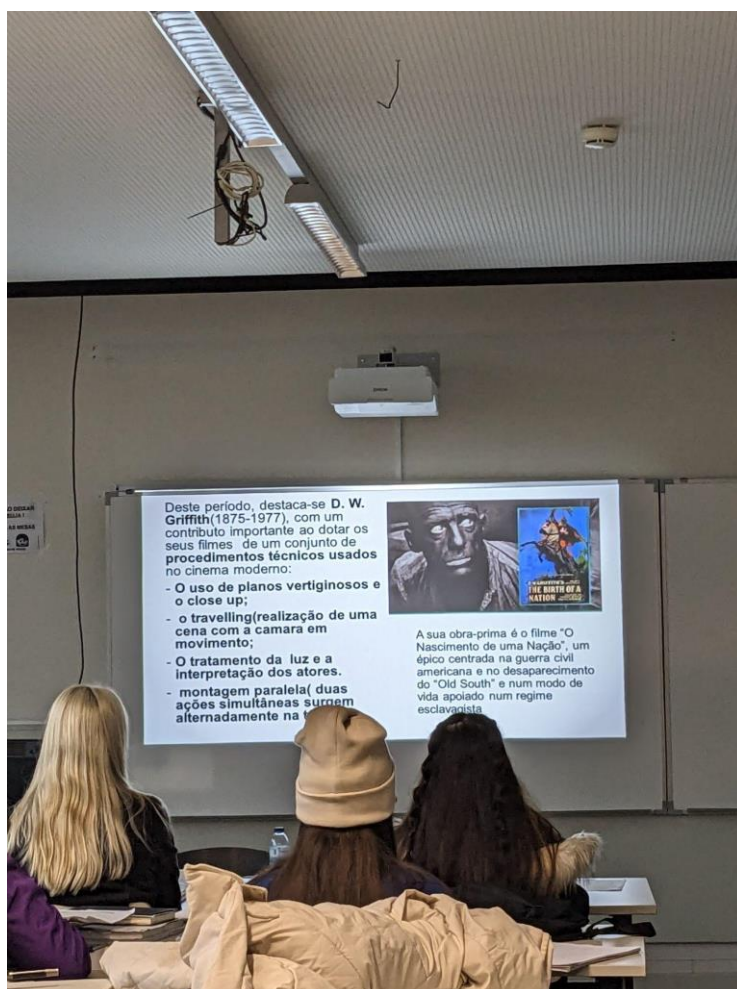


Figura 38. *The Birth of a Nation* ou o renascimento do KKK
Aula de HCA, 8 mar. 2023

Mas, recuperando as palavras de Caller, os “objetos” não são “seres discretos” entendíveis objetivamente, apesar da tradição Protestante iconoclasta ainda presente na nossa sociedade ‘racional’ ter pretendido ignorar a presença viva e o poder de coisas e imagens (2023: s.p.).

Para os Iñupiat (nativos do Alasca), por exemplo, há duas formas de entender o passado: através das “*uqaluktuaq*, histórias de guerras, feitos xamânicos e acontecimentos num tempo conhecido e linear” e através dos “*unipkaa*q, mitos e lendas de um tempo profundo, indefinido e cíclico” (Demuth, 2019: s.p., Prologue). Significativamente, estes dois tipos de história fazem-se de “almas, seres da terra, do céu e da água” não humanas, que existem em relação ativa com pessoas humanas”: “animais, ou animais que já foram pessoas; (...) gigantes, ou espíritos sem corpo, ou rochas que falavam. Todas elas enchem o mundo de ação, **sem uma separação nítida entre os sujeitos que agiam e os objetos sobre os quais se agia.**” (ibid.).

Um dos perigos que reconheço habitualmente a alguma prática da História da Arte, é a aceção de que os objetos são meros testemunhos de tempos e factos. Mesmo nas AE de HCA, a “interpretação de (...) obras artísticas para a construção da evidência histórica”, é um dos três domínios basilares da disciplina (ME, 2022b: 4). Isto por si só não é um problema se, além de testemunhos, os objetos forem igualmente entendidos como agentes da própria história, agência essa que não se limita ao tempo no qual foram produzidos.

Por esses dias e não sei a propósito de quê, a E confessou-me que odiava HCA e estudar para HCA (27 fev. 2023). Respondi-lhe que eu também.

Odeio que o paradigma do grande artista génio e a apologia da arte clássica da Antiguidade Grega ainda dominem o imaginário coletivo e a historiografia da arte. Odeio a invenção de categorias hierárquicas como ‘artes decorativas’, ‘artesanato’ ou ‘arte primitiva’, para que não se misturem na definição canónica de ‘arte’ (Markowitz, 1994; Dean, 2006). A importância dada à arquitetura, sempre seguida e nunca precedida pela pintura e pela escultura, e a exclusão de tudo o resto. A rutura artificial entre a Idade Média e o Renascimento, a Modernidade e a contemporaneidade. A lógica linear, evolutiva, mas simultaneamente cortada, de ver tempo, formas, estilos e civilizações, paradoxalmente dependente de determinados acontecimentos fraturantes e grandes heróis, habitualmente homens e brancos. A estrutura modular resultante, como se a Revolução Francesa tivesse sido “mesmo o fim do Antigo Regime e o início da Época Contemporânea”, como afirmou uma docente (7 a 12 dez. 2022)⁵⁰, e o passado não estivesse também presente:

“Para mim, a história não era um grande palco cheio de comemorações, bandas, aclamações, fitas, medalhas, o som de copos a tilintar e a serem erguidos no ar; por outras palavras, os sons da vitória. Para mim, a história não era apenas o passado: era o passado e era também o presente. Não me importava com a minha derrota, só me importava que tivesse de durar tanto tempo” (Kincaid cit. in Hartman, 2002: 757).

A história contada pelos vencedores, mesmo quando perderam, que teima em apagar reações e contra-discursos e que inculcou em mim um conformismo difícil de rejeitar e contrariar. Um ceticismo quanto às possibilidades de emancipação e de resistência resultantes da “libertação da memória”⁵¹ (Giroux, 1997: 30, 49-50), que durante o meu estágio (e vida) contribuiu para que adotasse uma atitude

⁵⁰ Já no séc. XIX, Alexis de Tocqueville (1805-1859) argumentou que a Revolução Francesa não significou mudança e sim continuidade (Mitchel 1990).

⁵¹ Giroux identificou a “libertação da memória” como a metodologia mais importante do docente como intelectual transformador, entendendo-a como a recuperação e revelação de formas de conhecimento histórico, memórias silenciadas, “verdades contra-hegemónicas” que testemunharam, não só o sofrimento, mas também a resistência de grupos oprimidos, de modo a evitar que essas experiências se repitam e, por outro lado, lembrar que a reação é possível (Giroux 1997: 30).

maioritariamente passiva perante inúmeras violências. A “história única de catástrofe” (Adichie, 2009).

A história assente no “princípio do progresso” que alegadamente traz justiça e conselhos para o futuro, mas que é instrumento de violência e poder, “tecnologia de domínio” que “transforma o significado da violência, difundindo a crença na sua utilização para fins justos” (Azoulay, 2019: 541, 544). Que é sobre o poder de quem a conta, como, quando e sobre quem, estabelecendo-a como a “história definitiva” desse alguém (Smith, 2021: 37-38; Adichie, 2009). Como exclamaram as estudantes do 10º ano (2023, Anexo 2):

“O Museu ecoa em nós

E agora

É tempo de nós ecoarmos no Museu”.

“Nós sabemos coisas... temos coisas a dizer”: a prática didática em HCA

A conceção da minha prática didática em HCA foi demorada e algo conturbada.⁵² Resultou, por um lado, do que considerei serem o perfil e as expectativas da turma de 11º ano mediante a observação da mesma tanto em HCA como em GD e Desenho A e, por outro lado, das limitações inerentes ao contexto de estágio, ao cumprimento das AE e à necessária negociação com a docente da disciplina. Adicionalmente, as minhas próprias angústias relativamente a HCA influenciaram em grande medida as opções tomadas.

A PD assentou em três eixos essenciais - transversais às Artes Visuais e não só - , nomeadamente, a **multimodalidade**⁵³, os **processos participativos, interativos e recíprocos de ensino-aprendizagem**, e a **apropriação e produção de narrativas próprias por parte das estudantes**. Tentativas de contrariar alguns problemas identificados no capítulo anterior, nomeadamente: o domínio da

⁵² A escolha de HCA para implementar a PD foi natural e, ao mesmo tempo, fonte de insegurança. Uma parte de mim sentia necessidade de me colocar em causa em EV/CEA, outra ansiava dizer o que não estava a ser dito em HCA. A decisão acabou por ser facilitada pelos pressupostos da docente, que desde cedo me dirigiu para a disciplina (28 out. 2022, Apêndice 1).

⁵³ No sentido em que procurava contemplar a coexistência de várias modalidades de comunicação (oralidade, gestos, texto, imagem, entre outros). Considerando o âmbito dos estudos visuais ou o estudo das ‘imagens’ que nunca são somente imagens, Bateman, Wildfeuer e Hiippala explicaram que o significado resulta da combinação de várias práticas de significação pelo que é importante considerar a multimodalidade no uso/ abordagem a materiais visuais, quer na sua produção, quer na sua interpretação: a visualidade nunca ocorre sozinha, mas num co-contexto de outros modos apresentados simultaneamente (2017: 31-32, 38).

leitura/escrita na aprendizagem e avaliação; uma postura quase exclusivamente expositiva por parte da docente; a insistência na memorização e na análise técnico-formal; a ausência de interpretações próprias quanto a histórias e objetos, perpetuada pela reprodução de imagens pré-selecionadas e cenários de resposta pré-definidos.

Paralelamente, a estrutura modular e os conteúdos de HCA pediam a exploração de alternativas à forma teleológica linear evolutiva, que divide o tempo histórico em períodos e estilos, marcado por “acontecimentos” alegadamente fraturantes. Adicionalmente, faltava discutir a multiperspectiva, a historiografia como processo aberto e revisível, e a ausência de neutralidade de histórias e imagens. Entre os vários problemas já sobejamente conhecidos, conta-se a quase total ausência de contributos femininos e a perpetuação de discursos que marginalizam a agência das mulheres, assim como a reprodução de imagens que modelam a forma como olhamos e pensamos o corpo feminino e, ainda, a não-problematização da representação estereotipada de identidades racializadas.

Reconhecendo os vários constrangimentos inerentes ao estágio e ao meu lugar de estagiária, aos tempos (horários e calendários) e modos da escola e à hegemonia de um programa revogado, todavia vigente, assim como do Manual - planejador supremo -, socorri-me das estratégias sugeridas nas AE, de modo a ensaiar uma possível resposta a este desafio.

Optei por não sair da sala de aula nem dos horários da disciplina, nem tampouco da organização modular que ainda estrutura a mesma, pelo que a minha PD teve como base o seguinte tópico do “Módulo 8 - A Cultura da Gare”:
“Contextualizar o realismo e o impressionismo, relacionando-os com uma recusa do romantismo e com novas formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia” (ME, 2022b: 9).⁵⁴

Pretendia, com isto, entender de que modo os tempos da escola condicionam o ensino-aprendizagem de HCA, e não fugir dos conteúdos plasmados nos referenciais em vigor, visto que eles são, efetivamente, necessários à realização do exame nacional. Por outro lado, esperava conseguir demonstrar que era possível ir além dos conteúdos do programa já revogado, partindo das atuais AE e introduzindo memórias e visualidades silenciadas ou marginalizadas por um currículo eurocêntrico, formalista e desatualizado.

⁵⁴ Vejam-se as planificações das aulas entregues à docente, segundo o modelo disponibilizado pela mesma, Apêndice 2.

Para uma primeira sessão, propus problematizar o uso do Manual ao discutir a objetividade do processo historiográfico, a “história única” (Adichie, 2009), o poder de deter a história e a sua narrativa (Smith, 2010: 37-38) e o domínio da “evidência” escrita, através de um Jogo da Memória. Adicionalmente, pretendia que esse dispositivo, pela interação resultante, contribuísse para abrir a conversa a todas.

Quando apresentei a ideia, a docente entendeu-o como um exercício de memorização da ‘matéria’. Depois de explicar o propósito, começou por recusar a implementação, afirmando que poderia ser aplicado no início do 10º ano, mas não a meio do 11º ano. Após insistência minha e argumentando que se relacionava com um questionamento da objetividade ou percepção pura do Realismo (Nochlin, 1990: s.p., cap. 1), acabou por assentir (5 jan. 2023).

O jogo assentou em orientações simples (Apêndice 3): cada elemento da turma tinha uma função, sendo que uma parte permaneceu na sala, enquanto a outra parte saiu para o corredor. As estudantes na sala de aula assistiram a um vídeo onde Nan Goldin discorre sobre a fotógrafa Julia Margaret Cameron (1815-1879)⁵⁵. A escolha do vídeo não foi inocente, já que introduziu temas da ‘matéria’, como a fotografia, mas também o que seria o meu discurso sobre os olhares masculino e feminino, o silenciamento das artistas mulheres pela História e pelo Manual, assim como o diálogo de uma artista contemporânea com uma artista do passado.

As estudantes dentro da sala tinham de memorizar com ou sem registo escrito a informação do vídeo. A umas foi pedido que transmitissem a informação retida a colegas que aguardavam no corredor, a outras foi pedido que destruíssem total ou parcialmente os seus registos escritos, ou que os escondessem. No final foram revelados os vários registos sobreviventes, transmitidos oralmente ou por escrito. Fiz notar que algumas estudantes não se limitaram a repetir a informação do vídeo, mas a interpretá-la, referindo, por exemplo, que Nan Goldin é feminista. No registo final da R, que teve como desafio rasurar parte do mesmo, não deixou de ser significativo que as informações rasuradas foram os nomes das artistas referidas no vídeo...

Na discussão que procurei promover de seguida, lancei questões/ reflexões sobre a fidelidade dos vários registos, tendo em conta a seleção/ interpretação/ ponto de vista de cada narradora; a validade e variedade das várias fontes; a destruição ou silenciamento de fontes; a parcialidade das narrativas históricas; e a validade de um manual “único”. A E sublinhou a complexidade do trabalho do/a historiador/a, enquanto a S refletiu sobre a interpretação (parcial) que cada narrador/a confere aos

⁵⁵ The MET (2016): [link](#), 01/09/2023.

acontecimentos, distinguindo-a da mera transmissão e até da seleção, afirmando: **“Costuma-se dizer que quem conta um conto, acrescenta um ponto”**, mas **“quem conta um conto, marca o seu ponto”** (27 jan. 2023).

Apesar do meu nervosismo, que pode ter irradiado para uma turma já de si tímida, todas as estudantes cooperaram e a L parece ter apreciado particularmente o momento, visto que numa aula posterior me perguntou se íamos fazer mais jogos, revelando a ânsia por interações alternativas às vigentes dentro da sala da aula (3 fev. 2023).

Adicionalmente, pretendia que as sessões seguintes se desenvolvessem em torno da análise e discussão de imagens - indo ao encontro da exposição da matéria esperada pela docente - e à realização de um trabalho individual de apropriação (Apêndice 4), inspirado numa prática artística contemporânea que recorrentemente confronta e revisa a História da Arte (Gibbons, 2007; Evans, 2009; Schwarcz, Varejão, 2014, ver pesquisa no *Milanote*, Apêndice 1).

Tanto através do meu discurso com base em imagens por mim selecionadas, como através dos trabalhos das estudantes, procurei: contrariar a abordagem tecnicista/ formalista dos objetos promovendo a pesquisa e a criação de narrativas próprias e problematizando o olhar masculino e ocidental (Mulvey, 1989; Berger, 1977; Said, 2003); subverter a estrutura modular dos conteúdos e a lógica evolutiva e das grandes “inovações e rupturas”, trabalhando o anacronismo (Didi-Huberman, 2003, 2011; Bal, 2003, 2018) e a *longue durée* (Braudel, 1982) através de uma *dialectical contemporaneity*⁵⁶ (Bishop, 2013).

Tentando considerar as continuidades, após o Jogo da Memória projetei várias palavras-chave que habitualmente caracterizam o século XIX, pedindo às estudantes que traçassem paralelos com a atualidade. A S concluiu que todas as características estão presentes no nosso tempo, ainda que em graus diferentes (27 jan. 2023). Os vários movimentos artísticos do século XIX foram apresentados de modo a que se entendesse a longevidade de artistas como Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867), Eugène Delacroix (1798-1863), Gustave Courbet (1819-1877), Rosa Bonheur (1822-1899) e Édouard Manet (1832-1883), contemporâneos entre si. A fotografia foi abordada, não apenas como arte e ferramenta de denúncia social, mas também como dispositivo colonizador (Vicente, org. 2014).

⁵⁶ Baseando-se num entendimento anacrônico da temporalidade, Claire Bishop propôs pensar as coleções museológicas através da “contemporaneidade dialética”, vendo-as como manifestações coletivas dos valores considerados culturalmente relevantes no presente e para o futuro, reimaginando o museu e o espetador como agentes ativos da história, que “dessacralizam os objectos, justapondo continuamente obras de arte com materiais documentais, cópias e reconstruções” (Bishop 2013: 6-9, 59-61).

Descreve esta pintura de Courbet em três palavras ou expressões

Mentimeter



Figura 39. A *Origem do Mundo* segundo o 11^o
30 jan 2023, Mentimeter

“... de certa forma me marcou pela sua ousadia, audácia e erotismo. Vemos que nesta obra, **como na maioria, a figura é feminina e não masculina** (...) sendo a mulher objetivada muitas vezes. (...) podemos falar da pressão social no que toca ao corpo, onde a mulher muitas vezes sofre pressão para não ter pêlo quer em zona íntima, quer nas pernas, nas axilas, ou no buço. Sendo o que me causou mais impacto é que desenhar mulheres nuas era muito comum na época (ex: L’Odalisque Blonde/ Olympia), mas não tão aprofundadamente. (...) apesar do nu ser algo que no mundo da arte era comum, este tipo de obras por vezes pode ser censurada pelo impacto e realismo que tem, sendo assim decidi tapar o órgão feminino como forma de censura” (L, fev 2023).

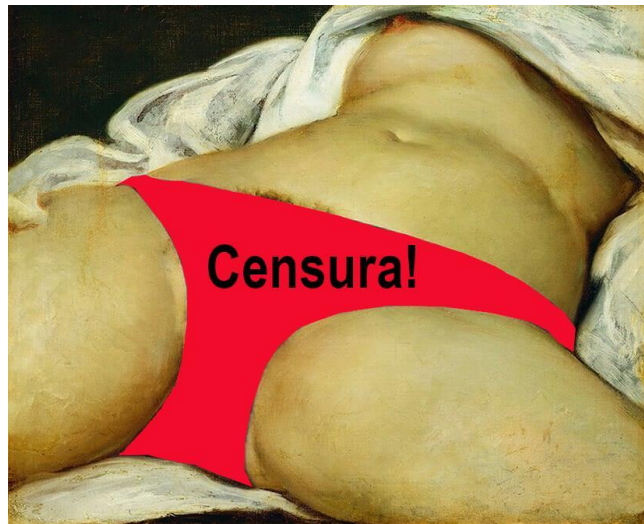


Figura 40. A *Origem da Censura*
Apropriação de L (11^o) no âmbito da PD em HCA,
Apêndice 5.7



Figuras 41 e 42. PD, 30 jan. 2023
Fonte: Arquivo pessoal de Vitor Malva

Nas aulas posteriores, procurei refletir sobre o olhar masculino e a ausência de mulheres artistas na narrativa hegemónica da História da Arte. Referi Sofonisba Anguissola (f. 1625), Lavinia Fontana (1552-1614), Artemisia Gentileschi (1593-1653), Vigée Le Brun e Bonheur e o contexto social e familiar específico que as permitiu tornarem-se artistas reconhecidas nas suas épocas (Nochlin, 1971). Reforcei a existência de vários Realismos, mesmo dentro do Realismo do século XIX (Eisenman et al., 2019: 269-271). A análise das pinturas de Courbet e Manet suscitou uma participação ativa e crescente, que procurei promover de forma descontraída, voluntária e não forçada, nomeadamente com recurso ao *menti.com*.

A L, muito participativa mas insegura quanto às suas ideias por ser habitualmente contrariada pela docente, mediante alguma validação e encorajamento foi das alunas que mais contribuiu para a análise das obras de Courbet, mencionando astutamente a escuridão do *Enterro em Ornans* e a modelo nua do *Atelier do Pintor*. A dada altura, voltou-se para a docente e afirmou: “afinal digo coisas acertadas” (30 jan. 2023). Poucos dias depois, a mesma professora mantinha que no ano anterior a aluna estava sempre a participar, mas depois começou a aperceber-se que dizia “asneiras” e começou a calar-se... (1 fev. 2023).

Sem surpresas, a *Origem do Mundo* entusiasmou particularmente as estudantes pela iconografia e pelo título, lançando uma discussão sobre pelos públicos ([figs. 39-40](#)). A receção positiva desta obra conflitante - ao mesmo tempo representativa e desconcertante - foi problematizada considerando a sua origem como encomenda para uma coleção masculina de arte erótica, em diálogo com obras e leituras das Guerrilla Girls, de Nan Goldin e de Tracey Emin (*Do women have to be naked to get into the Met. Museum?*, 1989; Albani, 2017; Fondation Beyeler, 2014) ([figs. 41-42](#)).

A *Música nas Tulherias*, o *Almoço na Relva* ([fig. 46](#)), a *Olympia* e *Um Bar em Folies-Bergère* de Manet, nas quais o observador se torna o observado e o nu feminino se torna a modelo nua (Berger, 1977: 63; Eisenman et al., 2019: 368-387), foram colocadas a par de Jeff Wall e Renee Cox, reforçando a pertinência de olhar as imagens a partir do nosso tempo e de lhes conferir interpretações renovadas (Eversley, 2003; Merritt, 2021: 23-31, 68-80). A centralidade parisiense foi falada a par da dominação da Argélia, o Japonismo foi recentrado como influência fulcral do Impressionismo e Mary Cassatt como um dos seus exemplos relevantes (Ives, 1979; Nochlin, 2019: 388-407) (30 jan., 3 fev. 2023).

Os sufocantes tempos da escola tornaram difícil cumprir ‘os conteúdos’, adequando-os às ausências e necessidades acima identificadas e, paralelamente,

tentando uma interação mais participada por parte das estudantes. De facto, acabei por precisar de uma aula extra para cumprir o meu plano inicial que se limitava aos 6 tempos. Nesta, fiquei com a feliz sensação de ter atingido parte dos objetivos: a R perguntou porque é que a Aurélia de Sousa não aparecia mencionada no Manual, pelo que a própria docente sugeriu escrever uma carta à Porto Editora a contestar a situação (3 fev. 2023).

Tendo em conta uma aprendizagem triangular que compreende a história e a leitura da imagem, assim como o fazer artístico (Barbosa, 2001), tal como uma necessidade de contrariar do domínio da leitura/escrita no ensino-aprendizagem-avaliação em HCA, propus às estudantes a apropriação (Trafí-Prats 2009) prático-teórica de uma obra do período em estudo, através de uma técnica/ linguagem à sua escolha⁵⁷ e à luz de exemplos da prática artística contemporânea. Além da reinterpretação prática, teriam de realizar uma análise da mesma e do seu contexto e justificar a recriação. Era esperado que as estudantes integrassem temas discutidos em aula, assim como as suas próprias mundividências (Apêndice 4, [fig. 43](#)). Os resultados estão apresentados ao longo deste relatório (figs. [9](#), [10](#), [11](#), [15](#), [31](#), [37](#), [40](#) e [50](#)) e no Apêndice 5.

A proposta respondia, particularmente, ao princípio da “Coerência e flexibilidade” identificado pelo PASEO, que passa por “garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação”, através de uma “gestão flexível do currículo” que possibilite “explorar temas diferenciados, **trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas**” (Martins et al., 2017: 13).

Adicionalmente, ia ao encontro de vários “exemplos de ações” apresentados pelas AE, nomeadamente a mobilização do conhecimento adquirido através da organização “original e pessoal” de “quadros comparativos entre processos de criação artística e cultural do passado e do presente”, assim como a comunicação “através de trabalhos e/ou projetos de diversa natureza: textos, imagens, desenhos (...), exposições, vídeos (...), dramatizações, entre outros” (ME 2022b, 6-7, 11). Assim, procurava uma gestão dos conteúdos que conciliasse as AE e a consciência de que a História, da qual todas somos narradoras, é mais sobre o nosso presente do que sobre o passado, com o intuito de estabelecer uma maior relacionabilidade entre estudantes e imagens analisadas.

⁵⁷ A professora sugeriu que se retirasse a possibilidade do uso do desenho e da pintura ‘manuais’, de modo a evitar que as estudantes se alongassem demasiado na execução do trabalho, opinando que se deveria circunscrever à fotografia. Alarguei à foto performance, vídeo e vídeo performance, colagem, impressão e desenho digital, de modo a dar mais opções às estudantes (11 a 23 jan. 2023).

Mais do que o jogo da memória, esta proposta de trabalho criou enorme resistência por parte da docente.

De facto, desde cedo manifestei a vontade em implementar uma abordagem mais anacrónica ou abordar temas transversais a vários módulos. Contudo, a professora considerou que isso seria impossível com o pouco tempo que eu teria, argumentando que as estudantes “têm o manual à frente, não podem andar a saltar” e considerando que isso só seria implementável no final de todos os módulos. Assim, informou-me que eu teria de escolher um módulo e cingir-me à ‘planificação’, ou seja, à linearidade cronológica das AE e ao proposto pelo Manual (28 out., 22 nov. 2022).

Note-se, contudo, que o que a docente considerou como uma impossibilidade, já está previsto nas próprias AE e até desde o programa de 2004, dada a existência (ainda que algo inconsequente) de módulos iniciais intitulados “Criatividade e Rupturas” que introduzem várias práticas da arte contemporânea “como ponto de partida para a própria abordagem da disciplina” (ME, 2022a: 6; Pimentel et al., 2004: 10-13).

De facto, no Manual em uso a apropriação aparece precisamente como prática de questionamento de narrativas hegemónicas da História da Arte, particularmente da “proeminência de artistas masculinos e relativa ausência de mulheres” através da reprodução de obras de Jaimie Warren e Sherrie Levine (Nunes, 2022: 9-10). No entanto, o próprio autor do mesmo, ainda que aparentemente consciente desta problemática e do diálogo contemporâneo sobre a mesma, não toma posição para a reverter ao longo do seu livro, tratando passado e presente como módulos não-comunicantes. Parafraseando Leon Wainwright, pergunto qual o futuro de uma “forma engajada de ensino”, quando currículo, programas, docentes e seus recursos e instrumentos, contribuem ativamente para minar artistas e pensadoras que questionaram o conhecimento canónico? (2010: 100).

Note-se, ainda, que a docente menosprezou a capacidade de acompanhamento da turma, reduzindo a sua aprendizagem ao objecto-manual.

A infantilização das discentes perante uma gestão potencialmente mais flexível dos conteúdos foi por várias vezes contradita pelas próprias. Por exemplo, uma aluna da turma em questão explicou-me durante um intervalo que gostava mais das aulas de Português porque a docente explicava as coisas, note-se, com recurso a “exemplos atuais” (31 out. 2022). Noutro intervalo, após a realização de um teste em EV, foi um aluno do 9º ano que confessou que não gostava da forma como a

História era ensinada devido à aparente linearidade: “Neste ano aconteceu isto, depois isto... Mas as coisas aconteceram ao mesmo tempo!” (16 fev. 2022).

Não consigo deixar de traçar paralelos entre a infantilização das estudantes ocorrida na escola, de quem é esperado que sejam um repositório de conhecimento acumulado e ensinado pelas guardiãs/ reprodutoras do mesmo, e a linearidade da narrativa histórica eurocêntrica. Ambas seguem a mesma lógica evolutiva de progresso que constitui a modernidade (o imperialismo e a colonização) e a falácia do desenvolvimentismo, que Dussel tão bem explicou a partir de Georg Hegel (1770-1831):

“Na ontologia Hegeliana (...) o Desenvolvimento é dialeticamente linear: É uma categoria primordialmente ontológica, particularmente no caso da História Mundial. Tem, além disso, uma direção no espaço: “O movimento da História Universal vai do Oriente para o Ocidente. A Europa é o fim absoluto da História Universal. A Ásia é o seu começo” (*Lectures*, 243). Esta ideia de um movimento “necessário” da história do Oriente para o Ocidente, podemos facilmente perceber, teve primeiro de eliminar a América Latina e a África do movimento da História Mundial, situando-as, tal como a Ásia, num estado de “**imaturidade**” ou “**infância**” (*Kindheit*). (...) Para Hegel, a criança representa apenas o “potencial real” da razão. A “imediatez” da consciência da criança permite-lhe ser, portanto, apenas a periferia (ou possibilidade) da experiência, mas não o seu centro. “Só o adulto tem inteligência e é o centro de tudo” (*Lectures*, 16)” (Dussel 1993: 68-70, nota 5).

A prática historiográfica positivista cristalizou esta linearidade desenvolvimentista e solidificou a ideia de passado enquanto “mundo separado”, irrevisível e irrevisitável a partir do nosso presente, perante o qual, alegadamente, não nos devemos posicionar, colocando-nos “entre parêntesis”, tornando-nos “observadoras não-históricas” ou a-históricas, “divididas contras nós próprias”, em vez de historiadoras participantes e não meras testemunhas (Catroga 2001: 65; Foucault, 1996: 158; Trouillot 2015: 151-152).

Qualquer história (da arte) é necessariamente anacrónica visto que o olhar ocorre no presente. Contudo, à semelhança da reticência demonstrada pela docente, também em muita historiografia atualmente praticada continua a existir uma rejeição do anacronismo, porque este implica uma tomada de responsabilidade quanto às narrativas construídas (Bal, 2018: 43). A narradora não consegue divorciar-se do seu presente: “mesmo a atitude histórica mais cuidadosa cega-se a si mesma, à sua própria posição na história. Através desse esquecimento, tais escritos tornam-se anacrónicos” (ibid.: 100).

Essa historiografia mais conservadora presume-se objetiva, assim como um/a narrador/a deslocado/a do seu tempo, como se a narrativa histórica não fosse uma projeção do eu sobre outrem e, inevitavelmente, do presente para o passado. Presume, ainda, ser possível reconstruir uma ‘verdade’ destituída de acrescentos trans-históricos. Bal distingue essa “reconstrução” impossível, do anacronismo

baseado na “construção” ou “desconstrução” consciente (Bal, 2003: 101-102). Partindo de artistas que citaram ou reinterpretaram a obra de Caravaggio (1571-1610), Bal abordou o anacronismo da prática artística contemporânea chamando-lhe *preposterous history*. O termo não é traduzível como “história absurda”, mas como uma história feita num senso contrário ao da narrativa unidirecional de passado para presente para futuro, que quebra com o evolucionismo e o progresso, partindo de preocupações partilhadas transversais (Bal, 2018: 125-127, 131-132, 143; Didi-Huberman, 2003: 137).

Perante o tabu do anacronismo que, paradoxalmente, convive com a aceitação da *longue durée*, Didi-Huberman afirmou que os académicos reduziram a polirritmia da história a um “tempo rápido” de eventos e um tempo de realidades quase imóveis dominadas por “sistemas” e “regulamentos” perpétuos, numa abordagem que divide na vez de compor. No meio destes ritmos, surgem os objetos e imagens históricos, através dos quais “todos os tempos se encontram, colidem (...), se bifurcam, ou se enredam uns nos outros” (2003: 131).

Admitir que “vivemos em mais do que um tempo”, rodeadas por este “mundo estratificado”, e que a história não é apenas construída pelo ser humano (Demuth 2019: s.p., Epilogue), é uma admissão desconfortável, porque significa aceitar que qualquer uma de nós é, simultaneamente, portadora e agente da história - enredada nela, enquanto ela está enredada em nós; presa nela, enquanto ela está presa em nós (Baldwin, 1968: 163). Significa, também, que os objetos têm tanto poder como o ser humano e que não somos meras testemunhas passivas a aguardar que génios, heróis ou estadistas façam história. **Significa uma possibilidade de resistência, mas também uma responsabilidade intimidante.**

Esta participação ativa não implica apenas ficar para a história, mas narrá-la. Como sublinharam Said e Trouillot, a memória coletiva e a história não são passivas, nem pertencem somente às suas narradoras, historiadoras profissionais ou amadoras. São para serem “usadas, mal-usadas e exploradas”, não são inertes ou passíveis de serem contidas ou possuídas por meia-dúzia de indivíduos (Said, 2002: 245, 251; Trouillot, 2015: 153).

Rejeitando a ideia de um passado separado do presente e do futuro, separado de nós, e entendendo, tal como Mae Barbosa, que “cada geração tem o direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma” (Popper cit. in Barbosa 2001: 37-38), considere como é que HCA pode acontecer em sala de aula cumprindo os

conteúdos programáticos, mas assumindo a agência das estudantes enquanto participantes e narradoras.

Sublinho que este aspeto está previsto desde o programa de 2004, embora apenas no último módulo “A Cultura do Espaço Virtual”, com a proposta de realização de uma autobiografia enquanto “ser crítico, agente criativo e cidadão participativo” (ME, 2022b: 13) e “agente central do processo histórico” (Pimentel et al., 2004: 15).

Um dos momentos mais tensos de negociação com a docente (11 a 23 jan. 2023), sucedeu quando sugeriu que esta atividade fosse exposta por partes. Numa fase inicial, as estudantes só saberiam que tinham de escolher e analisar/ contextualizar uma obra; só mais tarde ficariam a saber que teriam de fazer o exercício de apropriação da mesma. A professora estava convicta de que a seleção da obra podia resultar de uma “afinidade ou instinto” e que esses processos “mais instintivos”⁵⁸ eram naturais nos artistas, outorgando uma aleatoriedade ao exercício que contrariava as minhas intenções e subvertia a ideia de apropriação na arte contemporânea na qual me baseava, raramente aleatória.

Argumentei que as estudantes tinham de conhecer todas as fases da atividade, não só por uma questão de transparência, mas porque o meu propósito com a mesma **era abertamente político**, pelo que esperava determinadas escolhas, eventualmente influenciadas pelos temas que levaria para as aulas e incluiria no enunciado do exercício.

A professora também determinou desde logo que o exercício não seria exequível no tempo das aulas, necessárias para ‘dar a matéria’, sendo igualmente previsível que as estudantes resistissem à ideia de um trabalho de casa devido às suas atividades extracurriculares. Chegou a sugerir que o mesmo devia ser feito em articulação com e nos tempos da disciplina de Desenho A. Isto opunha-se ao meu propósito de experimentar diferentes formas de comunicação em HCA, de modo a contrariar o domínio da escrita e favorecer diferentes formas de comunicação, tal como preveem as AE. Sublinho, ainda, que não me interessava o resultado técnico-formal da vertente ‘prática’ da apropriação, pelo que reforcei esse aspeto várias vezes junto das estudantes, valorizando, sobretudo, as suas intenções.

Acabei por insistir na implementação do exercício como trabalho de aula e de casa, alocando 2 de 6 tempos (de 50 minutos) para o acompanhamento das estudantes nas suas pesquisas e reflexões ([fig. 45](#)).

⁵⁸ Sobre a crença na vida instintiva leia-se Foucault, 1996: 153.

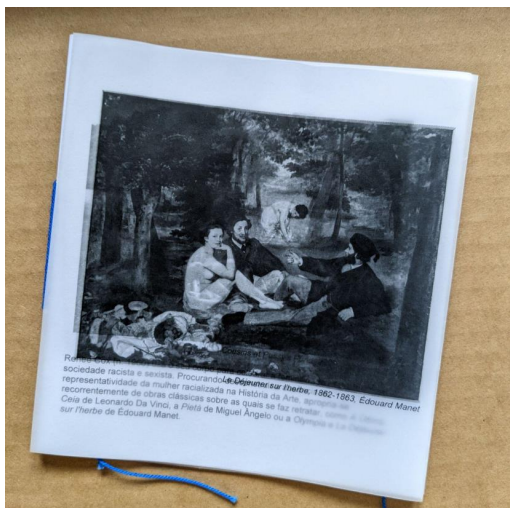


Figura 43. Enunciado do exercício de apropriação
Apêndice 4



Figura 46. O Almoço na relva do MNSR
Apropriação improvisada, 17 fev. 2023

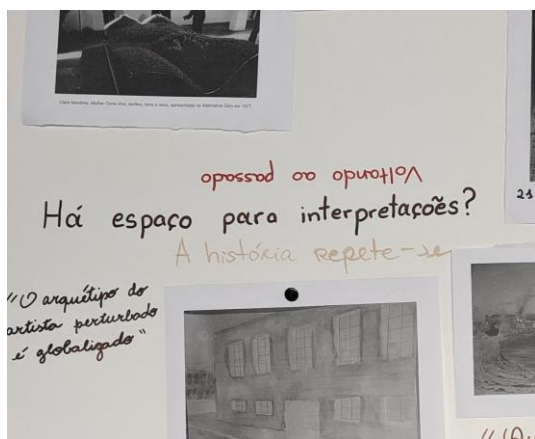


Figura 44. "Há espaço para interpretações?"
Detalhe de K-line, PD em HCA



Figura 45. PD, 1 fev. 2023
Fonte: Arquivo pessoal de Vitor Malva



Figuras 47 e 48. #somostodasolympia
PD, 15 fev. 2023. Fonte: Arquivo pessoal de Vitor Malva

Nesta sessão de tutoria, apesar dos trabalhos serem individuais, optei por pedir que se juntassem em pares, para que pudessem conversar entre si e trocar ideias. Mesmo com uma turma de apenas 8 elementos foi bastante difícil aproveitar o tempo e acompanhar cada estudante de forma igual. Nesta aula já todas tinham selecionado opções para a apropriação, depois de na sessão anterior parecerem pouco investidas quanto à ideia, visto que apenas duas tinham iniciado a pesquisa (30 jan. 2023). Mais tarde, a professora informou-me que tinha falado com a delegada e subdelegada, pedindo-lhes que cooperassem por ser importante para a avaliação do meu estágio, dando a entender que, por elas, não investiriam tempo na tarefa (1 fev. 2023), pelo que não consigo discernir até que ponto a aceitação do exercício foi ou não fabricada.

Algumas terão sido influenciadas pelo meu discurso ou pelos exemplos presentes no enunciado, mas considerando as minhas observações desde o início do estágio, assim como as conversas com as estudantes, particularmente durante esta aula de acompanhamento, creio que cada apropriação fez sentido a cada uma das autoras independentemente da minha intervenção.

A ponte que a E estabeleceu entre *The Remnants of an Army* (1879) Lady Butler ou Elizabeth Thompson (1846-1933) e a anexação da Palestina, apenas confirmou a consciência política que demonstrou desde o início do estágio ([fig. 11](#), Apêndice 5.3). O autorretrato da S em resposta a Degas, inspirado nos observadores observados de Manet, sublinhou um feminismo que já lhe notara noutras ocasiões ([fig. 31](#), Apêndice 5.5). A F e a M, introvertidas e com as quais pouco falara, foram por isso as que mais me surpreenderam. A primeira refletiu sobre a influência das redes sociais e dos média na imposição de um corpo ideal, partindo da sua própria vivência com distúrbios alimentares e de *La Psyché* (1876) de Berthe Morisot. Na sua apropriação, o espelho que reflete o corpo feminino em biquíni foi quebrado, mas o ecrã do telemóvel está seguro nas nossas mãos. É nele que hoje nos vemos e fazemos representar ([fig. 37](#), Apêndice 5.6). A segunda inverteu a lógica binária do que é tradicionalmente tido como masculino/feminino, colocando as mulheres do *Retrato da Família Hirschsprung* (1881) de Peder Severin Krøyer (1851-1909) a ler, enquanto os homens passaram a fazer crochet ([fig. 9](#), Apêndice 5.1).

Outras fugiram ao enunciado, pondo à prova a minha adaptação ao inesperado.

Por exemplo, a L insistiu em apropriar-se da *Origem do Mundo*, afirmando ter ficado fascinada com a pintura, com a sua censura e com a censura dos pêlos públicos, apesar de ser tão comum representar o nu feminino na arte ([fig. 40](#),

Apêndice 5.7). A interpretação da L foi particularmente pertinente para mim, porque eu própria comecei por censurar a imagem, duvidando se a poderia ou não mostrar à turma, sem perceber o porquê dessa autocensura, quando as estudantes estavam mais do que habituadas a representações do nu feminino, algumas das quais bastante violentas. A diferença, talvez, era que este não era tanto um nu feminino, estando sim, mais perto de uma mulher nua (Berger, 1977: 54).

Por sugestão da docente, no enunciado eu pedira que as estudantes fossem além das imagens presentes no manual ou abordadas nas aulas (Apêndice 4). Apesar da minha resistência inicial, acabei por concordar com essa restrição que poderia potenciar a descoberta de obras e artistas menos conhecidas. No entanto, perante a insistência da L, acabei por aceitar a sua escolha. Embora a promoção da pesquisa além do Manual e das aulas fosse positiva, porque é que as estudantes não poderiam questionar imagens ‘icônicas’? O questionamento de narrativas hegemônicas era, afinal, um dos meus principais propósitos. Ainda assim, sugeri-lhe que visse também outras obras de Courbet. Depois do que viu perguntou-me “porque é que não há imagens de homens nus?” (1 fev. 2023).

Só mais tarde percebi que a docente tinha sugerido esta limitação como forma de avaliar a maior ou menor ‘autonomia’ das estudantes nas suas pesquisas. De facto, por ingenuidade minha, não me apercebi que muitas das opções de concepção/ enunciação que a professora sugeriu no decorrer das negociações, se prendiam com eventuais descritores de avaliação a adotar num futuro momento de classificação, que só ficou definido já decorria a PD.

Além da L, o P selecionou *Quarto em Arles* (1888-1889) de Vincent van Gogh (1853-1890), não lhe interessando se podia ou não ser enquadrado no Realismo ou no Impressionismo, e optou por desenhar e pintar tradicionalmente o trabalho, ignorando as opções indicadas no enunciado ([fig. 50](#), Apêndice 5.8). A AL apresentou a resposta mais inesperada à minha proposta. Em vez de partir de uma obra do período em estudo, partiu de uma fotografia que tinha tirado à fachada da Sé do Porto num dos seus primeiros passeios pela cidade - recém-chegada a Portugal -, que, por acaso, lhe lembrou a série de pinturas de Claude Monet (1840-1926) da Catedral de Rouen (1890) [[fig. 15](#), Apêndice 5.4].

A minha proposta inicial não previa a realização de uma apresentação oral, visto que me bastavam o acompanhamento do processo investigativo e reflexivo de cada uma das estudantes, particularmente durante a aula dedicada ao trabalho, e os objetos entregues (apropriação e memória descritiva, a qual nunca especifiquei que deveria ser escrita). Contudo, e já no decorrer da minha PD (3 fev. 2023), a docente

sugeriu acrescentar uma aula para apresentações orais - mais um instrumento devidamente definido e isolado para facilitar a avaliação.

De modo a dar alguma confiança às estudantes que estavam menos à vontade com a oralidade (tal como eu), pedi que todas se juntassem perto de um *K-line* afixado à parede ([fig. 44](#)), para nele colocarmos cada apropriação, promovendo uma apresentação informal e próxima, em jeito de conversa. Distribui flores artificiais, ganchos e fitas pretas por todas, de modo a encarnarmos a confiança da Olympia de Manet ([figs. 47-48](#)). Afinal, “a máscara é a forma mais poderosa de auto-expressão” (Barthes cit. in Halberstam, 2011: 65).

Todas, excepto a AL, falaram sobre os seus trabalhos, que lançaram conversas sobre como tanto homens como mulheres são vítimas do patriarcado - o que suscitou alguma polémica -, sororidade, a necessidade de um feminismo interseccional, o assédio nos transportes públicos, a pressão das redes sociais relativamente ao ideal de beleza, particularmente no que respeita ao corpo feminino, a anexação da Palestina e o neocolonialismo (15 fev. 2023).

Em última análise, as minhas intenções com o exercício acabaram subvertidas pelo processo de classificação do mesmo. Mais do que isso, pelo modo de avaliar da escola e da docente.

Visto que só numa fase tardia ficou estabelecido que o exercício seria tido em conta para a média, inicialmente apenas delineei e identifiquei os objetivos do mesmo, e não os seus critérios de avaliação. Embora essa não seja uma prática transparente, após receber os trabalhos senti-me aliviada por não ter definido nada desde o início e ter alguma margem para adaptar a avaliação às respostas da turma, dando espaço ao inesperado - para o qual eu não estava preparada - e pondo de lado as minhas expectativas.

Isto porque, se inicialmente a minha vontade era dar mais ponderação à vertente da apropriação/ justificação, o facto de algumas estudantes estarem mais à vontade com a contextualização histórico-artística da imagem original, levou-me a ponderar os dois elementos da mesma forma, de modo a não as prejudicar, visto que sentia que já as tinha instrumentalizado o suficiente. Adicionalmente, considero que as próprias escolhas de algumas estudantes na contextualização das obras selecionadas foram, em si, interpretações muito particulares que posso contar como apropriações.

Tudo se complicou porque a docente insistiu que eu deveria considerar dois objetos de avaliação: a memória descritiva (que contaria mais) e a apresentação oral dos trabalhos (que contaria menos, visto que não tinha sido prevista desde o início).

Ora, para mim, estas não deveriam ser vistas isoladamente, já que algumas coisas que não foram escritas, foram-me sendo ditas e vice-versa. A própria apropriação 'prática' ou objeto-imagem falava-me, mesmo que sem palavras. Todo o processo - i. e. conversa em aula de tutoria, apresentação/ discussão final + imagem + memória descritiva - e todos os discursos - oral, escrito e visual - entrecruzaram-se e complementaram-se nessa abordagem multimodal e triangular que eu procurava. Não consigo ler as memórias escritas sem pensar no que as estudantes me foram dizendo nas aulas, ou separando-as das imagens que criaram ou mesmo das escolhas das imagens originais por si só. No fundo, eu queria ter considerado o que estava dito e o não-dito, o implícito.

A classificação da L, por exemplo, não tem em conta a sua ideia de recriar a *Origem do Mundo* com esponjas, esfregões e testos de panela (1 fev. 2023), que acabou por não executar, possivelmente porque a vida dela não é só HCA...

No entanto, o processo foi sequestrado pela necessidade de criação de uma grelha (Apêndice 6), na qual não me revejo e que pouco traduziu as minhas observações, e as minhas interpretações colidiram com as interpretações da professora em coisas tão fundamentais como o que entender por contextualização e análise de uma obra.

Acresce que, ao criar a grelha de avaliação, tive de ir ao encontro dos três domínios pré-estabelecidos pelas docentes da instituição para a disciplina: D1 – Compreensão histórica/Identificação e explicação de conteúdos científicos; D2- Tratamento de informação e utilização de fontes; D3- Comunicação em História da Cultura e das Artes (AEAS, Departamento de Expressões [2022], ver Anexo 6).

Se, por um lado, ficou desde logo acordado que estes domínios deveriam ser transversais a todos os critérios de avaliação, por outro, a ausência de uma definição do que é entendido por cada um desses domínios - o que por si só até podia ser positivo - causou algumas discordâncias e dificultou a distribuição das ponderações. No que respeita ao D2, por exemplo, a docente pensava o tratamento de informação e a utilização de fontes como a correta citação e referência bibliográfica e a organização da informação e do discurso, enquanto eu a considerava como apropriação e criação de conhecimento a partir de várias fontes ou pontos de vista. As premissas da avaliação qualitativa ficaram reféns da avaliação quantitativa.

No geral, senti-me bastante frustrada com o processo de traduzir e reduzir em números os trabalhos das estudantes e penso que esta experiência foi bastante injusta para as mesmas. Em primeiro lugar, não estavam habituadas à minha postura enquanto docente nem ao tipo de trabalho que propus, tendo de se adaptar

rapidamente a essa situação. Adicionalmente, numa situação duplamente violenta, as respostas ao trabalho que propus numa determinada lógica, que era a minha, acabou por ter de se adaptar a domínios de avaliação definidos por outrem, que a contrariaram e subverteram.

Quanto à avaliação da minha prática, considerei mas acabei por não realizar nenhum questionário à turma porque previ que o *feedback* seria demasiado generoso e artificial.

Entre alguns momentos felizes, a minha PD foi marcada por uma constante frustração. Perante a evidência de que as estudantes estavam habituadas a um determinado modo de serem alunas em função de um determinado modo de ser docente, oscilei continuamente entre:

- a vontade de quebrar a rotina das aulas expositivas e ir ao encontro das expectativas da docente e da necessidade de 'dar a matéria';
- o desejo de promover a participação e o receio de impor a intervenção oral, consciente de que as estudantes mais introvertidas, na clara atenção que dedicavam às aulas, estavam igualmente a participar ativamente das mesmas;
- a necessidade de explorar várias formas de comunicação, e a consciência de que nem todas as estudantes corresponderiam a essa exploração;
- as minhas próprias expectativas e o deixar acontecer.

“Os adultos pensam que nós não sabemos nada, mas nós sabemos coisas... temos coisas a dizer, lemos coisas...” (18 jan. 2023). Disse-mo uma estudante do 10º ano durante uma aula de Desenho A, depois de me ter resumido pormenorizadamente a história de *O Apanhador no Campo de Centeio* (1951) de J. D. Salinger (1919-2010). A afirmação, dita quase em jeito de súplica como se achasse que eu não estava a acreditar no que ela me dizia, vocalizou o que observei serem a ânsia e desmotivação de muitas estudantes que simplesmente não se sentiam ouvidas, representadas ou reconhecidas na sala de aula.

Poucas semanas depois desta conversa iniciei a PD. Não considero que tenha sido epifânica ou particularmente bem-sucedida, deixando-me, em muitos aspetos, com um travo agri-doce na consciência. Além de reproduzir alguns problemas que eu própria identificara - sobretudo no que respeita à avaliação e à necessidade de cumprir os conteúdos definidos pelas AE -, as aulas voltaram à sua rotina após a minha intervenção. Posso, sim, ter contribuído para legitimar ou validar algumas das ideias e opiniões das estudantes devido à posição de poder que ocupei enquanto professora (ainda que estagiária).

Apesar de relegada para o quase-fim deste relatório, a minha PD não foi um fim, mas um início, durante a qual comecei a redescobrir a minha voz através das vozes das estudantes.

Como tal, concluo este capítulo com a memória da voz de uma delas. No último dia do meu estágio, durante um concurso de talentos a propósito do Projeto Cultural de Escola, a S escolheu declamar *Aviso da Lua que Menstrua* (1992), de Elisa Lucinda, artista mulher negra brasileira, que reproduzo como mais uma apropriação da obra de Courbet:

“Moço, cuidado com ela!
Há que se ter cautela com esta gente que menstrua...
Imagine uma cachoeira às avessas:
cada ato que faz, o corpo confessa.
Cuidado, moço
às vezes parece erva, parece hera
cuidado com essa gente que gera
essa gente que se metamorfoseia
metade legível, metade sereia.
Barriga cresce, explode humanidades
e ainda volta pro lugar que é o mesmo lugar
mas é outro lugar, aí é que está:
cada palavra dita, antes de dizer, homem,
reflita..
Sua boca maldita não sabe que cada palavra é
ingrediente
que vai cair no mesmo planeta panela.
Cuidado com cada letra que manda pra ela!
Tá acostumada a viver por dentro,
transforma fato em elemento
a tudo refoga, ferve, frita
ainda sangra tudo no próximo mês.
Cuidado moço, quando cê pensa que escapou
é que chegou a sua vez!
Porque sou muito sua amiga
é que tô falando na “vera”
conheço cada uma, além de ser uma delas.
Você que saiu da fresta dela
delicada força quando voltar a ela.
Não vá sem ser convidado
ou sem os devidos cortejos..
Às vezes pela ponte de um beijo
já se alcança a “cidade secreta”
a Atlântida perdida.
Outras vezes várias metidas e mais se afasta
dela.
Cuidado, moço, por você ter uma cobra entre
as pernas
cai na condição de ser displicente
diante da própria serpente
Ela é uma cobra de avental
Não despreze a meditação doméstica
É da poeira do cotidiano
que a mulher extrai filosofando
cozinhando, costurando e você chega com a
mão no bolso

julgando a arte do almoço: Eca!...
Você que não sabe onde está sua cueca?
Ah, meu cão desejado
tão preocupado em rosnar, ladrar e latir
então esquece de morder devagar
esquece de saber curtir, dividir.
E aí quando quer agredir
chama de vaca e galinha.
São duas dignas vizinhas do mundo daqui!
O que você tem pra falar de vaca?
O que você tem eu vou dizer e não se queixe:
VACA é sua mãe. De leite.
Vaca e galinha...
ora, não ofende. Enaltece, elogia:
comparando rainha com rainha
óvulo, ovo e leite
pensando que está agredindo
que tá falando palavrão imundo.
Tá, não, homem.
Tá citando o princípio do mundo!

Conclusão: “Não preciso de saber desenhar mãos para ir trabalhar numa caixa do Mercadona”

Entre momentos de desconforto, passividade, choque, reconhecimento, resistência, cansaço, revolta, confronto (também comigo), e alguma alegria, o estágio-purgatório lá passou, mas em grande medida ainda me sinto em terra de ninguém, sem pé.

Depois de tanta reflexão, não deixo de pensar que talvez a profissão docente implique um convívio dialógico constante com a incerteza, visto que são muito poucas as conclusões que tenho a apresentar.

Em suma, o presente relatório explorou como posturas discriminatórias por parte de um corpo docente pouco representativo se articulam e consolidam com/ em currículos eurocêntricos e pedagogias mecanizadas. Face a isto, proponho-me alguns princípios orientadores para essa incerteza que me espera:

- a identificação das muitas subjetividades presentes na sala de aula, nas suas complexas intersecções;
- o reconhecimento das estudantes como sujeitas e agentes políticas e históricas e da escola como arena implicada em socializações, ideologias, culturas oficiais dominantes e contra-culturas heterogêneas;
- a consciência de que não trago a representatividade que a escola precisa;
- a consciência de onde/como se situa o meu lugar de fala;
- o compromisso de escutar, assumindo e expondo as minhas fragilidades;
- a igualdade de inteligências;
- a aprendizagem contínua baseada na reflexão crítica e autocrítica;
- a desaprendizagem, o esquecimento e o estranhamento do que está naturalizado e não faz falta (nos programas, nos discursos, nas pedagogias);
- a aceitação do inesperado e do indefinido.

Possíveis âncoras para uma prática docente feminista, decolonial e interseccional, que não envolve somente um esforço intelectual, mas sobretudo trabalho afetivo e relacional, que implica analisar e assumir responsabilidades, respeito e reciprocidade (GTDFC et al., 2021: 7).

A Conclusão é, habitualmente, o lugar para refletir sobre o que se fez e de, acima de tudo, propor estratégias, levantar novas questões e olhar para o futuro. Sendo este relatório sobre a escola daquelas que serão o nosso futuro, discorrer sobre o mesmo faz ainda mais sentido. E, contudo, nunca me foi tão difícil pensar no amanhã, o que é dizer muito para alguém que vive na permanente encruzilhada entre a recordação nostálgica do passado e a preocupação quanto ao que está para

vir. Situação triste esta, de não conseguir imaginar o futuro, quando a profissão docente é “realçar as formas como futuros aparentemente inconcebíveis não são inconcebíveis” (Tuck, Yang, 2018: 16).

Se é certo que as minhas aspirações decresceram à medida que fui envelhecendo, também é verdade que elas existiam quando eu andava na escola. Ingenuamente ou não, eu sonhava alto. Mas o que acontece agora com as jovens gerações que já nasceram em crise, atravessaram uma pandemia e estão atualmente a viver outra crise económica e social? Será que elas se permitem sonhar? (a mesma questão em Nada et al., 2022).

Recordo o primeiro CT da turma de 11º ano que acompanhei, onde as docentes caracterizaram um grupo sem “rasgo” nem ambição (2 nov. 2022), ou ainda a falta de motivação e “vontade de aprender” outorgada a uma turma de 9º ano durante um CT extraordinário (24 fev. 2023). Recordo uma aula de Desenho A, em que o docente mostrou a declamação de *Rifão Quotidiano* de Mário-Henrique Leiria por Mário Viegas:

“Uma nêspira estava na cama deitada muito calada a ver o que acontecia	chegou a Velha e disse olha uma nêspira e zás comeu-a é o que acontece às nêspiras	que ficam deitadas caladas a esperar o que acontece” (1978: 31)
---	---	---

Embora se trate de uma crítica à passividade do povo oprimido pelo Estado Novo, o docente acusou uma estudante de ser a nêspira por não realizar um o trabalho pedido durante a aula (20 mar. 2023). Mas na sua recusa, no seu fazer nada, a estudante agiu, resistiu, pese embora as consequências.

Lembro, ainda, outra aula de Desenho A do 11º ano, durante a qual a professora pediu às estudantes que se autoavaliassem e comentassem criticamente cada um dos seus trabalhos. Perante uma crítica da docente, que sugeria que a aluna poderia ter ido mais longe, a R respondeu peremptoriamente: “fiz o que era pedido” (30 mar. 2023). A manifestação da sua desmotivação com a escola passava por cumprir o que era pedido, sem almejar mais do que o mediano, por perceber que era quanto bastava.

Será que vale a pena tentar ser “o melhor aluno”? O tempo gasto, o *stress* e a angústia, as expectativas crescentes e infinitas (Perrenoud, 1995: 143-146), quando o sucesso depende de tantas circunstâncias que ultrapassam o esforço individual.

No decorrer do estágio, numa altura em que eu ainda não tinha apresentado uma ideia concreta para a minha PD à docente de HCA, a mesma, talvez entendendo a postura como falta de empenho, disse-me que eu não podia trabalhar

só “para o Bom”, mas para o “Muito Bom”! (22 nov. 2022). Parece-me que, além de ser vista como sua aluna, também fui colocada na mesma caixa que as estudantes com pouco “rasgo” e ambição de que falavam as docentes do 11º ano.

Mas depois de uma vida inteira a trabalhar para o Muito Bom, hoje em dia o Bom não me parece assim tão mau. Parece-me, até, libertador. De facto, hoje a minha maior ambição é conseguir matar a escola que há em mim. A escola que me tornou obcecada com a performance e os resultados e me deixou sufocada entre a necessidade da superação, a desilusão do falhanço e a impossibilidade da desistência. A escola neoliberal que me soterrou em expectativas, responsabilidades e frustrações.

Não será a desmotivação e recusa de muitas estudantes, mais do que um não-querer aprender, uma consciência do fim da “escola das promessas” vãs, da falácia da meritocracia, da desvalorização dos diplomas, da precariedade do mercado de trabalho (Canário, 2008) e de tantas outras ficções? Afinal, repito a questão daquele estudante do 8º ano:

“Porque é que passamos 20 e tal anos na escola... e mais 40 e tal a trabalhar, só para ganhar uns trocos e depois só ter mais 19 anos de vida, com tempo, mas sem energia para aproveitar, sendo que quando estivermos mortos o dinheiro não serve para nada. É como se fôssemos escravos!” (6 mar. 2023).

A frase que dá título a esta conclusão, várias vezes repetida naquelas aulas de Desenho A por uma das estudantes do 10º ano, encerra tanto, que despelar todas as suas camadas é um exercício emocionalmente ingrato para mim, quando o meu quotidiano também passa pelo atendimento numa loja: “Não preciso de saber desenhar mãos para ir trabalhar numa caixa do Mercadona” (1 mar. 2023).

É tão mais difícil porque foi dita por uma estudante para quem desenhar e pintar era um gosto visível e palpável. Talvez até a melhor aluna daquele grupo, que, embora criticasse muitos dos exercícios propostos, os realizava prontamente, experimentando sem se desesperar quando as coisas lhe corriam menos bem. No fim de cada tarefa continuava a desenhar, por vezes em conjunto com outra colega com quem partilhava o gosto pelo *mangá*. Vê-las pintar juntas o mesmo desenho foi talvez um dos momentos mais bonitos a que assisti no estágio ([fig. 49](#)). Um trabalho colaborativo, habitualmente ausente naquelas aulas que perpetuavam a ideia do autor génio e solitário.

Sim, algumas das jovens que conheci permitem-se sonhar. Afinal, a J continuava a desenhar com gosto em todas as aulas, embora consciente da inutilidade dos exercícios (e da escola) e da possibilidade de acabar a trabalhar num supermercado.



Figura 49. Mangá
Aula de Desenho
A, 31 mai. 2023

Figura 50.
*Os Quartos
de Arles*
Apropriação
do P (11º)
no âmbito
da PD em
HCA,
Apêndice
5.8



Um dia perguntei à turma do 11º ano como se imaginavam daqui a 15 anos (16 mai. 2023). Inevitavelmente muitas das respostas direcionaram-se para o que pensavam estudar e que profissões pretendiam seguir.

A E estava decidida a ir para Arquitetura apesar de me ter confessado que não era o que “gostava meeeesmo”, mas o que “paga as contas”. Disse-me que

gostava de ser financeiramente independente, mas que provavelmente não teria nem “3 cêntimos” na conta bancária.

A S estava dividida entre seguir Teatro ou Comunicação. Imaginava-se a viver sozinha e no estrangeiro e só considerava voltar ao Brasil se ganhasse bem, “porque lá só se consegue viver se se ganhar bem”. A R tinha já a certeza de querer ser atriz e prosseguir os estudos também no estrangeiro, “definitivamente não em Portugal”. A AL ingressou numa escola profissional artística para prosseguir a sua formação como bailarina.

A L, que queria ser cozinheira, imaginava-se a viajar muito e a ser mãe só depois dos 35 anos, porque já lhe bastava tomar conta da irmã de 7.

A F não sabia o que queria e a M afirmou não pensar muito nisso, dizendo que queria “uma vida normal e saudável” e um “emprego normal” onde não tivesse de se esforçar muito.

Por fim, o P estava decidido a estudar Filosofia. Daqui a 15 anos imaginava-se a viver num barracão no quintal do avô em Guimarães e “para ganhar dinheiro” - “porque preciso de comer não é?!” -, seria bombeiro ou trabalhador da construção civil. Não queria sair de Portugal. Noto que meses antes o mesmo estudante me tinha dito que queria ser mendigo para contrariar as imposições da sociedade capitalista (13 mar. 2023).

O desabafo do jovem não me surpreendeu tendo em conta o seu trabalho no âmbito da PD em HCA:

“Estes aspetos (...) da vida contemporânea parecem ter um forte impacto na nossa incapacidade de nos impor contra aqueles que nos causam sofrimento e indignidades, frequentemente, socialmente superiores a nós, porque fomos, essencialmente, desprovidos da força necessária para ir contra a ordem social imposta. Condenando-nos a um estado desamparado; **abandonados por aqueles que juram ter o nosso melhor interesse em mente**. Agora, verdadeiramente, não passamos de mais nada para além de uma amálgama de indivíduos solitários e dependentes dessa tal amálgama cujo é também a causa da sua miséria” (P, fev 2023, Apêndice 5.8).

A sua apropriação da pintura de Vincent van Gogh ([fig. 50](#)), que em vez do interior de um quarto mostra o exterior de muitos quartos habitados por sujeitos desligados uns dos outros, refletiu o seu sentimento de impotência perante a sociedade capitalista que nos afasta no lugar de nos unir.

No *feedback* que dei ao estudante, comentei que esse sentimento de impotência resultava, em parte, da ausência de exemplos de resistência nas narrativas hegemónicas da história que consumimos desde cedo. Por exemplo, fala-se muito pouco de escravatura, mas ainda menos das recorrentes revoltas e fugas dos escravos, dos quilombos e de acontecimentos como a Revolução Haitiana (1791-1804). Estes silenciamentos levam-nos a crer que não temos poder ou

agência enquanto indivíduos e comunidades. Uma socialização da conformidade, na qual a escola tem um papel fundamental. Até no final de *Vatel* (Joffé, Labrune, 2000), a personagem principal viu no suicídio a única saída para não acatar as ordens do rei, a única forma de controlar o seu destino face à ordem das coisas.

Rancière disse que os oprimidos raramente têm a necessidade que lhes expliquem as leis da exploração, porque não é a incompreensão que produz a submissão, mas a ausência de confiança na sua capacidade de a mudar (2006: 83). Recordo o que me disse a S no final da PD após a conversa/ apresentação dos trabalhos. Quando afirmei que ela e as colegas eram muito conscientes politicamente, respondeu-me que era muito doloroso ser consciente, assumindo-se duplamente: era consciente de que era consciente sem poder (15 fev. 2023).

Contrariamente ao que é o hábito e a minha vontade, no decorrer do meu estágio vi muito poucos filmes. Um dos poucos foi o *Aftersun* (Wells, 2022), sobre memória, nem mais.

Uma das cenas mais marcantes é acompanhada de uma música com a qual cresci, lançada precisamente no ano em que nasci. Na cena, a pequena Sophie insiste que o pai a acompanhe no *karaoke* de *Losing my religion* (R.E.M., 1991) como vinha sendo tradição entre os dois, mas Calum deixa-a sozinha no palco das primeiras às últimas notas da melodia (61'35"). O desconforto da jovem dá lugar à desilusão, sublinhada pela letra da canção: "*I think I thought I saw you try*" (Acho que, achei que te vi a tentar).

Segundo os artistas, o título da música é uma expressão comum no sul dos Estados Unidos da América que significa perder a compostura perante algo que nos leva ao limite, o instante em que se perde a fé em algo ou alguém e a civilidade dá lugar à raiva (Sloane 2003: 80; Schlansky, 2019; Wikipedia, 2023).

Coincidência ou não, poucos dias depois de ver o filme voltei a ouvir a música numa das aulas de Desenho A - escolha do algoritmo ou do docente, não me lembro (20 mar. 2023). Nesse momento, recordando a desilusão de Sophie e de outras e outros jovens com quem me vinha cruzando, como o sentimento de abandono e desapontamento do P, a música passou a significar a perda de confiança: nas adultas e adultos, na escola.... No fundo, a perda de esperança. Em última análise a música passou a ser sobre deixar de ser criança. É isso que Calum diz à sua filha quando descobre que ela os inscreveu no *karaoke*: "Talvez sejas velha demais para isso..." (Wells, 2022: 61'35").

Em certa medida, deixamos de ser crianças quando percebemos os erros dos nossos pais, dos nossos mais velhos. E a verdade é que falhámos. A extrema direita

entrou no parlamento, o progresso nunca foi para todos, o mundo aquece, não aprendemos com os erros, não há ilusão possível.

O que resta depois dos sonhos e das promessas? Da desistência, do falhanço e da desilusão? Halberstam questionou o que vinha depois da esperança: “Qual é a alternativa (...) à resignação cínica, por um lado, e ao otimismo ingênuo, por outro? Qual é a alternativa (...) a (...) ser capturado na rede do capitalismo enquanto se tenta escapar?” (2011: 1-3).

A sua resposta passa pela crítica aos paradigmas de sucesso e fracasso, propondo que, nalgumas circunstâncias, “fracassar, perder, esquecer, desfazer, não fazer, não ser digno, não saber”, pode proporcionar formas mais criativas, cooperativas e surpreendentes de viver (ibid.).

O problema é que nesta sociedade desigual em que a crise e a precariedade são norma, o fracasso é um privilégio e sente-se no corpo suado (Ahmed cit. in Carr, Micciche, 2020: 2). A capacidade de poder falhar e recuperar é um luxo. A incorporação do fracasso e do erro como potências ou métodos para o sucesso, tantas vezes romantizados no ensino, materializa, mais do que contradiz, as narrativas opressoras da superação, da redenção e do progresso (Hay, 2020: xiii). Dar lugar à raiva e ao dissenso é um luxo. Não quero com isto justificar a conformidade. Tampouco insinuar a despolitização e a impossibilidade da luta em modo de sobrevivência. Pelo contrário, a consciência e a resistência são-lhe, a meu ver, inerentes e inescapáveis apesar da socialização da cultura dominante. Mas esquecer, desaprender e reaprender implicam tempo e tempo é dinheiro para poder pagar a renda.

Voltando ao início e recitando Nan Goldin, esta história não se resolve com “finais simples” (Poitras, 2022: 4’03”).

Este percurso que me precede e que me espera não é coerente nem feito a direito, não responde a uma vocação ou chamamento sagrados, nem tampouco a um otimismo iludido e desinformado. Mas é comprometido e determinado. Nos buracos dessa estrada, e porque não quero terminar em tom lúgubre, espero encontrar o futuro na esperança das minhas estudantes, ainda presente, contra todas as minhas expectativas.

Bibliografia

ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2019 [2009]) *O Perigo de uma História Única*, trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras. TedTalk disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story, 01/09/2023.

AEAS - Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2022), *Projeto Educativo 2022.2025*, https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2022/09/pe_2022_2025.pdf, 22/06/2023.

AEAS - Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, Departamento de Expressões (2022) *Gestão Anual Do Currículo 2022/2023, Disciplina de História da Cultura e das Artes*, https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2022/11/hca_11ano.pdf, 09/10/2023.

ALBANI, Amber (2017) "Women of the Urban Underbelly: comparing and contrasting the representation of women in Nan Goldin's *The Ballad of Sexual Dependency* with Édouard Manet's *Olympia*", *Bowdoin Journal of Art*, 24 vol. III, 1-19, [https://bowdoin.academia.edu/BowdoinJournalofArt/Vol-III-\(2017-Essays\)](https://bowdoin.academia.edu/BowdoinJournalofArt/Vol-III-(2017-Essays)), 01/09/2023.

ANDREWS, Noam (2022) *The Polyhedrists. Art and Geometry in the Long Sixteenth Century*. Cambridge, London: The MIT Press.

ANTLIFF, Mark; LEIGHTEN, Patricia (2003) "Primitive" in Robert S. Nelson, Richard Schiff (eds.) *Critical Terms for Art History*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 217-233.

ANZALDÚA, Gloria (1987) *Borderlands/ La Frontera, The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

APPLE, Michael W. & CHRISTIAN-SMITH, Linda (1991) "The Politics of the Textbook" in M. W. Apple & L. Christian-Smith (eds.) *The Politics of the Textbook*. New York, London: Routledge, 1-21.

ARAÚJO, Helena Costa G.:
(1990) "As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-103.

(1992) "A Feminização do Ensino Liceal: do Lugar de Alunas para o de Professoras", *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 83-92.

ARAÚJO, Marta et al. (2013). *RAP. "Raça" e África em Portugal. Um Estudo sobre Manuais Escolares de História*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, <https://www.ces.uc.pt/ces/projectos/rap/pages/pt/projeto/descricao-do-projeto.html>, 07/10/2023.

ASHWORTH, Gregory John; GRAHAM, Brian; TUNBRIDGE, J. E. (2007). *Pluralising Pasts. Heritage, Identity and Place in Multicultural Societies*. London, Ann Arbor: Pluto Press.

ATKINSON, Dennis:
(1998) "The cultural production of ability in drawing", *International Journal of Inclusive Education*, 2:1, 45-54.

- (2018) *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. London: Palgrave Macmillan.
- AUGÉ, Marc (2004) *Oblivion*, trans. Marjolijn de Jager. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- AA. VV. (2015) *Josefa de Óbidos e a Invenção do Barroco Português*. Lisboa: MNAA, INCM.
- AZOULAY, Ariella Aïsha (2019) *Potential History. Unlearning Imperialism*. London, New York: Verso.
- BAL, Mieke (2003) "Her Majesty's Masters", in Michael F. Zimmermann (ed.) *The Art Historian. National Traditions and Institutional Practices*. Massachusetts: Sterling and Francine Clark Art Institute, 81-109.
- BAL, Mieke; LUTTERS, Jeroen (2018) *The Trade of the Teacher. Visual Thinking with Mieke Bal*. Amsterdam: Valiz.
- BALDACCHINO, Johnm(2019) *Art as Unlearning. Towards a Mannerist Pedagogy*. London, New York: Routledge.
- BALDWIN, James (1968[1955]) *Notes of a Native Son*. Boston: Beacon Press.
- BARBOSA, Ana Mae (2001) *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- BARREIROS, Inês Beleza (2009). *Sob o olhar dos Deuses sem Vergonha: Cultura Visual e Paisagens Contemporâneas*. Edições Colibri, IHA/ Estudos de Arte Contemporânea, FCSH - Universidade Nova de Lisboa.
- BASTO, Maria-Benedita (2022) "The Retornado as Archive of the Sensible in Contemporary Portuguese Artistic Practices: Between Transmemories, Nostalgias, and Possible Futures", in Elsa Peralta (ed.) *The Retornados from the Portuguese Colonies in Africa. Memory, Narrative, and History*. London, New York: Routledge, 386-410.
- BATEMAN, John; WILDFEUER, Janina; HIIPPALA, Tuomo (2017) *Multimodality. Foundations, research and analysis. A problem-oriented introduction*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- BHABHA, Homi K. (1994) *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- BELTING, Hans (1987) *The End of the History of Art?* trans. Christopher S. Wood. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- BESANÇON, Alain (2000) *The Forbidden Image. An intellectual History of Iconoclasm*, trans. Jane M. Todd. The University of Chicago Press.
- BERGER, John:
(1977 [1972]) *Ways of Seeing based on the BBC television series*. London: BBC, Penguin Books
- (2007) *Berger on Drawing*, ed. Jim Savage, Aghabullogue: Occasional Press.
- BISHOP, Claire (2012) *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London, New York: Verso.

- BISHOP, Claire; PERJOVSCHI, Dan (2013) *Radical Museology or What's 'Contemporary' in Museums of Contemporary Art?* London: Koenig Books.
- BOD, Rens (2013) *A New History of the Humanities. The Search for Principles and Patterns from Antiquity to the Present*. Oxford University Press.
- BOURDIEU, Pierre ([1966]) "A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura", in Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 39-64.
- BRANCO, António (n.d.), *Geografia. Portugal Continental Insular Ultramarino. Quarta Classe e Admissão aos Liceus e Escolas Técnicas*. Porto Editora, Empresa L. Fluminense.
- BRAUDEL, Fernand (1982). *On History*, trans. S. Matthews. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- CALLER, Salma Ahmad (2023) "Image/Text/Object & the BODY: Ritualistic states of proximity, intimacy, contiguity, kinship, propinquity...", *Decorating Dissidence*, 16, <https://decoratingdissidence.com/2023/04/07/essay-image-text-object-the-body/>, 12/05/2023.
- CAMILLE, Michael (1996). *Gothic Art. Visions and Revelations of the Medieval World*. London: Calmann and King
- CANÁRIO, Rui (2008) "A escola: das "promessas" às "incertezas", *Educação Unisinos* 12(2), 73-81.
- CARDINA, Miguel (2016) "Memórias amnésicas? Nação, discurso político e representações do passado colonial", *Configurações*, 17, 31-42.
- CARNEIRO, Sueli (2023). *Dispositivo de Racialidade. A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CARR, Allison D.; MICCICHE, Laura R. (2020) "Introduction: Failure's Sweat", in Allison D. Carr; Laura R. Micciche (eds.) *Failure pedagogies. Learning and unlearning what it means to fail*. New York: Peter Lang, 1-8.
- CARRINGTON, Bruce; MCPHEE, Alastair (2008) "Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching", *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34:2, 109-120.
- CATROGA, Fernando (2001) *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CHADWICK, Whitney (1997 [1990]) *Women, art, and society*. London, New York: Thames and Hudson.
- CHAVE, Anna C. (2002) "New encounters with Les Demoiselles d'Avignon. Gender, race, and the origins of Cubism", in Kimberly N. Pinder (ed.) *Race-ing Art History. Critical Readings in Race and Art History*. New York, London: Routledge, 261-287.
- COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma (2016) *Intersectionality*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- CRENSHAW, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum* 1, 8, 139-167.

DABBS, Julia K. (2009) *Life Stories of Women Artists 1550-1800. An Anthology*. Surrey, Burlington: Ashgate.

DEAN, Carolyn (2006) "The Trouble with (The Term) Art", *Art Journal*, 65, 2, 24-32.

DEKONINCK, Ralph (2016) "The Anthropology of Images", in C. Hourihane (ed.) *The Routledge Companion to Medieval Iconography*. London, New York: Routledge, 2016, 175-183.

DEMUTH, Bathsheba (2019) *Floating Coast. An Environmental History of the Bering Strait*. New York: W. W. Norton & Company.

DERRIDA, Jacques:

(1993) *Memoirs of the Blind: The Self-Portrait and Other Ruins*, trans. Pascale-Anne Brault, Michael Naas, Chicago: The University of Chicago Press.

(2005) "The Principle of Hospitality", *Parallax* 11:1, 6-9.

DIDI-HUBERMAN, Georges:

(2003) "History and Image: Has the "Epistemological Transformation" Taken Place?", in Michael F. Zimmermann (ed.) *The Art Historian. National Traditions and Institutional Practices*, Massachusetts: Sterling and Francine Clark Art Institute, 128-143.

(2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*, trad. Antonio Oviedo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (2022) *Perfil do Docente 2020/2021*, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, <https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>, 19/05/2023.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (2022) *Perfil do aluno. Continente. 2020/2021*, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, <https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/>, 19/05/2023.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016) *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares: 3.º Ciclo do Ensino Público Geral*, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, <https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/>, 19/05/2023.

DUFOURMANTELLE, Anne; DERRIDA, Jacques (2000) *Of Hospitality*, trans. Rachel Bowlby. Stanford, California: Stanford University Press.

DUSSEL, Enrique (1993) "Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures)", *boundary 2*, 20, 3, 65-76.

EFLAND, Arthur (1976) "The School Art Style: a Functional Analysis", *Studies in Art Education* 17/2, 37-44.

EISENMAN, Stephen F. et al. (2019) *Nineteenth Century Art. A Critical History*. New York: Thames&Hudson.

ELKINS, James (2001) *Why art cannot be taught: a handbook for art students. Urbana*. Chicago, Springfield: University of Illinois Press.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderlys (2020) "Why We Need Decolonial Feminism: Differentiation and Co-Constitutional Domination of Western Modernity", *Afterall*,

<https://www.afterall.org/articles/why-we-need-decolonial-feminism-differentiation-and-co-constitutional-domination-in-western-modernity/>, 12/05/2023.

EVANS, David ed., *Appropriation. Documents of Contemporary Art*, London, Cambridge: Whitechapel Gallery, The MIT Press.

EVERSLEY, Shelly (2003) "Renee Cox. The Big Picture", *Journal of Contemporary African Art*, Spring/ Summer, 72-75.

FEDERICI, Silvia (2004) *Caliban and the Witch. Women, the Body and Primitive Accumulation*. New York: Autonomedia.

FLYNN, Tom (1998) "Taming the tusk. The revival of chryselephantine sculpture in Belgium during the 1890s", in Tim Barringer, Tom Flynn (eds.) *Colonialism and the Object. Empire, Material Culture and the Museum*. London, New York: Routledge, 188-204.

Fondation Beyeler (2014) "Tracey Emin: Gustave Courbet's 'The Origin of the World'", *YouTube*, <https://www.youtube.com/watch?v=JIRNBWBwyO0&t=2s>, 01/09/2023.

FOUCAULT, Michel:

(1986) "Of other spaces", *Diacritics* 16, 1, 22-27.

(1996) *Language, counter-memory, practice. Selected essays and interviews*. Ithaca: Cornell University Press.

(2003) "*Society must be defended*". *Lectures at the Collège de France 1975-76*. New York: Picador.

(2013 [1975]) *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão* [epub]. Edições 70.

GAMBONI, Dario (2007) *The Destruction of Art. Iconoclasm and Vandalism since the French Revolution*. London: Reaktion Books.

GELL, Alfred (1998). *Art and Agency. An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon Press.

GIBBONS, Joan (2007) *Contemporary Art and Memory. Images of Recollection and Remembrance*, London: I.B. Tauris.

GIROUX, Henry A. (1997). *Os Professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOMBRICH, Ernst H. (1951) *The Story of Art*. New York: Phaidon Press, The Oxford University Press.

GTDFC - Gesturing Towards Decolonial Futures Collective et al. (2021) *Developing Stamina for Decolonizing Higher Education: A Workbook for Non-Indigenous People*, <https://decolonialfutures.net/stamina-for-decolonizing-higher-education/>, 12/05/2023.

Guerrilla Girls (1989) "Do women have to be naked to get into the Met. Museum?", <https://www.querrillagirls.com/naked-through-the-ages>, 07/10/2023.

HALBERSTAM, Jack (2011) *The Queer Art of Failure*, Durham, London: Duke University Press.

HALL, Stuart (1999) "Whose heritage? Un-settling 'the heritage', re-imagining the post-nation", *Third Text*, 13:49, 4-6.

HARRIS, Ann Sutherland; NOCHLIN, Linda (1976) *Women Artists: 1550-1950*. Los Angeles, New York: Los Angeles County Museum of Art, Alfred A. Knopf.

HARRISON, Rodney (2013) *Heritage. Critical Approaches*. London, New York: Routledge.

HARTMAN, Saidiya (2002) "The Time of Slavery", *South Atlantic Quarterly*, 4, 101, pp. 757-777.

HATTON, Kate (2019). *Inclusion and Intersectionality in Visual Arts Education*. London: Trentham Books, UCL Institute of Education Press.

HAY, Chris (2020) "Foreword: Failure, fear, and alternate routes", in Allison D. Carr; Laura R. Micciche (eds.) *Failure pedagogies. Learning and unlearning what it means to fail*. New York: Peter Lang, xi-xv.

HODNE, Lasse (2020) "Winckelmann's Depreciation of Colour in Light of the Querelle du coloris and Recent Critique", *Konsthistorisk tidskrift/ Journal of Art History*, 89, 3, 191-210.

HOOKS, bell (1994) *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.

IAVE:

(2023a) "Exame Final Nacional de Desenho A, Prova 706, 1.ª Fase", *Instituto de Avaliação Educativa, I.P.*, https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/EX-DesA706-F1-2023_net.pdf, 07/10/2023.

(2023b) "Critérios Gerais de Classificação. Exame Final Nacional de Desenho A, Prova 706, 1.ª Fase", *Instituto de Avaliação Educativa, I.P.*, https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/07/EX-DesA706-F1-2023-CC-VD_net.pdf, 07/10/2023.

(2023c) "Critérios Gerais de Classificação. Exame Final Nacional de Geometria Descritiva A, Prova 708, 1.ª Fase", *Instituto de Avaliação Educativa, I.P.*, https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/07/EX-GDA708-F1-2023-CC-VD_net-1.pdf, 07/10/2023.

INE - Instituto Nacional de Estatísticas:

(2009) *Taxa de analfabetismo (%) por local de residência e sexo, decenal, 1960-2001*, https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0002196&contexto=bd&selTab=tab2, 08/10/2023.

(2022) *Taxa de analfabetismo (%) por local de residência e sexo, decenal, 2011-2021*, https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0011606&contexto=bd&selTab=tab2, 08/10/2023.

IORIO, Juliana Chatti; NOGUEIRA, Silvia Garcia (2019) "O acolhimento de estudantes internacionais: brasileiros e timorenses em Portugal", *REMHU* 27, 56, 197-215.

IVES, Colta Feller (1979) *The great wave: the influence of Japanese woodcuts on French Prints*. New York: The Metropolitan Museum of Art.

JAY, Martin (1994) *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. California: University of California Press.

JOFFÉ, Roland; LABRUNE, Jeanne (2000) *Vatel* trad. Tom Stoppard. França, Reino Unido: Légende Entreprises, Gaumont, Canal+, Nomad Films, TF1 Films Production, Timothy Burrill Productions.

KNOTT, Marie L. (2013) *Unlearning with Hannah Arendt*, trans. D. Dollenmayer [epub]. New York: Other Press.

KNOX, Robert (1850) *The races of men: a fragment*. London : H. Renshaw, <https://wellcomecollection.org/works/dwxrrtf8/items>, 19/07/2023.

KRISTEVA, Julia (1986) "12. A New Type of Intellectual: The Dissident", in Toril Moi (ed.), *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press, 292-300.

LAURIOLA, Rosanna (2011) "Re-proposing 'heroic' abduction in art: on the side of the victims. *The Abduction of the Daughter of Leucippus* by Peter Paul Rubens (1616) and *Classic Tragedy* by Michael Merck (2004)", *New Voices in Classical Reception Studies* 6, 32-52.

LEIGHTEN, Patricia (2002) "The White Peril and *L'Art nègre*. Picasso, Primitivism, and Anticolonialism", in Kimberly N. Pinder (ed.) *Race-ing Art History. Critical Readings in Race and Art History*. New York, London: Routledge, 233-260.

LEIRIA, Mário-Henrique (1978) *Novos Contos do Gin*. Lisboa: Estampa.

LENCLUD, Gérard (2006), "L'anthropologie et sa discipline", in Jean Boutier, Jean-Claude Passeron, Jacques Revel (dir.) *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 69-93.

LENIN, David Michael (1993) "Introduction," in David M. Levin (ed.) *Modernity and the Hegemony of Vision*, California: University of California Press, 1-29.

LEONARDBSEN, Dag (2007) "Empowerment in social work: an individual vs. a relational perspective", *International Journal of Social Welfare*, 16: 3-11.

LOPONTE, Luciana (2012) "Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas", *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(42), 1-14.

"Losing my religion" in *Wikipedia* [em linha], 2023, https://en.wikipedia.org/wiki/Losing_My_Religion 09/10/2023.

LUCINDA, Elisa (1992) *O semelhante*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record.

LYNCH, Kathleen; LODGE, Anne (2005) *Equality and Power. Redistribution, recognition and representation*. London, New York, RoutledgeFalmer.

MARCELINO, Catarina; Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, Subcomissão para a Igualdade e Não Discriminação (2019) *Relatório sobre Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-racial em Portugal*. Assembleia da República, <https://www.parlamento.pt/sites/COM/XIIILeg/1CACDLG/Paginas/RelatoriosActividade.aspx>, 11/10/2023.

MARKOWITZ, Sally J. (1994) "The Distinction between Art and Craft", *Journal of Aesthetic Education* 28, 1, 55-70.

MARQUES, M. Margarida; MARTINS, Joana Lopes (2012) "Escola e migrações", in Manuel Carlos Silva, José Manuel Sobral (eds.) *Etnicidade, nacionalismo e racismo* :

migrações, minorias étnicas e contextos escolares. Porto: Edições Afrontamento, 271- 286.

MBEMBE, Achille (2018). *Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de excepção, política da morte*, São Paulo: n-1 edições.

MENDES, José Manuel (2019) "Cidadania", *Dicionário Alice*, https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=2&entry=24630, 20/07/2023.

MENKES, Nina (2022) *Brainwashed: Sex-Camera-Power*. Estados Unidos da América: Menkesfilm, Eos World Fund.

MERLEAU-PONTY, Maurice (2013) *O Olho e o Espírito*, trad. Cassio de Arantes Leite [epub]. São Paulo: Cosac & Naify, II.

MERRITT, Naomi (2021) *Jeff Wall and the Concept of the Picture*. London, New York: Routledge.

MIGNOLO, Walter D. (1998) *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

[ME -] Ministério da Educação:

(1991) *Organização Curricular e Programa, História da Arte, Ensino Secundário, Reforma Educativa*, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, http://sibme.sec-geral.mec.pt/ipac20/ipac.jsp?session=1IF97842591P6.1213&profile=dgfdc-bd&source=~!edubib&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!92989~!20&ri=1&aspect=basic_search&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=124/ME/91&index=.GW&uindex=&aspect=basic_search&menu=search&ri=1&limitbox1=LOC01+=+DGIDC, 19/07/2023.

(2018a) *Aprendizagens Essenciais. 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Artística - Artes Visuais*, Direcção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>, 17/07/2023.

(2018b) *Aprendizagens Essenciais. 2.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual*, Direcção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>, 17/07/2023.

(2018c) *Aprendizagens Essenciais. 3.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual*, Direcção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>, 17/07/2023.

(2018d) *Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano, Ensino Secundário, Desenho A*, Direcção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2018e) *Aprendizagens Essenciais. 11.º Ano, Ensino Secundário, Desenho A*, Direcção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2018f) *Aprendizagens Essenciais. 12.º Ano, Ensino Secundário, Desenho A*, Direcção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2019) *Aprendizagens Essenciais. 12.º Ano, Ensino Secundário, História, Culturas e Democracia*, Direcção-Geral da Educação,

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf, 08/10/2023.

(2022a) *Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano, Ensino Secundário, História da Cultura e das Artes*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2022b) *Aprendizagens Essenciais. 11.º Ano, Ensino Secundário, História da Cultura e das Artes*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2022c) *Aprendizagens Essenciais. 8.º Ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico, História*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>, 17/07/2023.

(2022d) *Aprendizagens Essenciais. 9.º Ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico, História*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>, 17/07/2023.

(2022e) *Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano, Ensino Secundário, História A*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2022f) *Aprendizagens Essenciais. 11.º Ano, Ensino Secundário, História A*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2022g) *Aprendizagens Essenciais. 12.º Ano, Ensino Secundário, História A*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2022h) *Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano, Ensino Secundário, História B*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

(2022i) *Aprendizagens Essenciais. 11.º Ano, Ensino Secundário, História B*, Direção-Geral da Educação, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>, 17/07/2023.

Ministério da Educação e Ciência (2014) “Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril”, *Diário da República* n.º 70/2014, Série I de 2014-04-09, 2353-2355.

MIRZOEFF, Nicholas (2003) *An Introduction to Visual Culture*. London, New York: Routledge.

MITCHELL, Harvey (1990) “Alexis de Tocqueville and the Legacy of the French Revolution”, in Ferenc Fehér (ed.) *The French Revolution and the Birth of Modernity* (240-259). Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press, <https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft2h4nb1h9;brand=ucpres>, 02/09/2023.

MITCHELL, W. J. T. (2005). *What do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

MONTEMAGGI, Vittorio; TREHERNE, Matthew; ROWSON, Abi (s.d.) “Dante’s Idea of Purgatory” in *Discover Dante*, University of Leeds, University of Notre Dame, <https://ahc.leeds.ac.uk/discover-dante/doc/purgatorio/page/2>, 29/09/2023.

MOREIRA, Ágata; PACHECO, Sílvia (2021) *EV 7/8/9 Educação Visual 7º, 8º e 9º Anos*. Porto: Areal Editores.

MÖRSCH, Carmen (2021) “Literacia Crítica da Diversidade na Interface Educação/Arte: Perceções para um Workshop Permanente rumo a um Currículo Anti-Discriminação”, in C. S. Martins et al. (eds.) *IMMER#2, International Meeting On Museum Education & Research. Rethinking Museum Theory and Practices*. i2ADS, Museu do Douro, 65-80.

MOSSE, George L. (1995) “Racism and nationalism”, *Nations and Nationalism* 1 (2), 163-173.

MOUFFE, Chantal (2007) Artistic activism and agonistic spaces, *Art & Research*, 1(2), 1-5.

MULVEY (1989 [1975]) “Visual Pleasure and Narrative Cinema”, in Laura Mulvey (ed.), *Visual and Other Pleasures*. London: Palgrave, 14-26.

NADA, Cosmin et al. (2022) “Growing up in a never-ending crisis: youth transitions and aspirations in Portugal”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26, 3, 126-147.

“no-man’s land”, in:

Collins English Dictionary [em linha],
https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/no-mans-land#google_vignette, 15/09/2023.

Merriam-Webster.com Dictionary [em linha], <https://www.merriam-webster.com/dictionary/no-man%27s-land>, 15/09/2023.

NOCHLIN, Linda:

(2018 [1971]) “Why Have There Been No Great Women Artists?” In Linda Nochlin (ed.), *Women, Art, and Power and Other Essays* (45-178). Routledge.

(1990) *Realism* [epub], London: Penguin Books.

(2019) “Issues of Gender in Cassatt and Eakins 1860-1900” In Stephen F. Eisenman, et al., *Nineteenth Century Art. A Critical History* (388-407), New York: Thames&Hudson.

NUNES, Paulo Simões (2022) *História da Cultura e das Artes 11. Manual do Professor*, Lisboa: Raiz Editora.

Ó, Jorge Ramos do; COSTA, Marisa Vorraber; EBOLI, Francisco (2007) “Desafios à escola contemporânea: um diálogo”, *Educação e Realidade* 32(2), 109-116.

OKOYE, Ikem Stanley et al. (1996), “Aesthetics, Ethnicity, and the History of Art”, *The Art Bulletin*, 78, 4, 594-621.

PAIVA, José Pedro (2002) *Bruxaria e Superstição num País sem «Caça às Bruxas» 1600-1774*. Lisboa: Editorial Notícias.

PATRÍCIO, António; MARINHO, Fátima; CABRAL, Ilídia (2015) *Avaliação Externa das Escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa*. Porto. Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção do Norte,
https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2015_Norte/AEE_2015_AE_Aurelia_Sousa_R.pdf, 22/06/2023.

“patrimonium”, in Wiktionary [em linha], 2023, <https://en.wiktionary.org/wiki/patrimonium>, 08/10/2023.

PAULO, Heloísa:

(1998) “O Estado Novo e a Emigração: Alternativas e Propostas”, *Máthesis*, 7, 291-326.

(2017) “O problema da emigração e do exílio em Portugal: imagens e análises (1910-1974)”, *Revista de Teoria da História*, 17(1), 147-161.

PERALTA, Elsa (2022) “Introduction. The History and Memory of the Portuguese Return from Africa”, in Elsa Peralta (ed.) *The Retornados from the Portuguese Colonies in Africa. Memory, Narrative, and History*. London, New York: Routledge, 1-32.

PEREIRA, Fátima; MOURAZ, Ana; FIGUEIREDO, Carla (2014) “Student Participation in School Life: The “Student Voice” and Mitigated Democracy”, *Croatian Journal of Education* 16, 4, 935-975.

PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, trad. Júlia Ferreira, José Cláudio. Porto: Porto Editora.

PETERS, Sonya Gloria (2016) *On an Account of Seeing and Not Seeing: Drawing as an Embodied Experience*. Queensland: Queensland College of Art, Griffith University, <https://doi.org/10.25904/1912/726>.

PIMENTEL, António Filipe et al. (2004) *Programa de História da Cultura e das Artes Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades 10º e 11º anos, Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro 10º, 11º e 12º anos*, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas: (2005). *História da Cultura e das Artes 11, 11º Ano*. Porto: Porto Editora.

(2015). *Ideias & Imagens 11: História da Cultura e das Artes 11º Ano*, rev. científica Maria José Goulão, Porto: Porto Editora.

POITRAS, Laura (2022) *All the Beauty and the Bloodshed*. Estados Unidos da América: Praxis Films, Participant, HBO Documentary Films.

POLLOCK, Griselda (2006 [1999]) *Differencing the Canon. Feminist desire and the Writing of Art Histories*. London, New York: Routledge.

POPKEWITZ, Thomas:

(2010) “The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility”, *Journal of Teacher Education* 61(5), 413-421.

(2018) “What is ‘really’ taught as the content of school subjects? Teaching school subjects as an alchemy”, *The High School Journal* 101, 2, 77-89.

QUIJANO, Aníbal (2007) “Coloniality and Modernity/ Rationality”, *Cultural Studies*, 21:2-3, 168-178.

RANCIÈRE, Jacques:

(2002) *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica.

- (2006 [2004]) "Problems and transformations in Critical Art", in Claire Bishop (ed.) *Participation. Documents of Contemporary Art*. London, Cambridge: Whitechapel, The MIT Press, 83-93.
- (2014). *O espectador emancipado*, trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- RIBEIRO, Djamila:
 (2017) *O que é o lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, Justificando.
- (2019) *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ROD - Rodrigo Ribeiro Saturnino (2021) "A arte não tem imunidade", *Buala*, <https://www.buala.org/pt/mukanda/a-arte-nao-tem-imunidade>, 07/10/2023.
- ROLDÃO, Cristina (2022) "'Descobrimos' o Manual Colonial", *Público*, 3 de março, <https://www.publico.pt/2022/03/03/opiniao/opiniao/descobrimos-manual-colonial-1997399/amp>, 08/10/2023.
- ROLDÃO, Cristina; BA, Mamadou; ARAÚJO, Marta (2019) "Recolha de dados étnico-raciais nos Censos 2021: um passo à frente no combate ao racismo", *Público*, 16 de abril, <https://www.publico.pt/2019/04/16/sociedade/opiniao/recolha-dados-etnicoraciais-censos-2021-passo-frente-combate-racismo-1869349>, 08/10/2023.
- SAID, Edward W.:
 (2003 [1978]) *Orientalism*. London: Penguin Books.
- (2002) "Invention, Memory, and Place", in W. J. T. Mitchell (ed.), *Landscape and Power*. The University of Chicago Press, 241-259.
- (2013) *Reflections on exile and other essays* [epub]. London: Granta Publications.
- SANTOS, Maria Helena (2017) "Gênero e (In)Sucesso Escolar: Perspectivas de Professoras/es do Ensino Básico sobre Possíveis Consequências da Feminização do Ensino", *ex æquo*, 36, 23-41.
- SCHLANSKY, Evan 2019 "What is the meaning of R.E.M., Losing my religion", *American songwriter*, <https://americansongwriter.com/losing-my-religion-r-e-m-behind-the-song/>, 09/10/2023.
- SCHMIEDLECHNER, Patricia (2021). *Modi Operandi in Rubens's Workshop. A study on the creative process and studio practice*. Stuttgarter Akademieschriften.
- SCHULTE, Christopher M. (2021) "Childhood drawing: the making of a deficit aesthetic", *Global Studies of Childhood* 11(1), 54-68.
- SCHWARCZ, Lília Moritz; VAREJÃO, Adriana (2014) *Pérola Imperfeita. As Histórias e as Histórias na Obra de Adriana Varejão*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- SEABRA, Teresa et al. (2018) "Imigração e escolaridade. Trajetos e condições de integração", in Renato Miguel do Carmo et al. (orgs.) *Desigualdades Sociais. Portugal e a Europa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 301-314.
- SERRA, Filipe M. (2005) "A imagem nos manuais do ensino primário do Estado Novo". *Cultura, Revista de História e Teoria das Ideias*, 21, 1-33.
- SILVA, Manuel Carlos (2012) "Etnicidade e Racismo: uma reflexão pró-teórica", in Manuel Carlos Silva, José Manuel Sobral (eds.) *Etnicidade, nacionalismo e racismo* :

migrações, minorias étnicas e contextos escolares. Porto: Edições Afrontamento, 21-75.

SILVA, Manuel Carlos; SOBRAL, José Manuel, eds. (2012) *Etnicidade, nacionalismo e racismo : migrações, minorias étnicas e contextos escolares*. Porto: Edições Afrontamento.

SLOANE, Robert (2003) "Tensions between Popular and Alternative Music. R.E.M. as an Artist-Intellectual", in Angharad N. Valdivia (ed.) *A Companion to Media Studies*, Oxford: Blackwell Publishing, 72-89.

SMITH, Linda Tuhiwai (2021) *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London, New York, Dublin, Zed Books.

SOCIOCINEMA (2021) "How The Birth of a Nation caused a century of racism", *YouTube*, <https://www.youtube.com/watch?v=qaOHio0lai0>, 25/08/2023.

STERNFELD, Nora (2016) "Learning Unlearning", *CuMMA Papers #20*, <https://cummastudies.files.wordpress.com/2016/09/cumma-papers-20.pdf>, 21/07/2023.

STONE, Sandy (1987) *The Empire Strikes Back: A Posttranssexual Manifesto*, <https://sandystone.com/empire-strikes-back.html>, 05/08/2023.

TEETER, Emily (1994) "Egyptian Art", *Art Institute of Chicago Museum Studies*, 20, 1, 14-31.

"terra-de-ninguém" in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/terra-de-ningu%C3%A9m>, 15/09/2023.

The Bass (2022) "Adrián Villar Rojas with Mariana Telleria: El Fin De La Imaginación", *The Bass*, <https://thebass.org/art/the-end-of-imagination/>, 19/05/2023.

The Metropolitan Museum of Art (2016) "The Artist Project: Nan Goldin", *YouTube*, <https://www.youtube.com/watch?v=3MqS8U1Y0UY>, 01/09/2023.

TILLEY-LUBBS, Griselda A. (2014) "Critical Autoethnography and the Vulnerable Self as Researcher", *REMIE Multidisciplinary Journal of Education Research*, 4(3), 268-285.

TORGAL, Luís R. (1989) *História e Ideologia*. Edições Minerva Coimbra.

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.

TROUILLOT, Michel-Rolph (2015). *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Beacon Press.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne (2012) "Decolonization is not a metaphor", *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne, eds. (2018) *Toward what justice? Describing diverse dreams of justice in education*. New York, London: Routledge

TV Brasil (2015) "Caminhos da Reportagem | Ecos da Escravidão", *YouTube*, <https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go&t=119s>, 31/08/2023.

UNESCO (1972) *Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural*, UNESCO World Heritage Convention, <https://whc.unesco.org/en/conventiontext/>, 17/07/2023.

VAQUINHAS, Irene (2000) “Os caminhos da instrução feminina nos séculos XIX e XX. Breve relance”, in *Turres Veteras III, Actas de História Contemporânea*. Torres Vedras: Câmara Municipal de Torres Vedras, Instituto de Estudos Regionais e Municipalismo Alexandre Herculano, 95-101.

VASCONCELOS, J. P. (1940) *Educação Moral e Cívica (com aprovação Eclesiástica) para todas as Classes do Ensino Primário*. Porto: Domingos Barreira.

VAZ, Henrique (2016) “Gratuidade dos manuais ou gratuidade da medida?”, *A Página da Educação* 207, 16-17.

VERGÈS, Françoise (2021) *A Decolonial Feminism*, trans. Ashley J. Bohrer. London: Pluto Press.

VICENTE, Filipa Lowdes (2011) *A Arte Sem História. Mulheres e Cultura Artística (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Babel.

VICENTE, Filipa Lowdes, org. (2014) *O Império da Visão. Fotografia no Contexto Colonial Português (1860-1960)*. Lisboa: Edições 70.

WAINWRIGHT, Leon (2010) “Art (School) Education and Art History”, in Richard Appignanesi (ed.) *Beyond Cultural Diversity. The Case for Creativity*. London: ThirdText Publications, 93-104.

WELLS, Charlotte (2022) *Aftersun*. Reino Unido, Estados Unidos da América: BBC Films, Screen Scotland, Tango Entertainment, British Film Institute, Pastel Productions, Unified Theory.

WERNER, J. (2018) “Curman’s Skull: Scientific Racism and Art”, *Konsthistorisk tidskrift/Journal of Art History*, 87, 3, pp. 154-172.

WOOLF, Virginia (1993) *Orlando. A Biography*. London: Penguin Books.

Apêndices

Apêndice 1 - Diário do estágio no *Milanote*

> Para aceder no *Milanote*: [link](#). É possível fazer *zoom in* e *zoom out* para ver todo o *canvas* usando simultaneamente a tecla *Ctrl* e a *scroll wheel* do rato.

> Para aceder a um *pdf* exportado do *Milanote*: [diario-do-estagio-DP.pdf](#). O ficheiro é bastante pesado, pelo que a informação demora a carregar.



Apêndice 2 - Planos das aulas segundo modelo institucional



Ano letivo 2021/2022

PLANO DE AULA 1

CONTEXTUALIZAÇÃO (ESCOLA, TURMA): Escola Secundária Aurélia de Sousa, 11º I		
DISCIPLINA: História da Cultura e das Artes		
UNIDADE DIDÁTICA: O século XIX. Realismo e Impressionismo		
1ª AULA DA UNIDADE	DATA: 27/01/2024	TURMA: 11º I
IDENTIFICAÇÃO DA ESTAGIÁRIA: Diana Pereira		
IDENTIFICAÇÃO DA DOCENTE TITULAR: [REDACTED]		
SUMÁRIO: - A construção da narrativa histórica (jogo didático) a partir de vídeo sobre Julia Margaret Cameron - Enquadramento do Realismo e Naturalismo - Análise de obras de Hine, Corot e Millet - Explicação da proposta de trabalho a implementar pelos/as estudantes		
OBJETIVOS DA AULA: - Discutir a construção das narrativas históricas (historiografia): o registo escrito <i>versus</i> o registo oral, objetividade versus parcialidade - Compreender o enquadramento político, social e cultural do Realismo e Naturalismo, assim como a influência inovações técnicas como a Fotografia e a invenção dos tubos de tinta - Compreender as diferenças entre o Realismo e o Naturalismo e a sua evolução face ao Romantismo - Enquadrar e interpretar as obras à luz do seu tempo e da nossa contemporaneidade		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: - “Contextualizar o realismo e o impressionismo, relacionando-os com uma recusa do romantismo e com novas formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 9). - mobilização do conhecimento adquirido através da organização “original e pessoal” de “quadros comparativos entre processos de criação artística e cultural do passado e do presente”, assim como a comunicação “através de trabalhos e/ou projetos de diversa natureza: textos, imagens, desenhos (...), entre outros” (Aprendizagens Essenciais, 2018, pp. 6-7, 11). - “garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação”, através de uma “gestão flexível do currículo” que possibilite “explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (PASEO, 2017, p. 13).



CONTEÚDOS DISCIPLINARES DE NATUREZA CIENTÍFICA - historiografia - socialismo, positivismo, modernidade - invenção da fotografia e dos tubos de tinta - Julia Margaret Cameron, Lewis Hine - Realismo, Naturalismo e Impressionismo - obras de Corot, Daumier, Millet - apropriação como tema/ método da arte contemporânea	RECURSOS E MATERIAIS: - Jogo didático - Computador, projetor e colunas - PowerPoint - Vídeo (acesso à internet)
AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: 1- ESTRUTURA DA AULA / OPERACIONALIZAÇÃO / DESENVOLVIMENTO / ORIENTAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS - jogo didático sobre memória/ história com base em pequeno vídeo sobre Julia Margaret Cameron (3:30), seguido de discussão – 40 minutos - enquadramento do Realismo e Naturalismo (o século XIX, a fotografia e os tubos de tinta) - análise de obras de Corot, Millet e Daumier, entre outros, aplicando exemplos de comparação entre obras de vários estilos/ movimentos/ períodos históricos - explicação da proposta de trabalho aos estudantes	
AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: 2- ACOMPANHAMENTO DA PRESTAÇÃO DOS ALUNOS (AVALIAÇÃO) E INFORMAÇÃO SOBRE A EVOLUÇÃO Nesta aula a avaliação será efetuada com base na observação direta das aulas: participação / intervenções espontâneas / envolvimento no tema / manifestação de opiniões fundamentadas. Adiante, será também baseada no acompanhamento da execução do trabalho proposto (interpretação teórico-prática de uma obra do período em análise) e subsequente apresentação dos resultados (produto e memória descritiva). Enunciado da proposta de trabalho: Mais do que marcarem um determinado tempo – o da sua criação -, as imagens sobrevivem-nos, ganhando novas leituras e interpretações com o suceder das gerações que as confrontam. Tendo em consideração uma tendência da prática artística contemporânea que visa a revisão das narrativas hegemónicas da História da Arte através da apropriação de “clássicos”, escolhe uma obra dos movimentos em estudo para o teu próprio exercício de reinterpretação teórico-prático: 1. Seleciona uma obra à tua escolha, enquadrada no Realismo ou no Impressionismo. Procura ir além das imagens presentes no manual e abordadas nas aulas; 2. Tendo em conta o tempo em que vives e as tuas próprias experiências, assim como os temas discutidos em aula e presentes neste enunciado, confronta e questiona a obra escolhida. Realiza uma apropriação/ reinterpretação prática da mesma (ou de um ou vários detalhes) através da fotografia, foto performance, vídeo, vídeo performance, colagem, impressão ou desenho digital;	



4. Reflete sobre as tuas escolhas, pesquisas e resultados, apresentando uma memória descritiva que inclua: - um breve enquadramento, análise e interpretação pessoal da obra, tendo em conta o seu contexto histórico, sociocultural e artístico, sem esquecer as suas características técnico-formais, a sua temática e significados; - a justificação da tua seleção e exercícios de apropriação, considerando, não só o que a obra nos conta (ou não) sobre o seu tempo, mas também o que ela pode contar sobre ti, o tempo em que vivemos e a sociedade contemporânea. Objetivos: - compreensão das especificidades do tempo (século XIX) e dos movimentos artísticos em estudo (Realismo e Impressionismo) - identificação e enquadramento de obras no contexto histórico, social e cultural em que foram produzidas - utilização de fontes diversificadas (históricas, artísticas, escritas, orais) e análise de vários pontos de vista - análise, interpretação e questionamento crítico de imagens e narrativas da História e da História da Arte, com base na prática artística contemporânea - estabelecimento de relações entre o passado e o presente (ou até o futuro) - interpretação crítica e fundamentada do mundo atual - participação ativa e consciente na construção de narrativas históricas Critérios de Avaliação (forma de ponderação em desenvolvimento): Analisa a obra tendo em conta tema, significados, características técnico-formais e enquadramento histórico e socio-cultural Mobiliza, de forma crítica, informação relevante recolhida em fontes diversificadas Aborda vários pontos de vista Problematiza os discursos da História da Arte Questiona e reflete sobre a obra Estabelece relações entre o passado e o presente Mobiliza o discurso oral, escrito ou visual de forma fundamentada Produz soluções criativas Interpreta de forma crítica e fundamentada o mundo atual Manifesta responsabilidade, consciência da necessidade de intervenção cívica e respeito pela diferença	FORMAS DE PARTICIPAÇÃO, ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E ESTÍMULOS PARA A MELHORIA -espera-se que a implementação do jogo didático, assim como a exposição e análise conjunta de obras, suscitem reflexão e participação oral espontânea e fundamentada; - a terceira aula prevê tutoria e <i>feedback</i> junto das/os estudantes sobre as suas pesquisas no âmbito da tarefa proposta; - os objetivos da proposta de trabalho (que estão em consonância com possíveis critérios de avaliação) serão do conhecimento das/os estudantes; - após conclusão da tarefa e possível avaliação, será novamente dado <i>feedback</i> às e ao estudante.
---	---



PLANO DE AULA 2

CONTEXTUALIZAÇÃO (ESCOLA, TURMA): Escola Secundária Aurélia de Sousa, 11º I		
DISCIPLINA: História da Cultura e das Artes		
UNIDADE DIDÁTICA: O século XIX. Realismo e Impressionismo		
2ª AULA DA UNIDADE	DATA: 30/01/2023	TURMA: 11º I
IDENTIFICAÇÃO DA ESTAGIÁRIA: Diana Pereira		
IDENTIFICAÇÃO DA DOCENTE TITULAR: [REDACTED]		
SUMÁRIO: - Os Realismos de Rosa Bonheur e Gustave Courbet - Enquadramento da obra de Manet, pintor da vida moderna, na Paris da segunda metade do século XIX		

OBJETIVOS DA AULA: - Compreender a obra de Rosa Bonheur e a sua exceção enquanto artista mulher - Compreender a obra de Courbet enquanto principal defensor do Realismo enquanto arte socialmente comprometida com a sua contemporaneidade - Compreender a obra-charneira de Manet no contexto cultural e artístico da sua época - Enquadrar e interpretar as obras à luz do seu tempo e da nossa contemporaneidade	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: - “Contextualizar o realismo e o impressionismo, relacionando-os com uma recusa do romantismo e com novas formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 9). - mobilização do conhecimento adquirido através da organização “original e pessoal” de “quadros comparativos entre processos de criação artística e cultural do passado e do presente”, assim como a comunicação “através de trabalhos e/ou projetos de diversa natureza: textos, imagens, desenhos (...), entre outros” (Aprendizagens Essenciais, 2018, pp. 6-7, 11). - “garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação”, através de uma “gestão flexível do currículo” que possibilite “explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (PASEO, 2017, p. 13).
CONTEÚDOS DISCIPLINARES DE NATUREZA CIENTÍFICA - Rosa Bonheur e as mulheres artistas - Gustave Courbet e o nu feminino - a centralidade de Paris - Manet: do observador ao observado - apropriação como tema/ método da arte	RECURSOS E MATERIAIS: - Computador, projetor e colunas - PowerPoint - Acesso à internet - Menti.com

ESAS_ADD: Modelo 3 – Plano de aula



contemporânea	
AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: 1- ESTRUTURA DA AULA / OPERACIONALIZAÇÃO / DESENVOLVIMENTO / ORIENTAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS - análise da obra de Bonheur, Courbet e Manet, aplicando a comparação entre obras de vários estilos/ movimentos/ períodos históricos, assim como a apropriação na prática artística contemporânea como método de ensino-aprendizagem da História da Arte	
AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: 2- ACOMPANHAMENTO DA PRESTAÇÃO DOS ALUNOS (AVALIAÇÃO) E INFORMAÇÃO SOBRE A EVOLUÇÃO A avaliação será efetuada através da observação direta das aulas: participação / intervenções espontâneas / envolvimento no tema / manifestação de opiniões fundamentadas.	
FORMAS DE PARTICIPAÇÃO, ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E ESTÍMULOS PARA A MELHORIA -espera-se que a exposição e análise conjunta de obras, suscitem reflexão e participação oral espontânea e fundamentada.	



PLANO DE AULA 3

CONTEXTUALIZAÇÃO (ESCOLA, TURMA): Escola Secundária Aurélia de Sousa, 11º I		
DISCIPLINA: História da Cultura e das Artes		
UNIDADE DIDÁTICA: O século XIX. Realismo e Impressionismo		
3ª AULA DA UNIDADE	DATA: 01/02/2023	TURMA: 11º I
IDENTIFICAÇÃO DA ESTAGIÁRIA: Diana Pereira		
IDENTIFICAÇÃO DA DOCENTE TITULAR: [REDACTED]		
SUMÁRIO: - Trabalho de pesquisa e execução da proposta de Apropriação.		

OBJETIVOS DA AULA: - Pesquisa - Acompanhamento do trabalhos dos/as estudantes	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: - “Contextualizar o realismo e o impressionismo, relacionando-os com uma recusa do romantismo e com novas formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 9). - mobilização do conhecimento adquirido através da organização “original e pessoal” de “quadros comparativos entre processos de criação artística e cultural do passado e do presente”, assim como a comunicação “através de trabalhos e/ou projetos de diversa natureza: textos, imagens, desenhos (...), entre outros” (Aprendizagens Essenciais, 2018, pp. 6-7, 11). - “garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação”, através de uma “gestão flexível do currículo” que possibilite “explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (PASEO, 2017, p. 13).
CONTEÚDOS DISCIPLINARES DE NATUREZA CIENTÍFICA - apropriação como tema da arte contemporânea	RECURSOS E MATERIAIS: - Acesso à internet - as/os estudantes deverão trazer os seus computadores



AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

1- ESTRUTURA DA AULA / OPERACIONALIZAÇÃO / DESENVOLVIMENTO / ORIENTAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

- Realização do trabalho proposto / conversa com estudantes sobre as suas pesquisas

AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

2- ACOMPANHAMENTO DA PRESTAÇÃO DOS ALUNOS (AVALIAÇÃO) E INFORMAÇÃO SOBRE A EVOLUÇÃO

A avaliação será efetuada através do acompanhamento da execução do trabalho proposto (interpretação teórico-prática de uma obra do período em análise) e subsequente apresentação dos resultados (produto e memória descritiva).

Serão considerados:

A pesquisa autónoma e em fontes diversificadas / o enquadramento e interpretação da obra no seu contexto histórico / a análise técnico-formal da obra / a interpretação (apropriação) da obra partindo de uma análise pessoal e da contemporaneidade / o questionamento e a manifestação de opiniões fundamentadas (vejam-se objetivos e critérios de avaliação da proposta de trabalho citada no plano de aula 1)

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO, ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E ESTÍMULOS PARA A MELHORIA

- Tutoria e *feedback* junto das/os estudantes sobre as suas pesquisas no âmbito da tarefa proposta;
- os objetivos da proposta de trabalho (que estão em consonância com possíveis critérios de avaliação) serão do conhecimento das/os estudantes;
- após conclusão da tarefa e possível avaliação, será novamente dado *feedback* às e ao estudante.



PLANO DE AULA 4

CONTEXTUALIZAÇÃO (ESCOLA, TURMA): Escola Secundária Aurélia de Sousa, 11º I		
DISCIPLINA: História da Cultura e das Artes		
UNIDADE DIDÁTICA: O século XIX. Realismo e Impressionismo		
3ª AULA DA UNIDADE	DATA: 03/02/2023	TURMA: 11º I
IDENTIFICAÇÃO DA ESTAGIÁRIA: Diana Pereira		
IDENTIFICAÇÃO DA DOCENTE TITULAR: [REDACTED]		
SUMÁRIO: - Manet, pintor da vida moderna (continuação) - O Impressionismo: pintura e escultura		

OBJETIVOS DA AULA: - Compreender o Impressionismo, o seu tempo e as suas influências - Compreender a influência da cultura japonesa na produção artística da segunda metade do século XIX - Enquadrar e interpretar as obras à luz do seu tempo e da contemporaneidade	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: - “Contextualizar o realismo e o impressionismo, relacionando-os com uma recusa do romantismo e com novas formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 9). - mobilização do conhecimento adquirido através da organização “original e pessoal” de “quadros comparativos entre processos de criação artística e cultural do passado e do presente”, assim como a comunicação “através de trabalhos e/ou projetos de diversa natureza: textos, imagens, desenhos (...), entre outros” (Aprendizagens Essenciais, 2018, pp. 6-7, 11). - “garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação”, através de uma “gestão flexível do currículo” que possibilite “explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (PASEO, 2017, p. 13).
CONTEÚDOS DISCIPLINARES DE NATUREZA CIENTÍFICA - Japonismo - Impressionismo - Renoir, Monet, Pissarro, Degas, Morisot, Cassatt, Rodin, Claudel - apropriação como tema da arte	RECURSOS E MATERIAIS: - Computador, projetor e colunas - PowerPoint - Acesso à internet



AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

3- ESTRUTURA DA AULA / OPERACIONALIZAÇÃO / DESENVOLVIMENTO / ORIENTAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

- análise de obras do Impressionismo (Renoir, Monet, Pissarro, Degas, Morisot, Cassatt, Rodin, Claudel), aplicando a comparação entre obras de vários estilos/ movimentos/ períodos históricos, assim como a leitura de textos.

AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

4- ACOMPANHAMENTO DA PRESTAÇÃO DOS ALUNOS (AVALIAÇÃO) E INFORMAÇÃO SOBRE A EVOLUÇÃO

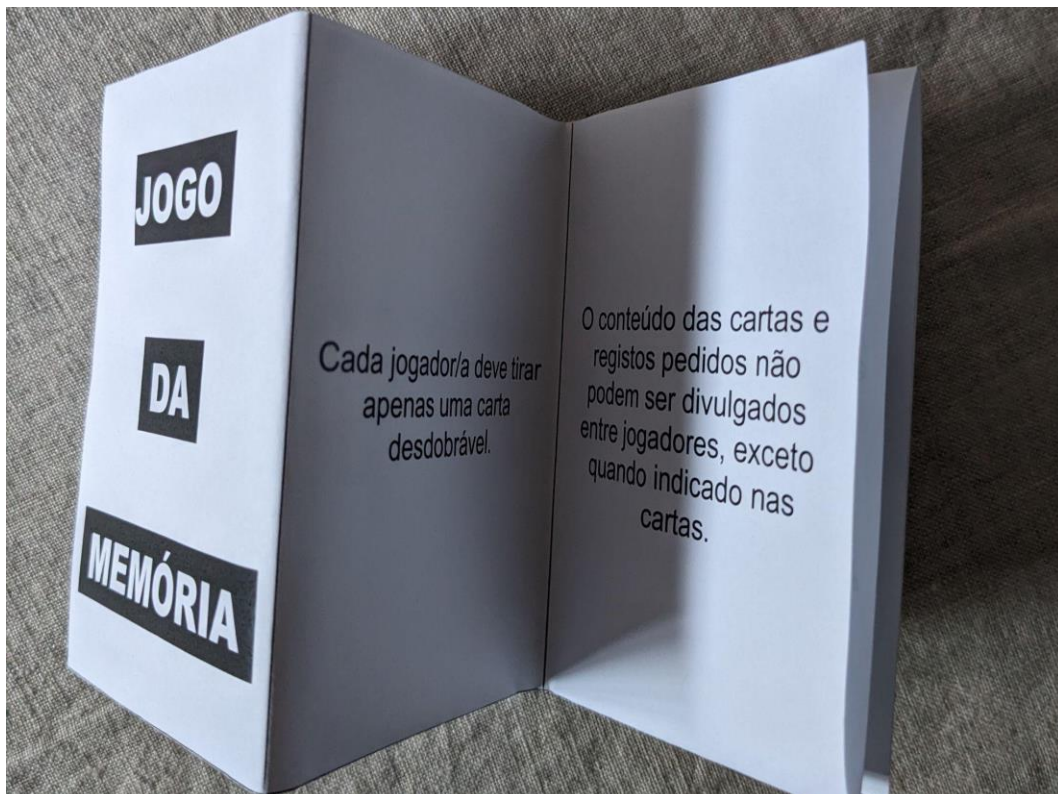
A avaliação será efetuada através da observação direta das aulas: participação / intervenções espontâneas / envolvimento no tema / manifestação de opiniões fundamentadas.

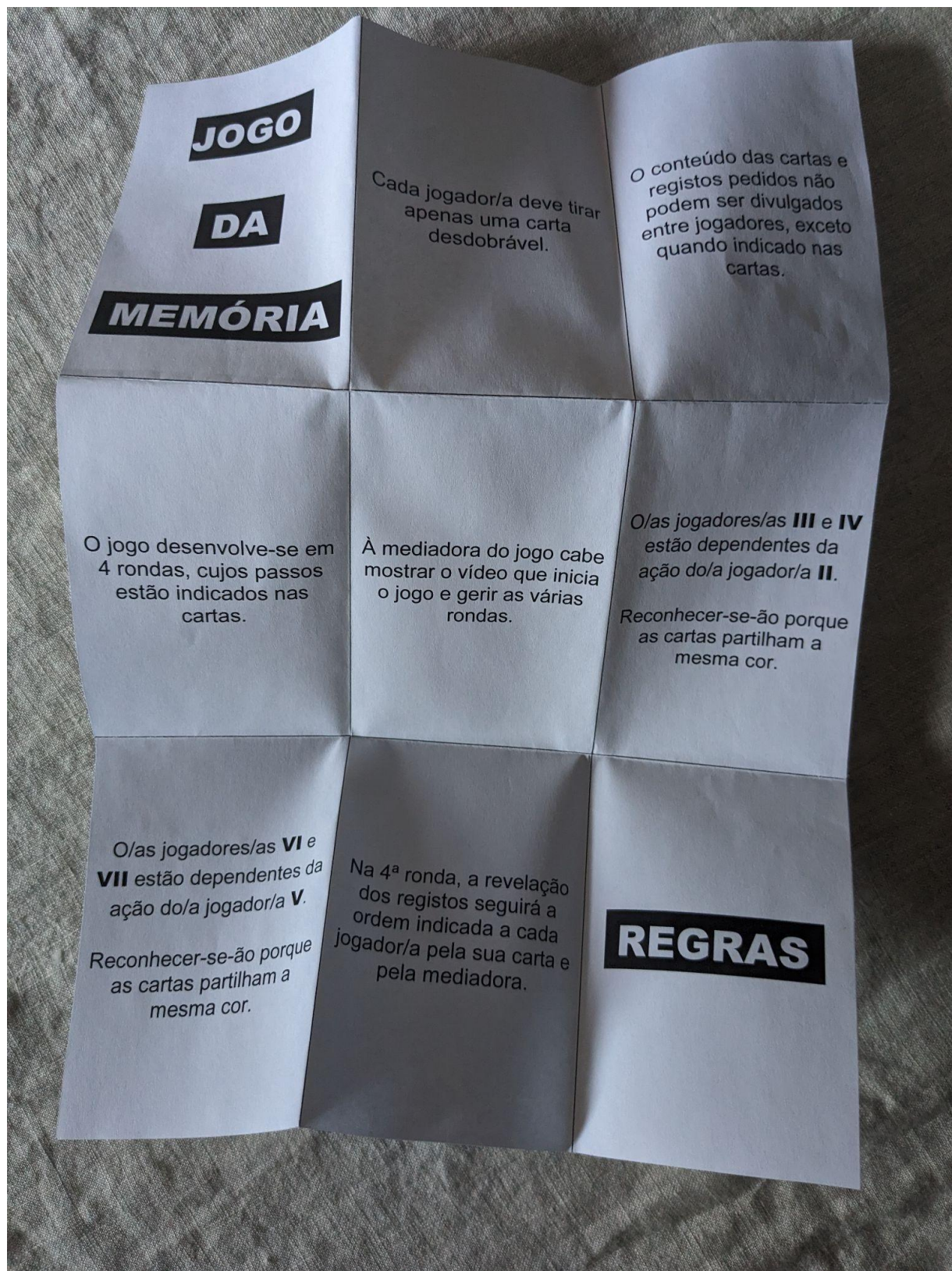
FORMAS DE PARTICIPAÇÃO, ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E ESTÍMULOS PARA A MELHORIA

-espera-se que a exposição e análise conjunta de obras e textos, suscitem reflexão e participação oral espontânea e fundamentada.

Data: / /2023 A ESTAGIÁRIA:

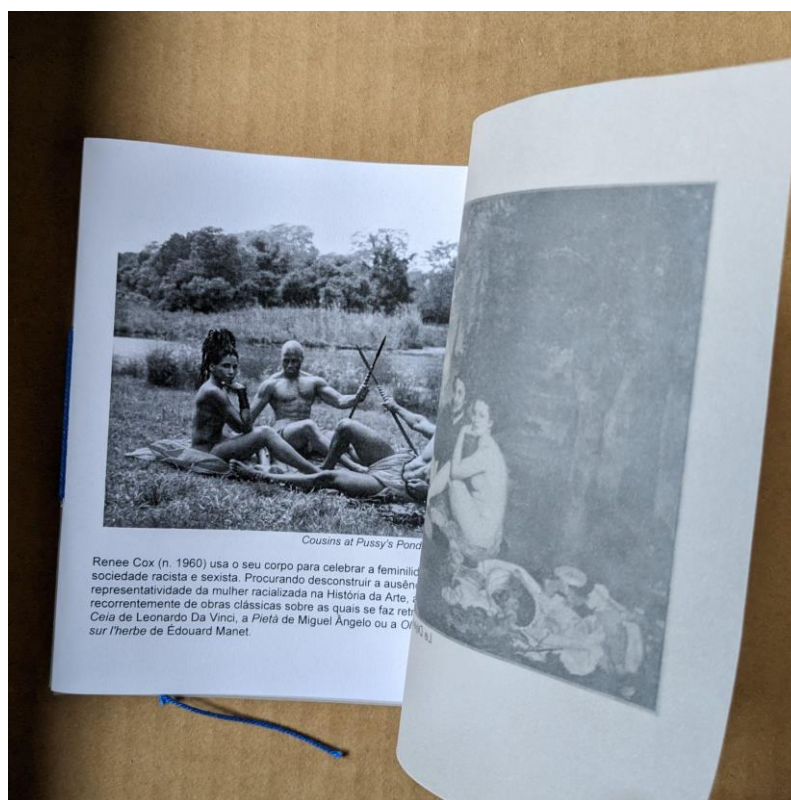
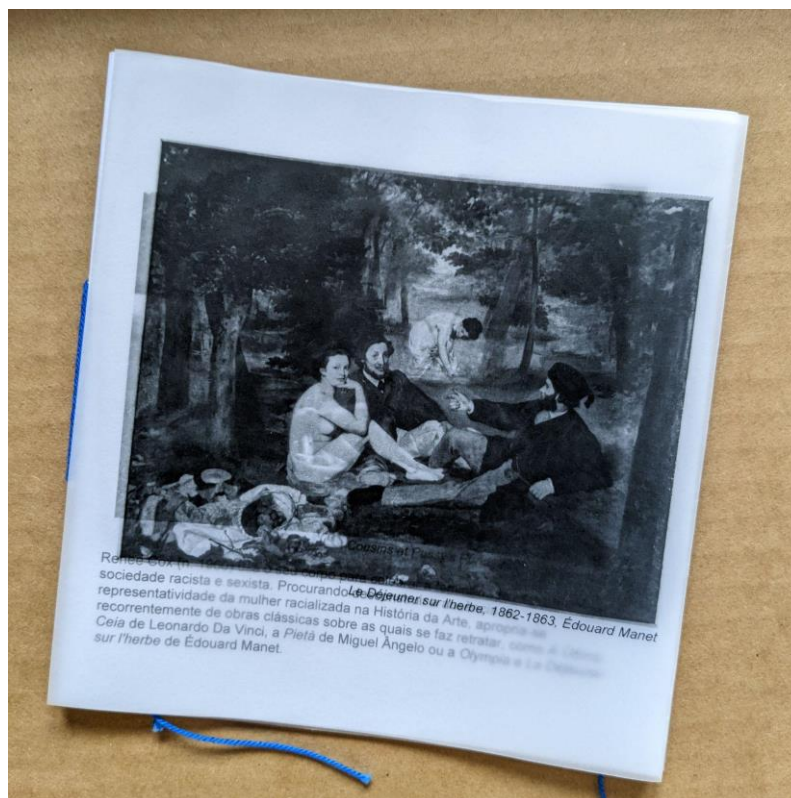
Apêndice 3 - Jogo da Memória





RONDAS	JOGADORES/AS E AÇÕES							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1ª	Permanece na sala e presta atenção ao vídeo	Permanece na sala e presta atenção ao vídeo	Sai da sala	Sai da sala	Permanece na sala e presta atenção ao vídeo	Sai da sala	Sai da sala	Permanece na sala e presta atenção ao vídeo
2ª	Regista por escrito o que consideras mais relevante	Memoriza com cuidado o que consideras mais relevante. Não podes fazer qualquer registo	Aguarda	Aguarda	Regista por escrito o que consideras mais relevante	Aguarda	Aguarda	Regista por escrito o que consideras mais relevante
3ª	Com o passar dos séculos o teu registo fica deteriorado. Risca algumas das informações que registaste.	Repete o que memorizaste a/a/o III Têm 1 minuto	Entra na sala. Regista com cuidado o que a/o II te contar Têm 1 minuto	Entra na sala. Copia o que a/o teu colega te mostrar. Têm 30 segundos	Sai da sala e conta o teu registo a/a/o VI. Deflagra um incêndio... destrói o teu registo.	Memoriza com cuidado o que a/a/o V te contar. Não podes fazer qualquer registo.	Memoriza com cuidado o que a/a/o VI te contar. Não podes fazer qualquer registo.	Sem que os/as jogadores/as deem conta, esconde o teu registo.
4ª	És a/o 3º a revelar o teu registo. Só podes revelar o que não está riscado.	Sem mais ações	Mostra o registo a/a/o IV	És a/o 2º a revelar o teu registo	Revela que o teu registo foi destruído	Terás de repetir o que memorizaste a/a/o VII	És a/a/o 1º a revelar o teu registo	Após todos revelarem os seus registos, diz onde escondeste o teu.
Resultados	Fonte escrita, mas incompleta	Transmissão oral	Transmissão por escrito	Fonte escrita, resultante de transmissão oral e escrita	Fonte perdida, mas transmitida oralmente	Transmissão oral	Fonte oral	Fonte escrita

Apêndice 4 - Enunciado da proposta de apropriação





A Morte de Sardanapalo, 1827, Eugène Delacroix



The destroyed room, 1978, Jeff Wall

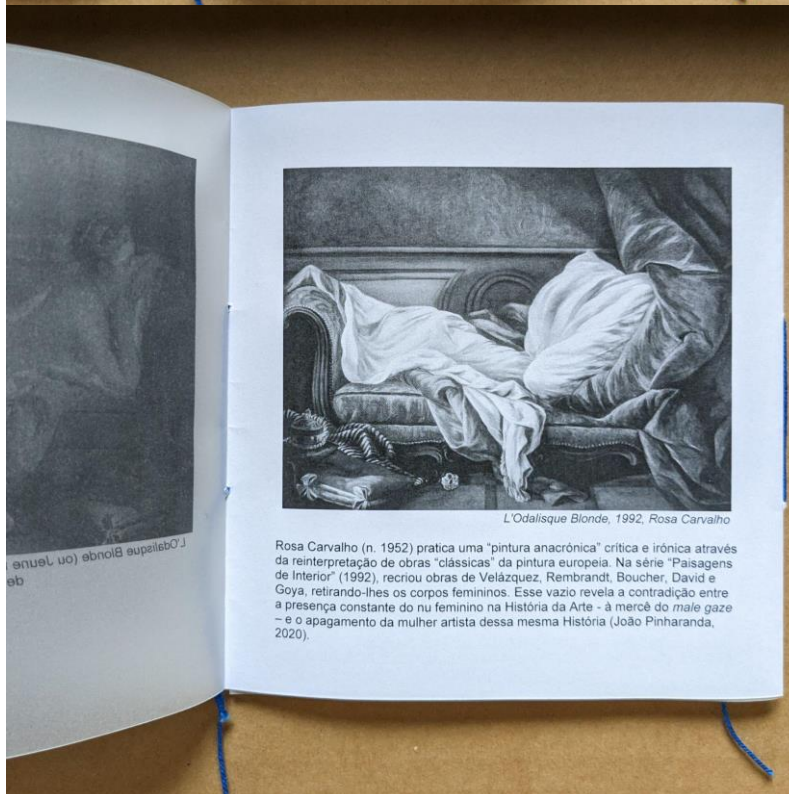
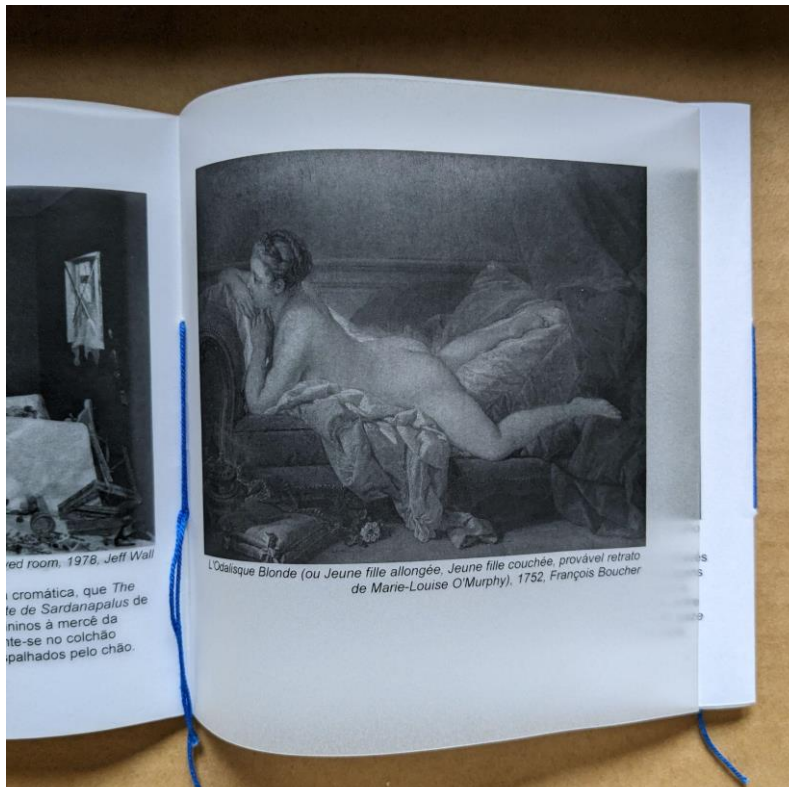


The destroyed room, 1978, Jeff Wall

É no jogo de ausências e meras sugestões e através da paleta cromática, que *The Destroyed Room* do fotógrafo Jeff Wall (n. 1946) invoca *A Morte de Sardanapalo* de Eugène Delacroix. Se nesta a ação é iluminada pelos nus femininos à mercê da morte, na obra de Wall a agressão contra as mulheres presente-se no colcho golpeado, no mobiliário revirado e nas roupas e saltos altos espalhados pelo chão.



L'Odalisque B





Dioscuri Consensual, 2019, Elise Ansel

"Uma questão fundamental para mim era que tudo parecia ser apresentado do ponto de vista masculino (...). Um subproduto dessa questão foi que os artistas cujo talento eu respeitava representavam as mulheres de uma forma sexualmente objetificada ou de uma forma idealizada. (...) O meu método envolve retrabalhar e reapresentar imagens canônicas do meu próprio ponto de vista, através das lentes da abstração. A abstração permite-me interromper uma narrativa linear que é perturbadora e substituí-la por um ponto de vista sensualmente amplo, mais centrado no presente, que abarca múltiplas perspectivas." (Elise Ansel, n. 1961, excerto de entrevista, *Metal Magazine*)



O Rapto das Filhas de Leucipo, Pieter Paul Rubens e Jan Wildens, 1618

"Uma questão fundamental para mim era que tudo parecia ser apresentado do ponto de vista masculino (...). Um subproduto dessa questão foi que os artistas cujo talento eu respeitava representavam as mulheres de uma forma sexualmente objetificada ou de uma forma idealizada. (...) O meu método envolve retrabalhar e reapresentar imagens canônicas do meu próprio ponto de vista, através das lentes da abstração. A abstração permite-me interromper uma narrativa linear que é perturbadora e substituí-la por um ponto de vista sensualmente amplo, mais centrado no presente, que abarca múltiplas perspectivas." (Elise Ansel, n. 1961, excerto de entrevista, *Metal Magazine*)

Mais do que marcarem um determinado tempo – o da sua criação –, as imagens sobrevivem-nos, ganhando novas leituras e interpretações com o suceder das gerações que as confrontam.

Tendo em consideração uma tendência da prática artística contemporânea, que procura a revisão das narrativas hegemónicas da História da Arte através da apropriação de "clássicos", escolhe uma obra dos movimentos em estudo para o teu próprio exercício de reinterpretação teórico-prático:

→ seleciona uma obra à tua escolha, enquadrada no Realismo ou no Impressionismo. **Vai além das imagens presentes no manual e abordadas nas aulas;**

→ **tendo em conta o tempo em que vives e as tuas próprias experiências,** assim como os temas discutidos em aula e presentes neste enunciado, **confronta e questiona a obra escolhida.** Realiza uma apropriação/ reinterpretação prática da mesma (ou de um ou vários detalhes) através da fotografia, foto performance, vídeo, video performance, colagem, impressão ou desenho digital;

→ reflete sobre as tuas escolhas, pesquisas e resultados, apresentando uma memória descritiva que inclua:

- um breve enquadramento, análise e interpretação pessoal da obra, tendo em conta o seu contexto histórico, sociocultural e artístico, sem esquecer as características técnico-formais, temática e significados;
- a justificação da tua seleção e exercício de apropriação, considerando, **não só o que a obra nos conta (ou não) sobre o seu tempo, mas também o que ela pode contar sobre ti, o tempo em que vives e a nossa sociedade.**

APROPRIAÇÃO

Objetivos
- compreensão das especificidades do Realismo e Impressionismo;
- identificação e enquadramento artístico em que foram produzidas;
- mobilização de fontes diversificadas para a análise, interpretação e questionamento da História da Arte, com o estabelecimento de relações entre a obra e o contexto;
- interpretação crítica e fundamentação dos discursos de forma a constituição de narrativas históricas de responsabilização e conscientização.

Mais do que marcarem um determinado tempo – o da sua criação –, as imagens sobrevivem-nos, ganhando novas leituras e interpretações com o suceder das gerações que as confrontam.

Tendo em consideração uma tendência da prática artística contemporânea, que procura a revisão das narrativas hegemónicas da História da Arte através da apropriação de "clássicos", escolhe uma obra dos movimentos em estudo para o teu próprio exercício de reinterpretação teórico-prático:

→ seleciona uma obra à tua escolha, enquadrada no Realismo ou no Impressionismo. **Vai além das imagens presentes no manual e abordadas nas aulas;**

→ **tendo em conta o tempo em que vives e as tuas próprias experiências,** assim como os temas discutidos em aula e presentes neste enunciado, **confronta e questiona a obra escolhida.** Realiza uma apropriação/ reinterpretação prática da mesma (ou de um ou vários detalhes) através da fotografia, foto performance, vídeo, video performance, colagem, impressão ou desenho digital;

→ reflete sobre as tuas escolhas, pesquisas e resultados, apresentando uma memória descritiva que inclua:

- um breve enquadramento, análise e interpretação pessoal da obra, tendo em conta o seu contexto histórico, sociocultural e artístico, sem esquecer as características técnico-formais, temática e significados;
- a justificação da tua seleção e exercício de apropriação, considerando, **não só o que a obra nos conta (ou não) sobre o seu tempo, mas também o que ela pode contar sobre ti, o tempo em que vives e a nossa sociedade.**

objetivos

- compreensão das especificidades do século XIX e dos movimentos artísticos em estudo (Realismo e Impressionismo);
- identificação e enquadramento de obras no contexto histórico, sociocultural e artístico em que foram produzidas;
- mobilização de fontes diversificadas e de vários pontos de vista;
- análise, interpretação e questionamento crítico de imagens e narrativas da História e da História da Arte, com base na prática artística contemporânea;
- estabelecimento de relações entre o passado e o presente;
- interpretação crítica e fundamentada do mundo atual;
- mobilização do discursos de forma fundamentada e criativa;
- construção de narrativas históricas próprias;
- responsabilização e conscientização da necessidade de intervenção cívica.

recursos

google arts & culture <https://artsandculture.google.com/>
musée d'orsay <https://www.musee-orsay.fr/en/collections>
musée du louvre <https://collections.louvre.fr/en/>
museo thyssen-bornemisza
<https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/a-z>
museu calouste gulbenkian
<https://gulbenkian.pt/museu/colecao/conhecer-a-colecao/>
museu nacional de arte contemporânea do chiado
<http://www.museuartecontemporanea.gov.pt/pt/colecao>
national museum of women in the arts <https://nmwa.org/art/artists/>
national gallery of art <https://www.nga.gov/collection/collection-search.html>
philadelphia museum of art <https://philamuseum.org/search/collections>
tate <https://www.tate.org.uk/about-us/collection>
the metropolitan museum of art <https://www.metmuseum.org/art/the-collection>
the national gallery
<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/search-the-collection>
victoria & albert museum <https://www.vam.ac.uk/collections?type=featured>

Apêndice 5 - Apropriações das estudantes

5.1 O Retrato da Família Hirschsprung

O Retrato da Família Hirschsprung



O retrato da família Hirschsprung foi pintado em 1881 pelo artista Peder Severin Krøyer. A pintura mostra a família de Heinrich Hirschsprung, um fabricante de charutos dinamarquês na varanda de sua casa de verão. Esta obra é altamente influenciada por Édouard Manet, pintada com um estilo realista que era dominante na Dinamarca na época.

A sensação de harmonia é enfatizada por Krøyer através de uma composição equilibrada, em que retrata as relações mútuas entre os membros da família com uma grande visão psicológica. Krøyer enfatiza a intimidade da família nuclear, que é inerente ao conceito de 'família' apesar dos papéis tradicionais masculino e feminino. A pintura é, portanto, um exemplo perfeito da cultura e das normas de uma família burguesa da época e abriga um ideal de família feliz.

Contexto social da época

Esta obra mostra-nos o contexto da época, que embora essa pintura representa uma “família feliz” ainda conseguimos observar representações hierarquizadas entre o feminino e masculino na época. Onde representa o tipo ideal do homem culto e a mulher com o papel de mãe.

Desde sempre foram impostos estereótipos de mulher e homem, onde dos meninos era cobrada uma posição, desde a infância, de autonomia e coragem e para as mulheres de ser esposa e mãe.

A finalidade das mulheres era criar um ambiente de paz e de amor para a sua família, refúgio onde o seu marido pudesse se abrigar do mundo atribuído à política e aos negócios. Nesta linha de domesticidade burguesa, o conteúdo intelectual da educação da mulher era escasso, considerando-se que a intelectualidade não rimava com feminilidade.

Com a Revolução Industrial e a evolução do capitalismo no século XVIII vieram novas mudanças para as mulheres. A industrialização assentou, desde o seu início, numa pluralidade de mercados de trabalho, decorrente da coexistência de diversos sistemas de produção. A par do desenvolvimento das manufacturas e das fábricas, persistem as unidades oficinais, o trabalho ao domicílio é incrementado e verifica-se a proliferação de um conjunto de serviços exigidos pelas novas formas de organização social e do trabalho. As duas últimas modalidades (produção ao domicílio e prestação de serviços) estavam, sobretudo, a cargo das mulheres e representavam uma percentagem muito significativa dos proventos familiares. As mulheres vão inserir-se, massivamente, em inúmeros ramos da economia informal e esta, quer gerando novas actividades, quer integrando outras mais tradicionais, perdurou como elemento constitutivo do próprio sistema capitalista.

O trabalho realizado ao domicílio constituía uma condição do próprio desenvolvimento capitalista e determinados sectores, designadamente o têxtil, a confecção e o papel, intensificaram o trabalho familiar a cargo das mulheres, permitindo-lhes realizar uma actividade produtiva mercantilizada que se coadunava com o princípio da domesticidade.

Ao mesmo tempo que ocorre uma feminização da indústria domiciliária, a presença das mulheres na esfera produtiva pública é intransigentemente desaconselhada. Esta é considerada espaço dos homens que nela deverão obter os rendimentos

necessários, não só ao seu sustento, mas ao de todos os elementos da família, cumprindo um novo atributo da masculinidade, o de «ganha-pão». Embora o paradigma que vinculava o sexo feminino à esfera doméstica tenha logrado firmar-se, progressivamente, ao nível da ideologia e das práticas sociais, verificou-se que as condições materiais de sobrevivência das famílias, entre outros factores, impediram sempre a que a maioria das mulheres se tivesse desligado da esfera produtiva.

O impacto da industrialização traduziu-se menos numa radical mudança na relação das mulheres com o trabalho do que na redefinição das relações entre mulheres e homens, gerando um reforço da divisão sexual do trabalho. Esta reconceptualização da feminidade e da masculinidade foi sustentada por representações simbólicas bem hierarquizadas e convergentes com um edifício ideológico-discursivo naturalizador da diferenciação sexual. Isto significa que a industrialização contribuiu para a construção de um modelo social de género alicerçado na cisão sexuada dos espaços público e privado, das funções de produção e de reprodução, dos sectores e actividades profissionais, das esferas política e familiar, a que são atribuídos valores sociais e simbólicos desiguais.

Apropriação

O intuito dessa apropriação é fazer uma crítica social a época, que, embora houve uma evolução das mulheres no meio de trabalho, ainda permaneceu uma hierarquização de géneros, onde as mulheres exerciam actividades remuneradas, trabalhando mais dias por ano e em jornadas mais prolongadas, sendo associadas particularmente aos trabalhos de têxteis e vestuários.



5.2 Duas mulheres num passeio

La promenade ou o passeio foi pintada a óleo pelo pintor Pierre-Auguste Renoir em 1870. O quadro representa um jovem casal a passear fora da cidade num caminho no bosque. Para esta pintura Renoir foi influenciado pelo neorromantismo rococó, durante o Segundo Império francês. O passeio reflete o antigo estilo e temas dos pintores do século XVIII como Jean-Honoré Fragonard (Inicialmente tinha escolhido a pintura de Fragonard "o beijo"). Escolhi esta pintura para poder mostrar a visão estereotipada sobre as mulheres da sociedade da época e como isso não mudou muito ao longo dos séculos. Na minha apropriação em vez de ter um homem a ajudar uma mulher, está uma mulher a ajudar outra mulher, para provar que as mulheres não precisam de nenhum homem.



5.3 Remnants of Palestine

Para este trabalho, escolhi a pintura “Remnants of an Army”, de Lady Butler (Elizabeth Thompson), exibida pela primeira vez em 1879.



Nesta pintura encontra-se retratado o último sobrevivente do exército inglês (de 16000 combatentes) da primeira guerra anglo-afgã, William Brydon, a chegar aos portões de Jalalabad - controlado pelos ingleses, assegurando a sua sobrevivência. Ele e o seu cavalo aparentam estar num ponto de exaustão extrema.

Esta obra pode ser considerada uma forma de propaganda ao exército inglês (portanto ao Império Britânico), no entanto, Lady Butler não glorifica as ações do exército - pelas suas obras, a pintora parece tentar incitar compaixão (talvez até pena) pela sua condição e dificuldades passadas.

Sendo visíveis os cavalos britânicos a caminho para o resgatar, esta pintura representa o momento em que Brydon chega a terras seguras, tornando-se de certa forma um sinónimo de alívio após uma jornada árdua que chega ao fim.

A obra é uma representação não glorificada de um tema de guerra, valorizando ainda assim o esforço e as duras condições ultrapassadas pelo soldado. A paisagem está representada de forma realista, não idealizada. Tons neutros e uma luz ténue acentuam o naturalismo da pintura.

Escolhi esta obra pois associei imediatamente o único sobrevivente, cansado e exausto, a um fugitivo - mas um fugitivo civil. A guerra é, infelizmente, um tópico atemporal, e do nosso tempo atual, decidi enquadrar a adaptação no contexto da obra

Na obra adaptada, o militar torna-se no fugitivo, e os cavalos de resgate em tanques que o perseguem, o lugar seguro destruído, a bandeira da Palestina pode ser vista à esquerda. Inspirei-me diretamente no Massacre de Jenin, em que forças israelitas invadiram um campo de refugiados e cometeram vários crimes de guerra, entre os quais execução de civis: mulheres, homens, crianças e idosos, uso de escudos humanos, uso desproporcional da força e tortura, e posteriormente roubaram cadáveres da cena a fim de esconder ou encobrir o massacre. Mudei ligeiramente as cores por questões de ajuste ao novo contexto, e mudei ligeiramente o cenário para se assemelhar a um deserto (dado à proximidade da Palestina ao deserto da Judeia).

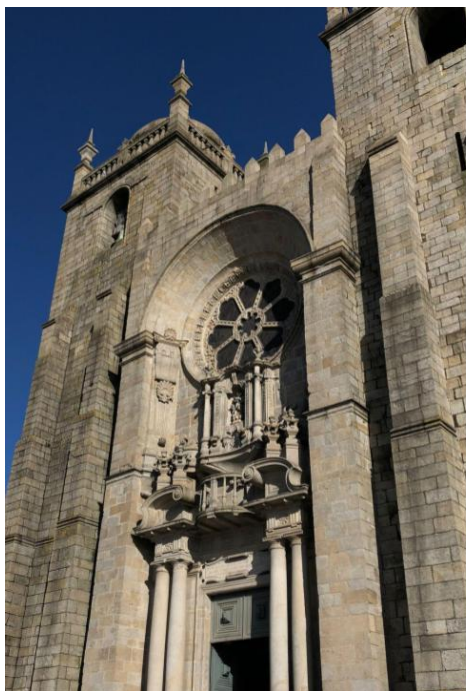


5.4 Sé do Porto, 21/01/2023, 14:48



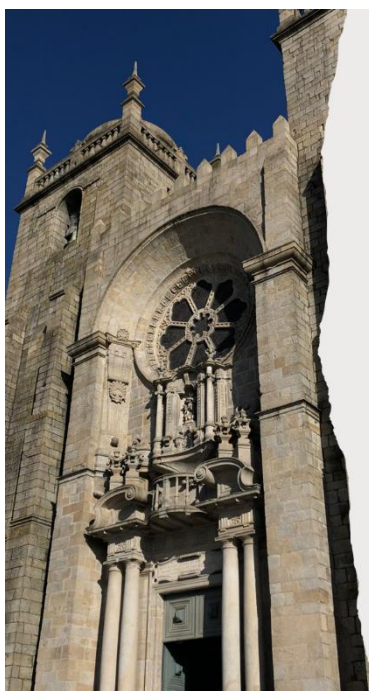
Catedral de Ruão (Catedral de Notre-Dame de Rouen)

- É uma catedral católica, em estilo gótico, situada em Ruão, França. Foi pintada em 1890 pelo impressionista francês Claude Monet.
- Foram trinta e uma pinturas da série, que pretendiam capturar a fachada da catedral em horas diferentes do dia e do ano, e refletir sobre os resultados obtidos sob diferentes condições de iluminação.



Sé do Porto

- O início da sua construção data da primeira metade do século XII, e prolongou-se até ao princípio do século XIII. Esse primeiro edifício a catedral, em estilo românico, gotico, barroco, sofreu muitas alterações ao longo dos séculos. Sendo um dos principais e mais antigos dos monumentos do Porto.



Eu escolhi essa pintura me baseando na fotografia que eu mesma tirei quando estava em passeio com meus pais. A fotografia e a pintura apresentam semelhanças, por as duas serem Catedrais, e per seus estilos Góticos. E também encontra-se semelhança na fachada das duas catedrais.



5.5 (Re)Apropriação do corpo feminino

Apropriação - Memória Descritiva

Degas, que apesar de ser tido como um dos fundadores do Impressionismo rejeitava o termo preferindo ser chamado de realista, produziu seus primeiros pastéis de mulheres tomando banho por volta de 1876-1877. Criou também uma outra série intitulada “Suite of female nudes, bathing, washing, drying themselves, wiping themselves, combing their hair or having their hair combed” em 1880 que acabou por gerar muitas críticas em relação a misoginia do artista. Nessa série, Degas representa cenas da privacidade feminina retrando-as em momentos de intimidade e vulnerabilidade, coo no banho, secando-se, penteando os cabelos, etc.

A obra escolhida, “Aftther the bath, woman drying herself” (no original “Après le bain, femme s’essuyant”) é uma obra impressionista de cerca de 1884-1886, feita a pastel em papel pergaminho. Ela representa uma mulher virada à três quartos, com a cabeça abaixada e a face escondida pelo seu braço direito, secando a nuca com uma toalha. A disposição da pintura e a posição da jovem dão ênfase ao seu corpo nu. O desenho revela certa complexidade e chama a atenção devido a marca de dobradura no canto superior direito, que apesar de provavelmente ter sido um acidente, não houve uma tentativa por parte do artista em escondê-lo, apenas aceitou-o e utilizou-o como fonte de inovação, e a forma de utilização dos pastéis trabalhados de forma mais marcada em uma extremidade e mais esfumada na outra, o que sugere que Degas tenha trabalhado em duas etapas, começando pelo corpo da mulher e a seguir adornando o entorno e marcando os contornos. O retrato apresenta uma certa inspiração na arte oriental relativamente ao tema e a aplicação da figura, uma certa diluição de formas e fragmentação do espaço, características patentes ao período estético em que se enquadra. Com uma execução complexa e temática intrigante, esta obra é bastante sugestiva e faz um apelo à sensualidade, causando um efeito de como se o corpo exposto quase pedisse pra ser tocado.

Eu escolhi essa obra pois chamou-me a atenção a forma de exposição do corpo feminino e o facto de o rosto da jovem nem sequer ser mostrado. O corpo feminino é mais importante do que a identidade. A sexualização da mulher é uma problemática recorrente ao longo dos tempos e que se aplica até hoje, principalmente no meio artístico. Menos de 5% dos artistas nas sessões de arte moderna são mulheres, mas 85% dos nus são femininos. Tendo isso em mente, escolhi essa obra e me apropriei dela através de uma foto performance, utilizando o meu próprio corpo, inteiramente coberto por vestes pretas e em uma posição semelhante à da mulher na pintura, embaixo de um chuveiro, mas com o rosto a mostra. O objetivo desta apropriação é criticar a objetificação do corpo feminino e questionar se com o corpo coberto e o rosto a mostra (em contraposição a obra original) a obra vai ter a mesma força e valor que a pintura inspiração. O corpo de uma mulher não é o que a define.

Seguindo essa linha de raciocínio, intitulei a minha reinterpretação como “(Re)apropriação do corpo feminino” sugerindo que, na verdade, foi Degas quem se apropriou do nosso corpo e eu estaria apenas “tomando-o de volta”.

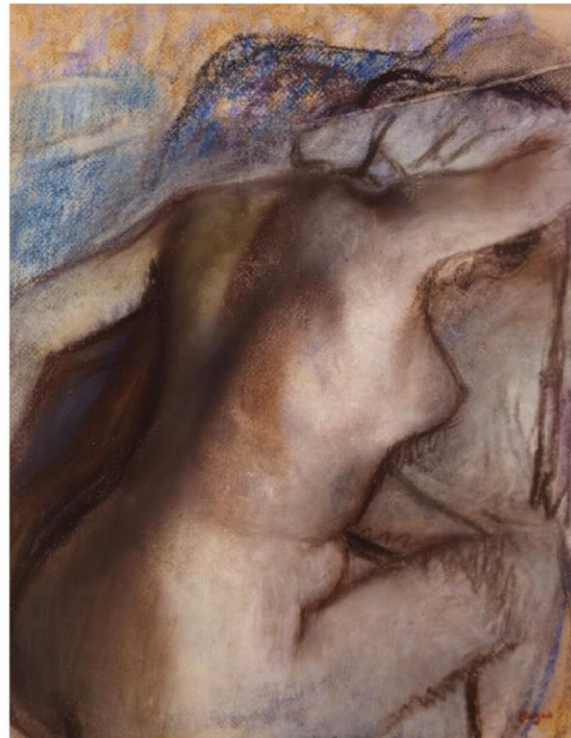
Fontes: <https://artsandculture.google.com/asset/after-the-bath-woman-drying-herself-edgar-degas/eQHokrEB-vOVWw>

https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Degas

<https://www.guerrillagirls.com/>

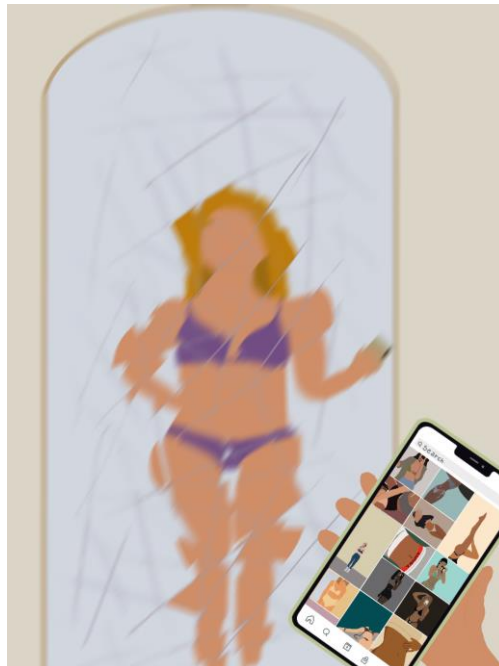


(Re)apropriação do corpo feminino - ~~Edgar Degas~~



After the bath, woman drying herself - Edgar Degas

5.6 La Psyché



Sobre a obra original

A obra "The Psyche Mirror", de Berthe Morisot, é uma pintura a Óleo terminada em 1876. Neste momento reside na coleção permanente do museu nacional Thyssen-Bornemisza em Madrid, Espanha. Esta obra de arte memorável também é conhecida como The Cheval-Glass ou La Psyché.

Embora seja uma composição bastante simples, capta perfeitamente a essência de Morisot como artista, focando-se na vida quotidiana das mulheres.

A senhora representada está a admirar a sua figura num vestido branco encantador e talvez preparando-se para o dia. A luz entra pelo lado direito para criar um clima positivo em todo o trabalho, enquanto um pequeno sofá perto da janela coloca-nos talvez dentro de um grande quarto no qual esta encontra alguma privacidade enquanto escolhe a sua roupa.

"The Psyche Mirror" foi inscrito em uma exposição impressionista em 1877, destacando como o artista estava claramente feliz com o visual final. Ela é conhecida por ter alterado os seus retratos repetidas vezes, às vezes pedindo a seus modelos que voltassem para várias sessões e, portanto, demorou muito para ela se comprometer a exibir qualquer obra de arte. Psyche é o nome usado para um certo tipo de espelho francês que pode ser inclinado da maneira mostrada nesta pintura.

A artista pode estar a fazer um comentário sobre as pressões nas mulheres para terem a melhor aparência na sociedade do século 19, mas também pode ter apenas continuado o seu foco na vida cotidiana das mulheres de classe média.

Sobre a artista

Berthe Morisot era filha de uma família burguesa de classe alta. Dada a categoria social da sua família, a sua mãe deu-lhe e a sua irmã Edma, a educação que foi considerada própria para uma mulher da época, ou seja, elas aprenderam música e pintura.

Berthe pintava retratos de amigos e familiares, às vezes incluindo mães ao lado dos seus filhos. Ela ajudou a lembrar ao mundo o papel desempenhado pelas mulheres na sociedade e a importância da sua contribuição, às vezes esquecida na época. Não há dúvida de que o seu papel como pintora feminina foi apoiado e apreciado pela sua escolha de temas que foram integrados à maternidade e à sensibilidade feminina.

Berthe Morisot manteve relações intelectuais e de amizade não só com Édouard Manet, mas também com Edgar Degas, graças a isso, ela desenvolveu sua capacidade de mover suas impressões pictóricas da vida real para a tela, preparando seu papel futuro no movimento impressionista.

Berthe Morisot produziu cerca de 800 pinturas e apesar de ter sido uma artista de trabalho admirável, o machismo da época inscreveu em seu atestado de óbito: “sem ocupação” e em seu jazigo a inscrição “Berthe Morisot viúva de Eugène Manet”. Naquela sociedade dominada pelo sexo masculino, era muito difícil para as mulheres acharem um equilíbrio entre a vontade de aprender, a segurança em si próprias como artistas e a manutenção do matrimônio.

Justificação de escolha

Eu escolhi esta pintura devido a crítica a pressão que as mulheres sentem para se adequarem ao ideal da sociedade do corpo da mulher, sendo este um assunto atual. Este veio também agravar-se com as redes sociais, onde o corpo humano tem apenas uma forma.

Apropriação

Em primeiro plano está um telemóvel aberto numa rede social onde vemos diferentes publicações de mulheres e a representação de apenas um corpo.

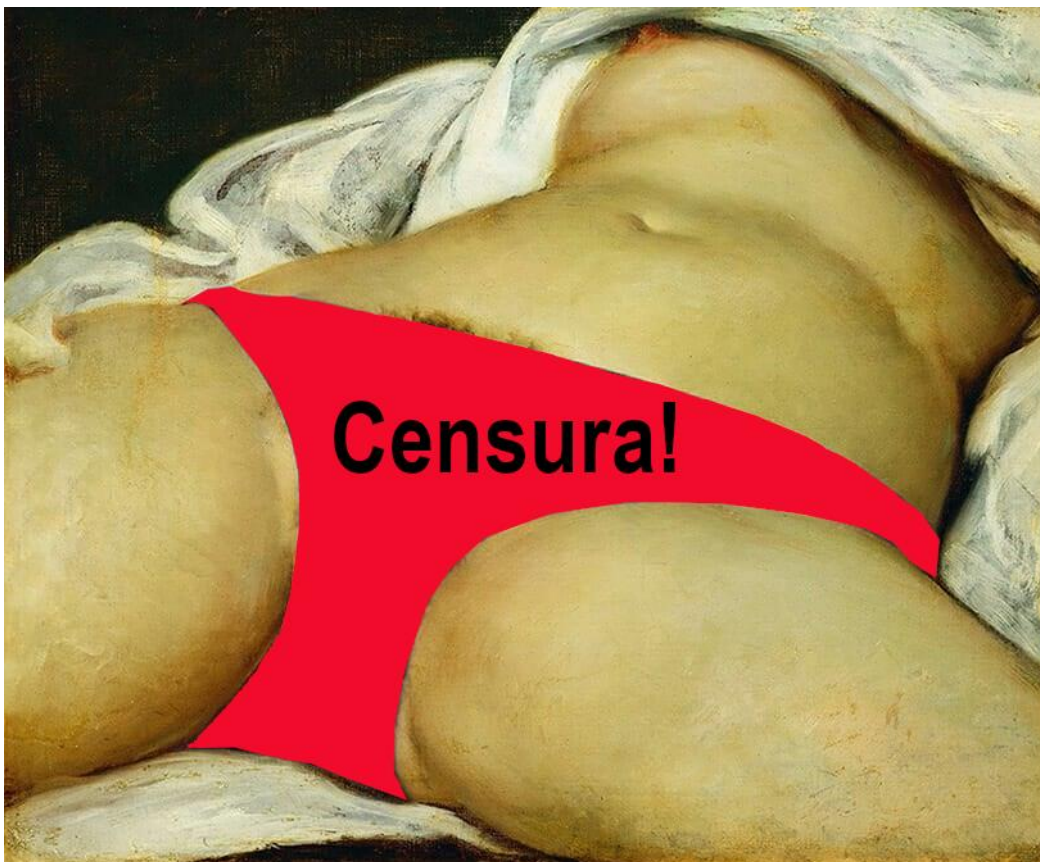
Em segundo plano vemos um espelho partido e a reflexão de uma rapariga que está distorcida e até com “buracos”, de forma a que não se consiga perceber a forma do corpo desta. O plano está também desfocado.

Só conseguimos ver o reflexo e não a rapariga representada, a sua mão que segura no telemóvel e a única parte do corpo em que isto não acontece.

5.7 A Origem da Censura

A ORIGEM DO MUNDO

- Nas épocas mais puritanas, esse quadro de Gustave Coubert tinha tudo para chocar. Ele representa o sexo e o ventre de uma mulher eróticamente deitada sobre uma cama
- O enquadramento foi feito nesta parte da anatomia feminina e o espetador não pode ver nada além das coxas e dos seios da modelo.
- Voluntariamente provocadora, esta obra distorce as regras vigentes até então.
- Regras que reservavam nus inscritos nos contextos das grandes cenas mitológicas ou oníricas, sem se confrontarem diretamente ao real em sua crueza mais extrema.
- Um dos maiores mistérios da pintura: a identidade da mulher que serviu de modelo para o famoso quadro “A origem do mundo”, de Gustave Courbet (1819-1877).
- Só ao fim de 150 anos, é finalmente revelado o rosto da pintura. Trata-se de Constance Quéniaux, uma antiga bailarina da Ópera de Paris,
- Exposto no Museu d’Orsay, em Paris, o quadro é conhecido não só por retratar com grande destaque a zona pública da mulher, mas por ser alvo de polémica e atos de censura até hoje.
- Eu escolhi esta obra, pois de certa forma me marcou pela sua ousadia, audácia e erotismo.
- Vemos que nesta obra como na maioria a figura é feminina e não masculina e sendo a mulher objetivada muitas vezes.
- Esta obra podemos falar da pressão social no que toca ao corpo, onde a mulher muitas vezes sofre pressão para não ter pelo quer em zona íntima quer nas pernas, nas axilas, ou no buço.
- Sendo o que me causou mais impacto é que desenhar mulheres nuas era muito comum na época (ex: L’Odalisque Blonde/ Olympia) mas não tão aprofundadamente.
- Como apesar do nu ser algo que no mundo da arte era comum, este tipo de obras por vezes pode ser censura pelo impacto e realismo que tem sendo assim decidi tapar o órgão feminino como forma de censura.



5.8 Os Quartos de Arles

“Os Quartos de Arles”

Esta é uma reinterpretação da obra “O Quarto de Arles” por Vincent Van Gogh, aplicada à idade contemporânea.



“O

Quarto de Arles (1ª versão)” – Vincent Van Gogh 1888 - 56.5 x 74 cm

A obra original de Van Gogh retrata, efetivamente, o quarto onde começou a viver, em Arles, desde 1888 até maio de 1889, quando se internou voluntariamente num hospício em Saint-Remy-de-Provence. O quadro apresenta uma perspectiva distorcida do espaço com cores fortes e com contraste intenso entre elas. Embora Van Gogh tivesse afirmado que a intenção do quadro era transmitir um sentimento de calma e de sono, este oferece-nos uma impressão de solidão, de angústia, e de um imenso desequilíbrio emocional, provocado pela sua falta de sucesso e propósito de vida, e pela miséria pendente na sua vida. Vê-se isto refletido na organização e posição dos objetos no quarto, e na perspectiva distorcida do observador.

“Desta vez é muito simplesmente o meu quarto, aqui tem de ser só a cor a fazer tudo; dando através da simplificação um maior estilo às coisas, deverá sugerir a ideia de calma ou muito naturalmente de sono. Em resumo, a presença do quadro deve acalmar a cabeça, ou melhor, a fantasia.”

- Van Gogh

Na minha apropriação, eu decidi explorar esta melancolia crônica, adaptando-a de uma forma a mostrar que, agora, este sentimento foi-nos imposto contra a nossa vontade pela força inescapável da necessidade humana de afirmar a própria individualidade perante um mundo onde se torna progressivamente mais difícil de fazer tal. Isto acontece devido á “escravização” subtil do Homem comum, á decadência das comunidades pequenas e, mais recentemente, á desintegração do papel da família nas nossas vidas, e á virtualização destas também. Estes aspetos (e as suas consequências) da vida contemporânea parecem ter um forte impacto na nossa incapacidade de nos impor contra aqueles que nos causam sofrimento e indignidades, frequentemente, socialmente superiores a nós, porque fomos, essencialmente, desprovidos da força necessária para ir contra a ordem social imposta. Condenando-nos a um estado desamparado; abandonados por aqueles que juram ter o nosso melhor interesse em mente. Agora, verdadeiramente, não passamos de mais nada para além de uma amálgama de indivíduos solitários e dependentes dessa tal amálgama cujo é também a causa da sua miséria.



“Os Quartos de Arles”

Apêndice 6 - Grelha de avaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AURÉLIA DE SOUSA

ANO LETIVO 2022/2023

EXERCÍCIO DE APROPRIAÇÃO

Avaliação da Memória descritiva e da Comunicação oral/ Participação

TURMA: 11º I

- um breve enquadramento, análise e interpretação pessoal da obra, tendo em conta o seu **contexto histórico, sociocultural e artístico**, sem esquecer as **características técnico-formais, temática e significados**;
- a justificação da tua seleção e exercício de apropriação, considerando, **não só o que a obra nos conta (ou não) sobre o seu tempo, mas também o que ela pode contar sobre ti, o tempo em que vives e a nossa sociedade**.

Objetivos indicados no enunciado:

- compreensão das especificidades do século XIX e dos movimentos artísticos em estudo (Realismo e Impressionismo);
- identificação e enquadramento de obras no contexto histórico, sociocultural e artístico em que foram produzidas;
- mobilização de fontes diversificadas e de vários pontos de vista;
- análise, interpretação e questionamento crítico de imagens e narrativas da História e da História da Arte, com base na prática artística contemporânea;
- estabelecimento de relações entre o passado e o presente;
- interpretação crítica e fundamentada do mundo atual;
- mobilização do discurso de forma fundamentada e criativa;
- construção de narrativas históricas próprias;
- responsabilização e conscientização da necessidade de intervenção cívica.

D1 – Compreensão histórica/ Identificação e explicação de conteúdos científicos
35%

D2- Tratamento de informação e utilização de fontes
35%

D3- Comunicação em História da Cultura e das Artes
30 %



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AURÉLIA DE SOUSA

ANO LETIVO 2022/2023

Nº		Nome		Memória Descritiva								Comunicação oral/ Participação D1 + D2+D3	Total
				Enquadramento e análise da obra (40)					Justificação/ Apropriação (40)				
I. 1 Contexto histórico e sociocultural	I.2 Contexto artístico	I.4 Características técnico-formais	I.5 Tema	I.6 Significados	II. 1 Mobilização de fontes e pontos de vista diversos/ Uso de discurso fundamentado	II. 2 Reflexão crítica sobre obra e seu contexto	II. 3 Estabelecimento de relações entre passado e presente	II. 4 Interpretação crítica do mundo atual	Uso de discurso fundamentado e argumentativo				
D1 - 5 D2- 2 D3- 1	D1 - 5 D2- 2 D3- 1	D1 - 5 D2- 2 D3- 1	D1- 5 D2- 2 D3- 1	D1- 5 D2- 2 D3- 1	D1- 2 D2- 5 D3- 4	D1 -1,5 D2- 5 D3- 4	D1 -1,5 D2- 5 D3- 4	D2- 5 D3- 3	D1-5 D2-5 D3-10				
8	8	8	8	8	11	10,5	10,5	8	20				
1		4,5+1+1	2+1+1	2+0,5+0,5	5+0,5+1	5+1+1	2+2+4	1,5+3,5+4	1,5+3,5+4	4,5+3	5+3,5+10	79 15,8 /200	
2		4,5+1+1	5+1+1	2+0,5+0,5	5+0,5+1	5+1+1	2+2+3	1,5+3,5+3	1,5+3,5+3	4,5+2,5	3,5+3,5+10	77 15,4 /200	
5		1+1+0,5	1+1+0,5	2+0,5+0	5+0,5+1	5+1+1	1,5+1+2	1,5+3+2	1+3+2	3,5+2	3,5+3+10	60 12 /200	
7		5+1+1	2+1+1	1+0,5+0	5+0,5+1	5+1+1	2+2+3	1,5+3,5+3	1+3+3	4+2,5	3+3+10	70,5 14,1 /200	
8		1+0,5+0	0	2+0,5+0,5	5+1,5+1	5+1,5+1	2+2+4	1,5+3,5+4	1,5+3,5+4	5+3	4,5+3,5+10	71,5 14,3 /200	
9		1+1+1	2,5+1+1	4+1+0,5	5+1+1	5+1+1	2+3+3	1,5+3,5+3	1,5+3,5+3	4,5+3	5+3,5+10	77 15,4 /200	
10		1+0,5+1	0,5+0,5+0,5	0,5+0,5+0	5+0,5+1	4+1+1	1+1+2	1+2,5+2	1,5+3+2	3,5+2	3,5+3,5+10	56 11,2 /200	
		1+0,5+0	0,5+0,5+0	1+0,5+0,5	5+0,5+1	2,5+0,5+0,5	0,5+0,5+1	0	1+0,5+1	0	1+1+1	22 4,4 /200	

Anexos

Anexo 1 - Taxa de analfabetismo em Portugal entre 1960 e 2021

Local de residência	Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência e Sexo; Decenal														
	Período de referência dos dados														
	2001			1991			1981			1970			1960		
	Sexo			Sexo			Sexo			Sexo			Sexo		
	HM %	H %	M %	HM %	H %	M %	HM %	H %	M %	HM %	H %	M %	HM %	H %	M %
Portugal	9,03	6,34	11,52	11,01	7,66	14,09	18,59	13,68	23,05	25,74	19,69	31,04	33,12	26,55	38,97
Continente	8,93	6,15	11,50	10,93	7,46	14,10	18,34	13,22	23,00	25,57	19,16	31,19	33,11	x	x
Arquipélago da Madeira	12,71	10,53	14,60	15,30	12,79	17,40	26,63	24,27	28,53	33,23	30,69	35,25	37,28	x	x
Arquipélago dos Açores	9,45	10,04	8,88	9,98	10,51	9,48	20,33	21,71	19,00	24,58	26,38	22,90	30,14	x	x

Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência e Sexo; Decenal - INE, Recenseamento da população e habitação - séries históricas

Fonte: INE, 2009

Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS - 2013)	Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS - 2013) e Sexo; Decenal						
	Período de referência dos dados						
	2021			2011			
	Sexo			Sexo			
	HM %	H %	M %	HM %	H %	M %	
Portugal		3,08	2,10		3,96	5,22	6,77
Continente		3,04	2,03		3,95	5,19	6,79
Região Autónoma dos Açores		3,10	3,40		2,82	4,66	4,30
Região Autónoma da Madeira		4,51	3,68		5,24	6,97	8,10

Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS - 2013) e Sexo; Decenal - INE, Recenseamento da população e habitação - Censos 2021

Fonte: INE, 2022

Anexo 2 - Guião da visita performativa à Casa Marta Ortigão Sampaio

MUSEU DO PORTO

CASA MARTA ORTIGÃO SAMPAIO

Visita Performativa

GUIÃO

28 maio 2023

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa | Escola Secundária Aurélia de Sousa | [REDACTED]



PROJETO "LIVRE CONSCIÊNCIA DE SI"

Nota inicial: Este guião serve de orientação para a visita performativa. Cada um pode optar por ler a sua intervenção ou simplesmente improvisar. As falas foram escritas de acordo com as notas registadas ao longo das sessões, convém agora que cada aluno possa adaptar a sua fala ao seu estilo/ linguagem, para se rever no que diz.

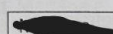
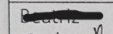
Havendo no momento de realização deste guião algumas incertezas sobre as peças expostas no museu no dia 28 de maio e sua localização, o guião poderá ter de ser ajustado.

ÁTRIO

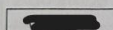
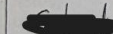
[Redacted]	Muito boa tarde a todos. É o segundo ano que acompanhamos o projeto LIVRE CONSCIÊNCIA DE SI e é com muito prazer que recebemos de novo os alunos, familiares e comunidade escolar aqui na Casa Marta Ortigão Sampaio. Este projeto desenvolveu-se ao longo de todo o ano letivo, em sessões quinzenais, ora na escola, ora no museu, com uma turma do 6º ano da Escola Augusto Gil, e esta turma do 10º ano da Escola Aurélia de Sousa, ambas as escolas do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. Ao longo do ano trabalhámos com os alunos temáticas como a representação, a liberdade, o papel do homem e da mulher na sociedade em diferentes tempos e lugares, a partir de encontros com a coleção da Casa Marta Ortigão Sampaio. A partir do encontro com pinturas, objetos e espaços deste museu, cada um de nós foi tendo encontros consigo próprio e foi criando relações com as suas memórias. Essas pinturas, objetos e espaços foram deixando um eco muito pessoal em cada um. Foi para nós um privilégio conhecer os ecos que as visitas ao museu deixaram nesta turma. Hoje vamos conhecer os ecos que eles querem deixar no museu, da sua passagem por aqui. Em nós, seguramente que vocês vão deixar um eco, que perdurará para além deste projeto. Reconhecer o museu pelos vossos olhos e pelos vossos ecos foi, para nós, um enorme desafio! Obrigada.
[Redacted]	[Redacted], podes sff escrever aqui os tópicos do que queres dizer?
[Redacted]	O Museu ecoa em nós. Um relógio de pé bate as horas e lembra-me de como gosto de controlar o tempo; Um lustre brilha na sala de jantar e faz-me viajar para um outro lugar – o café Majestic; Um serviço de chá recorda-me momentos de conforto e bem-estar, à volta de uma mesa; Uma galinha de loiça transporta-me para o quintal da minha avó, onde as galinhas correm, à solta. O Museu ecoa em nós Memórias de experiências passadas, Lugares que nos remetem para outros lugares, Sensações que já vivemos, Desejos e sonhos que nos habitam,

	O Museu ecoa em nós E agora É tempo de nós ecoarmos no Museu. Vamos dar início a esta visita performativa. Convidamos a que percorram o museu connosco. Iremos chamar a atenção para alguns dos objetos que foram ecoando em nós, no museu, e vamos também dar-vos a conhecer os ecos que nós quisemos deixar no museu.
---	---

SALA AURÉLIA DE SOUSA

	Logo no nosso primeiro encontro, aqui no museu, e depois de deambularmos pelos vários espaços, foi-nos lançado o desafio de fazermos uma selfie com uma pintura do museu. Eu fotografei-me com esta <i>Menina com Abada</i>. O que me chamou a atenção, neste quadro? Acho que foi o olhar da menina, um olhar profundo, mas que mostra alguma frieza, e que transmite solidão. Também as cores. "Fiquei presa neste quadro".
 	Eu fotografei-me com esta cabeça de negro. Este retrato é muito mais do que um simples homem. Vejo aqui um apoio. Algo sobre a origem do negro. Não é este homem, é o retrato do negro, como raça. Sei que o título do quadro – cabeça de negro - foi alterado. Não devia ter sido, é a minha opinião.
	Eu também me fotografei com a "Cabeça de Negro". Gostei deste quadro, remete-me para as minhas origens, para os antepassados, gosto do olhar deste homem. Fez-me sentir também a ligação ao tempo dos escravos. Podem ver o resto da sala e vamos depois subir para o piso 1.
	Pois eu retratei-me com o biombo dos coelhos. Lembrou-me a minha mãe, na Venezuela. Tinha uma Casa de Campo, a minha mãe ficava na casa de campo, onde tinha animais, cachorros, coelhos, toda a minha família adorava animais.

ANTECÂMARA SALA SOFIA DE SOUSA

 	(ainda fora da antecâmara) Neste museu há muitos retratos e alguns autorretratos. A partir deles refletimos sobre como nos vemos, como nos representamos, o que dizem os retratos sobre o retratado. Decidimos criar uma antecâmara neste espaço, que nos prepara para vermos os retratos de Sofia de Sousa. Para entrarmos na antecâmara, precisamos de passar por uma cortina feita de fragmentos de palavras, rostos, lugares. Uma cortina que, em simultâneo, oculta e deixa ver. Uma cortina cosida com linhas, lembrando o trabalho escondido e silencioso de mulheres que sentem o pulsar do tempo. Para ver os retratos, todos terão de passar pela cortina. Não será também assim, para vermos a alma de alguém? Venham comigo.
--	--

[REDACTED]	<i>(já deverão estar posicionados quando as pessoas entram – no espelho)</i> Antes de observarmos os retratos, vemo-nos ao espelho, face a face. O que transmite o nosso rosto? Como nos vemos? Como nos sentimos? Que palavras escolheríamos como síntese de como nos vemos hoje, aqui e agora, em frente a este espelho? O desafio que lançamos é que cada um escreva essa palavra-síntese num post-it e o cole no espelho. Enquanto o fazem, pedimos que mantenham o silêncio.
[REDACTED]	Cada um de nós é um e cada um de nós é parte de muitos de grupos – de amigos, de família, de escuteiros, de colegas... Como grupo de trabalho, decidimos fazer um retrato de grupo. Revisitámos a semana que tinha passado e procurámos as palavras que melhor definiam os sentimentos, estados de espírito, emoções, que cada um de nós mais encontrou ao longo dos seus dias passados. Cruzando e colando essas palavras, criámos este retrato de grupo. Uma espécie de radiografia que captou tudo o que se estava a passar por detrás de cada um de nós. Como seria a radiografia da vossa semana, que acabou ontem? Que palavras deste retrato encontrariam também na vossa radiografia? Será que a vossa radiografia mostraria uma semana parecida com a nossa? Ou terá sido a vossa semana muito diferente?
[REDACTED]	Queríamos só chamar ainda a vossa atenção para este mapa. O Mapa do projeto ajudou-nos a encontrar o caminho: a cada momento mostrou-nos onde estávamos, o caminho que já tínhamos percorrido e o que ainda tínhamos de percorrer. Registrar os passos que demos, refletir sobre eles, pensar nos passos seguintes, foi uma metodologia que nos ajudou a não nos perdermos. Vamos então agora entrar na sala onde se encontram vários retratos, mas não sem antes passarem por uma nova cortina... para vos lembrar que ver o retrato de alguém é sempre estar na ombreira da porta, entre o fora, e o dentro. <i>Uns momentos de observação na sala Sofia e depois chamam as pessoas para fora das cortinas</i>

ARMAS

[REDACTED]	Ao longo deste projeto, pediram-nos para escolhermos um objeto da coleção do museu com que, por alguma razão nos identificássemos. Eu escolhi uma faca, destas que aqui podem ver. Porquê? Porque gosto de filmes de ação, casos criminais, serial Killers.
[REDACTED]	Eu escolhi uma arma de fogo. Gosto de filmes e séries de terror.

(algum sinal silencioso para entrarem na sala de estar)

SALA DE ESTAR

1	Eu escolhi este serviço de Chá. Lembra-me os encontros com os meus vizinhos, a convivência, momentos bem passados.
2	Eu também escolhi o serviço de chá, faz-me pensar em como viviam, conversavam, mas também escolhi porque gosto da parte social, da convivência, em torno do chá.
3	Também adoro chá, faz-me bem à saúde, relaxa-me, tanto como os livros, acalma-me, dá-me momentos de prazer, de paz. Gosto de chá, mas gosto de tomar chá em silêncio.
4	<i>Ler o diálogo do tabuleiro com a chávena de chá:</i> 1: Pois imaginem que, ao final da tarde de um dia destes, este tabuleiro de jogo se virou para este serviço de chá e lhe disse: 2: Soubeste da novidade? A menina Isabel ergueu o leque sobre a face assim que o Afonso se aproximou. 3: Eu sempre soube, ouvia-a a contar aqui às amigas enquanto tomavam chá que ela tinha um fraquinho por ele. 4: Porque é que não me contaste antes? 1: Desculpa, amigo, só tive a comprovação ontem, quando ela contou isso à Miss. Elizabeth. Mas ela disse para a Isabel o esquecer e ignorá-lo. 2: Como ousa?! Eles são perfeitos um para o outro e ele é rico e poderoso. 3: Verdade. Temos de arranjar uma maneira de os juntar. 4: Durante o convívio, uma das chávenas do serviço de chá atira-se da mesa estilhaçando-se no chão e o tabuleiro atira os dados para debaixo do sofá para não serem encontrados. 1: Com isto, as mulheres e os homens que estavam nas suas salas de convívio foram para o jardim apanhar ar e depararam-se uns com os outros. Isabel e Afonso aproveitaram aquele momento para falar um com o outro e confessarem os seus sentimentos. FIM!!!

ESCRITÓRIO

2 do grupo	<i>(porta que dá para o escritório está fechada)</i> Vamos agora entrar no escritório de um colecionador. Vasco Ortigão Sampaio, pai de Marta, colecionou obras de arte, armas, mobiliário, entre muitas outras coisas. Os objetos colecionados contam histórias, do mundo, de muitos tempos e lugares, deles próprios, de quem os colecionou. O mundo das coleções é um mundo de fascínio e magia, para entrarmos nele, iremos abrir uma porta também ela cheia de magia <i>(abrir muito devagar)</i>
1	Apresento aqui o <i>Quim, o manequim</i> - Um colecionador compulsivo que coleciona tudo quanto há. Os objetos colam-se-lhe ao corpo, como se tivessem mel, são como que uma segunda pele, e o seu corpo está sempre em transformação. Objetos que falam de viagens, objetos de outros tempos e lugares, objetos vistosos ou discretos... Quem, entre vocês, nunca fez uma coleção?

[redacted]	Desafiamos então cada um a ver de perto e de longe, a todo o redor, este colecionador, e deixar que lhe venha à memória as coleções que foram fazendo, ao longo da vida, e algumas que talvez ainda vos acompanhem. <i>(dar tempo para verem com tempo...)</i>
Todo	Também nós já fizemos ou fazemos ainda muitas coleções. A [redacted], por exemplo, faz coleção de conchas, cromos, moedas, pins, imanes, porta chaves, papéis de embrulho, flores... tralha no geral, segundo a sua mãe. A [redacted] coleciona saias, dinheiro estrangeiro, e tem uma coleção de angry birds. A [redacted] já colecionou cromos e conchas. <i>pulambras, moedas</i> A [redacted] já colecionou cromos e miniaturas do Lidl e agora coleciona moedas. O [redacted] coleciona camisolas de futebol, chuteiras, dinheiro estrangeiro, câmaras fotográficas, vasos de cerâmica. A [redacted] colecionou conchas, búzios, postais, tazos, anéis, brincos e pulseiras. A [redacted] fez coleção de sabonetes, selos cromos, canetas, autocolantes, pacotes de açúcar, borrachas e bloquinhos. A [redacted] faz ainda coleção de ímanes, dinheiro estrangeiro, colares, peluches, postais e cobertores peludos. Dentro deste armário-biblioteca encontram-se, nomeadas, todas as coelhões que fizemos. E vocês, que coleções já fizeram ou ainda fazem? Escrevam em cada cartão o nome de uma das coleções que já fizeram ou ainda fazem e criem com estes cartões um rasto até ao nosso colecionador... talvez também as vossas coleções se venham a colar ao ser corpo. <i>(distribuem-se cartões e lápis... depois de preenchidos, espalham-se no chão a formar um rasto)</i>

ANTES DA SALA DE JANTAR

[redacted]	Antes de irem à sala de jantar, gostava de vos mostrar esta caixa. É uma caixa de chá, mas trouxe-me à memória uma caixa de joias e de música que me deu a minha madrinha. Gosto muito da decoração dela e, quando abre, emite um som que me acalma. Apesar de servir para guardar joias, pulseiras, etc. às vezes abro-a só para ouvir o som que me acalma. Mal vi esta caixa, lembrei-me da minha caixa.
------------	--

SALA DE JANTAR

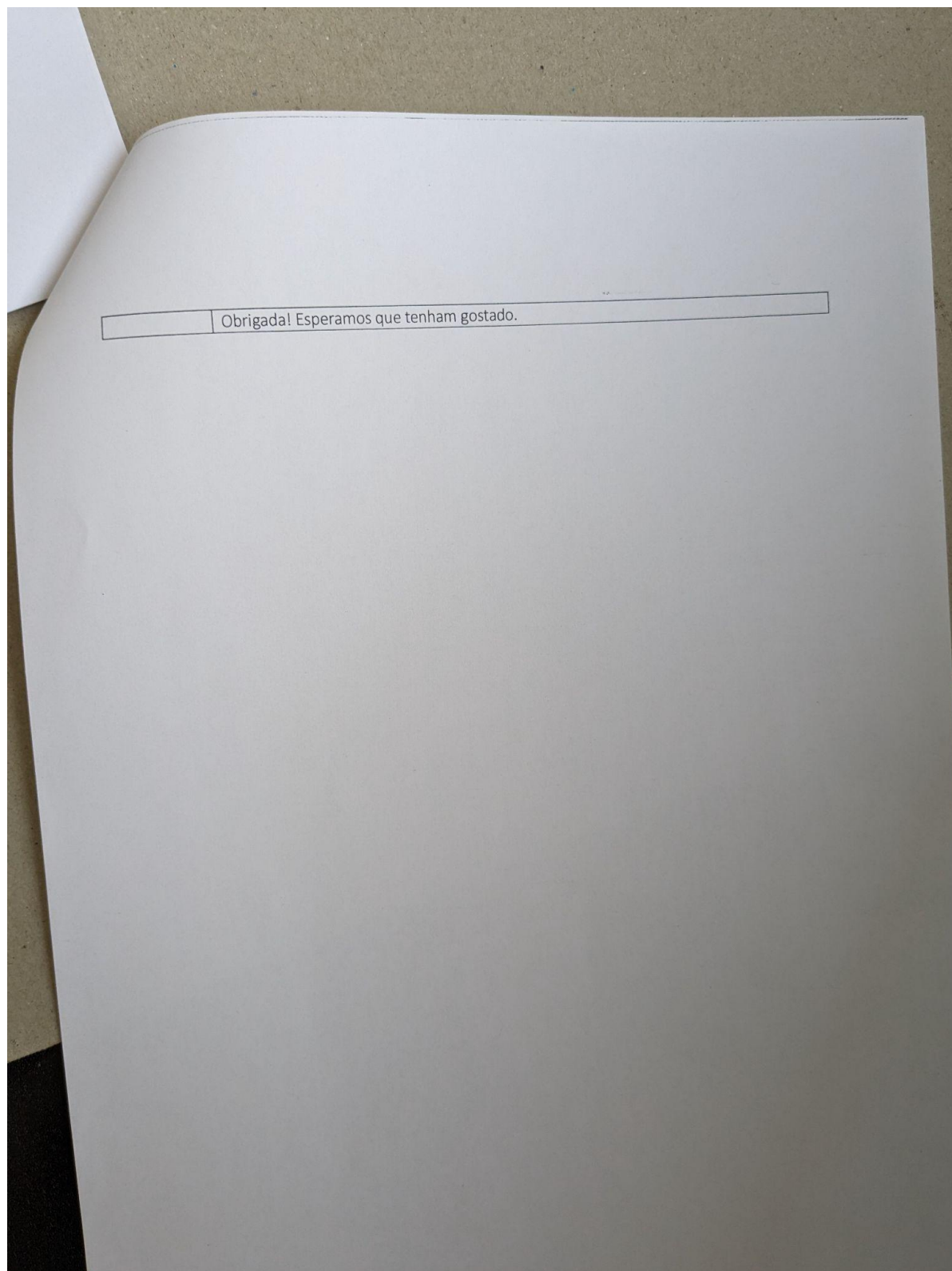
[redacted]	<i>(porta entreaberta, Ema à porta)</i> Vamos entrar na sala de jantar, um lugar da casa sempre muito cuidado pelas mulheres. Aqui vamos encontrar diferentes mulheres, vindas de tempos diferentes. Mulheres nascidas no século XIX, contemporâneas de Aurélia de Sousa <i>(essas podem fazer uma vénia);</i> Mulheres nascidas no século XX, contemporâneas dos nossos pais <i>(acenam)</i>
------------	---

	e, também, Mulheres nascidas no século XXI, como eu (fazem um gesto, tipo iá, com mão). Tanta coisa as separa! Formas de vestir, de se relacionarem, de ocuparem o seu tempo! Mas uma coisa as une: o desejo de liberdade, a certeza de quererem ser livres. Vamos ouvi-las
1 - [REDACTED]	6 - Mulher tem liberdade, mulher tem capacidade, De sua livre e espontânea vontade.
2 - [REDACTED] [REDACTED]	2 - Liberdade de se vestir, liberdade de contar, Liberdade de falar, liberdade para amar.
3 - [REDACTED]	3 - Amar e viver é respeitar todos de igual forma Sem respeito na sociedade, não há justiça nem igualdade.
4 - [REDACTED] [REDACTED]	4 - Ser respeitado, valorizado, É o desejado para as mulheres.
5 - [REDACTED]	5 - Mulheres que pensam ser o que nunca puderam ser. Quem queres ser?
6 - [REDACTED]	5 - Quem és tu? Quem sou eu? EM quem te queres tornar?
	6 - Em quem te queres tornar? Nunca será suficiente o teu esforço.
	2 - Esforço por se tornar mais independente, mulheres foram muito submissas ao longo da história.
	3 - Pensa e reflete para que a história Não se torne a repetir.
	4 - Pensa na vida de mulher hoje, é mais livre que antigamente? Mas violência na mulher hoje, é maior que antigamente?
	5 - Violência não deve ser vista como normal, numa relação.
	6 - Violência de predadores que sempre vão arranjar Maneira de te ver cair. É normal?
	2 - Normal é quando estamos calmos. A vida fica mais leve.
	3 - Normal é, nesta luta, todos desempenharem um papel importante e fazer a diferença na vida de alguém.
	4 - Normal não é cortar asas, impedir de voar,

	negar a liberdade. 5 - Voar para conquistar, coisas boas em momentos maus. É a luz ao final do túnel. 5 - Luz deixa marca. Passageiras são as pessoas que passam na tua vida sem nela interferir. 5 - A tua vida tem mais justiça e mais liberdade. Tem esperança! 5 - Quem tem esperança, sempre alcança. É urgente ser. 5 - Ser, ser, ser. Ser inteiro. Ser livre. Ser eu.
Alguém diz... definir quem	Estamos mesmo, mesmo, a terminar...alguns objetos do museu trouxeram-nos à memória objetos nossos, com eles relacionados. Percebemos que os objetos, são como as cerejas, atrás de um, vem logo outro agarrado! Vamos ver alguns exemplos, no piso -1.

PISO-1

[REDACTED]	(Leques) Os leques são muito bonitos, interessantes, são um objeto de comunicação e alguns deles foram presente de casamento.
[REDACTED]	(Leques) Adoro a forma como as mulheres antigamente se vestiam e usavam leques, adoro o tempo antigo. O leque era gracioso e muito delicado. Eu tenho um leque, que me veio à memória, quando vi estes leques, no museu.
[REDACTED]	(Leques) Eu também tenho um leque. É um leque que o meu pai me comprou na Madeira. Por isso, também escolhi o leque, como objeto especial, no museu.
[REDACTED]	(relógio de pé) Venham comigo agora, até aqui ao átrio. Gosto de controlar o tempo, nunca chego atrasada, durmo de relógio. O relógio simboliza o tempo. Escolhi este relógio, no museu, e relaciono-o com o meu relógio de pulso, que nunca, mas nunca, me abandona.
[REDACTED]	(relógio de pé) Escolhi também este relógio de pé. Faz-me lembrar o relógio de uma série, gosto de objetos antigos. O relógio é símbolo do tempo, e temos de dar valor ao tempo. Tenho pensado nisso, e tenho tentado gerir o meu tempo, ser mais proativo e pontual. Relacionei este relógio de pé com o meu relógio pessoal, recebi-o no Natal. Temos de aproveitar cada momento, cada segundo. É um pensamento que tem andado na minha cabeça e partilho convosco. E por falar em tempo e em partilhar: é agora tempo de partilhar convosco um pequeno lanche, no jardim, e a vida celebrar!



Anexo 3 - Excerto de *Whose heritage?...*, Stuart Hall (1999)

«É importante lembrar que o Estado-nação é simultaneamente uma entidade política e territorial, e aquilo a que Benedict Anderson chamou "uma comunidade imaginada". Embora sejamos frequentemente estranhos uns aos outros, formamos uma "comunidade imaginada" porque partilhamos uma ideia da nação e do que ela representa, que podemos "imaginar" com o nosso olhar mental. Uma identidade nacional partilhada depende, assim, dos significados culturais que ligam cada membro individualmente à história nacional maior.

(...)

O Património Nacional é uma poderosa fonte de tais significados. Consequentemente, aqueles que não se conseguem ver refletidos nesse espelho não "pertencem" adequadamente.

(...)

Devemos pensar no Património como uma prática discursiva. É uma das formas através das quais a nação constrói, lentamente, para si própria, uma espécie de memória social coletiva. Tal como os indivíduos e as famílias constroem as suas identidades em parte através da 'história' dos vários incidentes aleatórios (...) das suas vidas numa narrativa única e coerente, também as nações constroem identidades através da ligação seletiva dos seus pontos altos e acontecimentos memoráveis numa 'história nacional'. Esta história é o que se chama de 'Tradição'. Como o antropólogo jamaicano David Scott observou recentemente, 'Uma tradição... procura ligar autoritariamente, dentro da estrutura da sua narrativa, uma relação entre passado, comunidade e identidade'. O autor diz ainda que:

'Uma tradição, portanto, nunca é neutra no que diz respeito aos valores que encarna. (...). Nesta perspetiva... se a tradição pressupõe "uma posse comum", não pressupõe uniformidade ou simples consenso. Depende antes de um jogo de conflitos e contendas. É um espaço de disputa tanto como de consenso, de discórdia tanto como de acordo.'

O Património reflete, inevitavelmente, os pressupostos que governam o seu tempo e contexto. É sempre influenciado pelo poder e autoridade daqueles que colonizaram o passado, os quais detêm as versões da história que contam como legítimos. Estes pressupostos e coordenadas de poder são tidos como naturais - dados, intemporais, verdadeiros e inevitáveis. Mas basta a passagem do tempo, a mudança de circunstâncias, ou as inversões da história, para revelar esses pressupostos como estando ligados ao tempo e ao contexto, historicamente específicos, e assim abertos à contestação, renegociação e à revisão.

Este é, portanto, o momento apropriado para perguntar, então, *para quem é o Património?* No caso britânico, a resposta é clara. Destina-se àqueles que "pertencem" - uma sociedade que é imaginada como, em termos gerais, culturalmente homogênea e unificada.

Já é tempo de questionar radicalmente este pressuposto.»

Hall, S. (1999). *Whose heritage? Un-settling 'the heritage', re-imagining the post-nation, Third Text*, 13:49, 4-6.

Anexo 4 - Ficha de autoavaliação em HCA



Ficha de Autoavaliação de História e Cultura das Artes ¹- Ensino Secundário

Nº ____ Nome _____ Ano ____ / ____ Turma _____

Avalie as suas aprendizagens e o seu desempenho no domínio D3 - Comunicar, organizar e participar, com a atribuição de uma classificação de 0 a 20 valores.

Comunicar, organizar e participar (D3)	1º período	2º período	3º período
Estou atento(a) e sei ouvir			
Intervenho oportunamente, exprimindo os meus pontos de vista de forma clara e adequada.			
Sou autónomo(a) na realização das tarefas			
Demonstro vontade em superar as dificuldades			
Sou capaz de expressar as minhas dúvidas e necessidades			
Demonstro responsabilidade no cumprimento rigoroso das tarefas e prazos.			
Mantenho os registos diários organizados e atualizados			
Analiso e relaciono ideias com fundamentação clara e demonstro sentido crítico			
Elaboro e comunico, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras).			
Utilizo, em cada área artística, vocabulário específico			
Demonstro curiosidade científica e investigo voluntariamente temáticas de História da Cultura e da Arte			
Respeito os outros e a mim próprio, ponderando as minhas ações em função do bem-estar individual e coletivo, cumprindo as regras de interação.			
Promovo um ambiente positivo na sala de aula			
PROPOSTA Σ			

Considere a avaliação obtida nos domínios:

D1 - Compreensão histórica/Identificação e explicação de conteúdos científicos

D2 - Tratamento da informação/Análise e integração pertinente de documentos

Na globalidade, considero que mereço a classificação final:

1º Período	Comentário da proposta:
(valores)	
2º Período	Comentário da proposta:
(valores)	
Avaliação Final	Comentário da proposta:
(valores)	

D1 + D2 + D3 = 70% (Testes + Questões Aula+ trabalhos) e 30% (Intervenções em contexto de sala de aula; Debates; Apresentações orais de trabalho de pesquisa individual/grupo; Fichas de trabalho; Atividades práticas/enriquecimento: Visitas de Estudo, organização de exposições; Relatórios- Caderno diário/portfólio)

(1) No 3º período, caso não haja lugar à realização de um trabalho (individual/grupo) serão considerados os outros instrumentos.

Anexo 5 - Questão de aula



ESCOLA SECUNDÁRIA 3/ AURÉLIA DE SOUSA
Ano letivo 2022/23

QUESTÃO AULA 1

- Apresentação da Questão aula.
- Debate no seio do grupo de propostas de resposta às questões apresentadas;
- Exposição das propostas de resposta em debate aberto à turma, com a produção de intervenções fundamentadas mobilizando conhecimentos adquiridos;
- Seleção e registo no Caderno Diário da informação resultante do debate bem como das suas propostas de resposta à Questão-aula;
- Apresentação à turma de uma síntese das suas repostas.



Salão de Guerra,
Palácio de
Versalhes, França,
1678.



Busto de Luís XIV, Antoine
Coysevox, , Museu de
Belas-Artes de Dijon,
França, c. 1680.

- 1 Explícite quatro aspetos do Palácio de Versalhes, enquanto paradigma da corte-Estado, que materializam o poder absolutista do rei Luís XIV.
- 2 Explícite quatro aspetos característicos do quotidiano de Versalhes que distinguiam a corte de Luís XIV das demais cortes europeias.
- 3 Evidencie a Corte, a Igreja e a Academia como palcos privilegiados para a manifestação do «espetáculo» barroco. Fundamente a sua resposta em quatro aspetos.

AVALIAÇÃO FORMATIVA CRITÉRIOS				
DIMENSÕES DA ATIVIDADE		Descritores de níveis de desempenho		
		1	2	3
A	Participação no debate no âmbito do tema colocado na Questão-aula	A participação no debate é insuficiente – nenhuma intervenção consistente com a resposta.	A participação no debate é suficiente – uma a duas intervenções consistentes com as respostas.	A participação no debate é adequada – três ou mais intervenções consistentes com as respostas.
B	Seleção e registo da informação no Caderno Diário	Nenhum registo ou registo de apenas um item da resposta.	Registo de dois a três itens da resposta.	Registo de quatro ou mais itens da resposta.
C	Apresentação oral de resultados	Exposição oral pouco clara e revelando um fraco domínio dos temas.	Exposição oral clara e revelando um suficiente domínio dos temas.	Exposição oral objetiva, revelando segurança e um bom domínio dos temas.

Notação dos níveis de desempenho: 1 – Insuficiente | 2 – Suficiente | 3 – Bom

Anexo 6 - Critérios de avaliação de HCA segundo instituição de acolhimento



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES
GESTÃO ANUAL DO CURRÍCULO 2022/2023

DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES		11º ANO DE ESCOLARIDADE	
	TEMA	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS ⁽¹⁾	Aulas Previstas/Turmas
1º Período	MÓDULO INICIAL - CRIATIVIDADE E RUTURAS		I
	MÓDULO 6- A CULTURA DO PALCO	- O homem da democracia de Atenas	76
	MÓDULO 7- A CULTURA DO SALÃO	- A lei e a ordem no Império	
2º Período	MÓDULO 8 – A CULTURA DA GARE	- Os espaços do Cristianismo	72
	MÓDULO 9 – A CULTURA DO CINEMA	As cidades e Deus	
3º	MÓDULO 10 – A CULTURA DO ESPAÇO VIRTUAL	Homens novos, espaços novos, uma memória clássica	44

(1) Segundo as Aprendizagens Essenciais em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICOS

Domínios/Temas	Ponderação	Processos/instrumentos de recolha de informação
D1 – Compreensão histórica/Identificação e explicação de conteúdos científicos	35%	- Fichas de avaliação - Questões aula - Fichas de trabalho individuais ou grupo em sala de aula e em casa
D2- Tratamento de Informação e utilização de fontes	35%	- Trabalhos de pesquisa - Intervenções em contexto de sala de aula - Debates
D3- Comunicação em História da Cultura e das Artes	30 %	- Apresentações orais de trabalho de pesquisa individual/grupo - Visitas de Estudo, organização de exposições; - Relatórios de atividades práticas e visitas de Estudo, - Caderno diário/portfólio - Registo de observação direta focalizada no interesse, na capacidade de intervenção e argumentação na participação, na autonomia e no empenho - Auto e heteroavaliação

AVALIAÇÃO SUMATIVA CLASSIFICATIVA FINAL

2 Fichas de avaliação sumativa nos 1º e 2ºs períodos e 1 no 3º Período
2/3 Questão Aula por período
Trabalho de pesquisa/ Relatório de Visita de estudo
Resolução de fichas de trabalho em sala de aula
Apresentações orais
Registos de participação na aula/exercícios

A professora: [REDACTED]

SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

FACULDADE DE **BELAS ARTES**

