

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

CORPO - TERRITÓRIO ARTÍSTICO

A oficina como observatório artístico: experimental, relacional e descanonizante

Carla Vieira Castilho

M

2024



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

CORPO - TERRITÓRIO ARTÍSTICO

A oficina como observatório artístico: experimental, relacional e descanonizante

Carla Vieira Castilho

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, sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira e da Professora Cooperante Iolanda Parente, na Escola Secundária de Monserrate, em Viana do Castelo.

Porto, 2024

Avisos legais

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório, a autora declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, que contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga, no presente relatório, quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Resumo

O presente relatório/ensaio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, traduz os lugares que habitei e que me habitaram aquando do estágio pedagógico na Escola Secundária de Monserrate, em Viana do Castelo. A minha reflexão, apresentada em modo de relatório/ensaio, acompanha o relato das fases de estágio com uma abordagem crítica pessoal que aponta em diversas direções embora se estruture em torno do tema *Corpo - território artístico*, assumindo a oficina como um observatório artístico: experimental, relacional e descanonizante.

Ao longo desta reflexão, partilho a experiência de observação; planificação e desenvolvimento de uma Unidade Didática na disciplina de Oficina de Artes na qual se integrou uma dinâmica colaborativa em torno de temas emergentes, provocando conexões, desafiando cânones, mapeando as referências dos estudantes em torno de uma construção coletiva. O reajustar de uma oficina que se deseja experimental (técnica e conceptualmente); relacional (participada e colaborativa) e descanonizante (crítica e consciente) implicou uma dinâmica projetual em mesas pensantes, numa interatividade por vezes desconcertante que culminou numa experiência performativa onde o corpo-território artístico habita individual e coletivamente.

A abordagem reflexiva a este período de estágio assenta em quatro eixos que se cruzam - Participação/Colaboração; Tempo, desconforto e imprevisibilidade; Observatório artístico; Interseccionalidade - e que procuram resgatar a voz dos/das estudantes como manifestação dos acordos e desacordos, celebrações e frustrações, certezas e incertezas que reconfiguraram o território artístico e o *lugar-comum* que professoras e estudantes se permitiram criar.

Palavras-Chave: Corpo-território; Participação; Mapa-mental; Descanonizar

Abstract

This report/essay, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, reflects the places I lived in and that inhabited me during my pedagogical internship at Escola Secundária de Monserrate, in Viana do Castelo. My reflection, presented in essay mode, follows the report of the internship phases with a personal critical approach that points in different directions although it is structured around the theme Body - artistic territory, assuming the workshop as an artistic observatory: experimental, relational and decanonizing .

Throughout this reflection I share the experience of observation; planning and development of a Didactic Unit in the Arts Workshop discipline in which a collaborative dynamic was integrated around emerging themes, provoking connections, challenging canons, mapping student references around a collective construction. The readjustment of a workshop that is intended to be experimental (technically and conceptually); relational (participated and collaborative) and decanonizing (critical and conscious) implied a design dynamic in thinking tables, in an interactivity that was sometimes disconcerting that culminated in a performative experience that integrated the artistic body-territory that inhabits us individually and collectively.

The reflective approach to this internship period is based on four intersecting axes - Participation/Collaboration; Time, discomfort and unpredictability; Artistic observatory; Intersectionality - and which seek to rescue the students' voice as a manifestation of the agreements and disagreements, celebrations and frustrations, certainties and uncertainties that reconfigured the artistic territory and the commonplace that teachers and students allowed themselves to create.

Keywords: Body-territory; Participation; Mind map; Descanonize

Resumé

Ce rapport/essai, élaboré dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels au 3ème Cycle de l'Éducation de Base et de l'Enseignement Secondaire, reflète les lieux dans lesquels j'ai vécu et qui m'ont habité pendant mon stage pédagogique à l'Escola Secundária de Monserrate, à Viana do Castelo. Ma réflexion, présentée sous forme d'essai, suit le rapport des phases de stage avec une approche critique personnelle qui pointe dans des directions différentes bien qu'elle soit structurée autour du thème Corps - territoire artistique, assumant l'atelier comme un observatoire artistique: expérimental, relationnel et décanonisant. .

Tout au long de cette réflexion, je partage l'expérience de l'observation ; planification et développement d'une Unité Didactique dans la discipline Atelier d'Arts dans laquelle une dynamique collaborative a été intégrée autour de thématiques émergentes, provoquant des connexions, remettant en question les canons, cartographiant les références des étudiants autour d'une construction collective. Le réaménagement d'un atelier qui se veut expérimental (techniquement et conceptuellement); relationnel (participé et collaboratif) et décanonisant (critique et conscient) impliquait une dynamique projectuelle autour de tables de réflexion, dans une interactivité parfois déconcertante qui aboutissait à une expérience performative intégrant le corps-territoire artistique qui nous habite individuellement et collectivement.

L'approche réflexive de cette période de stage s'appuie sur quatre axes qui se croisent - Participation/Collaboration ; Temps, inconfort et imprévisibilité ; Observatoire artistique ; Intersectionnalité - et qui cherchent à sauver la voix des étudiants en tant que manifestation des accords et des désaccords, des célébrations et des frustrations, des certitudes et des incertitudes qui ont reconfiguré le territoire artistique et le lieu commun que les enseignants et les étudiants se sont permis de créer.

Mots-clés: Corps-territoire; Participation; Carte mentale; Décanoniser

Agradecimentos

Aos meus avós, Almerinda e José Vieira que ainda hoje me ensinam e comigo partilham vida e sabedoria.

Aos meus pais, Alexandrina e Manuel Castilho, minha maior inspiração e exemplo, que sempre apoiaram as minhas loucas decisões e aventuras profissionais.

À minha família: marido e filhos, Hugo, Marco e Joana, respetivamente, que são o motor das minhas lutas e também os que mais sofrem quando me aventuro em projetos desta natureza.

Às/Aos estudantes do 12º, e à ESM, com quem comecei a dar os primeiros passos no ensino das Artes Visuais (pela paciência, por responderem às perguntas e questionários)

À companheira de jornada, Elisabeth Cerqueira, com quem partilhei longas viagens e projetos no MEAV.

À professora cooperante, Prof. Iolanda Parente, com quem já tinha aprendido a pôr a “mão na massa”, há muitos anos atrás, e com quem aprendo sempre com a serenidade e experiência artística e educativa.

À professora orientadora, Prof. Dra Manuela Ferreira, pelo acompanhamento, questionamento e por acreditar sempre, mesmo nos momentos em que eu própria duvidei.

Às/Aos Meavianos (professores e colegas) por tudo o que vivi nestes dois anos intensos.

Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AEM – Agrupamento de Escolas de Monserrate

AV - Artes Visuais

ESM - Escola Secundária de Monserrate

EV – Educação Visual

GDA – Geometria Descritiva A

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

OA – Oficina de artes

PE - Projeto Educativo

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática



*“um projecto é uma
coisa de fazer e
desfazer
incansavelmente...”*

(Lisboa, 1956: 143)

ÍNDICE

Resumo	4
Abstract	5
Resumé	6
Agradecimentos	7
Abreviaturas	8
Índice de Tabelas	11
INTRODUÇÃO	12
LUGAR COMUM	13
INCORPORAÇÃO	19
Os espaços	20
A avaliação	29
Corpos e Territórios Artísticos em que se construiu a UD	31
ENSAIO: CORPO-TERRITÓRIO ARTÍSTICO	38
(Pre)Disposições	40
Conexões	43
Proposta: ARTE-FACTO	47
Aula 1: Desafiando os cânones	51
Aula 2: Thinking tables	55
Aula 3: Fórum	59
Aula 4: Prototipagem	62
Aula 5: Discussão final	64
Aulas 6 e 7: Corpo-memória-território-performance	67
A OFICINA COMO OBSERVATÓRIO ARTÍSTICO: experimental, relacional e descanonizante partindo de 4 eixos de reflexão.	75
1. Participação - Interpretação e comunicação	76
2. Tempo, desconforto e imprevisibilidade – Experimentação e criação	85
3. Observatório artístico: Apropriação e reflexão	87
4. Interseccionalidade no ensino de artes visuais	90
Notas finais	95
BIBLIOGRAFIA	102
APÊNDICES	108

Índice de Fotografias

Foto 1: Dinâmica performativa	9
Foto 2: Espaço de experimentação	12
Foto 3: Aula nº7.....	13
Foto 4: Área de proveniência dos estudantes dos estabelecimentos de ensino do AEM	15
Foto 5: Pátio exterior da ESM	15
Foto 6: Aula 7	19
Foto 7: Exposição num corredor da ESM	22
Foto 8: Exposição num corredor da ESM Foto 9: Exposição num corredor da ESM	22
Foto 10: Oficina de Artes.....	23
Fotos 11: Exercícios de representação nas aulas de Desenho	24
Foto 12: Exercícios observados em contexto oficial	25
Foto 13: Aula 7	34
Foto 14: Aula 7	38
Foto 15: Exercício performativo	40
Foto 16: Exercício performativo	43
Foto 17: Exercício performativo	44
Foto 19: Performance	45
Foto 20: Exercício performativo	47
Foto 21: Painel que realizei no início do desenho da proposta	50
Foto 22: Aula 1 Foto 23: Aula 1	52
Foto 24: Aula 2 Foto 25: Aula 2	57
Foto 26: Aula 3	60
Foto 27: Estudos dos protótipos	63
Foto 28: Discussão final dos projetos.....	64
Foto 29: Discussão dos projetos dos grupos	65
Foto 30: Discussão/apresentação final dos trabalhos de grupo	66
Foto 31: Exercício experimental de desenho e movimento	67
Foto 32: Ação/Formação – Segni Mossi ; Foto 33: Gestos Esvaziados”- Heather Hansen	69
Foto 34: Performance Cegos.....	70
Foto 35: Exercício em corredor da escola	71
Foto 36: Exercício performativo	71
Foto 37: Exercício de desenho e movimento	73
Foto 38: Aula 7	75
Foto 39: Fragmentos da performance	77
Foto 40: "Rastos performativos" - o resultado de uma experiência performativa.....	79
Foto 41: Performance	81
Foto 42: Performance	84
Foto 43: Aula 7	94

Índice de Tabelas

Tabela 2: Dados recolhidos na ESM	37
Tabela 3: Planificação das aulas da UD	49

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como principal foco de discussão o estágio pedagógico que teve lugar na Escola Secundária de Monserrate (ESM), em Viana do Castelo, e que implicou um período de observação com posterior desenvolvimento de uma Unidade Didática (UD), no âmbito do Design de Produto, segundo proposta da professora cooperante.

Este documento apresenta-se com o propósito de sistematizar pontos de partida e a chegada a conclusões que em si albergam novas possibilidades de discussão. Deste modo, numa tentativa de estruturar tudo o que me atravessou nestes 7 meses de estágio, apresento um conjunto de reflexões alinhadas segundo a temática *Corpo-território artístico* que visa resgatar fluxos culturais, sociais, relacionais e artísticos como dimensões móveis e em permanente conexão.

Ao longo do desenvolvimento da UD que propus, na tentativa de categorizar toda a informação dispersa, deparei-me com a necessidade de refletir acerca da desfragmentação assumindo a conexão, a participação, a incerteza e a imprevisibilidade que caracterizam processos participados. Assim, a UD a que me/nos desafiei, Arte-facto, levou-me a questionar o *lugar-comum* entre estudantes e professoras num espaço de investigação em contexto oficial, partindo da análise do que me incorporou (dos espaços físicos, intelectuais e relacionais) e me induziu à planificação de uma reflexão-ação.

Finda a referida UD, começou uma incursão pela sistematização de tudo o que ocorreu na oficina, que apresento, segundo um modelo de relatório/ensaio, pela possibilidade de, com base na realidade com que me deparei e cruzando com autores de referência, construir um posicionamento crítico que revela um saber de experiência feito, que não se encerra, mas permanece em aberto.

O relatório/ensaio que exponho como *Corpo- território artístico*, propõe conexões, desconstrução de cânones, questionamento da dimensão crítica dos projetos artísticos, firmando a Oficina como um observatório artístico experimental, relacional e tendencialmente descanonizante.



Foto 2: Espaço de experimentação

LUGAR COMUM

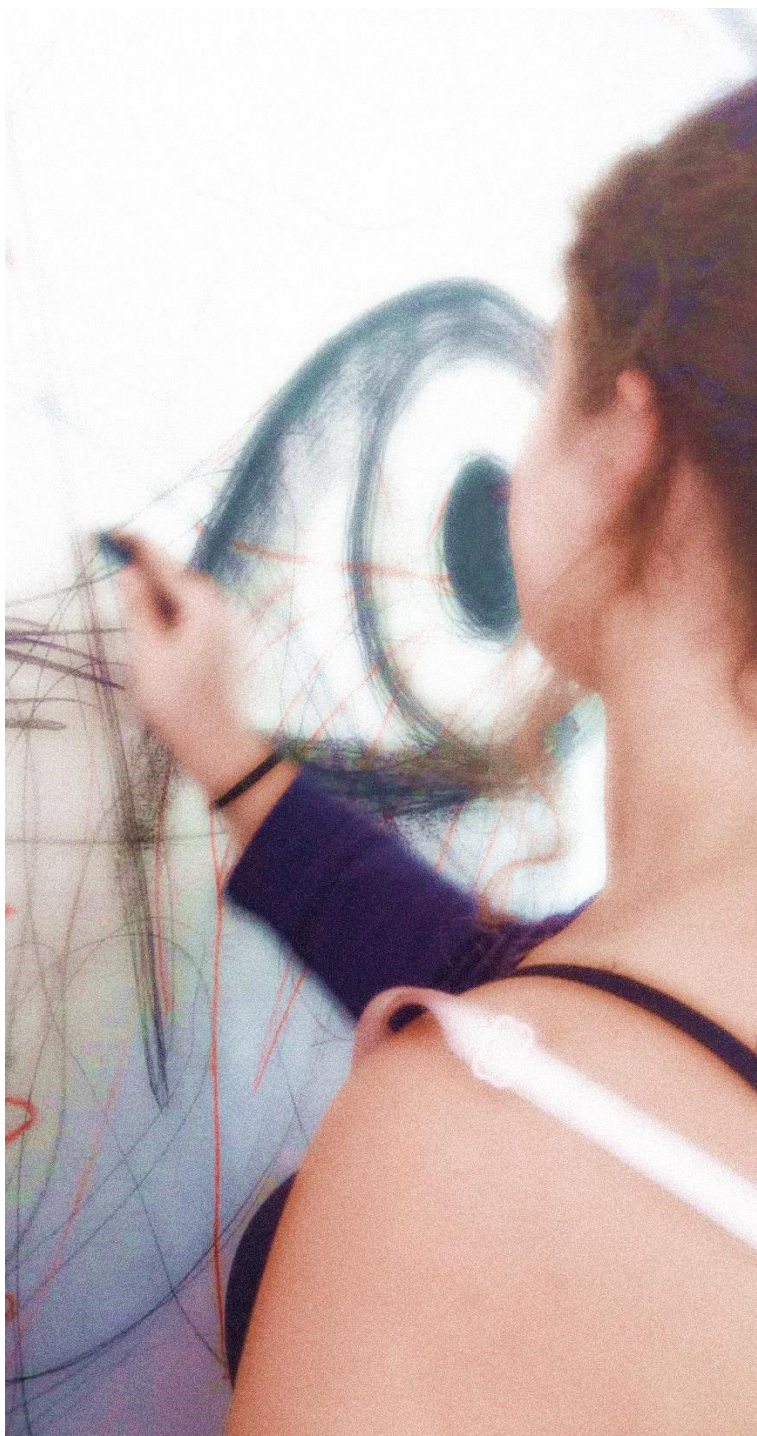


Foto 3: Aula nº7

O lugar (o contexto) espaço-temporal produz todos os olhares compatíveis, mas o olhar também produz lugares porque confabula, imagina, transgride. O olhar, mais do que um elemento perceptivo é, assim, um elemento da acção, um elemento performativo (Silva 1999, 31, cit in Coelho, 2023: 109-110)

Com a oportunidade de realizar o estágio profissionalizante na escola que frequentei há mais de vinte anos, na área das Artes Visuais (AV), percorre-me um sentir em que coabita a estudante que fui e a profissional que aspiro a ser.

Fazendo um balanço dos meses de estágio que implicaram a ambientação ao espaço, aos intervenientes, às unidades curriculares/conteúdos, a um *“lugar comum”*, proponho-me partilhar a experiência, refletindo acerca da realidade com que me deparei e me atravessou, na forma como me relacionei com esta, fazendo uma análise/reflexão norteadas por uma visão crítica, emancipatória e participada.

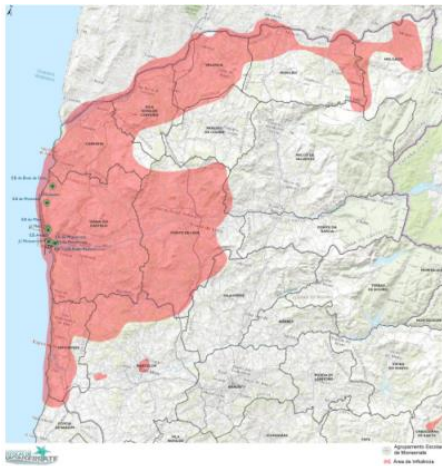
Longe da ideia que subjaz a esta expressão e a associa à trivialidade, *“lugar comum”* é o ponto de partida para uma viagem coletiva, num determinado espaço físico e mental que permite interligar pessoas/corpos em busca de um território artístico comum. A chegada a este lugar reuniu fatores decisivos que facilitaram a adaptação: voltar a um lugar que marcou a minha identidade; voltar para cumprir o desejo de me recriar profissionalmente, tal como o desejei na despedida do ensino secundário; regressar com uma grande companheira de viagem do MEAV e reencontrar uma antiga professora, agora professora cooperante.

O conjunto de reflexões que compõem o presente relatório parte deste *lugar comum* para ir ao encontro de soluções que possibilitem aprendizagens significativas e partilhadas, tendo por base fatores de ignição não necessariamente comuns, mas que resultem em construções e reflexões no seio do coletivo. Deste modo,

O comum não se define no exercício de nos tornarmos o mais semelhantes possível uns dos outros nem sobre o comum pretendemos o encontro plausível das semelhanças firmando a sua exclusividade em comunidades parcelares recém criadas sobre esfiges, slogans e estandartes. Antes preferimos verificar o que em comum persiste por mais que seja diverso.” (Assunção, 2017: 75)

Este lugar, a escola que nos acolheu, ESM, é a que integra mais estudantes no ensino secundário (1282 no ano de 2021) no distrito de Viana do Castelo¹. Fazendo referência à população escolar, esta é caracterizada pela

¹ Com base na informação no PE (2021) “o Agrupamento de Escolas de Monserrate é frequentado por 2424 crianças/alunos/adultos, sendo 186 crianças da Educação Pré-Escolar, 956 alunos do ensino básico (456 do 1.º ciclo, 183 do 2.º ciclo e 317 do 3.º ciclo) e 1282 do ensino secundário - 483 alunos dos Cursos



heterogeneidade dos grupos socioeconómicos de proveniência dos alunos, oriundos de áreas urbanas e rurais, quer do concelho de Viana do Castelo quer dos concelhos vizinhos(...)bem como pela diversidade quanto à origem/naturalidade dos estudantes² (ESM, 2021: 14).

Foto 4: Área de proveniência dos estudantes dos estabelecimentos de ensino do AEM

O Agrupamento de Escolas de Monserrate cumpre a missão educativa da escola pública num território que abrange as freguesias de Afife, Carreço, Areosa e União das Freguesias de Viana do Castelo. Tendo em consideração a sua disposição geográfica, nomeadamente a sua inserção no espaço urbano, e a presença de uma Escola Secundária, o Agrupamento recebe alunos de uma zona geográfica mais vasta (cf. Foto 4 e PE, ESM, 2021)

Como vianense, tendo inclusivamente escolhido a freguesia de Monserrate para viver, ao longo do tempo, fui conhecendo as particularidades deste espaço geográfico profundamente marcado, ao longo da história, pela relação com o mar e com o que a envolve, a incerteza, dificuldades, imprevisibilidade e, tal como é característico do povo ribeirinho, a ligação à religião, inspirando



Foto 5: Pátio exterior da ESM

a grande festa do distrito (Senhora da Agonia). Este local acolhe feira e castelo, praia, porto e museus, é central, periférico e carrega autenticidade e história.

Inscrita no concelho/distrito de Viana do Castelo que não oferece diversidade cultural, mas onde a cultura popular e o associativismo têm um considerável poder mobilizador, não havendo oferta/procura significativa no que à contemporaneidade diz respeito, Monserrate é uma freguesia com potencial para emergirem projetos

Profissionais, 743 dos Cursos Científico-Humanísticos), 16 alunos do ensino recorrente, 25 adultos dos Cursos EFA e 15 formandos do PLA” (ESM, p.14)

² (6,9% dos alunos) dos quais se destacam os alunos provenientes de Brasil (108); Andorra (10); França (9); Espanha (5); Roménia (5); Síria (4); Venezuela (4); Ucrânia (3); Angola (3); China (2); Cabo Verde (2);

artísticos. Neste contexto, a ESM (Agrupamento de Escolas de Monserrate) poderia assumir-se como agente mobilizador na abertura a novas possibilidades e experiências no universo artístico, garantindo que os/as estudantes se assumissem atual ou futuramente como agentes culturais ativos rumo à mudança de paradigma.

Face à percepção de que o número de estudantes na área das AV, tem vindo a diminuir, atendendo ainda à falta de interesse e entusiasmo que manifestam em projetos artísticos, solicitei uma entrevista com a Diretora do Agrupamento, professora nesta escola há mais de 30 anos, que me deu a conhecer projetos em curso, as apostas do agrupamento, bem como os desafios e as tensões que atravessam a escola hoje. Segundo a diretora, a ESM é reconhecida e convidada a participar em projetos na comunidade, como, por exemplo, na intervenção artística em viadutos da cidade. Reconhece, porém, que até à data, não foi possível dar uma resposta afirmativa por não estarem reunidas as condições para aceitar projetos de maior dimensão, pela falta de disponibilidade de professores e estudantes.

Por considerar que a mudança de paradigma implica uma consciencialização e reflexão dos/as estudantes, mas também a possibilidade de participar na vida artística da cidade, ao longo da fase de observação, percorreu-me o interesse em explorar uma UD que estimulasse à colaboração, reconfigurando as aulas práticas em espaço de estudo, discussão e interligação entre estudantes numa “disposição para pensar abertamente, para duvidar das certezas impostas pelas paredes escolares, para imaginar a própria escola a partir da criação de novas metáforas.” (Capra et al, 2016: 189)

Influenciada pela vivência de projetos coletivos no MEAV, que, com todas as limitações, conflitos e tensões gerados, promove uma aprendizagem significativa e mais enriquecida pela partilha com os pares, compreendi que esta é uma vertente a ser explorada rumo a uma prática de construção coletiva e trabalho em equipa que atenua o isolamento e a competitividade no processo de aprendizagem.

Partindo destes *lugares* repletos de significado e memória, realizou-se um percurso coletivo assumido como projeto em permanente construção, sem margens claramente desenhadas, mas pautado por uma consciente construção permanente. Nesta fase de estudo e questionamento, explorar a temática do corpo-arte-território revelou-se fundamental, permitindo alguma clarividência face ao experienciado como

estagiária, num quase lugar entre o ser estudante e professora, o que permitiu diluir fronteiras e comungar do melhor dos dois mundos.

Consciente de que a juventude/adulterez enfrenta desafios que se prendem com o corpo, corporeidade, representatividade, cânones de jovem/adulto, integração em culturas/sub-culturas juvenis, o enfoque nesta temática aliada ao ensino das artes visuais permite uma reflexão centrada no/na estudante, não descurando os territórios que o/a atravessam. Deste modo, consciencie de que os padrões culturais difundidos no contexto educativo (referências, manuais) permanecem reféns de um cânone visual que perpetua uma ideia de normatividade (técnica e conceptual), proponho-me integrar este *lugar* com os sentidos despertados para a realidade que habita o espaço e os seus intervenientes.

Perante este desafio, Acaso (2009) propõe práticas no ensino das artes e cultura visual tendo em conta a experiência dos/as estudantes

que viven dentro de la hiperrealidad, que viven en un mundo altamente tecnificado, que configuran su identidad en base a ídolos mediáticos, que determinan su dieta basándose en las marcas, que desarrollan su ocio siempre a través de pantallas. (Acaso, 2009: 86)

Face a esta realidade, a autora propõe uma educação artística com referências do século XXI que não se alie a uma pedagogia tóxica ao serviço do neocapitalismo.

Tendo em conta o que experienciei ao longo do estágio, assumido como um processo de construção permanente e uma aprendizagem em colaboração, parto para esta reflexão consciente da subjetividade que me atravessa e me afasta de um modelo de pedagogia tóxica de repetição sem questionamento que não contribui para a educação, liberdade e conhecimento crítico (idem: 37)

Este posicionamento consciente face àquela realidade, traçado num conjunto de territórios educativos e profissionais profundamente tatuados na minha identidade, no meu corpo e marcado pelos que comigo se cruzaram, potenciou uma viagem pelos contextos que me desenharam em que interliguei reflexões/inquietações no âmbito da educação não formal de adultos (com did), educação não formal com jovens (experiência como dirigente associativa), educação artística (AEC's, formação), e, como artista plástica, visto que em todos estes contextos, integrei projetos culturais colaborativos.

Do mesmo modo, fui assaltada pela memória de professores que marcaram pela positiva o meu percurso (pela atitude, pelo relacionamento, pela capacidade de nos incentivar a enveredar pelo desconhecido e inclusivamente pelo desconforto), outros vieram habitar-me pelo desconforto pessoal, pelo bloqueio mental e pelo desacreditar na superação de dificuldades. Assim, percorrendo os des-modelos que me habitaram e que “Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder (...) aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser.” (Hooks, 2013: 14)

Acaso debruça-se sobre este posicionamento de partida cujas opções do/da professor/a na sua ação têm impacto direto na dinâmica na sala de aula, partindo da “contradicción del profesor novel que, cuando tiene que dar clase por primera vez, reproduce de forma inmediata las metodologías con las que él mismo ha sido formado, metodologías con las que no está ni ha estado de acuerdo.” (Acaso, 2009: 16)

A presença da autora nesta fase do processo (idem), face a um modelo de reprodução de métodos e práticas educativas, permitiu compreender as causas da mesmitude dos processos educativos, que se prendem com a falta de conhecimento de opções alternativas, perpetuando acefalamente práticas que não privilegiam a experimentação e o questionamento. Expondo que o contexto em que os/as estudantes hoje se movem é marcado pelos media, como agentes educativos hipervisuais, face à escola entediante que a pedagogia tóxica explora, condicionando a aprendizagem (idem), faz-me sentido resgatar o movimento, o corpo, a aprendizagem móvel e interativa, contrastando com os contextos virtuais.

INCORPORAÇÃO



Foto 6: Aula 7

Um dos rumos dos jovens de hoje tem sido em direcção ao seu próprio corpo, nos cultos à sua imagem, nos desafios aos limites dos seus gestos, na exploração dos seus sentidos e sensações, procedimentos muitas vezes valorizados e intensificados pelos riscos físicos e sociais em que incorrem. (Pais et al, 2011: 257)

Os espaços

Num balanço dos sete meses de estágio na ESM, destaco a facilidade de adaptação ao espaço e aos intervenientes, fruto do acolhimento por parte dos/as professores/as e estudantes que contribuíram para uma participação ativa, um questionamento permanente e uma efetiva aprendizagem. Tendo assistido regularmente a aulas de Geometria Descritiva, Oficina de Artes, Desenho A (grupo 600) e, pontualmente, às de Português, História Culturas e Democracia, Educação Física e Oficina Multimédia, foi possível obter uma perspetiva abrangente de diversos contextos, o que possibilitou a estruturação do projeto pedagógico a levar a cabo com relativa antecendência.

No regresso a uma escola que me construiu, muito aprendi nos espaços onde se estabelecem relações pedagógicas/humanas de um modo informal com todos os agentes educativos. A par dos lugares de aprendizagem formal (salas de aula, oficina) outros lugares-comuns proporcionaram momentos de inquietação e questionamento: corredores, bar, biblioteca, reprografia, espaços exteriores, exposições temáticas e temporárias. Estes locais de passagem, circulação e parca permanência, privilegiam o (breve) contacto, a proximidade, o lazer e neles se proporcionam interações e relações de poder e afetividade. Estes territórios privilegiados de promoção do conhecimento e colaboração pelo seu carácter informal e por aproximarem os intervenientes do processo educativo permitem também a presença da família através das redes sociais como portas para o exterior.

Assumindo a escola como território de emancipação, é fundamental questionar “a lógica da relação pedagógica: nela, o papel entregue ao mestre é o de suprimir a distância entre o seu saber e a ignorância do ignorante. As lições do mestre e os exercícios que dá a fazer têm por finalidade reduzir progressivamente o abismo que os separa.” (Rancière, 2010: 16). Assim, especialmente nos espaços “fora da sala de aula”, foi possível responder a inquietações dos/as estudantes, satisfazer a sua curiosidade, compreender entusiasmos e desânimos, entendendo a perspetiva, conhecendo a auto-imagem individual e coletiva (estudantes “fracos” e turmas “mal vistas” o que, segundo eles, é comprovado pelo resultado das avaliações).

Como territórios de conhecimento, os espaços-fora da sala “do domínio do interdito e do marginal” (Piedade, 2015) promovem a vertente lúdica e dão lugar às manifestações de subculturas juvenis. Desse deambular, saliento o facto de aí não se experienciar quaisquer manifestações artísticas e/ou exposições temporárias contemporâneas que acrescentem vivências significativas. A ESM, que nestes últimos 20 anos, beneficiou de obras estruturais de ampliação e reorganização, constituindo, hoje, aos meus olhos, um espaço mais “higienizado” e organizado, com um acréscimo de equipamentos, laboratórios e oficinas, carece, porém, da autenticidade que a participação dos/as estudantes e da aposta cultural favorecem. Perante estes espaços, a diretora da escola partilha a sua perceção bem como as regras que têm definido o espaço de socialização e de “tempo livre”.

Eu vou aqui pelo corredor fora, para aquele corredor largo. Vejo alguns alunos sentados de um lado e do outro. E cada um está com o seu telemóvel, uns ao lado dos outros. É uma realidade mais rápida. A não ser aquelas mesas centrais em que eles estão a jogar às cartas, a não ser os que aí estão a conviver e antigamente era proibido jogar. Mas é necessário, porque é a única forma que eles têm de estar a conviver. É engraçado, porque no passado nós proibíamos os jogos dentro da escola. Criamos essas mesinhas ali pelo corredor fora, para convívio, e o que é certo é que eles usam nesse sentido. Mas nas laterais, onde eles não estão nessa situação, cada um está no seu telemóvel. E é estranho. (Diretora ESM, 2024)

Crendo que este poder mobilizador promove um dinamismo cultural partilhado entre agentes educativos e culturais (protagonista-espectador) considera-se que

É neste poder de associar e de dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós enquanto espectador (...) [de modo a] dismantlar a fronteira entre os que agem e os que vêem, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo. (Rancière, 2010: 28, 31).

Questiono como será possível resgatar a voz, o entusiasmo, a participação dos/as estudantes quando até o momento do intervalo é de tal modo regulado que é dada permissão para jogar como regulação do recurso às tecnologias. A minha perceção é que a ordem alcançada revela a fragilidade da escola que não entusiasma nem estimula porque condiciona o corpo-território do/a estudante que encontra no uso do telefone a liberdade de escolha e de “ação”. Esta realidade remete para a obra de Serres (2013) relembrando a metáfora do motorista, onde a Polegarzinha,

manipulando a tecnologia, assume a demanda da voz e o controlo, o que implica no contexto educativo, que o professor promova a tagarelice, a balbúrdia, numa ordem-desordem que estimule a dimensão relacional.

Destaco, nesta reflexão, uma exposição alusiva à comemoração dos 50 anos do 25 de abril, numa das entradas da escola que integrava uma sala de aula (da época do Estado-novo), causando estranheza pelos cartazes colonialistas, pela presença da religiosidade e do estado bem como pela existência do estrado. Tendo muitos destes elementos sido removidos ao longo deste meio século, rumo a uma escola mais democrática, permanece ainda a configuração estrutural da sala de aula: estudantes enfileirados face a um professor numa posição de privilégio como garante da ordem e da autoridade.

Aquela exposição remeteu-me prontamente para a obra de Foucault que apresenta o modelo que subjaz à gestão/organização dos espaços, dos corpos e das organizações nas quais



Foto 7: Exposição num corredor da ESM

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompôr as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. (Foucault, 1987)



Foto 8: Exposição num corredor da ESM



Foto 9: Exposição num corredor da ESM

Segundo uma visão foucaultiana, na escola, “através da organização do espaço físico, controlam-se e disciplinam os corpos: enfileirando, distribuindo grupos, adjudicando lugares, uma aula, uma cadeira, um lugar para cada um.” (Sebasti et al, 2021: 148) perpetuando a ideia de um estudante obediente e passivo.

Neste sentido, invoco um tema que propõe uma desconstrução dessa premissa:

Ser subestimada me move
E eu danço a dança de quem
sempre tem tudo a perder
Olhar pra mim é quase morte, me consome
O meu valor, em números, vem me enlouquecer

E me contam aquela mentira outra vez
Se você tirar a roupa ainda chega a sua vez
E reforçam a mesma mentira todo dia
Suas ideias não te levam tão longe quanto seu corpo levaria” (Gavassi, 2023)

Assumindo o corpo objetificado, subjugado e manipulado como uma temática transversal que carrega em si todas as injustiças do legado que nos habita, onde a mentira de que “Suas ideias não te levam tão longe quanto seu corpo levaria” (Gavassi) paralisa e garante o controle das minorias e da mulher, considero que trazer referências atuais e multidisciplinares aos contextos do ensino de AV poderá conduzir a uma reflexão-ação mobilizadora.



Foto 10: Oficina de Artes

No que diz respeito ao espaço privilegiado do conhecimento – sala de aula -, muitas são as conclusões a retirar da experiência adquirida enquanto estagiária. Pela observação que realizei em diversas UC's, um número considerável de estudantes manifestavam desinteresse e assumiam uma atitude despreocupada, o que tendo a justificar, tendo por base conversas informais, por não reconhecerem a relevância dos conteúdos e/ou propostas, bem como pela dificuldade em obterem bons resultados. Pela percepção dos/as professores/as do grupo 600, tem-se verificado que há cada vez

menos estudantes a optar por esta área e que, de um modo geral, não demonstram profundo interesse, comprometimento, investimento pela aprendizagem bem como pelo universo artístico.

Deste modo, moveu-me, desde o início do estágio, a inquietação acerca das razões que levam os/as estudantes a optar pelo Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, considerando fundamental compreendê-las a partir das suas perspetivas bem como das suas ambições futuras, clarificando, assim, o meu novo papel neste contexto. Parti, portanto, com o propósito de

entender o “educar o olhar” não no sentido de educare (ensinar), mas de e-ducere, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. E-ducare o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos conscientes ou despertos, mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção. (Masschelein, 2008: 36)

De um modo geral, nas disciplinas de cariz técnico e plástico, parte-se da exploração de diversas técnicas e materiais de modo a ampliar as experiências dos/as estudantes e contribuir para a sua preparação rumo a um futuro profissional na área das artes plásticas/gráficas/visuais. Nestas aulas, denota-se a importância atribuída à técnica e experimentação dos materiais, noção de movimento, expressividade, interligação de noções de representação, com enfoque no domínio, contenção e prontidão. É de destacar a valorização atribuída ao cumprimento atempado das tarefas, o método e a capacidade de resposta dos/as estudantes na sua generalidade embora nem sempre com a predisposição e dedicação expectáveis.



Fotos 11: Exercícios de representação nas aulas de Desenho

Face à realidade que paira no ensino de AV ao assentar na comunicação visual/projetual bem como na destreza de representação, os estudantes respondem prontamente a propostas práticas, objetivas e técnicas, mesmo que não haja espaço para uma abordagem conceptual. No contexto oficial/prático, creio que os/as estudantes se movem pela avaliação como garantia de acesso ao ensino superior, bem como pelo interesse em desenvolver competências técnicas que, a meu ver, acompanham o seu percurso escolar como estudantes de AV orientado para um tecnicismo, visualismo, virtuosismo que relevam uma aposta na técnica no âmbito de representação/cópia em detrimento do pensamento, da crítica e da reflexão.

Pelas experiências que realizei no âmbito da reprodução/cópia, considero que é uma proposta que, por si só, sem enquadramento ou propósito de integrar um projeto mais amplo, não acrescenta saber nem educa o olhar - constitui apenas uma re-apresentação de algo. Referindo-se à cópia de um texto, Masschelein (2008) defende que é

um atalho da estrada. É uma atividade paradoxal: ser conduzido por algo que ainda não foi dado, mas está para ser dado, algo que vai exatamente se apresentando ao longo do caminho que estamos seguindo (...) é reproduzir ou remoldar o texto: não é representá-lo, mas apresentá-lo. (idem: 39).

Perante o contexto em que poderíamos desenvolver uma UD, optámos por fazê-lo na UC de Oficina de Artes (OA) com a professora cooperante, partindo de uma adaptação ao plano previamente definido por esta, no qual seria possível desenhar uma prática.

A professora apresentou propostas no início do período, permitindo que os/as estudantes fizessem a gestão do tempo disponível com total autonomia e liberdade: Experiência de conformação de peça em cerâmica; Exercício de pintura (cópia) a acrílico sobre tela; Trabalho escrito a ser apresentado oralmente sobre um artista plástico português (selecionado



Foto 12: Exercícios observados em contexto oficial

de uma lista facultada pela professora), o que possibilitou o contacto com técnicas no âmbito da pintura e escultura bem como com a vida e obra de artistas portugueses/as³. No que diz respeito à apresentação da pesquisa da obra de um/a artista, em OA, destaco que a proposta poderia ter tido maior alcance se alargada a artistas de diversas nacionalidades não europeias, ou de diversas vertentes artísticas para além da pintura/escultura.

Embora destaque a importância destas iniciativas pelo facto de se estimular o contacto com artistas de um presente e passado recente, não deixa de se reforçar a ideia do/a artista como referência/modelo sem questionamento e crítica do mercado da arte e da falta de oportunidades para aceder a espaços de difusão artística (fundações, galerias, bienais). Este questionamento promove a reflexão/desconstrução de um cânone artístico ocidental o que provocaria discussões esclarecedoras e participadas, tal como ocorreu, informalmente, na aula de apresentação dos trabalhos de pesquisa com estudantes que estavam ao meu lado, acerca do apoio que as fundações atribuem e o facto de que a grande maioria dos artistas de renome provém de um lugar de privilégio, com apoio do mecenato, fundações e do próprio estado.



Ilustração 1: BD - UC desenho



Ilustração 2: BD - UC desenho

Nestas aulas com carácter livre e oficial, destaco, por parte de diversos/as estudantes, alguma inércia no desenrolar dos projetos, bem como o ambiente descontraído e de grande proximidade entre eles e a professora, cuja metodologia adotada passou por acompanhar os projetos individuais dando orientações técnicas e estimulando a exposição de dúvidas. Na OA, a música é livre, o tempo de realização das tarefas é gerido individualmente e proporciona-se a “conversa”, o que, se por um

³ José de Guimarães; Amadeo de Souza Cardoso; Pedro Cabrita Reis; Paula Rego; Helena Vieira da Silva; Leopoldo de Almeida; Fernando Lhanas; Artur Bual; Eduardo Nery; Joana Vasconcelos; Graça Morais; Rui Chafes; Pedro Portugal; Abel Manta; Helena Almeida; José Rodrigues; Aurélia de Sousa; Leonel Moura; Almada Negreiros; Francisco Laranjo.

lado revela à vontade e abertura no ambiente de atelier, por outro, promove a dispersão e a inação tendo a professora de garantir o equilíbrio e a gestão das práticas.

Neste ambiente informal das aulas de OA, foi possível questionar os/as estudantes no sentido de aferir quais os interesses e desejos de cada um/uma para o ano seguinte, tendo sido apontado como objetivo prosseguir no ramo das AV nas seguintes áreas: Design de moda, Design gráfico, Arquitetura, Artes Plásticas. Porém, sendo esse o propósito dos estudantes, tal não se refletia no empenhamento manifestado no trabalho oficial, no qual pouco investimento havia da sua parte e parca era a sua entrega à experimentação. Residiu em mim a inquietação acerca dos territórios artísticos que os/as habitavam e que mundos/referências levariam consigo para o percurso universitário/ profissional: seriam reprodutores ou inventores/criadores?

Em OA, as propostas de trabalho nas tecnologias de Pintura e Cerâmica assumiram uma vertente técnica e exploratória, o que implicou o interesse pela descoberta e a capacidade de superar a frustração face aos experimentos falhados. É de destacar que estes/as estudantes não tinham tido qualquer contacto com propostas oficiais até à data, não mostrando a desenvoltura indispensável tendo em conta os desafios propostos, nem assumindo uma postura pró-ativa na descoberta de soluções pelo que se desistia e desconstruía sem aparente investimento.



Ilustração 3: BD, UC Desenho



Ilustração 4: BD, UC Desenho

Fazendo uma abordagem global desta UC, destaca-se um ambiente a diferentes ritmos, mas que, na generalidade, se caracterizava pela tranquilidade a par da despreocupação e inércia de alguns/algumas estudantes, mesmo quando se aproximava a data da apresentação dos trabalhos, não rentabilizando o tempo da aula para a sua concretização ou discussão/partilha significativas. Neste contexto, a professora percorria incansavelmente os espaços, interpelando os/as estudantes tranquilamente, revelando empatia.

Nas aulas destinadas às apresentações orais (Desenho e OA), evidenciava-se, de um modo geral, o à-vontade dos/as estudantes, mesmo quando aquelas eram pouco cuidadas e com temas abordados superficialmente, bem como a falta de tempo para se promover a discussão, partilha de opiniões ou mesmo correção de gralhas (revelando cópia indiscriminada).

Deste processo de revisitação das aulas assistidas, procurei compreender algumas das razões que poderão estar na origem do desinteresse e na dificuldade em tornar a sala de aula num espaço vivo, sedutor e apaixonante. A obra de Bell Hooks acompanhou-me nesta reflexão, pois também

Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera. (Hooks, 2013: 16)

Nesta busca por respostas, novamente revisitando a escola que me atravessou, continua a haver uma lacuna abissal na preparação dos/as estudantes para o saber fazer/pensar artísticos, na abordagem a temáticas, artistas, movimentos contemporâneos e no questionamento crítico face ao que os/as rodeia e move na atualidade. Passados 20 anos do meu percurso como estudante nesta escola, continuam a fazer-se propostas de cópia de obras de artistas do séc. XX; exercícios de reprodução de imagens; exercícios assentes no domínio técnico, mas nunca a tónica passa pelo questionamento dos 'porquês' desta obra, do que é que ela me transmite, do porquê e para quê aprender através da cópia.

Estando prestes a concluir o ensino secundário, os estudantes deveriam relacionar-se com o universo artístico com maior familiaridade; ou seja, como

uma experiência artística na escola (...) que permita experimentar o pensamento a partir de formas de saber e de poder que joguem o mínimo possível com forças de dominação e assujeitamento (Foucault, 2003), fortalecendo a nossa capacidade de pensar sobre o que é feito (...) abrindo-se a uma experimentação própria do exercício de modificar-se para não pensar o mesmo que antes (Capra et al, 2016: 182-183).

Esta mudança de atitude, com base em conversas informais com os/as estudantes, teve lugar quando a discussão/questionamento lhes era significativa/o e quando era atual a abordagem e proposta apresentada. Porém, foi notória, ao longo do estágio, a cristalização de algumas práticas, o que poderá justificar o seu desinteresse visto que “sem perspectivas diante dos inúmeros desafios do mundo atual, a escola já não satisfaz ninguém: nem alunos, nem professores, nem gestores, nem as cidades, nem o mercado” (Mosé, 2013: 54, cit in Capra, 2016: 189). Se então a escola que não responde às exigências e expectativas deverá questionar-se, o modelo de ensino de AV assente na reprodução, cópia, materialização como objetivo em si, vazio de conteúdo, também.

A avaliação

Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que tratam como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças económicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”. (Bourdieu, 1988: 58,59).

Ao longo do estágio, participamos em diversos momentos de avaliação das/os estudantes: vigilância de testes de geometria, reunião de professores, discussão da avaliação da UD que dinamizei, análise das auto-avaliações de Desenho A e OA. Desta experiência, ressalvo a residual aposta no diálogo com as/os estudantes acerca da sua avaliação no sentido de clarificar e auscultar sugestões de melhoria bem como possibilitar a discussão da mesma com clareza e objetividade.

Considerando “a escola como uma instituição social privilegiada para o exercício da disciplina (...) [e] o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas

também de vigiar, de romper as comunicações perigosas, de hierarquizar, mas também de criar um espaço útil e de recompensar” (Foucault, 1997 *cit in* Sebasti *et al*, 2021: 148), compreendi, ao longo do estágio, o quão envolta em subjetividade se processa a avaliação da aprendizagem, ficando bem patente a verticalidade do poder. Compreendi também a capacidade de adaptação que é necessária por parte dos/das estudantes e questionei a relevância daquela avaliação na sua emancipação intelectual. Nesta perspectiva, os seus corpos “mesmo que não possam escapar completamente ao poder, podem resistir, podem – no âmbito das relações cotidianas – forjar suas liberdades de vários modos, inclusive através da arte.” (Sebasti *et al*, 2021: 149). Esta possibilidade de transgredir, de manipular o coletivo, e até o/a professor/a, num jogo que promove a competitividade e a sobrevivência, foi notória em apresentações teóricas pelas justificações dadas, pelo atropelo aos colegas, na crítica a professores e estudantes.

Assumindo o indivíduo como “o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade” (Foucault, 1987) e como uma realidade moldada, disciplinada e manipulada pelo poder vigente, é possível reconhecer no processo de avaliação o motor da sua perpetuação pelo modelo de avaliação unilateral e condicionalismo coletivo. Este modo de objetificar, dominar, disciplinar, com recurso à avaliação como meio de descrição, sistema de medida, comparação, treino e classificação assume um papel fulcral no processo de normalização e, por consequência, de inclusão e exclusão. Numa visão meritocrática, trata-se de apresentar-se o “indivíduo como objeto descritível, analisável (...) para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular (...) sob o controle de um saber permanente (idem). Com este controlo, a/o estudante que traz consigo um longo percurso na escola, aprendeu a moldar-se silenciosamente, sem revelar tédio ou entusiasmo em aulas de tal modo controladas e desapaixonadas que constituíram experiências educativas assépticas e vazias.

Da reunião de professores em que participei, destacou-se a análise dos resultados das/dos estudantes em cada disciplina, com enfoque no comportamento e aproveitamento que, no geral, *Satisfaz*, sendo que a sua análise descritiva referia: dificuldades de alguns/umas face à capacidade de outros/as; recusa em falar português; serem um coletivo conversador e, por vezes, desestabilizador; evolução na

intencionalidade dos trabalhos embora com discurso desarticulado. Na maioria das disciplinas, as/os estudantes imigrantes apresentavam maiores dificuldades embora não se tenha discutido a fundo os motivos que as causam. Esta pretensa “igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (Bourdieu, 1988: 41), poderá prejudicar a integração e a promoção do sucesso equitativo

Corpos e Territórios Artísticos em que se construiu a UD



Ilustração 5: BD, UC Desenho

Caberia aqui a pergunta para que serve a educação. De acordo com as propostas neoliberais, a educação serve para preparar o cidadão como futuro trabalhador e como consumidor de um mundo assente na desigualdade, em que cada um lutará pelo sucesso com base na competitividade e nas lógicas meritocráticas. (Martins, 2021: 205)

Ao longo de três meses relacionamo-nos com as turmas do 10º e 11º anos nas aulas de Geometria Descritiva e com a turma do 12ºano em diversas UC's. Perante as opções de UC's que a professora cooperante lecionava e o tempo que esta poderia confiar-nos considerou-se a melhor opção centrar a nossa ação na UC de Oficina de Artes.

Deste modo, propusemo(-nos) a acompanhar a turma de 21 estudantes do 12º ano, ao longo de uma semana, em todas as disciplinas de forma a ampliar o nosso

conhecimento acerca da sua adaptação a diversos contextos e propostas pedagógicas, e ainda aos modos como se manifestam face às mesmas. De um modo geral, essa semana permitiu uma aproximação aos/às estudantes e aos/às restantes professores/as, conhecendo *in loco* novos ambientes e dinâmicas pedagógicas.

Neste período de tempo, integrámos as dinâmicas das UC's com o interesse em participar ativamente, sempre que fosse possível e oportuno, o que permitiu uma aproximação que contribuiu para que se estabelecesse um relacionamento de maior proximidade, havendo abertura para o diálogo, a troca de experiências e referências no âmbito das AV com professores/as e estudantes.

Analisando o coletivo do 12º ano e as suas potencialidades, poderá este ser descrito como heterogéneo tendo em conta, além do género (4 rapazes e 17 raparigas) e idades (entre os 17 e os 19 anos), a sua origem social, (pelo que foi possível apurar: 2 estudantes trabalhadores-estudantes; 1 com apoio - bolsa de estudos) 4 nacionalidades distintas, (Portuguesa, Brasileira, Venezuelana, Espanhola) e condições especiais de aprendizagem e inclusão (3 estudantes com dislexia e 1 com mutismo selectivo). Quanto à zona de residência, a maioria das/os estudantes são oriundos do concelho de Viana do Castelo, residindo nas freguesias circundantes, e um/a estudante residia no concelho de Monção, o que implicava cerca de três horas de viagem diária para se deslocar à escola. Cerca de metade da turma já se conhecia e tinha realizado um percurso em conjunto nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, pelo que havia grupos no seio do coletivo, com um longo percurso comum.

Todos estes dados foram recolhidos informalmente e quanto à condição socio-económica, considero existir uma diversidade que condiciona a turma quanto ao percurso a seguir no ano que se avizinha pelo facto de haver estudantes sem restrições (licenciatura a candidatar-se e localização geográfica sem restrições de ordem económica) e outros/as em que esta decisão implicava uma negociação e gestão familiar cuidada. Do mesmo modo, a referência ocasional a atividades, programas de férias, faziam ecoar as desigualdades de um coletivo que partia de territórios muito distintos. Numa abordagem inicial, reconheço que a diversidade que caracteriza a turma não prejudicou, de forma significativa, o ambiente facilitador da aprendizagem, que contava com estudantes acolhedores, bem-dispostos e afáveis.

A ESM, com enfoque no grupo 600, conta com um grupo de docentes aberto e colaborativo que nos acolheu de forma irrepreensível. Considero, porém, que o espaço para a auscultação, escolhas e tomadas de decisão pelos/as estudantes em projetos individuais e coletivos poderia ampliar-se no contexto de sala de aula, garantindo a sua efetiva participação e, deste modo, democratizando a aprendizagem.

Partindo de conversas informais com professores/as do grupo 600, pairava uma percepção de desinvestimento por parte de estudantes de outras nacionalidades, e de uma lacuna na política de inclusão. Face ao experienciado, envolver os/as estudantes na discussão e na partilha das referências que os/as habitam, permite ampliar e fazer germinar um quadro conceptual, plástico e cultural do coletivo, atual e multicultural, contribuindo para uma sala de aula dinamizada por todos/as.

No sentido de garantir uma visão fundamentada acerca de muitas das questões que foram sendo levantadas ao longo destes meses, foi proposto aos/às estudantes o preenchimento de um questionário, na aula de OA, tendo sido partilhado o propósito de descobrir os seus interesses bem como a sua percepção da escola (cf. Apêndice 1) com vista a melhor conhecer a sua relação com a instituição-escola, com as AV e com os pares, de modo a melhor compreender a experiência atual bem como as expectativas de futuro.

Conjugando uma série de reflexões das observações, com a análise deste questionário (cf. Apêndice 2), destaca-se a experiência positiva da frequência nesta escola pela diversidade das “propostas de trabalho práticas” e “oficinais”, “visitas de estudo”, “experimentação”, “técnicas de pintura”, “propostas motivadoras” e “liberdade”. No entanto, os/as estudantes referiam dificuldades face aos conteúdos e propostas das UC’s, pela “falta de tempo” bem como pela indefinição da “duração de execução”, “exigência técnica” e “materiais” (custo e inexistência na reprografia).

Quanto à auto-percepção em contexto de aula, as/os estudantes assumiam-se “motivados” e “interessados” por experienciarem “novas propostas”, “aulas criativas”, “descontraídas” e “cativantes”. Várias/os consideravam que necessitam de “mais apoio dos professores na exemplificação” e “orientação”. Nas suas propostas apontam “mais experiências práticas”, “melhor interação com os professores”, “mais trabalho em sala” e com “outros cursos” que a maioria via como “não são adequados” – “a OA

só disponibiliza material de cerâmica”. Quanto ao uso da tecnologia nas aulas, apesar de considerarem “satisfatória”, indicavam que “gostariam de explorar mais.”

Acerca das propostas no âmbito das AV, a maioria dos/das estudantes defendia que conseguia desenvolver trabalho artístico/criativo, o que traduzia uma perspectiva pessoal otimista, mas teciam críticas aos/às professores/as por se basearem em “gostos pessoais na apreciação dos trabalhos apresentados”, pelas “regras que estipulam” e pelo “tempo limitado que têm para a sua concretização”.

A percepção dos/as estudantes acerca do relacionamento interpessoal e inclusão também era positiva e satisfatória e, quando questionados/as acerca da sua preferência perante a opção de realizarem trabalho individual ou coletivo, a maioria optou pelo individual por “garantir o controlo do processo”, “liberdade de ação” e “não dependência dos outros”.

No campo da avaliação e *feedback* do desempenho, a percepção satisfatória ia ao encontro da avaliação global realizada pelos/as professores/as e foi justificada por terem “bons e merecidos resultados pelo esforço”, o que vai ao encontro das expectativas individuais. Um/a estudante referiu que a obrigatoriedade de falar em português influenciava negativamente os seus resultados.

Por fim, face às expectativas para o futuro, seguiram-se respostas que revelam uma visão otimista, com opções em diversas áreas, a par de uma abordagem generalista:



Foto 13: Aula 7

Com média 16 para conseguir entrar na universidade e conseguir ter mais criatividade;

Uma boa média para entrar no curso e faculdade que pretendo;

Espero alcançar a positiva para passar de ano;

Espero entrar numa ótima universidade e ter uma boa saída profissional;

Espero conseguir entrar naquilo que pretendo e concluir os meus objetivos;

Aceder a Belas Artes e encontrar o que quero trabalhar;

Espero destacar-me na área de design;

Espero trabalhar com algo relacionado às artes;

Espero alcançar o bem-estar e a felicidade na área onde quero exercer. Claro, quero alcançar sucesso, mas construí-lo, ganhar experiências;

Não devo seguir esta área.

Em suma, 9 estudantes ambicionavam e afirmavam a intenção de prosseguirem estudos nesta área, um/uma não pretende fazê-lo e os/as restantes não deram uma resposta clara.

As respostas referentes ao “futuro” revelam a importância atribuída ao sucesso profissional por via do acesso à universidade e desta ao emprego. É de destacar a importância atribuída à dimensão sociopolítica e económica que condiciona as vidas dos/das jovens e dita percursos profissionais, visto que apenas dois/duas estudantes mencionam a experiência e a aprendizagem, o que denota, regra geral, que o foco reside no resultado individual, na meritocracia, na competição.

Consciente desta realidade, tornou-se evidente que “um deslocamento face a este propósito obrigaria a considerar o aluno como um sujeito político e a situar cada uma das premissas aqui trazidas nos seus propósitos de resistência face ao mundo que temos.” (Martins, 2021: 205). O facto de não reconhecer na maioria dos/as estudantes a ânsia e o entusiasmo pelo conhecimento faz questionar modelos, práticas e pertinência de conteúdos inquestionáveis e hegemónicos. Deste modo, sem uma reflexão acerca das práticas educativas,

Sem uma crítica profunda ao que se entende por arte e por educação, por arte e por conhecimento, por crítica e por criatividade, por produção e por consumo, a arte não poderá mais do que disciplinar e excluir porque, precisamente, privilegia uns em detrimento dos ‘Outros’. (idem: 209)

Assim, no sentido de compreender os motivos do desinvestimento de estudantes no Curso de AV, questionei os professores e a diretora da ESM acerca da sua perceção acerca deste facto pelo que se conclui que o ensino de AV enfrenta alguns desafios que passo a apresentar com base em notas de campo que fui registando.

De forma sucinta, os/as professores com quem troquei impressões acerca do desinvestimento por parte de diversos estudantes de arte defendem que: a gestão de turmas numerosas e mal preparadas; falta de genuíno interesse de muitos dos estudantes pelo universo artístico; crescente presença de estudantes imigrantes ainda em processo de familiarização com o ambiente escolar neste curso visto como uma área menos exigente e com maiores possibilidades de garantia de sucesso, constituem os mencionados desafios. Desta perceção resulta a falta de reconhecimento do ensino

artístico como área do conhecimento válido e legítimo, a par de todas as restantes, e a sua instrumentalização ao serviço de determinados interesses educativos e sociais.

Segundo a diretora da escola, a ESM enfrenta hoje dois grandes desafios: a inclusão com sucesso e qualidade de estudantes imigrantes (na escola e na vida social) e de estudantes com necessidades específicas. Para além destes desafios de um passado recente e que se avolumam no presente, de um modo geral, considera-se que os/as jovens hoje apresentam desinteresse e falta de concentração em sala de aula, pelo que prevê que a criação de centros tecnológicos poderá trazer uma nova volta na forma de ensinar com ferramentas de apoio aos jovens com necessidades específicas. Perante o facto de se constatar o envelhecimento da classe docente face a uma necessidade de transformação da escola, a diretora reforça a ideia de que é necessário haver mais professores/as jovens que cheguem e dinamizem um conjunto de situações (Diretora ESM, 2024).

Por sua vez, dada a dificuldade com que os/as estudantes de artes se deparam na busca da sua identidade e referencial nesta área, pelo facto de terem sido *educados* para fazer, operacionalizar, reproduzir e não para questionar e refletir, foi desde o primeiro momento minha intenção trazer este desconforto como propulsor de descoberta no contexto oficial.

Volvidos 20 anos, de regresso à escola onde fiz o meu percurso no ensino secundário, verificou-se que o número de estudantes a optar por esta área, tendo em conta o Curso de AV, bem como as vertentes profissionais de Design e Multimédia, aumentou. Conclui-se que os estudantes mantêm o interesse na opção pela área das AV, contrariamente à perceção de muitos/as professores/as, embora também tenha aumentado o número de estudantes que desistem antes de completar o ensino secundário.

Segundo a diretora do agrupamento, há várias razões que justificam uma redistribuição dos estudantes nos diversos cursos, tendo impacto nas turmas do Curso de AV:

Uma delas, para mim, é a orientação, a aposta na orientação inicial dos alunos faz com que eles não vão tanto para determinadas áreas. A perspetiva de que no final do curso podem, quando vão para determinadas áreas, não ter tantas hipóteses de emprego afasta-os. Por outro lado, a possibilidade de empregos mais bem-sucedidos noutras áreas, mas também o facto de que quando eles vão para a área das artes, praticamente já está definido um percurso, mas eles depois de irem, sabem

perfeitamente que há, que existem. (...) Mas inicialmente parece demasiado restritivo. E eles acham sempre que a área das artes é preciso ter jeito. (...) Mas, para mim, é sempre muito definido como uma área em que é preciso ter o dom do desenho porque nós vamos ter desenho e, portanto, é preciso ter jeito para aquilo. Portanto, não é qualquer um que vai para lá. E depois, nós também tivemos a diminuição, não foi só nas artes, mas também tivemos a diminuição muito das línguas e humanidades. (Diretora ESM, 2024)

	2019/2020	2023/2024
Nº estudantes no Curso de Artes Visuais	66 CAV 49 CP Design 66 CP Multimédia	73 CAV 43 CP Design 59 CP Multimédia
Disciplina com mais sucesso 12ºano	Oficina de multimédia 17%	HCArtes 18%
Disciplina com menos sucesso 12º ano	Português 14%	Desenho e Português (13%)
Nº estudantes que desistem do ensino antes de completar 12ºano	2	6
Taxa aprovação	99%	97%

Tabela 1: Dados recolhidos na ESM

Denotando-se pouco entusiasmo e vivacidade por parte de alguns/umas estudantes de arte destaco a parca experiência oficial que se confina ao 12º ano, impossibilitando a vertente experimental, crítica, colaborativa e contemporânea.

Foi igualmente notória a sua reduzida participação na tomada de decisão, auscultação de interesses e motivações, tal como a inexistência de momentos de discussão e crítica capazes de estimular a ampliação de referências culturais que traduzissem uma visão plural e multicultural.

Partindo deste território em que participei e que me incluiu, preparei-me para levar a cabo um conjunto de aulas com vista a vivenciar o espaço oficial como um Observatório da realidade, do coletivo, do meu corpo-território artístico: experimental, relacional e descanonizante.

ENSAIO: CORPO-TERRITÓRIO ARTÍSTICO



Foto 14: Aula 7

[n]a Escola toda a criança se submete a um viver artificial, é estudante. Leva anos a aprender frases, tudo a desvia dos seus pequenos interesses. Pouco aproveitará do que ouve e do que copia, está presa e contrariada. Não parte, não mexe, não apalpa, não discute, não tem preferências... tem deveres, é subordinada. (Lisboa, 1927, 159)

Lanço os dados para a discussão com esta reflexão inicial pela voz de Irene Lisboa que resgata a temática do corpo-território identitário, tendo assumido o pseudónimo João Falco para publicar grande parte do seu trabalho literário. Num contexto repressivo, machista e misógino, Lisboa apresenta esta descrição do papel submisso dos estudantes, embora, volvido um século, permaneçam vivos mecanismos de adestramento e encarceramento físico e mental nos seus corpos subordinados (Foucault, 1997, epub) - estáticos, pouco reativos, que agem mediante instruções concretas sem questionamento - que se limitam a reproduzir e cumprir diretrizes ao invés de apostarem na investigação/experimentação.

Nem sempre o tempo e a mudança andam de mãos dadas, como sugeria o poema *“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”* pois o ensino de AV pouco tem diversificado os modelos/cânones em que assenta, que refletem valores eurocêntricos e elitistas, negligenciam linguagens e movimentos que não integrem o *mainstream* (manifestações artísticas não ocidentais, culturas marginais, sub-culturas) e ignoram a diversidade e complexidade da arte e dos corpos em que assentam.

Refletindo acerca dos mecanismos de salvaguarda da mesmidade - a título de exemplo, o Plano Nacional das Artes , com o património cultural como elemento identitário, Cat Martins questiona-os no contexto português, cujo legado resulta de uma história marcada pela

usurpação de mundos, que esteve assente na escravidão, no tráfico, na pilhagem, na ocupação numa (...) escola que continua a funcionar a partir de uma ideia de cultura e civilização, de todo um arquivo civilizacional assente muito mais em lógicas de reprodução e celebração, do que em lógicas de invenção” (Martins, 2021: 202).

Este ensaio/relatório argumenta pela necessidade de se consciencializar para a descanonização do ensino artístico, posicionando o corpo como território, desafiando normativas estéticas e promovendo uma visão mais ampla da fruição/criação artística.

Ao invés do interesse pela descoberta, investigação, experimentação, os/as estudantes, segundo o modelo assente no domínio técnico, tornam-se exímios na resposta às solicitações dos/as professores/as que lhes garantem o retorno necessário para o sucesso. É-me impossível não fazer uma associação imediata deste modelo de

estudante ao funcionário obediente que cumpre a tarefa, sem questionar, e aguarda pelo retorno de quem o contrata. É sobre estes corpos-território que me proponho refletir no presente ensaio/relatório pela urgência em se questionar e conhecer modelos e práticas educativas no contexto oficial promotoras de modos diversificados para a expressão e confronto de ideias, da experimentação e criatividade, da partilha, negociação e construção de consensos em torno de temas/propostas significativas. Trata-se de ultrapassar a mera execução para lhe aliar a conceptualização, a reflexão crítica e a (re)ação artística.

(Pre)Disposições



Foto 15: Exercício performativo

Deste modo, inspirada pela abordagem de Ana Piedade aos corpos-território como mapeamento mental, social e cultural, propus o trabalho em contexto oficial, como um observatório artístico que tirasse partido da experiência colaborativa e de co-criação, a par do espaço de reflexão-reação artística individual, promovendo oportunidades de aprendizagem única e irrepetível pelo facto de ocorrer num determinado *site-specific*, e com participantes que lhe conferem identidade.

Assim, procurei aliar o trabalho colaborativo e relacional ao método a/r/tográfico que é “reflexivo, recursivo, reflectivo e responsável”, pelo facto de ser tão mais enriquecedor quanto mais crítica, discutida e vivenciada em grupo a experiência se proporcionar (Irwin, 2009: 30). Partindo deste modelo, explorando a abordagem interdisciplinar no âmbito da investigação artística que “busca a produção de significados, a compreensão e a criação de conhecimentos” (idem: 31) a a/r/tografia tem como foco o modo como as suas intervenções afetam os outros e a si mesmos relacionando arte, investigação e ensino que se complementam. (Idem).

Percorria-me ainda o interesse em resgatar e assumir a herança cultural dos/das estudantes num *lugar-comum* em que todos/as partissem dos mais variados *habitus* para o desenvolvimento de projetos artísticos. Esta consciência foi fundamental pois, tal como refere Bourdieu (1988), o ser humano não é um ser abstrato sendo que, além das características e limitações de ordem biológica, é também influenciado e constituído pela ‘bagagem’ adquirida em múltiplos e muito diversificados agentes, contextos, conteúdos e processos de socialização.

Com vista à promoção do trabalho oficial em formato de observatório coletivo, acompanhei algumas premissas previstas pelas Aprendizagens Essenciais-OA, que deverá assumir uma “componente experimental que envolva um estudo conceptual, baseado nas artes contemporâneas” de forma “transdisciplinar e multimodal valorizando a experimentação, o pensamento e a valorização do processo.”⁴

Também a observação das aulas de Educação Física, com propostas de grupo, que permitiam um ambiente favorável à performatividade e co-criação (ginástica), foram importantes para compreender o quão fundamental era promover dinâmicas diferenciadas que resgatassem o corpo e a reestruturação do espaço-corpo no âmbito oficial. Deste modo,

Pensar e repensar arte e educação a partir desses novos pressupostos torna-se mais urgente do que nunca, a escola precisa ouvir e considerar o aluno, ter arte, filosofia e ética em todos os momentos e não se acovardar frente a perguntas difíceis, enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões” (Mosé, 2013: 84, cit in Capra et al, 2016: 189-190)

Assim, promovendo o diálogo é possível compreender quais as estratégias a adotar para implicar os/as estudantes na busca autónoma pelo conhecimento pois “não vale a pena querer manter os jovens cada vez mais tempo na escola se nela não ocorrem transformações que a tornem estimulante para quem nela vive.” (Benavente et al., 1994: 27, cit in Eiras, 2019: 85). Eiras leva-nos também a questionar a pertinência dos/das jovens frequentarem a escola com carácter obrigatório, quando os percursos não constituem aprendizagens significativas.

⁴ 12_oficina_de_artes.pdf (mec.pt)

Considero que se torna claro o impacto que o envolvimento e auscultação dos/das estudantes pode ter na construção coletiva da escola como espaço identitário, no qual possam assumir um papel de ativo na dimensão cultural participada, reforçando sentimentos de pertença àquela comunidade. Esta intencionalidade educativa pode concretizar-se quando se promovem projetos comuns, o que, no âmbito das AV, implica uma reconfiguração do trabalho oficial. E, ainda, de uma atuação concertada que parta da “interpretación metafórica de la realidad” ao invés de a retratar ou reproduzir no sentido de “emitir mensajes críticos utilizando las principales variables posmodernas: • Desfragmentación • Ironía • Pastiche y collage” (Acaso, 2009: 134). Ou seja, de emergir um modelo educativo pós-moderno que traduza a diversidade identitária que substitui a pedagogia tóxica, tradicional e academicista, e que valorize os “microrrelatos” (Idem: 140) que promovem a busca do/da estudante pelo próprio corpo de conhecimento. Acaso propõe então que o/a professor/a esteja desperto/a para integrar “as micro-narrativas visuais, as violências e injusticias q escondem (...) [rumo a uma] (...) distribución simétrica del poder” (Idem: 144).

Parti, deste modo, para conceptualização da UD com as seguintes questões de fundo:

- Como explorar práticas de investigação artística participativas e colaborativas num contexto em que os/as intervenientes, estudantes e professores/as, não as vivenciam com frequência?
- Como desconstruir e desvincular-me dos modelos que me habitam?
- De que forma se pode garantir que diversos corpos-território invadam as dimensões conceptuais no contexto oficial?

Neste sentido, antes de questionar o modo, procurei orientar o foco para o conteúdo, tendo presente a necessidade de criar as oportunidades de participação e cooperação, numa UD que desafiasse os/as estudantes a galgarem caminho na investigação, descoberta e invenção ao invés de permanecerem como resolutores/as de problemas.

Conexões



Foto 16: Exercício performativo

Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam (...) O mundo público do ensino institucional era um local onde o corpo tinha de ser apagado, tinha de passar despercebido. (Hooks, 2013: 253)

Com vista à promoção de uma compreensão mais complexa da experiência humana e artística, construí uma UD que potenciase a reflexão acerca de uma série de temas emergentes que, através da arte, contribuíssem para a desconstrução de visões binárias tradicionais e diluição das suas fronteiras. No reconhecimento da complexidade e da relacionalidade trata-se de reconcetualizar as oposições corporeamente; conceptual-prático; ideal-material; individual-coletivo; razão-emoção; estudante-professor; teoria-prática como mutuamente interdependentes e interferentes, imbricadas, e, em consequência, de avogar práticas artísticas capazes de estimular a consciência da interseção de identidades de género (Butler:2003), raça (Hooks:2013), classe (Fraser:2002) ou sexualidade como categorias móveis, fluidas e interligadas.

Este entendimento do mundo descanalizando dicotomias por via da interrelação e conectividade acolhe conceitos como corporeidade, territorialidade, comunalidade que, na abordagem artística legitimam a noção de margem,

como um espaço de produção de um conhecimento específico, que se faz pela apropriação do estar entre dois ou mais mundos, que possibilita transitar entre eles, compreender suas linguagens e perspectivas. (Nascimento, 2019: 463).

Neste sentido, atuando na fronteira, descobrindo conexões, permiti integrar-me e descobrir *lugares-comuns* no desenrolar da proposta da UD, ao questionar a participação individual-coletiva-social em oficinas artísticas teóricas-práticas-reflexivas que neutralizassem abordagens assumidamente binominais.

Assim, aliar às vertentes relacional e projetual, dinâmicas exploratórias e descanonizantes, possibilita a incorporação de uma diversidade de práticas artísticas tidas como “marginais” e incentiva à descoberta da história, cultura, manifestações culturais que se encontrem fora do circuito ocidental. Este questionamento de cânones que se perpetuam em padrões sócio-culturais e artísticos, assumindo o corpo humano (na arte) como objeto estético a ser representado de acordo com normativas estabelecidas poderá gerar a abertura a novas linguagens plásticas e à ampliação de referências culturais.

Ao proporcionar uma abordagem que desmistificasse a ideia de fronteiras culturais delimitadas por áreas territoriais assentes no nacionalismo conservador, a dinamização de projetos oficinais experimentais, relacionais e descanonizantes assume-se como espelho dos fluxos transculturais que “permeiam os espaços centrais “internos” da interação social.” (Fraser, 2002: 17).



Foto 17: Exercício performativo

Segundo Nancy Fraser

Graças às migrações em massa, diásporas, cultura de massa globalizada e esferas públicas transnacionais, é impossível dizer com certeza onde, precisamente, termina uma cultura e começa outra. Antes, todas são internamente hibridizadas. (idem: 17).

A superficialidade de uma abordagem cultural assente em territórios delimitados geograficamente confere uma hierarquização de determinados padrões em detrimento de outros, com implicação social e “corporal”. Deste modo,

Se o corpo não é um “ser”, mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural de hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória, então que linguagem resta para compreender essa representação corporal, esse gênero, que constitui sua significação “interna” em sua superfície? (Butler, 2003: 198-199).

Esta visão do corpo como um território carregado de significados culturais e políticos através de uma “construção dramática” (idem:199) leva a questionar o papel da arte e do ensino nesta área no sentido de se desenvolverem práticas educativas que incluam a vertente performativa. Deste modo, criar as condições para o estudo e para a produção artística que traduza este interesse implica que o trabalho oficial congregue outras áreas do saber para trabalhar (n)as fronteiras corpo, identidade e cultura e suas (re)significações, possibilitando uma aprendizagem que desafia/reinventa e não copia/ reproduz. Do mesmo modo, na representação/ objetificação no plano artístico, como espaço-sujeito ativo que cria e comunica através da arte, o corpo firma uma perspectiva que valoriza as narrativas pessoais e coletivas inscritas neste, ampliando a compreensão da arte como prática vivencial.

Neste ensaio de desconstrução de dicotomias que firmam relações de privilégio no campo artístico, coloco o corpo como

campo de investigação em si (...) quer porque o corpo permite refletir acerca da dicotomia material/imaterial; natureza/cultura; universal/particular, quer porque permite distinguir facilmente “o Outro”, constituindo-se como demarcador de identidade e alteridade (Ferreira, 2008; 2013 cit in Piedade, 2017: 123)



Foto 18: Performance

Neste sentido,

A combinação de hibridação transcultural, diferenciação institucional e pluralismo ético garante a disponibilidade de perspectivas alternativas que podem ser usadas para criticar os valores dominantes. De fato, as sociedades contemporâneas são verdadeiros caldeirões de efervescência cultural, onde os atores sociais lutam para institucionalizar seus próprios horizontes de valor como autoridade.” (Fraser, 2002: 18)

Assim sendo, este fluxo cultural, de forma mais ou menos controversa, não impede que determinados “padrões de valor” se estabeleçam em instituições sociais como: religião, educação e direito, privilegiando “brancos, europeus, heterossexuais, homens e cristãos” (idem: 19). Associando a tolerância, pluralidade e coexistência de distintas subculturas, firmando redistribuição e reconhecimento, ao surgimento da sociedade civil, Fraser (2002) defende a “subordinação de status” (idem: 21) e avisa que se “nos apegarmos a falsas antíteses e enganadoras dicotomias “isto ou aquilo”, perderemos a oportunidade de imaginar esquemas sociais que possam reparar tanto as injustiças económicas quanto as culturais” (idem: 29).

Resgatando o conhecimento, o intelecto com processos mentais e manuais, Acaso também questiona essa dicotomia que privilegia processos técnicos, ‘manuais’ e produtivos que vêm “cumprir uma premisa fundamental: han de ser bellas, gustar, ser bonitas, ser ornamentales, decorar” (Acaso, 2009: 90).

Pretende-se assim que a reflexão-ação, aliada a estas *desdicotomizações* e à consciência do indivíduo e do seu corpo como território, em que se fundem a dimensão intelectual, física e artística no contexto educativo, resulte no trabalho de fronteira em que me movo no presente ensaio com vista a refletir acerca da experiência vivida e retirar conclusões para melhor desenhar projetos no futuro.

Ancorada num exercício ‘meaviano’ de questionamento e desconstrução de práticas cristalizadas e hegemónicas, nesta intervenção de fronteira apresenta-se a presente UD tendo presente a importância de “ênfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.” (Giroux, 1997: 161). Neste sentido, ultrapassando a experimentação plástica vazia de conteúdo, estimulando

uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.” (idem: 162)

Proposta: ARTE-FACTO

No palco em que se desenhou a proposta **ARTE-FACTO** como um território comum para a discussão e intervenção artísticas, foram listados temas que não podiam deixar de passar pela mesa de trabalho e ser alvo de reflexão por parte dos/das estudantes de arte. Assim, ao invés desta abordagem incidir num mote único a ser explorado pela turma, o que poderia trazer múltiplas visões, resultando também numa experiência rica e diversa, decidi fazer uma compilação de temas e apresentá-la aos/às estudantes, num segundo questionário. Este documento, foi apresentado na aula que antecedeu a UD que eu iria propor, sendo sugerido o seu preenchido durante a mesma, o que implicava que os/as estudantes numerassem os temas por ordem de interesse, sem saber qual a sua finalidade: a criação de grupos de trabalho para a UD (cf. Apêndice 3).

Meio Ambiente e Sustentabilidade;
Identidade e Diversidade;
Política e Ativismo;
Tecnologia e Sociedade;
Corpo e Identidade;
Propaganda;
Pós-colonialismo;
Patriarcado;
Estereótipos;
Pós-modernidade;
Linguagem;
Apropriação.



Foto 19: Exercício performativo

A partir da proposta da professora cooperante de que a UD de desenrolasse no âmbito do Design de Produto, entre 9 e 28 de fevereiro de 2024, em dez tempos letivos, aliei os temas em questão com vista a alargar as referências dos/as estudantes

e estimular à discussão e pesquisa num processo de reflexão-reação artísticas com vista ao desenvolvimento de um produto. Os doze temas lançados que seriam o mote de discussão no seio de um coletivo resultaram de uma lista mais ampla que fui construindo ao longo do estágio, como áreas que poderiam constituir pontos de interesse e ignição para futuros projetos dos/das estudantes.

Perante a seleção que foi feita pelas/os estudantes, (cf. Apêndice 4) alguns dos temas (Corpo e identidade; Propaganda; Pós-modernidade) não foram as primeiras opções ficando suprimidos para a elaboração dos grupos. Da reunião das primeiras opções dos/as estudantes resultaram os 5 grupos de trabalho/discussão, com 4 elementos, que implicaram a agregação de alguns temas (com pontos de contacto, a título de exemplo: Estereótipos+Patriarcado), pelo facto das primeiras opções terem sido muito díspares, havendo grupos com dois elementos, de modo a salvaguardar as primeiras opções de todos os estudantes⁵ (cf. Apêndice 4).

Este segundo questionário, permitiu a troca de impressões acerca de algumas destas temáticas emergentes e gerou algum alvoroço entre os/as estudantes que tiveram dificuldade em compreender a pertinência destas no âmbito oficial. Não havendo oportunidade de o discutir aprofundadamente, na aula em questão, e tendo em conta que se iniciaria a UD na aula seguinte, constatei que este questionário causou estranheza pelo contacto com o desconhecido, alertando-me para a necessidade de criar espaço/tempo de discussão aquando da apresentação da proposta. O desenho da UD partia destes temas como ponto de contacto entre os/as estudantes (pelo interesse pelo mesmo) que, com base no seu corpo-território pessoal, organizados num coletivo, foram desafiados a desenvolver um produto. Neste sentido, apresentei a proposta da UD na perspectiva de experimentar uma abordagem que se afastasse do tecnicismo individual e resgatasse os “habitus” (Bourdieu, 1988), os interesses e referências dos/das estudantes (Gardner, 1994: 88), crendo que

los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos e significativos; (...) cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales; y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso (Gardner, 1994: 88)

⁵ à exceção de um/a estudante que faltou e não preencheu o questionário por e-mail e um/a que faltou todo o período por motivos de saúde

A disciplina de OA preconiza uma “componente experimental que envolva um estudo conceptual, baseado nas artes contemporâneas”, e que valorize a transdisciplinaridade, o pensamento e o processo.⁶ Assim, o projeto a empreender nas aulas descritas de seguida, acompanha estas diretrizes, embora seja questionável a possibilidade de se desenvolver a experimentação e inventividade numa disciplina circunscrita ao 12ºano, sendo o fator-tempo um grande constrangimento.

O plano das aulas apresentado às/aos estudantes como uma matriz inicial, podia ser redefinido durante o processo e tinha o propósito de estimular à aprendizagem mútua no desenvolvimento de projetos que promovessem condições ecológicas, sociais e tecnológicas em que múltiplos mundos e conhecimentos, envolvendo humanos e não humanos, pudessem florescer de forma mutuamente aprimorada (Ansari *et al*, 2017: 130).

Tabela 2: Planificação das aulas da UD

Sessões nº	Plano das aulas
1,2 – 9 fev	Apresentação da proposta/didática. Disponibilização dos slides como ponto de partida. Discussão em grupo do tema e definição de tarefas (pesquisa) a trazer para a sessão seguinte
3,4 – 16 fev	Criação do mapa mental Estudos para o protótipo
5,6 – 21 fev	Ponto de situação: partilha de todos os grupos (avaliação intercalar)
7,8 – 23 fev	Redefinição/ Aspectos a melhorar; Planeamento da apresentação final
9,10 – 28 fev	Apresentação final (avaliação final)
Aulas-extra	Feed-back das avaliações/auto-avaliações
	Performance

Este ponto de partida, assente numa visão descolonizante para o qual todos os esforços de design devem ser orientados, acompanha a proposta como uma primeira incursão quer na temática, quer no desenvolvimento de projetos. Deste modo, partiu-se da ampliação de referências como novos caminhos e possibilidades; proporcionou-se o questionamento, partilha e reflexão em torno de temas emergentes e exploraram-se as vantagens do trabalho em grupo numa vivência projetual que

⁶ [12_oficina_de_artes.pdf \(mec.pt\)](#)

ultrapassa a manufatura trazendo à mesa experiências e referências pessoais cuja partilha e valorização é suscetível de lhes acrescentar significados.



Foto 20: Painel que realizei no início do desenho da proposta

Numa fase de planificação da UD, questiono se uma experiência artística constantemente controlada, afastando a possibilidade de arriscar e transgredir face ao controlo a que a escola nos habituou, permite às/aos estudantes interagir com o universo artístico de forma interventiva, reflexiva e inovadora. Este resgatar de movimentos artísticos de questionamento que vêm “Transgredir as normas vigentes na sociedade pode ser uma forma de resistência à autoridade e de aprendizagem não formal” (Piedade, 2015: 259), assenta na reflexão e posicionamento crítico acerca dos mecanismos de resistência que os/as estudantes adotam sem a demanda da palavra.

Assim, estimulando a voz de estudantes e professores/as, fundamental num fórum participado, pretende-se com a construção de arte-factos, estimular a “reciprocidade e os fluxos de troca constantes, entre alunos e professores” que Ramos do Ó (2016) defende através de métodos que os aproximam numa “comunidade de iguais” (idem: 219). Do mesmo modo, Rancière (2010) propõe uma pedagogia de desaprendizagem, possibilitando uma diluição de papéis em que o/a professor/a poderá descobrir novas possibilidades com os/as estudantes, estimulando a comunicação entre ambos e invertendo o conceito de tabula rasa, pois parte das motivações individuais possibilitando a emancipação intelectual.

Este saltar entre dimensões artísticas e socio-políticas, este

transitar em diferentes territórios (convergentes e divergentes) que impulsionaram o meu fluxo de pensar deslocamentos para a formação docente (...) levam-me a compreender a necessidade de interlocuções entre diversas possibilidades e lugares onde o professor/artista habita o seu tempo e constitui seu saber. (Lampert et al, 2010: 2148)

A UD definida estruturou-se com inspiração na realidade/contexto pautando-se por uma aposta multidisciplinar (Português, Desenho, Educação Física) e estimulando o contacto com o trabalho de artistas/designers/arquitectos contemporâneos que ultrapassam o circuito ocidental, segundo um modelo de observatório de criação-discussão no desenvolvimento de uma ideia/conceito. Esta sinergia poderia potenciar uma aprendizagem e resultar num cruzamento de saberes, mobilizando os/as estudantes na construção de um projeto criativo.

Aula 1: Desafiando os cânones

Do ponto de vista discursivo, o cânone é uma construção histórica. (...) Quais são os mecanismos de memória que fazem com que algumas obras de arte sejam lembradas, tornando-se fundadoras em determinadas culturas, enquanto outras são esquecidas, tendo como conhecedores somente alguns poucos indivíduos em certa época? (Mazzola, 2015: 47)

Propondo um breve exercício de desconstrução dos cânones que habitam o ensino artístico num contexto oficial, trouxe para a primeira aula um conjunto de exemplos diverso no âmbito da arte e do design que poderia lançar a discussão dos trabalhos em grupo. Deste modo, propondo o questionamento e revisão dos padrões estabelecidos que refletem as tradições da arte ocidental, lancei aos/às estudantes, o repto de se inspirarem em autores, artistas, designers atuais, oriundos de diversos pontos do globo⁷ (cf. Apêndice 6).

A metodologia para empreender tais projetos, deveria partir de uma discussão participada em torno de um painel semântico, mapa mental, *moodboard* coletivo, como primeira incursão na área do Design assumindo a interdependência e indissociabilidade das vertentes conceptual, prática e material.

Este cruzamento teve eco na proposta de partilhar a UD com as disciplinas de Português sendo possível integrar textos abordados nas aulas, nos mapas mentais dos

⁷ Entre as referências que me têm acompanhado e outras que contactei na planificação da UD, figuram as/os seguintes: Olafur Eliasson; Dieter Rams; William McDonough; Eileen Fisher; Yves Béhar; Elora Hardy; Daan Roosegaarde; Grada Kilomba; Dezaïne; Pedro Oliveira; Luiza Prado; Barbara Kruger; Joseph Kosuth; Guillermo Kuitca; Hito Steyerl; Theaster Gates; Tânia Bruguera; Ai wei wei; Zoe Leonard.

grupos, bem como da disciplina de Desenho para se realizar no seu âmbito os registos gráficos dos produtos.

Numa primeira hora, considero que os/as estudantes se sentiram um pouco apreensivos/as face à proposta, pelo desafio de criar um produto com base numa discussão coletiva tendo um tema complexo como ponto de partida do coletivo. Revisitando esta aula considero hoje que o desconforto/ estranheza sentido inicialmente pelos/as estudantes se justifica pela parca experimentação técnica, conceptual segundo dinâmicas de grupo o que dificulta o controlo do processo marcado pela incerteza quanto ao sucesso do mesmo.

Neste sentido, com o propósito de desafiar cânones (que nos habitam e caracterizam),

Como parte desta comunidade, é muito importante que nós também comecemos a debater a descolonização do design e a questionar não somente as organizações em que trabalhamos, mas, principalmente, nosso próprio comportamento como vetor da perpetuação do pensamento colonizador do design. Indo muito além das pequenas práticas que ainda são muito superficiais, como, por exemplo, a representação de idiomas, iconográfica e apropriação cultural.” (Oliveira, 2020)

Considerarei que este mote deveria ser claro e objetivo o que implicava a partilha do trabalho de artistas e designers cujo trabalho incidisse sobre os temas em investigação/discussão. Assim, a descolonização do design como “questionamento, mas principalmente a desconstrução, do pensamento anglocêntrico e eurocêntrico” (Oliveira, 2020) num contexto capitalista e instagramável é uma missão que requer uma análise crítica e um despertar da consciência face à manipulação da comunicação visual.



Foto 21: Aula 1

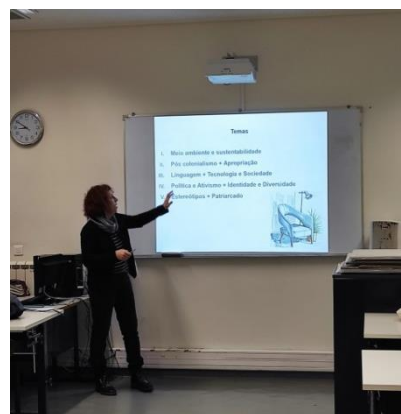


Foto 22: Aula 1

Neste primeiro contacto, foi aberta a discussão acerca da proposta bem como *timings* e objetivos para cada aula, e criou-se um momento de reunião informal em 5 grupos, para definir os próximos passos, o que gerou um sentimento de confiança.

Acompanhou este primeiro momento expositivo, o alerta para que cada grupo partisse de uma pesquisa inicial não descurando a opinião/posicionamento pessoal perante o tema em questão, o que permitiria ampliar o quadro de referências que os acompanhavam e que têm, muitas vezes, uma carga estereotipada que tolda e limita a percepção da realidade. A inspirar esta intenção, Gikandi (2011) permite uma incursão consciente pelos mecanismos de segregação do séc. XVIII que permanecem subtilmente na escola e no ensino artístico, com raízes numa cultura de gosto muito marcada por uma visão assente em dicotomias (eu e o outro), conexões e desconexões, categorização e destaque/celebração de grandes feitos marcados por episódios de violência e imperialismo. Estes contextos históricos, apresentam, muitas vezes, o *Outro* como “primitivo” e não civilizado, afirmando a dimensão étnica e a supremacia europeia.

Embora compreendesse os dilemas que atravessavam os/as estudantes: trabalhar com pessoas com quem poderiam não ter tanta afinidade; explorar temas densos como pontos de partida (Meio ambiente e sustentabilidade; Pós-colonialismo/apropriação; Linguagem/tecnologia e sociedade; Política e ativismo/identidade e diversidade; Estereótipos/patriarcado); limitação de tempo para a execução da proposta, no final da aula, as/os estudantes mobilizaram-se e iniciaram um processo de negociação/estratégia de trabalho, dividindo tarefas para agilizar o trabalho na aula seguinte.

Por me ter atravessado e desafiado a desconstruir um percurso mental, enraizado no contacto com o trabalho de diversos artistas, e por permitir que firmasse o meu profundo e enraizado interesse e fascínio por correntes e movimentos artísticos *contracultura*, apresentei exemplos pouco ortodoxos e incentivei que o fizessem coletivamente ativando a curiosidade e estimulando à ampliação do quadro conceptual. Assumi a Arte como um veículo de resgate da identidade humana em que “the presentation of the self through the work of art or an engagement with culture as a weapon against commodification had the capacity to salvage the human identity of Africans in their sites of repression and denial. (Gikandi, 2011: epub).

Interligando a noção de “boas maneiras” com a estética, Simon Gikandi ilustra como a violência da escravidão realmente moldou teorias de gosto, noções de beleza e práticas da alta cultura, expondo as tensões e contradições deste período que definiu padrões que ainda imperam em manifestações artísticas, no patrimônio material e imaterial, marcando as fronteiras entre povos e firmando a segregação. Deste modo, a consciência do legado que nos modela e o poder de que somos investidos, quando conscientes invade esta UD “Confronted with the diversity of the human world, the modern spirit seemed unable to incorporate the difference (...) inventing a hierarchical structure in which the whiteness of Europe would be refracted by the shadows cast by others.” (Gikandi 2011: epub)

Este estado de alerta permitiu, em muitos momentos, discutir e identificar estereótipos que conduzem a desigualdades, que a escola desde sempre contribuiu para perpetuar por reforçar “os papéis de gênero enunciados na unidade doméstica” disciplinando os corpos e assumindo “o papel de instituição que preparava para a saúde (...) cuidando da aparência, da higiene e das maleitas do corpo dos estudantes – sobretudo aquelas que, acreditava-se, eram reflexo do vício.” (Piedade, 2015: 278).

Nesta primeira aula, apresentei ainda slides (cf. Apêndice 6) sobre os temas/grupos de trabalho, segundo um modelo expositivo, com vista a partilhar exemplos no âmbito da arte recorrendo a fotografias e vídeos de diversas origens. Estou certa de que no futuro conseguirei lançar desafios como este noutros formatos não tão assentes na visualidade, mas no presente, senti a necessidade de levar os estudantes a tomar como ponto de partida referências que proporcionassem o diálogo e estimulassem a criação do mapa mental, onde poderiam integrar elementos diversos e artistas/designers contemporâneos. Considero que esta primeira aula poderia ter sido dinamizada explorando recursos que garantissem a participação das/dos estudantes. Essa foi uma possibilidade ponderada inicialmente, porém o fator tempo ditou que este momento inicial de apresentação/contextualização não se estendesse por mais aulas pois poderia inviabilizar a experimentação, pesquisa e discussão coletiva.

Neste sentido, a proposta (cf. Apêndice 5) de se definir determinado projeto/produto, considerando a diversidade de públicos-alvo, fazendo opções tendo em conta a produção (industrial, artesanal), sustentabilidade (ambiental, económica),

forma-função, poderia partir de uma visão tecnicista e pragmática ou aliar a esta uma abordagem crítica, artística e ativista. Esta opção constituiu o ponto de partida para o posicionamento das/dos estudantes face a questões emergentes, possibilitando o entrelaçar da visão crítica que inspira um projeto com a definição de um produto utilitário que a veicula.

Aula 2: Thinking tables

As opções no desenvolvimento da proposta de trabalho implicaram definir trajetos face à possibilidade de se “provocar el individualismo obligando a cada estudiante a trabajar por separado o se puede provocar la cooperación ofreciendo la posibilidad de hacerlo en grupo.” (Acaso, 2009: 215). A autora apresenta as vantagens do trabalho (crítico) em grupo (fomenta a cooperação, criação em rede, aceitação do outro face ao trabalho individual) que segundo ela, estimula à competitividade e o espírito neocapitalista. (idem: 219)

Assumindo que propostas de trabalho individuais, se assumem por garantir o controlo por parte dos/das estudantes, bem como a disciplina por parte dos/as professores/as (através da competitividade), quando estas assumem territórios marcados por fluxos coletivos acompanhados de algum aparente caos, este só será controlado coletivamente. Assim, face a um controlo e entusiasmo coletivos que

poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizagem. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão.” (Hooks, 2013: 17)

Na sequência da aula anterior, os/as estudantes reuniram-se neste segundo momento numa das pequenas salas de OA com o propósito de explorar a temática e definir o produto a levar a cabo. Nesta fase dos projetos, os grupos participaram ativamente, destacando aqueles que trouxeram elementos de pesquisa e reflexão feita o que facilitou o arranque da definição do mapa mental/painel semântico/moodboard/planche de tendance.

O painel semântico é uma ferramenta utilizada na área do Design, “apresenta-se como organização imagética e tem como principais desígnios servir como referência

visual na prática projetual e comunicar signos visuais.” (Campos, 2020: 47). Neste ensaio, a autora faz uma associação entre esta ferramenta e a obra Atlas Mnemosyne do historiador da arte, Aby Warburg (1866-1929) na qual “desenvolveu um quadro de associações de imagens” (idem: 48). Este método de reunir e organizar imagens, elementos que se relacionam com o tema, bem como referências, não prevê uma metodologia rígida e estruturada, mas sim exploratória, como ferramenta de discussão no seio do coletivo.

Enquanto o painel semântico (design) tem como função anteceder a construção de determinado produto/conceito/projeto, o Atlas (história) visa acompanhar todo o processo com um “caráter sempre instável e renovador de suas montagens” (Campos, 2020: 53) o que, nesta UD traz uma proposta metodológica que pode ter aplicação prática num diálogo comunicante entre diversas áreas no âmbito das artes plásticas. Neste projeto, “Mapear não se trata, portanto, de ler e ordenar ou representar, mas sim de recapturar e inventar simultaneamente, de copiar e trilhar por uma estrada” (Masschelein, 2008: 40).

O mapa-mental afirma-se nesta UD com o propósito de desafiar a novas descobertas visto que

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. (Freire, 1976: 94)

Em alguns grupos este processo resultou e consistiu no elemento-chave para alicerçar a discussão, desenvolver a ideia e nas aulas seguintes, transmiti-la eficazmente. Todos os grupos exploraram este processo em formato digital por ser mais rápido e acessível face ao reduzido tempo para levar a cabo a proposta. Três dos grupos conseguiram explorar o tema e discuti-lo envolvendo os seus elementos na busca por soluções plásticas e conceptuais. Os restantes, por sua vez, tiveram dificuldade em desbloquear esta fase do processo: num dos casos não houve uma gestão democrática do mesmo, assumindo um dos elementos um papel de autoridade silenciando os restantes; noutra existiu diálogo em torno do tema mas a construção do mapa mental ficou-se por uma abordagem superficial.



Foto 23: Aula 2



Foto 24: Aula 2

Na circulação pelos grupos de trabalho muitos estudantes que até à data eram menos ativos, participaram e integraram-se nesta fase dos projetos, estabelecendo-se uma dinâmica frutífera, comprometida e partilhada, através de mapas “elaborados a partir de um ponto de vista (...) de certa forma, produtos da nossa imaginação” assumindo posicionamentos face aos temas lançados” (idem: 41). Por outro lado, em dois dos grupos a dificuldade sentida nesta fase do processo fez ecoar a limitação das metodologias participativas no envolvimento dos/das estudantes visto que face ao que observei, foi necessário intervir no sentido de colaborar para que o grupo conseguisse encontrar um fio condutor que lhes fosse comum. Deste modo, o papel como professora implicou uma atenção-ação face a dúvidas que estavam a surgir e a relacionamentos tensos no processo de trabalho, o que implicou algumas conversas paralelas e fora do espaço de sala de aula.

Do posicionamento em mesas em fila da primeira aula partimos para as *thinking tables* (Zoe Leonard) numa busca pela ordem definida pelos grupos que não ocorre no silêncio, mas na discussão. A busca por uma estratégia/dispositivo desafiante que suscitasse o interesse e uma aprendizagem significativa, implicou o desarrumar o espaço da OA e coabitar com o desassossego, e o fazer compulsivamente, tal como Catarina Martins propõe, parafraseando diversos autores, contra as lógicas da repetição e dos jogos de verdade (Martins, 2017).

Deste modo, devolver à sala de aula a “tagarelice” proposta por Serres (2013), e o barulho característico de um espaço repleto de ‘motoristas’ que estão a empreender a sua própria viagem, numa desordem que areja e possibilita a invenção, permite que os intervenientes desafiem o controlo sem a proibição da voz e da

exploração de recursos: físicos, materiais (materialidades e digitais). Este desassossego, desordem e demanda traduz-se na obra de Zoe Leonard que interliga escultura, instalação, fotografia e reflete questões de gênero, sexualidade, perda, desigualdades, política de criação e exibição de imagens. Segundo Leonard, o seu atelier é o ideal para trabalhar valorizando a luz natural, as paredes de inspiração; é um local de reflexão, de pensamento, de erro. Destaco a (sua) noção de *thinking tables* que vem substituir as mesas de trabalho que visam exclusivamente as “manualidades”, que segundo Acaso, “en este momento histórico considero que no deberían constituir el grueso de las prácticas que llevamos a cabo” (idem: 17).

Interligando a noção de memória e movimento firmada na corporeidade que relaciona o presente com um passado que a define (Piedade, 2015) os/as estudantes experienciaram resgatar ideias, referências nestas mesas de reflexão, o que implicou a tomada de decisão bem como experiências práticas na materialização da ideia. Porém foi uma possibilidade condicionada pelos jogos de poder que caracterizou cada um dos grupos o que implicou tensões na demanda da palavra, na discussão das decisões e nos casos em que tal não era sequer possível, no silenciamento e anulação do outro. Nesta fase do trabalho de moderação da dinâmica em aula houve momentos em que questionei o limite da minha ação e como deveria atuar perante algumas injustiças, num coletivo com vida própria com relações de domínio e subjugação que eu não tinha percebido até à data.

Nestas *thinking tables*, envoltas em relações de construção coletiva por vezes democrática e noutras autocrática, através da construção dos mapas mentais, partiu-se da ideia de que “Nenhum tema é apenas o que aparece na forma linguística que o expressa (...) Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua compreensão geral” (Freire, 1975: 135), ultrapassando a mera abordagem superficial e “distorcida”.

Porém, não encaro este dualismo forma-conteúdo como estanque, mas como indissociável e sem margens claramente definidas numa

defesa da arte que gera a estranha concepção segundo a qual algo que aprendemos a chamar “forma” é absolutamente distinto de algo que aprendemos a chamar “conteúdo”, e a tendência bem-intencionada que torna o conteúdo essencial e a forma acessória.” (Sontag, 1987: 12).

Esta obsessão pela interpretação “reforça a ilusão de que algo chamado conteúdo de uma obra de arte realmente existe” (idem: 13) dando sentido à mesma e assumindo um papel de controlo e domínio que não permite deixá-la em paz.

Deste modo, a minha interpretação de cada uma das aulas, cruzou-se com a dos/das estudantes aquando da avaliação final, criando um cenário mais claro que me levou a refletir acerca das potencialidades de dinâmicas participativas tendo consciência dos desafios/tensões/conflitos que lhe estão associados mas que promovem aprendizagens visíveis/invisíveis no que diz respeito a conteúdos mas também no âmbito relacional. Assim, estas mesas de pensamento-ação-criação coletiva trazem oportunidades de aprendizagem a pares que assentam na negociação, no diálogo, na ação concertada e pode constituir uma ferramenta de aprendizagem significativa para os/as estudantes desde que se encontrem mecanismos de participação democrática de todos os intervenientes. O papel do/a professor/a neste contexto constitui também um desafio de aprendizagem constante a novos conteúdos resgatados pela pesquisa/investigação coletiva, e uma capacidade de adaptação a situações muitas vezes irresolúveis e que implicam incompatibilidades pessoais.

Aula 3: Fórum

Pensemos na escola como um corpo. Um corpo que possui extensão, que abriga inúmeros órgãos, todos com formatos e funções diferentes; neste complexo sistema, a diferença não inviabiliza, não se bloqueia, pelo contrário, entende-se a importância de cada um no espaço. (...) O espaço escolar é um campo próspero para boas histórias; (...) as práticas artísticas terão como missão manter este corpo pulsante, pensante e atuante. (Sousa et al, 2021: 66)

A opção de partilhar as decisões dos grupos em formato de fórum, permitiu alcançar o objetivo de estimular à participação e discussão de temas emergentes e superou as minhas expectativas quer pela pertinência das questões colocadas quer pela evolução dos projetos em curso.

Embora eu tivesse assumido o papel de moderadora, a partilha entre todos/as foi de tal forma intensa e interativa que, pelo entusiasmo e por má gestão de tempo da minha parte, um dos grupos não apresentou a sua proposta.



Foto 25: Aula 3

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. (Hooks, 2013: 17)

Foi uma aula vivida e participada em que houve tempo para se discutirem temas e técnicas de uma forma construtiva e que implicou que todos saíssem do território de conforto exigindo a tomada da palavra.

Este ponto de situação foi fundamental pela aprendizagem coletiva e pela reflexão conjunta acerca dos desconforto pelos impasses vividos nos grupos. Marcado por um percurso pelo imprevisível e incontrollável no qual poderá desenvolver-se o ambiente propício à descoberta, este fórum permitiu conhecer uma vertente mais reflexiva e crítica dos/das estudantes e revelou interesse e cooperação em torno de projetos coletivos significativos, mas também afirmações do território individual.

Para além de alguns momentos camuflados de tensão, no fórum surgiram comentários com pendor nacionalista, com vista à promoção de símbolos profundamente enraizados na nossa cultura e à sua perpetuação na contemporaneidade, bem como a menção de que devemos primeiro defender o nosso país. Os referidos comentários constituem, a meu ver, uma manifestação provocatória face a estudantes com outras nacionalidades que contactam, neste contexto, com uma cultura excludente e com resquícios colonialistas, impondo uma verdade carregada de violência e manifestação de poder.

Porém nem todos/as os/as estudantes participaram e se fizeram ouvir, e a interpretação deste silêncio pode ser múltipla: desinteresse, consentimento, auto-preservação, auto-defesa, e/ou resistência. A voz das/os estudantes individualmente

chegou-me através da avaliação final pelo que foi possível compreender confortos e desconfortos que não foram partilhados em grande grupo. Com efeito, neste fórum foi notório o papel das lideranças dos grupos expondo a sua assimetria interna em termos de estatuto social e poder, as divergências entre os seus elementos, a capacidade/incapacidade de alguns/umas estudantes em partilharem espaço de decisão. Houve, porém, boas surpresas e dois dos grupos tiveram um resultado colaborativo e plástico surpreendente, face ao tempo que tiveram para desenvolver esta proposta.

Uma das referências que me acompanha e que levei para estas aulas foi a artista Tânia Bruguera e neste ponto destaco a obra de arte pública, Cátedra Arte de Conduta, por criar um espaço educativo alternativo ao sistema de educação artística na sociedade cubana contemporânea. Este espaço, como prática de arte de conduta, tem por base uma intervenção “enfocada en la discusión y análisis de la conducta socio-política y la comprensión del arte como instrumento de transformación de la ideología, mediante la activación de la acción cívica sobre su entorno. (Bruguera – site oficial). Esta obra, propõe um modelo educativo que vem colmatar a inexistência de espaços de discussão e reflexão acerca da arte e o seu contexto “para proyectos artísticos enfocados en establecer alternativas de educación” (Bruguera, 1998)⁸

Partindo do desejo inicial de promover uma oficina que “poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la”, concluo que esta foi a aula mais produtiva e interativa (Hooks, 2013: 17).

Destaco desta experiência em grande grupo o facto de todos/as terem a oportunidade de conhecer e partilhar o resultado do trabalho de pesquisa e discussão que levou à definição dos projetos, o que ampliou o quadro conceptual (plástico e conceptual) segundo referências atuais e de diversas origens.

Nesta aula destaco o papel decisivo que estudantes e professoras tiveram na discussão e através desta, na consciencialização de que certas decisões dos grupos careciam de uma reflexão mais profunda o que permitiu agir perante grupos menos comunicantes, reforçando a importância da reflexão conjunta, com vista a mediar discriminações e repor apreciações e avaliações que pesavam sobre os ímpares do

⁸ [Tânia Bruguera \(taniabruquera.com\)](http://taniabruquera.com)

grupo de pares. No que diz respeito à participação de algumas/uns estudantes, o fórum de discussão resultou numa oportunidade de reflexão conjunta, de avaliação crítica mas sensível do trabalho dos/das colegas pela crítica construtiva e sem mecanismos de dominação.

Aula 4: Prototipagem

Em processos oficinais⁹ e experimentais - que passam pela língua, pela composição, pelo jogo, pelo convívio, pela afinação dos modos de criar sentido, pelo estúdio, pela tralha, pelos traços de memória, pela repetição dos tempos, dos espaços, dos vícios, até ao esgotamento, até à tecnicidade, até à reterritorialização de novas abordagens e meios -, podemos reivindicar para os encontros de artistas, a responsabilidade de confronto dos seus modos de produção de pensamento e de conhecimento artísticos. Talvez um tipo de conhecimento que não se parece com o da academia, nem com o pensamento da academia sobre artes, mas que se produz na concretização artística em si, em processo e em obra. (Coelho, 2023: 108).

Nesta aula abriu-se espaço para que o grupo que não pode apresentar o fizesse, partindo-se de seguida para a criação dos protótipos que tiveram de ser concluídos fora da aula pelo facto de não ter havido um planeamento atempado de materiais e recursos necessários por parte dos/das estudantes.

Embora fosse sugerido que os grupos criassem um protótipo, este seria um elemento de estudo do produto em si, um mote para a discussão e “esboço” físico da ideia, e não o produto com acabamento final. O salto entre o projeto-pensado e a concretização deste, resultou numa fervorosa dinâmica, divisão de tarefas, acertos e desacertos e proporcionou tensões que implicaram a capacidade e abertura à negociação, liderança e colaboração. Nesta fase do processo, tal como referido nas aulas anteriores, grupos houve em que estas tensões não permitiram uma participação equitativa das/dos estudantes o que revelou dificuldade de se relacionarem e de se ouvirem na tomada de decisão. A nossa atuação, auscultação e acompanhamento possibilitou detetar estes conflitos que se intensificaram, fora das aulas na finalização dos protótipos (o que só percecionamos na aula seguinte).

⁹ A palavra “oficina” é usada aqui no sentido duplo de: workshop de concretização de trabalhos; e de encontro entre pares - como os simpósios, os congressos, e outras agregações de pensadores e de especialistas, por temas, que se realizam noutras áreas.

Nesta aula, desenhos e materiais diversos começaram a habitar o espaço possibilitando a experimentação e discussão acerca da construção de maquetes/protótipos, mas emergindo também questões de natureza estética e de adaptação da forma à vertente utilitária dos projetos.



Foto 26: Estudos dos protótipos

Neste ambiente que aposta na dimensão relacional, promotora da inclusão dos seus membros (nem sempre com os resultados desejados), que questione a cultura de gosto (Gikandi:2017) em que está inscrita, implicou uma “Reviravolta! Ouçamos também – nós, professores falantes – o rumor confuso e caótico dessa demanda tagarela, vinda dos alunos que, antigamente, ninguém consultava para saber se realmente demandavam tal oferta.” (Serres, 2013: 46).

Crendo que “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1975: 97) e compreendendo que na ação pedagógica, as forças e tensões inibam esta intenção genuína de (des)envolver com os estudantes projetos com significado, sei que partimos para esta nova fase munidos de muitas “vozes” de alerta numa relação mais consciente e crítica.

Aula 5: Discussão final



Foto 27: Discussão final dos projetos

Para Freire, o poder, como força positiva e negativa, tem caráter dialético, e seu modo de operação é sempre mais do que simplesmente repressivo. O poder opera sobre e através das pessoas” (Giroux, 1997: 151)

A aula que encerrou a UD, na qual todos os grupos apresentaram as suas conclusões/protótipos decorreu em torno de uma mesa comum na qual se apresentaram os resultados desta experiência.

Um dos grupos propôs a criação de um banco com uma coluna e luz incorporadas. Este projeto resgatou a música como elemento congregador e identitário de um grupo ou comunidade. O processo de pesquisa e experimentação/construção de um protótipo revelou-se eficaz tendo ultrapassado dificuldades técnicas com o apoio de um familiar de um/uma estudante. Considero que esta aprendizagem que sai da oficina para outras paragens, proporciona fluxos que permitem percursos de auto-aprendizagem e experimentação que ultrapassam as técnicas convencionais.

Outro grupo inspirado em questões de sustentabilidade ambiental propôs-se a explorar a requalificação de resíduos em diversos produtos no âmbito da joalharia contemporânea. Embora a experimentação tenha sido incipiente por dificuldades de ordem técnica, o grupo em questão apontou com este trabalho diretrizes para ultrapassar as dificuldades sentidas rumo à definição de métodos de conformação das peças.

Com base numa reflexão que incide numa crítica às tradições locais que promovem a desigualdade, um grupo propôs uma linha de vestuário genderless destinada à infância. Conceptualmente este grupo fez uma proposta sustentada mas face às dificuldades técnicas na materialização do protótipo resultou no desmoralizar

dos elementos. Embora se tenha explicado que as falhas fazem parte do percurso e permitem tirar conclusões para futuros projetos, perante a incapacidade na finalização, na materialização, as/os estudantes revelaram grande frustração.

Outro dos grupos teve dificuldade em comunicar e tomar decisões democraticamente, e isso refletiu-se na dificuldade em construir um projeto coletivo em que todos se revissem. Embora tenham apresentado um resultado impactante, os processos de decisão do objeto e os da sua concretização não foram consensualmente aceites, o que criou dificuldades relacionais que se foram avolumando e agudizando ao longo do tempo. Este foi o único coletivo que não trabalhou como um grupo no que diz respeito às decisões tomadas no desenrolar das aulas. Na prática um dos elementos decidiu, conceptualizou e os restantes colaboraram na materialização.

Por fim um 5º grupo que desenvolveu um projeto em torno de uma peça de loiça utilitária inspirada na gastronomia de várias partes do mundo, não investiu o suficiente, apresentando um projeto incipiente e pouco desenvolvido conceptual e materialmente. Segundo o que foi possível apurar razões de ordem relacional, iniciativa e reflexiva fez com que o grupo não conseguisse desenvolver o trabalho em sala de aula, bem como fora dela. Mesmo sem ter apresentado um protótipo físico, este grupo deveria ter apresentado uma proposta estruturada (dimensões, forma) e ao invés disso, cada um dos elementos propôs a ilustração de uma peça de loiça distinta, tendo revelado pouca coesão projetual e em grupo.

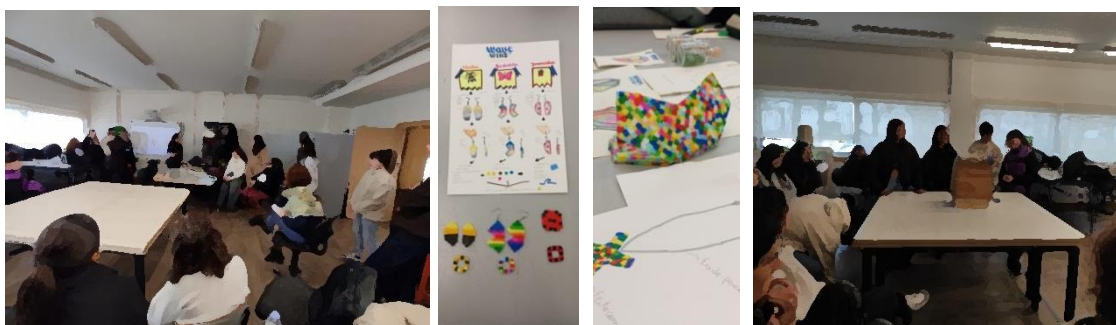


Foto 28: Discussão dos projetos dos grupos



Foto 29: Discussão/apresentação final dos trabalhos de grupo

A combinação de todos os mapas, das temáticas e abordagens levam a novos territórios de discussão e a um mapa oficial global. Um projeto desta natureza, a ser operacionalizado num período de tempo mais extenso, teria certamente resultado em projetos de cariz exploratório em diversas tecnologias artísticas. Esta aula faz-me recuar ao mapear desta UD que

é antes de tudo elaborar uma visão geral da paisagem, marcá-la e demarcá-la, cuidar para que ninguém se perca ou se perturbe. E fazer mapas, (...) implica manter os dois pés no chão (...), partindo de uma posição (...), evitando caminhos que não nos levariam a lugar nenhum. (Masschelein, 2008: 41)

Tal como na aula em formato de fórum, a apresentação dos protótipos gerou questionamento e discussão no âmbito das técnicas exploradas, estratégias que os grupos encontraram para levar a cabo a tarefa (apoio de familiares, experimentação técnica), decisões e indecisões, relacionamento entre elementos do grupo, reflexão acerca dos produtos, métodos de produção, *packaging*. Neste contexto, foi difícil para muitos/as estudantes cujo protótipo ficou aquém das expectativas, compreenderem que o enfoque e apreciações acerca deste projeto não incidia na materialização de um produto acabado, mas antes no processo e no estudo, reflexões e questionamentos que este suscita a todo o momento.

Aulas 6 e 7: Corpo-memória-território-performance

O corpo não existe em estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos, mesmo em suas manifestações aparentes de insurreição, quando provisoriamente uma ruptura se instala na transparência da relação física com o mundo do ator (dor, doença, comportamento não habitual, etc.) (Breton, 1953: 32)

Terminada a UD e tendo recebido a avaliação deste processo por parte de todos/as os/as estudantes (cf. Apêndice 7), foi importante compreender como cada grupo desenvolveu o seu trabalho e encontrou/não encontrou mecanismos para levar a cabo o projeto envolvendo, ou não, todos os elementos.

Carecia, ainda, de um balanço e ponto de situação do coletivo-turma face à breve experiência que, se por um lado permitiu o envolvimento de todos/as, por outro marcou alguns estudantes que não conseguiram fazer-se ouvir e tiveram de acolher silenciosamente as decisões de colegas com perfil mais autocrático.

O processo de atuar na dificuldade de gerir forças e poder na sala de aula criou um sentimento de impotência e dúvida acerca do limite de ação como professora. Na minha perspetiva, considero que não me anulei ao longo do processo e que acompanhei os/as estudantes nessa viagem fazendo a mediação nos momentos em que presenciei algum desconforto. Porém não foi o suficiente para atenuar momentos de tensão e desânimo por parte de alguns/algumas estudantes numa posição de subalternidade. Estas aulas viriam abordar estas questões e conclusões com base na avaliação dos/as estudantes propondo uma dinâmica experimental performativa.



Foto 30: Exercício experimental de desenho e movimento

Assim, crendo que “atuar no corpo implica em atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido” (Piedade, 2017: 126) procurei com a minha colega criar um

mote para discutirmos as propostas levadas a cabo, através de um exercício performativo coletivo – trazer à oficina uma experiência em que “Diferentes corpos, diferente poder, diferente capacidade de exercício de cidadania, doenças diferentes, enformam territórios de inclusão e de exclusão; diferentes corpos se assumem como territórios de inclusão e de exclusão.” (idem: 127). Nela, cada estudante podia delimitar o seu território (o que faz, como se permite manipular, como manipula o grupo), sendo estimulada uma aprendizagem invisível, desterritorializando o processo de criação artística.

A primeira aula compreendeu um momento de “balanço” das UD em que professoras e estudantes partilharam o *feed-back* do processo de trabalho, dificuldades e desconfortos. Embora nem todos os/as estudantes tenham participado, alguns/algumas sugeriram que os grupos deveriam ter sido criados em turma e que os conflitos/falta de conexão em grupo prejudicaram o desenvolvimento dos projetos. Este mote gerou uma discussão acerca do trabalho coletivo, das dimensões de poder/liderança e respeito pelo espaço de todos. Quanto à aprendizagem, destacou-se a importância de terem contactado com temas emergentes que de outro modo não teriam abordado plasticamente e que foram desafiantes as tentativas de encontrar soluções plásticas em tecnologias nunca exploradas (escultura, tecelagem/bordado/costura, modelagem, construção em madeira).

De seguida lançámos um exercício de desenho-representação-movimento no corredor da escola, rompendo com o espaço de oficina, ao qual quase toda a turma aderiu; inicialmente com algumas reservas, mas no final, com participação entusiasta.

O propósito era convidar à participação dos/das estudantes numa dinâmica proposta por nós, como inspiração a uma performance a levar a cabo na aula que se seguia e em que, cada um, deveria manipular o coletivo ou realizar uma ação individualmente num espaço, resgatando alguma reflexão que lhes fosse pertinente ao longo das UD orientadas pelas estagiárias. Esta aula integrou-se no tema: Conhecimento e valorização do corpo, do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar promovido pela ARS Norte (PRESSE) tendo eu contactado, nesta fase, com os restantes temas que a ESM definiu: dimensão ética da sexualidade humana; prevenção dos maus-tratos e das aproximações abusivas; sexualidade e género.

O exemplo-mote selecionado: projeto de investigação *Segni mossi*, surge em 2014 pelas mãos do artista visual Alessandro Lumare e pela coreógrafa Simona Lobefaro, a fim de explorar a interação entre dança e desenho gráfico com crianças e adultos. Este projeto conta com eventos, formações, residências artísticas em diversos países e promove a interligação entre estas tecnologias artísticas, desafiando ao questionamento das suas fronteiras. Segundo os mentores,

Quem disse que enquanto a mão desliza no papel o resto do corpo deve permanecer para dormir? Você pode deixar sua marca com o corpo inteiro: rolando, pulando, rindo, movendo o ar. Você pode encontrar seu lugar reinventando o espaço. (...) Uma oportunidade de vivenciar juntos a unidade entre duas línguas geralmente consideradas separadas. (Mossi, 2023)¹⁰.

Tal como estes artistas, também Heather Hansen serviu como inspiração para esta dinâmica, por ter desenvolvido um projeto que combina o interesse pela dança e pelo desenho com o projeto "*Gestos Esvaziados*" em que trabalha desde 2012 e que acompanha o movimento através do desenho cinético tornando-se estrutural na obra da artista que usa carvão e papel como meio.



Foto 31: Ação/Formação – Segni Mossi



Foto 32: Gestos Esvaziados"- Heather Hansen

Interligando a performatividade com o processo de trabalho coletivo, destaco a obra de Mwangi Hutter¹¹, um coletivo com duas entidades: Robert Hutter e Ingrid Mwangi que interligando nomes e identidades criaram um novo corpo de ação artística. Este projeto desafia os limites da autoria e identidade, do público e privado, e promove a discussão acerca da partilha do palco, transcendendo "*as noções*

¹⁰ Um projeto de desenho de dança para crianças e adultos | Segni mossi

¹¹ Mwangi Hutter

convencionais de identidade baseadas em gênero e origens culturais.” com manifesta vertente política.

Explorando as origens de ambos, o projeto artístico reflecte acerca dos “contrastes como feminino-masculino, afro-europeu, você-eu...” através de tecnologias tais como “vídeo, som, fotografia, performance, pintura e escultura, que muitas vezes são exibidos como instalações combinadas.” (Hutter)¹²

A obra deste corpo coletivo, ilustra os focos em que a presente UD assentou por partir de um trabalho coletivo na vertente de design, explorando temas emergentes, e culminando com uma proposta exploratória no âmbito da performance coletiva que presentifica o trabalho e explora a imprevisibilidade e a atuação/participação de todos/as num processo de vulnerabilidade coletiva. Pela voz de Ingrid Mwangi, “Trabalhamos com o corpo, e em muitas das obras surgem ideias para o corpo do outro. Pode-se usar os olhos dos outros para criar imagens e temas e também conflitos que não imaginaste para ti mesma” (Hutter)¹³

O olhar do outro na criação coletiva acompanhou também a experiência de partilhar o estágio e as últimas aulas da UD com uma colega com a qual foi possível discutir, estruturar e desenhar estratégias com base no trabalho que projetámos em separado anteriormente. Porém foi o exemplo que levámos: Performance Cegos, do Desvio coletivo (coletivo com trabalho no âmbito da investigação e prática artística multidisciplinar), em São Paulo (2015)¹⁴ que constituiu a inspiração para o exercício performativo coletivo.



Foto 33: Performance Cegos¹

¹² Mwangi Hutter

¹³ Mwangi Hutter

¹⁴ Bing Vídeos

Performance



Foto 34: Exercício em corredor da escola

A performance no campo das Artes Visuais tem-se mostrado um campo fértil de produção artística contemporânea. Artistas (...) pensam o corpo como esse lugar de escritura, político, no qual se discute gênero, questões etnorraciais, contrapondo-se a estética hegemônica. A linguagem da performance no espaço urbano ou nas instituições museológicas tem uma trajetória consagrada, mas ela pode vir a ser uma opulenta experiência de produção artística, também em espaços escolares. (Santos, 2021: 168)

Na incursão pela dimensão performativa, foi minha intenção proporcionar a experimentação conceitual, prática e participativa desmistificando o pré-requisito de domínio técnico nesta área (dança, representação). Valorizar a presença corpórea individual e inimitável, torna possível explorar linguagens artísticas que ultrapassem a imagem como elemento estático, palpável e externo ao corpo.

Neste contexto, obra e corpo fundiram-se numa prática efêmera e interdisciplinar realizada no tempo letivo da aula de OA e Educação Física, o que permite extrapolar a experiência no âmbito das artes plásticas que presentifica o artista. A incursão da performance na UC de OA, aliada à abordagem da temática do corpo bem como à reflexão acerca das diversas dimensões que este, aliado à sua territorialidade artística comporta, constitui um espaço de discussão colaborativa e em proximidade.

Nesta aula levada a cabo no espaço ArtSpot na ESM¹⁵(espaço de promoção artística que está em *stand by* por falta de apoio e vigilância) um/a estudante fez a proposta de, inspirado na performance “Cegos” realizarmos um exercício “cego” de manipulação do grupo. A turma acolheu a proposta e ficou decidido que cada um iria



Foto 35: Exercício performativo

¹⁵ ARTSPOT (google.com)

manipular o coletivo a realizar um determinado happening que podia implicar movimento, desenho, intervenção no espaço. Terminada a performance, as/os estudantes continuaram a atuar e a intervir plasticamente no espaço de forma descomprometida.

Da experiência realizada, e que ficou um pouco aquém da expectativa que eu tinha acerca da envolvimento dos estudantes na conceptualização do ato performativo, que tinham sido convidados a trazer uma proposta concreta, surpreendeu a sua participação, envolvimento e relacionamento entre si. Na minha opinião, esta experiência, começaria agora a proporcionar projetos de investigação significativos para os/as estudantes, pela partilha que ocorreu no fim, e na qual foi referido que se sentiram inibidos, mas em que, ao participarem todos/as, ao liderarem e ao serem liderados/as, compreenderam que o coletivo poderia dar origem a uma experiência artística com grande impacto nos/nas participantes e no público.

Deste modo, este espaço de vocalização corporal levou a discussão para outras paragens constituindo a performance, a “voz que procura o diálogo. (...) E o performer incorpora, corporifica e, dessa forma, comunica”, o que implica que este tenha “consciência do seu corpo e do lugar onde está” (Ciotti, 2014: 37).

No plano do ensino de AV, esta abordagem proporciona uma reflexão acerca da corporeidade na aprendizagem explorando e questionando os limites entre artes plásticas e performativas, reforçando a noção de interconectividade entre ambas e desafiando a dimensão estática das AV. Outro aspecto que sustenta a proposta que apresentámos, é o facto de ser no corpo que

muitos jovens mais intensamente experimentam e vivem o controlo social e os mecanismos disciplinares, é também nele que muitos encontram o lugar performativo de expressão e desempenho do ideário de singularidade, liberdade, autenticidade e autonomia individual constitutivo das subjectividades da modernidade mais recente (Pais et al, 2011: 272).

Após uma discussão de desconstrução canónica em mesas pensantes, numa construção coletiva, a performance torna-se uma possibilidade e uma realidade alvo de reflexão e experimentação. Através da relação educativa e artística exploratória e interdisciplinar, torna-se possível, com o resgate do movimento, “interpretar, a reforçar aspetos culturais em contexto e a produzir cultura (Novack, 1990) [já que] não

há ação sem gestualidade, sem espaço ocupado nos territórios, pelo corpo-lugar; pelo corpo-território.” (Piedade, 2017: 129)

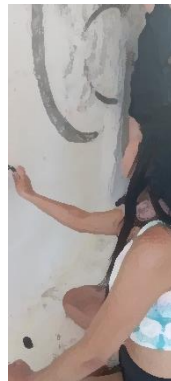
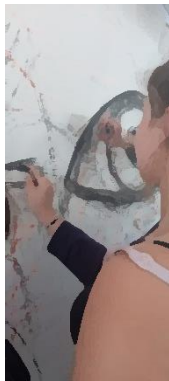
Aproximando a performance de projetos oficiais no âmbito do ensino artístico, torna-se possível

dizer “sim” ao corpo-em-arte em resistência e, ao mesmo tempo, dizer “não” ao corpo inativo, estratificado, disciplinado, passivo, buscando colocar esse corpo engessado em movimento criativo, em linhas de fuga e campos de intensidade (Ferracini et al, 2014: 229).



Foto 36: Exercício de desenho e movimento

Terminado o exercício, seguiu-se um momento de discussão, no qual várias/os estudantes partilharam que o contacto, a aceitação das diretrizes por parte dos outros bem como a experiência coletiva foram facilitados pelo recurso à venda, pelo não visível. Surgiu aí a discussão acerca da importância do ver e ser visto, da noção do ridículo, da importância do ser interpretado e validado pelos outros. E, ainda, o facto de termos mantido uma relação de proximidade e respeito mútuos a pares, pelo que esta horizontalidade de relação pedagógica constituiu uma agradável surpresa. Substituindo a ideia de porta-voz pela de interlocutor (Ó, 2021) bem como da dicotomia mestre-aluno, uniu-nos o interesse pela descoberta de um *não saber* (Almeida, 2021).



A OFICINA COMO OBSERVATÓRIO ARTÍSTICO: experimental, relacional e descanonizante partindo de 4 eixos de reflexão.



Foto 37: Aula 7

El mundo posmoderno está centrado en la imagen.
El cuerpo tiene una posición central dentro del debate posmoderno.
El cuerpo está sujeto a la violencia tele-visual.” (Acaso, 2009: 133)

Após 7 meses de estágio, este relatório/ensaio vem apresentar uma abordagem desta experiência com enfoque na forma como os/as estudantes se relacionam com a prática artística e oficial questionando-a mediante 4 eixos: i) Participação (Interpretação e comunicação); ii) Tempo, desconforto e imprevisibilidade (Experimentação e criação); iii) Observatório artístico: Posicionamento crítico, Fórum de discussão, Visível vs Invisível (Apropriação e reflexão); iv) Interseccionalidade. Transversalmente a estes eixos de reflexão, o corpo e a sua territorialidade marcou presença e potenciou um questionamento de práticas cristalizadas.

O processo de análise do trabalho oficial, numa disciplina circunscrita ao 12º ano de escolaridade na qual se pretende garantir aprendizagens de ordem técnica, plástica e conceptual, parte da realidade que me habitou e na qual atuei, numa abordagem que interliga determinados pontos-chave (Participação; Tempo, desconforto e imprevisibilidade; Observatório artístico; Interseccionalidade no ensino de AV) com os domínios que estruturam a disciplina em causa (Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação)¹⁶.

Aliando às notas de campo que acompanharam todo o processo, resgato as reflexões dos/das estudantes, que estruturei nestes quatro eixos e que envolvem os pontos-chave e os domínios que enunciei.

1. Participação - Interpretação e comunicação

Como é que os artistas visuais, cuja educação e prática profissional têm, tradicionalmente, seguido modelos individuais, desenvolvem estratégias para colaborar com os outros? Como podemos distinguir entre colaboradores e assistentes? Existem diferentes graus de colaboração e se assim for, como podemos determinar ou compará-los? (Lopes *et al*, 2016: 828)

No âmbito do ensino de AV, as dimensões participação e interpretação/comunicação cruzam-se em dinâmicas que visam promover o diálogo, a discussão e aprendizagem colaborativas, bem como a promoção de uma distribuição tendencialmente horizontal da liderança, em sala de aula.

¹⁶ [12 oficina de artes.pdf \(mec.pt\)](#)



Foto 38: Fragmentos da performance

Incentivando à participação dos/das estudantes em projetos de investigação/experimentação individuais e/ou coletivos, e na interpretação das obras/trabalhos artísticos com os quais se deparam, a oficina como observatório tende a estimular o/a estudante a assumir uma atitude pró-ativa no plano cívico e cultural. Esta participação pode implicar a experimentação plástica e a construção de significados com base nos seus “modos de ver” (Berger, 1972), num diálogo com os pares em formato de debate/discussão, no contacto com outras áreas do saber (exposição, colóquios, eventos) e, por fim, numa relação comunicante com a família e a comunidade em que se inserem. Em *Modos de ver*, Berger apresenta uma série de temas/questões/dilemas presentes no mundo da Arte - papel da mulher; conceito de beleza ou verdade; noção de poder, propriedade e mercantilização da obra de arte- que reflectem o contexto sócio-político e económico em que esta se insere.

Cruzando esta obra com muitas das discussões que ocorreram no âmbito do estágio, constato que as questões que levanta continuam pertinentes, atuais e devem ser objeto de reflexão e discussão, com o propósito de estimular as/os estudantes a tomarem consciência do seu corpo-poder e compreenderem o seu papel como fruidores/as/investigadores/as hoje e como profissionais no plano artístico no futuro.

Partindo da abordagem de Berger (1972), segundo a qual a arte têm a tendência de servir os interesses ideológicos da sua época, transpondo-a para um contexto globalizado, consumista e capitalista, considero ser pertinente que futuros/as designers, agentes culturais, arquitetos/as, artistas assumam uma posição consciente.

Na UD que levei a cabo, com a aprendizagem partilhada, mais do que os protótipos concluídos destaco a discussão que se proporcionou acerca do papel do design e da interpretação de cada um/uma face aos temas a explorar. Como ato marcado pela subjetividade e pelos territórios que habitam os/as estudantes, diversas

interpretações implicaram um exercício de comunicação essencialmente verbal/visual e, por fim, performativo. Estas dimensões questionam a aprendizagem num contexto estático e imóvel que anula o corpo e a presença do coletivo pensante e atuante, e definem o espaço de conhecimento como um laboratório/observatório aberto a manifestações artísticas de diversas proveniências. Neste laboratório participativo prevê-se o questionamento do território que a arte ocidental criou, que coloca o artista como pontífice da cultura, endeusado e carregado de misticismo pelo “dom” com que nasce e aposta na dimensão crítica que os/as agentes culturais devem adotar perante o mercado da arte/design/artesanato.

Neste sentido, a arte tem firmado espaço em movimentos contracultura que questionam os modelos dominantes na linguagem, na temática que veicula e na intervenção social e política que advoga. No âmbito das correntes que não figuram no modelo hegemónico, destaco a Arte Participativa no plano artístico e educativo pelo facto de se referir à experimentação e reestruturação dos papéis dos/das intervenientes na Arte, a saber: artista, obra de arte e público. Nesta interação e método de criação artísticas, “La obra de un artista toma así el estatuto de un conjunto de unidades que pueden ser reactivadas por un espectador manipulador.” (Bourriaud, 2008: 20). Apresentando o conceito: Arte/Estética relacional como “un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social” (idem: 13) segundo os propósitos questionáveis da Arte Moderna, o autor apresenta um conjunto de obras/artistas cuja ação/criação tem por base a partilha do palco criativo. Entre os artistas que desenvolvem a sua prática artística no sentido inter-relacional, destaco, a título de exemplo: Olafur Eliasson, Feliz Gonzalez-Torres, Jens Haaning, Gilian Desgastando, Theaster Gates, Allan Kaprow, Tânia Bruguera, Ai Wei wei, que constituem referências em diversas vertentes artísticas.

Do mesmo modo, Matarasso (2019) propõe a dimensão participativa defendendo que “Participativo enfatiza o ato de aderir a, e implica que haja já algo a que aderir (...) Em contraste, o comunitário sugere algo partilhado e coletivo (...) resultado das pessoas se terem juntado para fazê-la.” (Matarasso, 2019: 49). Referindo-se ao universo da Arte participativa, propõe: “Nas artes, que é o meu campo, defino-o como a criação de uma obra de arte por artistas profissionais e não profissionais que trabalham juntos”. (idem: 2019).



Foto 39: "Rastros performativos" - o resultado de uma experiência performativa

Esta vertente artística com intervenção social está presente na obra performativa de Joseph Beuys que propõe o conceito de "escultura social" (Beuys, 1970) com vista a envolver o público através da arte, na construção de uma nova estrutura social. (Abreu, 2017:162)

Assim, pode assumir-se como colaboração, o “processo de trabalho compartilhado que envolve duas ou mais pessoas (...) Colaboração ou participação como termo indica representa, uma ideologia, um discurso e uma prática. (Lopes et al, 2016: 829). A dimensão colaborativa, quer no plano artístico, quer educativo, no relacionamento entre estudantes-professores; estudantes-estudantes; e professores-professores, promove competências de trabalho em grupo pelo que se aprende a

ouvir, respeitar e partilhar com pessoas experiências, competências e talentos. (...) Aumenta-se a massa crítica com discussão de ideias em comum e a produtividade podendo assumir mais projetos ultrapassando uma limitação de quando se trabalha individualmente. (idem: 831)

Assim, John Dewey apresenta o modelo humanista de Educação progressiva, cuja ação deverá assentar numa vertente comunitária, construindo uma sociedade mais tolerante perante a diversidade, valorizando a individualidade. Referindo-se à Arte Contemporânea, afirma que “For one reason, these works are products that exist externally and physically. (...) Since the actual work of art is what the product does with

and in experience, the result is not favorable to understanding”. (Dewey, 1934: 1)¹⁷. O autor defende que as teorias que isolam a Arte e condicionam a sua apreciação surgem com propósitos duvidosos e apresenta, deste modo, a limitação que o mercado da arte e as estruturas que validam e dão sentido ao fazer/apreciar a Arte impõem, pelo facto de criar um hiato com o público que não domina a linguagem, os conteúdos e códigos que são herméticos e indecifráveis.

Participação: interesses, negociação, intervenção

Estão as escolas de arte e seus currícula preparados para as novas condições de arte ação/colaboração? Muitos estudantes não têm as habilidades sociais, organizacionais ou de comunicação necessários para a colaboração bem-sucedida. (...) Um desafio especial para artistas visuais é que o controle dos colaboradores é parte do processo de criação, o que pode levar a tensões e atritos; como a educação de Belas Artes foi predominantemente a de fomentar artistas para desenvolver processos criativos individuais na nossa formação falta o treino em saber quais as competências que cada um tem para contribuir. (Lopes et al, 2016: 839)

A dinâmica proposta resulta numa primeira incursão, no âmbito do ensino de AV, sob influência da obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire que propõe um modelo de Educação problematizadora/libertadora. Ao defender que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1976: 35) o autor reforça a ideia de que os/as estudantes devem ser estimulados a descobrir o mundo e a partir em busca do conhecimento inseridos num coletivo. Esta obra, emancipadora e revolucionária frisa a dicotomia entre educação bancária vs. problematizadora/ libertadora, abrindo novos horizontes à educação, reivindicando o seu papel transformador valorizando o contacto, o diálogo, a consciência crítica e a auto-determinação. Para o autor, a educação bancária serve o dominador e constrói-se de forma antidialógica, enquanto a educação problematizadora aposta na libertação e nas relações baseadas numa dimensão colaborativa.

Propondo uma Arte Participativa com base na ideia de Estética Relacional (Bourriaud, 2008) em busca de um Espectador Emancipado (Rancière, 2010), e de uma Arte Irrequieta (Matarasso, 2019), será fundamental a reunião da comunidade artística

¹⁷ *Art as Experience*, obra publicada em 1934, resultou de uma série de palestras por John Dewey em Harvard abordando a estrutura formal das artes e seu impacto sobre o espectador.

no sentido de se criarem percursos culturais alternativos que invertam a lógica da inacessibilidade de artistas, público e estudantes. No plano educativo, em contexto escolar, a par do contacto com projetos culturais locais, considero que a interligação de saberes e a exploração de uma arte que se quer interventiva, crítica e menos “decorativa” promove experiências que ultrapassam o tecnicismo individualista. Por fim, recorrendo a Rancière,

É neste poder de associar e de dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós enquanto espectador (...) [de modo a] (...) dismantlar a fronteira entre os que agem e os que vêem, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo. (Rancière, 2010: 28, 31)

A ideia de explorar esta dimensão no contexto escolar, associada à Estética Relacional, assume-se como uma aposta na experimentação e na reestruturação dos papéis dos intervenientes na Arte, a saber: artista, obra de arte e público (Bourriaud, 2008: 13). Assumindo a Arte Relacional como uma esfera de interações humanas e seu contexto social, propõe-se que esta seja também uma possibilidade a explorar no ensino artístico pelo contacto com artistas/artesãos/ateliers/oficinas locais em ações colaborativas.

Ao falar de participação, resgato as vozes dos estudantes que avaliaram a UD revelando a capacidade de auto-análise e aprendizagens para o futuro, pelo que destaco testemunhos que revelam entusiasmo face ao trabalho concretizado e às relações que se estabeleceram, mas também reconhecem dificuldades pela atitude autoritária vs submissa de membros do grupo.



Foto 40:
Performance

“Fiz um trabalho original, desde as medidas até ao padrão idealizado”

“Devia ter intervindo mais nas ideias e nas decisões. Nas tarefas interviemos todas, mas podia ter ajudado mais.”

“Uma das coisas que devo melhorar para um próximo trabalho em grupo é a minha interação com os restantes membros”

“Ou seja, o mínimo estava bom, a qualidade não estava a melhor, não tivemos um protótipo físico para apresentar por falta de tempo que o material escolhido iria precisar e sentia que trabalhava por quatro cabeças, o que se vai refletir na nota final, infelizmente.”

“Acho que não deveria melhorar nada, visto que fiz o máximo que pude para o grupo tentar realizar alguma coisa para apresentar. Sinto só que poderia ter trabalhado mais e poderia ter feito um protótipo da minha criação, mas não o fiz

por ter receio que a nota do meu trabalho se reflectisse nos outros”

“Acho que em certas ideias e acontecimentos deveria ter sido mais fixa. Poderia ter-me imposto mais para ajudar no trabalho, mesmo que x não deixasse. Deveria ter tentado incluir mais x pois ela é uma pessoa que ‘não faz parte da nossa turma’ e por isso não esteve tão ativa no trabalho”

“Pelo menos na minha perspectiva eu fui das que mais teve um papel ativo na realização tanto da ideia em si como na concepção manual do protótipo, tenho consciência que não impus a minha vontade nem as minhas ideias em detrimento das das minhas colegas, mas sinto que se não tivesse sido eu a tomar a iniciativa para cada fase do projeto, poderia ter havido uma participação mais ativa por parte de outros elementos do grupo.”

Referindo-se à Estética Relacional preconizada por Nicolas Bourriaud, Rancière assume os dispositivos da arte como “proposições de relações sociais” valorizando interação, comunidade, laços, ativismo artístico (Rancière, 2010: 104). Deste modo, interligando leituras com a experiência do estágio e com as percepções dos/das estudantes, confirmo as preocupações que as/os acompanham e o foco nos resultados/notas, no reconhecimento individual através de estratégias de auto-promoção, em detrimento do conhecimento que raramente é referido como ponto central de todo o processo e da negociação e construção de compromissos assumidos pelo grupo . Neste sentido, acompanham-me inquietações acerca do papel como professora perante esta realidade, no contexto oficial, que garanta a participação e estimule ao conhecimento e à experimentação. Nesta UD, considero que ao lançar o desafio e promovendo o trabalho em grupo, expuseram-se relações problemáticas num cenário de difícil (auto-)controlo em que a preocupação com o retorno do trabalho avaliado individualmente mas gerado coletivamente cria tensões e competitividade. Neste lugar-comum que se pretende de fronteira na experimentação artística, o papel como professora implica uma atenção constante ao barulho e ao silêncio, uma capacidade de gerir democraticamente ambientes com perfis autocráticos que atenuam estudantes menos interventivos/as, e perante o desconforto destas tensões acompanhar as dúvidas e as dificuldades que possam surgir.

Face ao que experienciei saltando pelas referências de que me fiz acompanhar considero que uma/um professor/a que ambicione gerar movimentos de emancipação artística deve assumir-se como um/a facilitador/a crítico/a

comprometido/a com a realidade social e cultural dos/as estudantes. Deste modo, segundo um modelo humanista-inconformista, assentando práticas no diálogo e na liberdade (Freire, 1976; Hooks, 2013) como um/a intelectual insurgente (Hooks, 2013), desafiante e que estimule à experimentação (Acaso, 2009). O/a professor/a no ensino de AV deve ser agente de justiça social (Fraser, 2002), equidade e inclusão, atento/a a dinâmicas de poder e garantindo o espaço de manifestação cultural individual. Tal como muitos autores,

Sempre acreditei que a função da arte é a função da ponte. Para unir diferentes pessoas de diferentes origens sociais. Diferentes crenças religiosas. Raças diferentes. Mas também é sobre a comunicação entre o mundo físico e o mundo espiritual. Ou simplesmente entre dois seres humanos. (Marina Abramovic)¹⁸

Este tópico de reflexão, que figura ao longo do presente ensaio/relatório, teve eco na perspectiva das/dos estudantes que se por um lado apresentam um sentimento de pertença e celebração pelo resultado alcançado em equipa, por outro revela que o hábito de se optar pela tentativa de justificar o insucesso através da denúncia e auto-promoção (mesmo quando as/os estudantes não assumem um papel ativo) o que constitui um mecanismo habitual de competitividade.

“A escolha do projeto que iamos fazer foi bem discutido por todas. Se criássemos uma marca de roupa sem género iria ter sucesso. Combinamos todas fazer o projeto numa tarde e aproveitámos o tempo. Contribuímos todas de maneira diferente”

“Tivemos dificuldades em dividir as tarefas de modo que todas cooperassem no trabalho, porque fizemos apenas um protótipo.”

“Não tive muita motivação para fazer este projeto pois o meu grupo não cooperava.”

“No geral, tirando alguns aspectos, o grupo esteve bastante bem.”

“Há aspectos que poderiam ter sido melhores como a organização e a divisão de tarefas”

“Os elementos do grupo não apresentaram o mesmo empenho nem a mesma vontade de realizar um projeto com qualidade, o que deu origem a divisão de tarefas desigual”

“a falta de vontade e de motivação de alguns dos elementos do grupo contribuiu para que o produto não ficasse com mais brio no final.”

¹⁸ [O Método Abramović | Instituto Marina Abramović \(MAI\)](#)

“Demos o nosso melhor para termos um bom produto final.”

“A responsabilidade foi algo que se viu neste grupo, quando foi pedido a procura de pesquisas, todos trouxeram alguma coisa e quando marcamos para nos encontrar todos apareceram. Tivemos a sorte de ter um elemento do grupo x que falasse bem e com mais à-vontade nas apresentações orais”

“A divisão de tarefas não foi a melhor, apesar de ter estado o grupo todo presente no encontro que fizemos o trabalho, a única pessoa que não trabalhou na peça física foi x mas eu acho que também foi porque não tinha tanto à vontade connosco. Outra coisa negativa foi no desenvolvimento físico da peça que x não deixava mais ninguém trabalhar pois para ela, só ela sabia e não aceitava as críticas que o grupo ia fazendo. Para além disso houve pouca pesquisa de modelos”



Foto 41: Performance

Face a esta partilha, considero que a reflexão acerca da gestão do trabalho em coletivo, e da aprendizagem que esta experiência trouxe, revela a consciencialização do lugar a ocupar pelos/as estudantes em projetos colaborativos no futuro, e em alguns casos a satisfação que esta dinâmica possibilitou pelo facto de alguns projetos superarem as expectativas iniciais.

Destaco desta experiência a capacidade de alguns grupos em terem ultrapassado condicionalismos de ordem técnica ao solicitarem o apoio de familiares na construção dos protótipos e o assumirem desta dimensão como “workshop” de apoio ao trabalho ampliando a colaboração fora de muros escolares.

“Foi difícil de elaborar, por não ser um banco qualquer, e sem um banco em formato de tecla e também por ter uma inclinação que dificulta na junção de madeiras, isso nos dificultou bastante, mas gostámos da experiência. O desenvolvimento do trabalho foi duro. Desde os materiais à execução teve as suas complicações. Por sorte, a x conseguiu arranjar as madeiras visto que o seu pai trabalha com as mesmas e dispôs-se a ajudar-nos. Ao longo da construção houve certos imprevistos, como os ângulos, os acabamentos em certos detalhes. Apesar disso, acho que mesmo assim conseguimos passar a ideia eficazmente.”

“O grupo funcionou muito bem na discussão de ideias e desenhos apresentados. Devido à limitação de tempo para a execução do produto recorremos a restos de materiais que eu tinha em casa bem como algumas ferramentas que nos permitiu terminar o produto atempadamente. Contudo, acho que a dinâmica do grupo funcionou bem igualmente com a qualidade estética do produto e enquadrá-lo nos temas propostos.”

2. Tempo, desconforto e imprevisibilidade – Experimentação e criação

Falta de tempo reduz o nível de comunicação necessário para alcançar o entendimento e confiança mútua entre colaboradores e desenvolver valores colaborativos compartilhados. Financiamento influencia a quantidade de tempo disponível para se concentrar em processos colaborativos. (Lopes et al, 2016: 832)

Esta proposta fez-se acompanhar de um certo desconforto pela imprevisibilidade inerente ao trabalho de grupo, segundo um modelo que cruzou a vertente conceptual e material tendo os/as estudantes referido erros que poderiam ter sido evitados, revelando aprendizagens técnicas, conceptuais e relacionais.

“Já a execução do protótipo ficou bastante àquem da que eu tinha idealizado.

“Houve erros que poderíamos ter evitado”

“O trabalho não foi completo faltando a etapa da apresentação do protótipo e o trabalho anterior estar muito incompleto.”

“Os materiais tivemos de mudar e mudar as formas e os brilhantes. De resto acho que concluímos bem e no prazo esperado”

“Não tivemos muito tempo, ou seja, não ficou como esperado e tivemos de mudar muita coisa.”

“O trabalho final não ficou como esperado, mas devido ao tempo adequámos ao que tínhamos.”

“Apesar do tempo reduzido que, foi sim, um problema”

“A meu ver o produto final poderia ter um melhor resultado se tivéssemos tido mais tempo”.

Esta foi, sem dúvida uma limitação do projeto que, se por um lado, revelou a necessidade de realizar propostas ajustadas ao calendário possível, por outro, apelou à gestão, divisão de tarefas e à capacidade de síntese. Porém, nos casos em que o grupo não conseguiu comunicar eficazmente desde o início, o conflito e a tensão dificultaram o desenrolar dos projetos.

Neste sentido, assumindo a oficina/sala de aula como um lugar em que o contacto e a disputa bem como as diferenças, as desigualdades e as exclusões coexistem e em que a identidade dos corpos que o habitam se molda,

o reconhecimento da conflituosidade e da diferença como condição intrínseca ao urbano é fundamental para o entendimento do território, o qual está ligado às suas dinâmicas de uso (...) carregado de sentidos dados por relações de complementaridade e conflito. (Caron, 2022: 25)

Cruzando a dimensão dos corpos-territórios como lugares de fluxos e conflitos, tantas vezes marcados pela temporalidade, desconforto e imprevisibilidade, deparamo-nos com o sentido de pertença e dinâmicas de poder. Tal como em contextos mais alargados, na sala de aula coabitam grupos hegemónicos vs grupos subalternos, estudantes autocráticos vs estudantes silenciados, memórias e narrativas amplamente aceites e outras ignoradas. Perante esta realidade, o meu corpo-território artístico viajou para diversos lugares habitados no passado onde outros fluxos hegemónicos exigiram o silêncio e firmaram um lugar de privilégio tendo sido premiados pelos/as professores/as.

Neste cenário o/a professor/a não deverá conformar-se com o papel de instrutor/a técnico/a, mas afirmar-se como mediador/a de fluxos em sala de aula, facilitador/a em constante e assumida auto-atualização de modo a atravessar a oficina por referências que abram caminho à investigação e descoberta. A experiência de estágio veio confirmar o quão fundamental é o papel de um/a professor/a humanista e inconformista, perante estudantes que estão a configurar um corpo-território artístico numa relação competitiva em que a transgressão e a capacidade de influenciar constituem fatores de inclusão/exclusão, sucesso/insucesso.

Lopes *et al* defendem que processos colaborativos partam de:

“Princípios comuns(...); (...) Visão Criativa Partilhada (...); (...) Propriedade compartilhada (...); (...) Transformação Mutuamente Benéfica (...) [embora] (...) os principais fatores que limitam o sucesso da colaboração são relacionados com tempo e dinheiro” (Lopes et al, 2016: 832).

No caso concreto da UD, confirma-se que a escassez de tempo, a falta de experiência em trabalhar democraticamente com os pares, as relações de poder e a

incapacidade de dialogar e valorizar as diferenças, bem como a construção de um protótipo (que poderia implicar gastos), foram condicionantes que dificultaram o desenrolar dos projetos. No entanto, se por um lado, em alguns, de forma mais expressiva, a partilha e colaboração deste território oficial trouxe a dimensão conflitual; por outro, a partilha em formato de fórum, trouxe uma aprendizagem pelo exemplo de coletivos que partiram, desde a primeira aula, de um espaço de diálogo e respeito mútuos tendo concretizado os projetos idealizados. Outro aspeto a destacar desta aula foi a presença e intervenção de professoras e estudantes, valorizando e realçando aspetos dos produtos apresentados que tinham sido menosprezados por estudantes que lideraram as dinâmicas de grupo e que, ao não acolherem as suas propostas, acabaram por prejudicar o mesmo. Deste modo, de uma forma indireta, apreciou-se positivamente o lugar de quem não foi incluído nas decisões de grupo, abrindo caminho ao seu reconhecimento pessoal e social perante a turma, ao mesmo tempo que se revelava saber que o resultado do trabalho de grupo, afinal, deriva de um trabalho individual imposto aos demais. Neste sentido,

toda a arte pode ser colaborativa se pensarmos, por exemplo, que nunca estamos, de facto, a criar “sozinhos” e que, mesmo que nos isolemos num “solipsismo metodológico”, convocamos os nossos fantasmas do passado, os presentes e os do futuro, incluindo os nossos pares, as comunidades porvir e ideias de público. Uma multidão de fantasmas! (Coelho, 2023:108).

3. Observatório artístico: Apropriação e reflexão

Pensamento crítico

Questionados acerca desta dimensão, as/os estudantes avaliaram o trabalho de grupo referindo a dimensão conceptual, a responsabilidade dos elementos do grupo na pesquisa e discussão dos temas, e, por diversas vezes, que a fase inicial do projeto ultrapassou as expectativas iniciais.

“Não existia espírito crítico”

“Houve principalmente responsabilidade e um bom pensamento crítico vindo de todos os elementos do grupo”

“acabou por ser “compensado” de certa forma pelo pensamento crítico que tivemos na fase de pensar antes da execução em si, acho que ficou claro na exposição oral que fizemos, todo o desconstruir de ideias que tivemos no processo de pesquisa”

“Eu acho que o trabalho e toda a pesquisa feita estava a correr bem até à parte do trabalho físico.”

“Acho que o nosso grupo teve vários aspetos positivos conseguimos nos entender na melhor opção da coleção de produtos e dividimos bem as tarefas, também em termos de originalidade acho que conseguimos ser bastante e a estética ter qualidade e fizemos tudo com um pensamento crítico o que é bastante positivo.”

“Penso que a ideia tanto do conceito de uma futura marca como o conceito de peça em si que pensámos, estava bom, foi de encontro ao que pelo menos de forma individual eu estava à espera.”

Face a um coletivo de estudantes que encontrou na fase inicial do projeto um espaço de reflexão e discussão profícuas que surpreenderam pela positiva os/as professores/as “vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (Giroux, 1997: 161) deverão permitir-se explorar novas possibilidades em sala de aula com a consciência de que pode implicar tensões, reajustes e um diálogo permanente.

Propondo uma abordagem crítica ao Perfil do aluno, bem como ao Plano Nacional das Artes, Martins (2021) defende que estas diretrizes preparam o/a estudante para resolver problemas, como futuro/a trabalhador/a e consumidor/a num contexto neoliberal, ao invés de estimular a vertente inventiva de um sujeito político (Martins, 2021: 203, 204). Neste âmbito,

As artes e a educação artística aparecem assim com propósitos que, quando analisados de perto, estão num plano de violência simbólica, cultural, num campo de disciplina moral, de um ‘saber-ser’ que passa pela aquisição de competências estéticas e artísticas, pela transformação do aluno em alguém que sabe ver, sabe sentir, de acordo com um racional particular. (idem: 209).

Assim, face a um modelo educativo que assume o papel de modelar os/as estudantes para um contexto de profundas desigualdades que estimula à competitividade e à meritocracia é necessária uma reflexão/crítica “ao que se entende

por arte e por educação, por arte e por conhecimento, por crítica e por criatividade, por produção e por consumo” (idem: 209).

Numa fase de organização de toda a informação neste relatório/ensaio, cruzei-me com textos de Jorge Ramos do Ó, que me fizeram parar para questionar o posicionamento que habita o meu corpo-território (segundo um modelo ortodoxo e hegemónico onde me movi na academia), pelo facto de, ao considerar que uma UD com estas características poderá ter um impacto na reflexão-ação dos estudantes, estar a assumir uma posição “pastoral”. Esta “crítica das nossas próprias noções incorporadas, mesmo se elas nos surjam como próprias de um pensamento crítico, descolonizador, emancipador” (Ó, 2021: 255), após um breve período de discussão interior, levou-me a considerar que o papel que me coube foi o de lançar os dados da discussão, acompanhar o trabalho dos grupos, dialogar com as/os estudantes em diversos contextos, mediar tensões, desconstruir injustiças, sendo que todo o processo que daí se desenrolou ficou nas mãos das/dos estudantes que, num diálogo partilhado, construíram aprendizagens.

Face a todo este percurso, concluo pela voz de Ó (2021), com a inevitabilidade de ser eu própria, o produto de um legado que me atrevo a questionar, e neste sentido,

Como é que podemos então questionar, pôr em causa e em crise aquelas que são as concepções que nos alimentam a nós e aos lugares em que nos encontramos ou para os quais nos queremos dirigir?) A meu ver somos herdeiros de uma herança que, ela mesma, tomou conta de nós próprios. (Ó, 2021: 255)

Visível vs invisível

O produto começou com um esboço do protótipo, depois de pensar no tema proposto. De seguida, o material que mais se aproximaria, depois a parte de fazer achei divertido e fazer algo do zero foi super fixe. Acho que no início foi um pouco só stressante e confesso que tive medo de não conseguirmos. Durante o processo, apesar do medo ainda estar presente, torna-se divertido e no final é um alívio e felicidade.” (Estudante 12º)

Referindo-se às ferramentas visíveis e invisíveis da pedagogia tóxica, Acaso (2009) apresenta as primeiras como aquelas a que a maioria de professores recorre no ocidente através do currículo, das didáticas e das aulas. Por sua vez, as ferramentas

invisíveis, mais difíceis de detetar, “educan en una dirección concreta (clasista, sexista, racista), pero se cubren con la pátina de lo políticamente correcto. Es hora de que hagamos visible lo invisible.” (idem: 49).

Se por um lado, as discussões que ocorreram revelaram posicionamentos politicamente incorretos, classistas, sexistas e racistas, a possibilidade de criar um lugar onde temáticas fraturantes têm cabimento no diálogo, sem normalizar posições extremadas, estimula à reflexão/desconstrução de padrões anacrônicos. Neste lugar-comum, a intervenção das professoras foi fundamental para lançar debates significativos, contribuir para o reconhecimento dos ímpares do grupo e para visibilizar a riqueza sociocultural e criativa dos contributos trazidos pela sua diferença. Assim, considero que esta participação trouxe uma nova forma de atuar em oficina resgatando temas que assolam o pensar-fazer em arte como mote inicial para futuros projetos individuais tendo as/os estudantes referido na última aula que sem uma proposta desta natureza, e sem a discussão em formato de fórum, não teriam abordado e contactado com os mesmos de uma forma tão pragmática.

Marcada por um sem fim de cruzamentos entre discussões, descobertas, referências e desconstruções, ambiciono, portanto, a transformação da sala de aula num Observatório Artístico: crítico, experimental e colaborativo como um “espaço” onde as/os estudantes possam explorar diversas abordagens com foco na investigação artística e experimental; no questionamento e reflexão crítica dos cânones instituídos, em contraposição a abordagens estáticas e individualistas no ensino da arte, refém de uma cultura de gosto que nos acompanha desde a modernidade. Neste Observatório artístico e a/r/tográfico, pretende-se que os “investigadores” explorem tecnologias artísticas atuais e ancestrais, de diversas proveniências, com o propósito de analisar, refletir, aceder e descobrir.

4. Interseccionalidade no ensino de artes visuais

Esta nova proeminência da cultura pode ser vista numa série de aspectos: na maior visibilidade dos “trabalhadores simbólicos”, por contraste com os trabalhadores manuais, na economia global da informação; no declínio da centralidade do trabalho relativamente à religião e à etnicidade na

constituição das identidades colectivas; na maior consciência do pluralismo cultural na esteira do aumento da imigração; na intensificação da hibridação cultural, fomentada não só por contactos pessoais transculturais, mas também pela comunicação electrónica; na proliferação e rápida difusão de imagens pelas indústrias globais da publicidade e do entretenimento de massas; e por último, como consequência de todas estas mudanças, numa nova consciência reflexiva dos “outros” e, por isso, uma nova ênfase na identidade e na diferença. (Fraser, 2002: 8)

Hoje, assumindo-se o artista como um “avião furtivo” por ser “imperceptível ao radar do espetáculo, porém extremamente eficaz por sempre apontar para lugares afiados para as situações mais críticas”, Lampert et al (2010), fazendo referência ao pensamento de Bourriaud (2002), apresentam o atelier não como um lugar privilegiado de criação, mas como “o lugar onde se centralizam as imagens coletadas por toda a parte (...) onde a matéria-prima é manipulada.” (Lampert et al, 2010: 2143).

A interseccionalidade, como abordagem teórica que explora como diferentes formas de discriminação se sobrepõem e interagem, assume um papel decisivo no contexto atual e no âmbito do ensino de AV, no sentido de promover a compreensão de como afetam a experiência dos/das estudantes e de como estes/estas se manifestam no âmbito oficial.

Assim, subscrevo que

A ideia democrática de parceiros com diversas origens (incluindo as artes) a serem igualmente valorizados num esforço de pesquisa é muito novo e pode ser uma forma importante para obter o público interessado e envolvido no processo de resolução de problemas sociais, éticos e ecológicos complexos (Lopes *et al*, 2016: 836)

Do mesmo modo, reconheço que, face a estes mesmos problemas, qualquer opção e decisão como professora gera impactos diversificados junto das/dos estudantes. Neste sentido, pela inquietação que me causou a violência sistémica em contexto oficial - no conflito e na discriminação entre algumas/uns estudantes - e pela dificuldade/inexperiência em promover dinâmicas de grupo que não acentuassem desigualdades e não constituíssem mais um fator de segregação, considero ser fundamental uma especial sensibilidade e atenção aos sinais não verbais, ao barulho e ao silêncio, assumindo a presença e as vozes como direitos a serem salvaguardados.

Resgatando alguns discursos de pendor nacionalista, em contexto oficial, com resquícios de uma colonialidade que se perpetua, a representação e o lugar de fala constituem questões centrais. Deste modo

Como participante de los procesos críticos que buscan deshacer la “violencia epistémica” de los discursos coloniales a través de la recuperación de perspectivas “silenciadas”, la feminista postcolonial funciona como una agente de resistencia. Pero la feminista postcolonial, que habla en el nombre de la “Otra silenciada”, también es susceptible de reproducir la violencia.” (Dhawan & Varela, 2010: 15).

Tendo testemunhado episódios nos quais as/os estudantes manifestavam desconforto por experienciarem relações de dominação, e tendo tentado mediar a comunicação entre as/os mesmos sem sucesso, compreendi que se as/os lesados/as não tomassem a palavra em sua defesa e se eu assumisse por elas/eles esse papel, estaria a reinstaurar as “vozes silenciadas” com o risco de atraindo e neutralizar estas experiências, embora em casos de isolamento seja necessário criar as condições para atenuar o mesmo. O papel como professora, nestes contextos, corre o risco de

re-producir nuevos regímenes de verdades y formas de violencia (...) a pesar de los muchos peligros de reificación, Gayatri Chakravorty Spivak propone que la subalterna “silenciada” sólo puede ser escuchada a través del rol de la intelectual como mediadora imprescindible. (idem: 15)

Nesse sentido, e face a tudo o que me atravessou ao longo da experiência em contexto de estágio, cruzando-me com diversas abordagens no plano artístico e educativo, e tendo consciência do poder da manipulação da informação/conteúdos, compreendo a necessidade de assumir um posicionamento crítico como professora, embora tal possa gerar uma busca interminável por respostas às inquietações que me acompanharam.

Assumindo as/os professoras/es como intelectuais transformadoras/es, Giroux (1997) propõe a categoria de intelectual por esta oferecer uma base teórica para pensar a atividade docente, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos, como uma atividade humana que envolve alguma forma de pensamento. Neste sentido, Fraser (2002) propõe uma abordagem que interliga a cultura à política numa perspectiva de justiça social, pois o que “define a globalização é a politização generalizada da cultura, especialmente nas lutas pela identidade e

diferença – ou, como passarei a designá-las, as lutas pelo reconhecimento” (Fraser, 2002: 8). Esta reivindicação de reconhecimento é entendida como

força impulsionadora de muitos conflitos sociais, [resultando em lutas heterogêneas que se situam] numa escala que vai daquelas que são claramente emancipatórias às que são absolutamente condenáveis (idem: 8).

Consciencializar a importância de políticas de reconhecimento em contexto oficial reforça ainda mais a convicção de que temáticas como as que foram propostas devem ser abordadas e exploradas com propósitos de instigar as/os estudantes a reivindicarem as suas lutas e a expressarem as suas convicções nos seus projetos em diversas áreas/dimensões culturais. Levar a sério a questão das diferenças e desigualdades na sala de aula e na escola é reforçar, igualmente, a preocupação com uma visão da justiça social que “já não se cinge só a questões de distribuição, abrangendo agora também questões de representação, identidade e diferença” (idem: 9) num contexto internacional de polarização e visões irreconciliáveis. Criar condições de oportunidade para que as/os estudantes se movam em contextos de discussão aberta e reflexão, informadas e fundamentadas, acerca da realidade possibilita explorarem e agirem segundo uma atitude ativista em que diversas áreas do saber se cruzem.

Visto como “O novo intruso”, o artista assume-se então pela capacidade de “surfear sobre estruturas existentes” (Lampert et al, 2010) e, para isso,

Interdisciplinaridade é, certamente, um termo freqüente na arte contemporânea: eu pessoalmente não creio que ainda exista, nesse nível de criação, algo que possamos chamar de disciplinas. Existem apenas campos de signos, de produção, que os artistas exploram de ponta a ponta. (idem: 2143).

Explorar e entrelaçar diversos e diferentes limites, secções e áreas do saber é uma possibilidade para estudantes e professores/as se encontrarem dialogicamente na experimentação e investigação, rompendo a conceção de indivíduo como “o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. (Foucault, 1987: 218).

Perante esta consciência, definindo-se e construindo novas possibilidades de ser ser/estar, estudantes e professores/as ativos/as, críticos/as e ávidos/as por conhecer diversos universos artísticos e culturais torna-se possível trazer à oficina projetos, referências e dinâmicas num fluxo participado, colocando no centro do trabalho oficial a partilha de responsabilidades e a tomada de decisão. Em causa está o questionamento das diretrizes de uma escola enraizada numa *cultura de gosto* marcada por uma visão assente em dicotomias (eu e o outro) e suas conexões e desconexões, categorização e celebração de grandes feitos marcados por violência e imperialismo (Gikandi, 2011). O questionamento da escola de hoje e o vislumbre da que pretendemos frequentar amanhã implica um

contraponto crítico da que temos tido, numa espécie de combate corpo-a-corpo com as racionalidades pedagógicas e as soluções de ensino-aprendizagem prevalentes nos sistemas de ensino produzidos pelo Estado-nação a partir de finais do século XVIII.” (Ó, 2016: 213)

Embora vagueie na tensão entre a escola que pretendo vir a experienciar e o modelo de que fiz e faço parte, considero que o desconforto sentido pela consciencialização de práticas naturalizadas ao serviço de uma lógica capitalista, eurocêntrica, assente no privilégio e na supremacia de uns pela subalternidade de outros, é o catalizador necessário para adoptar um posicionamento atento e crítico de modo a promover contextos facilitadores de uma atitude reflexiva, ativa e participativa.



Foto 42: Aula 7

Notas finais



Se é no corpo que muitos jovens mais intensamente experimentam e vivem o controlo social e os mecanismos disciplinares, é também nele que muitos encontram o lugar performativo de expressão e desempenho do ideário de singularidade, liberdade, autenticidade e autonomia individual constitutivo das subjectividades da modernidade mais recente. (Ferreira, 2011: 272)

Na discussão em turma face à experiência levada a cabo no âmbito performativo, uma estudante referiu que *agora*, após estes exercícios, estava na hora de “*Começar tudo de novo*”. Depreendo deste comentário, porque integrado numa conversa informal em jeito de balanço das UD’s, que se reuniam naquele momento as condições para que, com maior segurança e coesão de grupo, se desenvolvessem projetos desta natureza, e desta vez, melhor estruturados. Neste momento final informal, compreendi o impacto que um ato performativo/happening num determinado contexto/conceito/referencial pode ter como desbloqueador de um espaço de investigação partilhado, reflexivo e experimental, por ter possibilitado uma discussão acerca das tecnologias artísticas e metodologias que são da eleição das/os estudantes.

Resgato a ideia de “*Começar de novo*” como um recomeço para fazer diferente, o que traz uma visão de redefinição, de superação dos erros, dificuldades, insucessos possibilitadores de uma segunda oportunidade. Este entusiasmo por recomeçar, motor para a evolução-revolução que deverá acompanhar o processo criativo, encontra eco na abordagem de Tiago Almeida e Jorge Ramos do Ó, segundo os quais, “Como nos diria Nietzsche é preciso voltar, retornar sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, a sua ação produtora e produtiva (Deleuze, 2005). Sem repetição não há diferença. (Almeida et al 2021: 38).

Terminado este processo de revisitação que o MEAV proporcionou, questionando o que poderia ter sido diferente, são muitas as conclusões que retiro desta experiência que me abriu a outros olhares perante a complexidade da realidade, da escola e o ensino das AV.

Partindo de um lugar que se pretendia comum, no qual os intervenientes no processo educativo pudessem construir novas possibilidades e definir projetos significativos, considero, hoje, que o lugar de conhecimento que nos habita e incorpora, nunca estático ou trivial, está em permanente construção. Por esta razão, tive dificuldade em realizar um enquadramento claro e preciso desta experiência de estágio envolta em corporeidades e territorialidades numa construção progressiva e colaborativa. Também, face à experiência de planificação-dinamização desta UD, constato assumir hoje uma posição mais atenta e consciente porque interativa e questionada coletivamente no contexto educativo.

Neste processo de descoberta e de transformação, numa vivência de perplexidade tantas vezes desconfortável, houve espaço para aprender com a incerteza, no ‘intervalo’, na “fronteira entre o saber e o não-saber (...) a refletir verticalmente sobre uma prática no seu próprio processo de acontecer, aprendendo a viver o trajeto, tendo até muitas vezes de inventar novos e mais longos trilhos em vez de atalhos.” (Ó, 2021: 256). Foi este ‘intervalo’, não resultante de um processo linear face às realidades em que me movi, que se assumiu como um *lugar-comum*, espaço de aprendizagem que quis comunitário, sem que esta ideia se revestisse de uma homogeneização de coisa alguma, mas mais, de um espaço-corpo vivido e partilhado.

Ao inscrever **Arte-facto** no âmbito da dinâmica projetual colaborativa, e em torno de temáticas emergentes, considero que esta UD trouxe à oficina um novo pensar-fazer, a meu ver tão necessário, pese embora na avaliação da UD, algumas/uns estudantes terem revelado interesse em apresentar propostas de temas a desenvolver, mas igualmente reconhecendo que sem o desafio proposto nunca teriam contactado com autores e conceitos que percorreram o espaço de aprendizagem.

Perante a constatação de que as/os estudantes tiveram dificuldade em adaptar-se a uma série de condicionantes (tempo, materialidades, conceção do produto e da performance), volvi às minhas aprendizagens imersivas que implicaram um questionamento do meu próprio território, das minhas construções dado que “a memória permite a relação entre o corpo presente e o corpo passado ao mesmo tempo que interfere no processo “atual” das representações (Lavado, 2004 cit in Piedade, 2014: 273). Consciente de que esse processo é profundamente invasivo e desconfortável, penso-o como uma necessidade quando se considera, e eu defendo, que a/o estudante de AV deve ser crítica/o, reflexiva/o e atuante.

O corpo como linha que interliga todas as reflexões implicou a noção de espacialidade tendo em conta diversas dimensões: espaços que nos habitam pela família, pelas relações que nos configuram; pelos espaços mediáticos virtuais; pelos espaços que habitamos, destacando as conexões que foram propostas nas breves aulas que me foram confiadas, num processo de incorporação em lugares-comuns. Deste modo, parti do corpo-território “como espaço em que se inscrevem culturas e subculturas – nos gestos, nas posturas, nas inscrições/mutilações étnicas que todos os corpos contêm, no espaço que ocupam nos lugares e na intervenção que têm

(Piedade, 2017: 122). O corpo como território artístico firma-se como meio pelo qual o simbólico, político, social e artístico/cultural se interligam, o que favorece a abordagem de uma série de temas e conceitos que lhe estão associados no âmbito das AV e na difusão de padrões de civilidade.

Neste momento, analisando os fluxos que o estágio gerou, estou convicta de que dimensões educativas colaborativas devem integrar o espaço de conhecimento (sala de aula, espaço-escola, espaço-corpo, espaços fora de muros da escola-família, agentes culturais, espaço mediático local, espaço virtual) no ensino de AV, numa alternância com projetos desenvolvidos individualmente. Assumindo como inevitáveis alguns constrangimentos, tensões entre o individual e coletivo, autoria e representatividade, bem como a “impossibilidade de partilhar exactamente as mesmas questões, desejos, afectos, a mesma estética, ou identidade”, compreendo hoje o conflito neste contexto em específico, como um ato performativo que “mantém os fantasmas activos. (Coelho, 2023: 109-111).

Concluo que o tempo não tem acompanhado a mudança necessária no âmbito do ensino de AV e que os modelos e cânones que sustentam as práticas artísticas perpetuadas pela avaliação não têm sido revistos pelo que descanonizar (desconstruindo binarismos tradicionais) é uma urgência. Trata-se de libertar e desenhar novos modelos e possibilidades plásticas e conceptuais, e de promover uma compreensão mais integrada e complexa da experiência humana e artística.

Essa mudança poderá passar por integrar manifestações patentes em sub-culturas tal como a arte colaborativa que possui um carácter “iminentemente político, de desejo de encontro com um “comum” (Coelho, 2023: 108), já que, ao contrário do cinema, dança, música, e até do design, o trabalho em equipa nas AV não constitui uma metodologia tão estimulada ou valorizada - isso acentua uma competitividade que, aliada à vertente meritocrática, cria um ambiente de conflitualidade latente. A aprendizagem neste âmbito implica assim a “aceitação da alternância dos poderes de pro-posição e de com-posição iniciais e finais” (idem: 109). Na minha perspectiva, ações/propostas individuais e coletivas devem alternar-se possibilitando um vai-vem que permite mergulhar num coletivo e volver ao território individual de investigação.

Concluída a passagem pela ESM considero que as seguintes propostas/projetos/ dinâmicas poderão abrir espaço a aprendizagens significativas no futuro:

projetos multidisciplinares; experimentação técnica-plástica e performativa; promoção e divulgação de projetos artísticos locais; contacto com artistas, designers, curadores, arquitectos, gestores culturais; visita a ateliers, exposições, eventos, com o intuito de fomentar fluxos, contactos, conexões que aproximem as/os estudantes de manifestações culturais contemporâneas.

Esta nota acompanha-me pelo facto da maioria das/os estudantes não mergulhar autonomamente no plano artístico como consumidoras/es, seguidoras/es ou entusiastas, pelo que será necessário lançar a questão: Como será valorizado o trabalho artístico de quem não o valoriza/“consome”? Por diversas vezes as/os professores/as partilharam inquietação pelo facto de haver uma desvalorização galopante desta área e pouco investimento das/os estudantes no envolvimento com o universo das artes e manifestações culturais. Embora não tenha desvendado os motivos de tal desinteresse, considero que devemos empreender uma relação dialógica no sentido de compreender quais as reformas necessárias para que o conhecimento, a descoberta, as práticas artísticas e a cultura constituam espaços de saber e relação.

No entanto, algumas pistas foram sendo dadas pelas/os estudantes nos questionários levados a cabo: tempo reduzido e indefinição para a execução das propostas; exigência técnica e falta de materiais disponíveis; desejo de propostas inovadoras, aulas criativas, descontraídas e cativantes, com maior apoio e interação com os professores e maior experiência prática. De um modo geral, as/os estudantes consideram-se eficazes na concretização das propostas, mas manifestaram descontentamento face a professores que se baseiam em gostos pessoais e em regras e tempo insuficiente para a concretização das propostas.

Sendo a ESM uma escola central, com estudantes oriundos de diversos e distantes pontos do distrito, contando com duas dezenas de nacionalidades diferentes, considero que este estabelecimento de ensino, como um ponto de confluência social e cultural, poderá ter um papel decisivo na reconfiguração cultural deste território ao promover a multiplicação de referências artísticas resgatando as ‘micro-narrativas’ (Acaso, 2009). Este entusiasmo por empreender uma revolução cultural no distrito onde vivo resulta da revolução interior que o MEAV inspirou e que tem lugar nos espaços-corpos-territórios onde e com quem me movo, o que me leva a querer

“desarrumar a sala” (espaço físico e intelectual) para conseguir intervir fora dela. Considero hoje que, colocando o corpo no centro da discussão como mapeamento mental, social, cultural, que estimulando a dinâmica de fórum de co-criação e que alimentando o contacto com manifestações artísticas, promover-se-ão momentos de aprendizagem únicos e irrepetíveis/irreprodutíveis. Deste modo, com base em propostas disruptivas com o fazer-pensar, afastando práticas de ordem clássica e do academicismo de reprodução, com vista a devolver e valorizar a liberdade criativa, este relatório/ensaio vem questionar o modelo que nos acompanha desde o Renascimento e que continua a pautar o ensino das AV pelo tecnicismo e virtuosismo técnico.

Vagueando pela tensão entre a escola que pretendo vir a experienciar e o modelo de que fiz e faço parte, considero que o desconforto sentido pela consciencialização de práticas naturalizadas que estão ao serviço de uma lógica capitalista, eurocêntrica, assente no privilégio e na supremacia de uns pela subalternidade de outros, é o catalizador necessário para adoptar um posicionamento atento e crítico de modo a promover contextos facilitadores de uma atitude reflexiva, ativa e participativa. Consciente dos mecanismos de uma Pedagogia tóxica (Acaso, 2009) assente em cânones cristalizados, pretendo inspirar a minha prática num intervalo corporal e educativo segundo o modelo de educação progressista (Dewey, 1934) libertadora e comunitária (Freire, 1976), que propõem um papel ativo na aproximação entre a arte e público, segundo uma vertente comunitária inspirada no conceito de Espectador Emancipado (Rancière, 2010) que tece uma crítica à relação entre arte, mercado da arte, espetáculo e poder.

A busca pela normalização/padronização e consequente dificuldade de inclusão e professores/estudantes no contexto educativo; o firmar do privilégio de uns e subalternidade de outros perpetuado por práticas e conteúdos; a arte e a sua vertente ativista, política e aliada ao ensino segundo um modelo de pedagogia crítica; a desconstrução do modelo de escola que está inscrito em nós e que supõe uma renovação do/a professor/a que antecede a transformação de práticas e dispositivos educativos são alguns dos temas com que me deparei e que nortearam a presente reflexão, reunindo desconfortos a par de um interesse pela descoberta de novos modos de experienciar o ensino das artes plásticas.

Uma das descobertas neste processo foi o entusiasmo com que me proponho gerar espaços de investigação com jovens-adultos na construção de *lugares-comuns*. Embora não tenha tido a oportunidade de o explorar na UC a que me propus, é minha intenção questionar no futuro, em sala de aula, as razões para a constante reprodução do corpo e centralização do andro e antropocentrismo. Porém, assumindo a individualidade bem como os *habitus* dos/as estudantes (Bourdieu, 1988), acrescentaria a esta experiência a discussão e definição de eixos de trabalho pelo que considero que em planificações futuras será exatamente esse o ponto de abordagem inicial.

Este questionamento, que se pretendeu num plano concertado, coletivo, (des)construtivo, discutido e participado deixou muitas outras vertentes por explorar e leituras por concluir, mas alimentou o interesse em desenvolver práticas educativas que residam no intervalo, num papel de nómada do ensino artístico, na fusão entre teoria e prática, na mescla de itinerários e territórios, comunidades e contextos. Estou certa de que, reforçando assim esta plasticidade intelectual e experimental que começo a empreender, darei um contributo para ampliar a experiência crítica e plástica das/os estudantes e construirei um percurso estimulante como professora. Deste modo, mergulhando o fazer-saber num entorno de significados, ampliando as referências como novas possibilidades, criando um observatório de questionamento e atuação/investigação plástica, é possível potenciar com as/os estudantes percursos de trabalho autênticos e pessoais, evitando a reprodução e incursão em vertentes *mainstream*.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, J. (2017). Esculpir a sociedade. O debate e ação coletiva em Joseph Beuys, in *Revista de ciências da arte* N.º5 | Arte e activismo político: perspectivas da história da arte e estudos de caso
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid: Catarata.
- Almeida, T., Ó, J. R. (2021). Para uma educação por vir. In Falcão, M.; Leite, T & Pereira, T. (Coords.) *Educação Artística*, 2010-2020. (pp.37-40). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. Disponível em <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.124>
- Ansari, A. Abdulla, D., Canli, E., Keshavarz, M, Kiem, M., Oliveira, P., Prado, L. & Schultz, T., (2017) *Decolonising Design Collective. A Manifesto for Decolonising Design*. Disponível em <https://www.decolonisingdesign.com/statements/2016/editorial>
- Azevedo, A., Pestana, B., Cordeiro, F., Alves, M. B., Grimaldi, M. & Ermida, R. (Eds.) (2023). Fields of Collaboration in Contemporary Art Practices. *Revista de História da Arte - Série W* (12). Disponível em <https://doi.org/10.34619/a5et-lebl>
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Lisboa, Ed 70
- Breton, D. le, (1953). *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- Bourdieu, P. (1988). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani (Coords). *Escritos de educação* (pp:39-64). RJ: Vozes
- Bourriaud, N. (2008), *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo ed S.A.
- Butler, J. (2003) *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Capra, C., Momoli, D, Loponte, L. (2016). Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade in *Revista GEARTE*. Porto Alegre, v.3, nº2, p. 179-191. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/gearte>

- Caron, D. (2022). Territórios e pertencimento (territories and belonging). *Revista PIXO* nº22, v6. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/365118263_TERRITORIOS_E_PERTENCIMENTO
- Ciotti, N. (2014). *O professor-performer*. Natal: UFRN Ed.
- Coelho, S. (2023). Práticas artísticas colaborativas – jogos de confronto ou jogos de encontro. In *Revista de História da Arte* nº12, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-Universidade Nova de Lisboa, Disponível em [RHA_W12.pdf](#)
- Dewey, John, (1934) *Art as experience*, England, Penguin Books, Ltd
- Ferracini, R., Lima, E., Carvalho, S., Liberman, F., & Carvalho, Y. (2014). Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte. In *Urdimento- Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v.1, n.22, p219 – 232. Disponível em [Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte | Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas \(udesc.br\)](#)
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: O Nascimento da prisão*. Petrópolis: Ed Vozes Ltda
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: O Nascimento da prisão*. Petrópolis: Ed Vozes Ltda
- [Foucault - Vigiar e Punir.pdf - Google Drive](#)
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento Ed.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra.
- Fraser, N. (2002). Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº63, Globalização: Fatalidade ou Utopia. Centro de Estudos Sociais da Unioversidade de Coimbra Ed.
- Gardner, H. (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós Educador
- Gikandi, S. (2011), *Slavery and the culture of taste*. New Jersey: Princeton University Press (epub)
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes

- Irwin, R. (2009). A/r/tografia: Uma mestiçagem metonímica. In A. Barbosa & L. Amaral (eds) *Pesquisa Educacional baseada em arte: Artografia* (pp. 27-135). Ed.UFSM
- Lisboa, I. (1927). Escola Atraente. *Revista Escolar*, nº 10
- Lampert, J., Pedemonte, F., Silva, L., & Tommasi, M. (2010) *Entre territórios – cultura visual e dispositivos relacionais: reflexões para o ensino de artes visuais*, Bahia: UDESC
- Martins, C. (2017) “E agora, vai voltar tudo a ser como era? – Por uma crítica às artes na educação”. In Maria de Assis, Elisabete X. Gomes, Judith S. Pereira, Ana L. O. Pires, *Ensaio entre Arte e Educação* (p.14-20). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Martins, C. (2021). Sendo ‘killjoy’: um olhar crítico de uma investigadora em educação artística sobre o Plano Nacional das Artes. In Sidiney Peterson e Amanda Midori (Eds.), *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal* (pp. 198-209). Porto: i2Ads Disponível em [dialogos.pdf \(up.pt\)](#)
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte irrequieta-Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Mazzola, R.B., (2015) *O cânone visual: as belas-artes em discurso*, São Paulo: Editora UNESP. Disponível em <http://books.scielo.org/staff/book/id/bywgd/attachs/9788579836718.epub>
- Masschelein, J. (2008). *E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. Educação e Realidade, nº33 Disponível em [Jan Masschelein.pmd \(fcc.org.br\)](#)
- Nascimento, S. (2019). O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima, *Revista Antropológica* v. 62. Ed Universidade de S. Paulo. Disponível em <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2019.161080>
- Ó, J. R. (2016). “Sobre o tradicional cerco à inventividade infanto-juvenil e o amanhã da escola como uma comunidade de iguais”. In *Nós pensamos todos em nós*, (pp. 216-223). Lisboa, Portugal: CCB - Fábrica das artes.
- Ó, J.R. (2021) A partir do que foi dito – Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos. In Sidiney Peterson e Amanda Midori (Eds.), *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no*

- Brasil e em Portugal* (pp. 254-259). Porto: i2Ads Disponível em [dialogos.pdf \(up.pt\)](#)
- Oliveira, P. (2020). *A descolonização do design e sobre o que de fato estamos falando quando utilizamos o termo*. Felipe Sbravate (coord). Medium Ed. Disponível em [A descolonização do design e sobre o que de fato estamos falando quando utilizamos o termo | by Felipe Sbravate | UX Collective \(uxdesign.cc\)](#)
- Pais, J. M., Benedict, R., & Ferreira, V. (2011) (Orgs). *Jovens e Rumos*. Lisboa: ICS
- Piedade, A. (2015). “As manhas que a vida ensina à gente”: a transgressão como estratégia de resistência. In *História Oral*, v. 18, n. 2, p. 259-282, jul./dez. Disponível em <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/581>
- Piedade, A. (2017), “Corpos-território e a construção identitária”, *Revista Migrações*, dezembro, n.º 14, Lisboa: ACM, pp. 122-134
- Rancière, J. (2010). *O Espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu negro
- Santos, N. (2021). Outridade: O corpo como potência de escritura na performance. In *Experiências em educação artística e decolonialidade*. Porto, Fortaleza: Ed. i2ADS Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade
- Sebasti, S., Silva, A., Caetano, M. (2021) *Corpos sem órgãos versus cisheteronormatividade: os territórios do corpo nas artes, na sociedade e na escola*. *Série-Estudos*, 26(58), 145-165. Epub 28 de fevereiro de 2022. Disponível em <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i58.1584>
- Serres, M. (2013). *Polegarzinha*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil
- Sontag, S. (1987). *Contra a interpretação*. São Paulo, L&PM Ed
- Varela, M., Dhawan, K. (2010). *La violencia de la representación y la representación de la violencia*. In *Violencias (In)visibles: intervenciones feministas frente a la violencia patriarcal* (pp. 15-27). Barcelona: Belén Martín Lucas (ed.)
- Lopes, M. Bastos, P. (2016). Participação colaborativa: reflexões sobre práticas enquanto artistas visuais. In *Anais do 15º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia* Venturelli, S., Rocha, C. (Orgs) Brasília: Universidade de Brasília
- Sousa, J., Silva, M. (2021). Artes visuais e educação integral: as práticas artísticas como instrumento para o desenvolvimento humano global. *Caderno Intersaberes*, v. 10, n. 24, (59-67)

Referências artísticas:

AI WEI WEI: [Sobre 3 — Ai Weiwei Films](#)

ALEX GOAD: [LABORATÓRIO DE DESIGN DE RECIFE | Soluções de Recifes Artificiais e Infraestrutura Marinha \(reefdesignlab.com\)](#); Reef Design Lab - EMU (Erosion Mitigation Units) Coastal Defence and Marine Habitat Enhancement (youtube.com)

DAAN ROOSEGAARDE: [FAÍSCA | Estúdio Roosegaarde \(studioroosegaarde.net\)](#)

DESVIO COLETIVO: https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=14369

DEZAINE: revista de design Moçambicana: [Design descolonizador \(decolonisingdesign.com\)](#); [O homem Origami: Uma entrevista com OzOz - Kalimat Magazine](#); [A descolonização do design e sobre o que de fato estamos falando quando utilizamos o termo | by Felipe Sbravate | UX Collective BR \(uxdesign.cc\)](#)

DIETER RAMS: [Dieter RAMS \(design-market.eu\)](#)

EILEEN FISHER: [Women's Casual & Elegant Clothing | EILEEN FISHER](#)

ELORA HARDY: [IBUKU - Sustainable Design and Architecture Firm in Bali](#); [\(6059\) Elora Hardy – YouTube](#)

FRANÇOIS MATARASSO: <https://gulbenkian.pt/publications/uma-arte-irrequieta>

GRADA KILOMBA: [\(6076\) Grada Kilomba, O Barco / The Boat | BoCA 2021 – YouTube](#); [Grada Kilomba: “O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles” | Cultura | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](#); ["Plantation Memories" by Grada Kilomba, Trailer I \(Engl./Port.\) \(youtube.com\)](#)

JOSEPH BEUYS: <https://www.tate.org.uk/art/artists/joseph-beuys-747>

MANU GAVASSI: [Manu Gavassi - Sexo, Poder e Arte \(Clipe Oficial\) - YouTube](#)

MARINA ABRAMIVIC': [O Método Abramović | Instituto Marina Abramović \(MAI\)](#)

OLAFUR ELIASSON: ["The weather](#)

ROBERT HUTTER E INGRID MWANGI: [Mwangi Hutter](#)

SEGNU MOSSI: <https://www.segnimossi.net/en/about> (acedido em 2023)

HEATHER HANSEN: <http://www.heatherhansen.net/> (acedido em 2023)

TÂNIA BRUGUERA: [Tânia Bruguera \(taniabruguera.com\)](#)

WILLIAM MCDONOUGH: [William McDonough Travando a paz por meio do comércio](#)

YVES BÉHAR: [Designer Yves Béhar - Herman Miller](#); [OpenSeed Iris Meditation Pod - fuseproject](#)

THEASTER GATES: [Início - Portões do Aster](#)

ZOE LEONARD: [Zoe Leonard: Explore the artist's place of work and experimentation \(youtube.com\)](#) ; [zoe leonard i want a president - Pesquisa Google](#); (2342) [Inner Worlds | Zoe Leonard – YouTube](#); [Zoe Leonard responds to and reads her text "I want a president" \(1992\) on November 6, 2016 \(youtube.com\)](#)

Consulta de documentos:

Projeto educativo educar para a vida: diversidade formativa e inclusão educativa, revisão 2021, [Projeto EducativoAEM revisao2021.pdf \(esmonserrate.org\)](#)

Direção Geral da Educação: Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos 12.º ano | Ensino secundário, oficina de artes (2018) [12_oficina_de_artes.pdf \(mec.pt\)](#)

PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar promovido pela ARS Norte) [Presse – Presse](#)

Trabalhos académicos

Assunção, C. (2017) *O lugar comum. Entre objetos e ideias que expressam na arte contemporânea o espaço público e (re)convocam uma circularidade de artista, obra, cidadão e lugar* (Dissertação-mestrado FBAUP); Lisboa, <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/109654>

Campos, D. (2020) - *O Atlas Mnemosyne e o painel semântico. A história da arte em diálogo com a pesquisa visual em design.* (artigo em revista) *Convergências : Revista de Investigação e Ensino das Artes*. ISSN 1646 - 9054. Vol. XIII, nº 25, p. 1-6. [Daniela Campos.pdf \(ipcb.pt\)](#)

Eiras, A. (2019). *Que Sentido(s) Para Uma Educação Artística: O Corpo Como Um Fenómeno Total nos Processos de Aprendizagem.* (Relatório- MEAV. FPCEUP/FBAUP) [Andre Serafim Eiras.pdf](#)

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário 1

Informações Gerais: Idade: ____ Naturalidade: _____

Coloca uma cruz (X) na resposta que consideras mais adequada

1- Experiência Geral nas Artes Visuais e na Escola:

a. Como descreves a tua experiência nesta escola?

Excelente __ Boa __ Satisfatória __ Negativa __ Péssima __ Porquê?: _____

b. Qual é o/os aspeto/s mais positivo/s da tua experiência escolar em artes visuais?

c. Existem desafios/dificuldades específicas que enfrentas ao estudar nesta área? Quais?

O ambiente __ Os conteúdos da disciplina: _____ (colocar o nome da disciplina)

Os materiais __ O professor/a __ Outro _____ Porquê?: _____

2- Metodologias de Ensino:

a. Como descreves as aulas de artes visuais? Sentes-te motivado/a?

Super motivado __ Motivado __ Curioso __ Aborrecido __ Porquê?: _____

b. Na tua opinião, quais os métodos de ensino que poderiam ser mais eficazes e estimulantes?

3- Recursos e Tecnologia:

a. A escola oferece recursos adequados para estudantes de artes visuais? (instalações, materiais, equipamentos...)

Sim, totalmente __ Sim, o suficiente __ Poucos __ Quais são as carências? _____

Não, de todo __ Quais? _____

b. A tecnologia é integrada de forma satisfatória nas aulas? Há equipamentos ou ferramentas que poderiam ser integrados para melhorar a aprendizagem?

4- Criação artística: Durante as aulas, sentes que é possível desenvolver um trabalho criativo individual (livre e autónomo)? Porquê?

5- Relacionamento interpessoal

a. Como consideras a dinâmica das tuas amizades na tua turma?

Excelente __ Boa __ Satisfatória __ Negativa __ Péssima __ Porquê?: _____

b. Sentes-te incluído/a na tua turma?

Sim, totalmente __ Sim, o suficiente __ Pouco __ Não, de todo __ Porquê?: _____

c. Qual é a tua preferência? Trabalho individual __ Trabalho em grupo __ Porquê?: _____

6. Colaboração e Comunidade:

a. Qual é o grau de colaboração entre os estudantes de artes visuais na escola?

Excelente __ Bom __ Satisfatória __ Negativo __ Péssimo __ Porquê?: _____

b. Como é que a escola contribui ou não, para a construção da comunidade artística do nosso distrito?

7- Avaliação e Feedback:

Como é o feedback dos professores e colegas sobre o teu desempenho nesta área?

Excelente __ Boa __ Satisfatória __ Negativa __ Péssima __

Concordas? Porquê?: _____ Sugestão de avaliação: _____

8- Desenvolvimento Profissional: Sentes-te preparada/o para enfrentar os desafios do campo das artes no anoque se avizinha?

9- Expectativas para o futuro: O que esperas alcançar ao concluir os teus estudos em artes visuais?

Apêndice 2: Análise do Questionário 1

1- Experiência Geral nas Artes Visuais e na Escola a. Como descreves a tua experiência nesta escola? Nesta questão a maioria dos estudantes responderam que era boa (12 respostas); dois indicaram que era excelente e outros dois que era satisfatória. Depreende-se que, praticamente todos os estudantes, sentem a experiência como positiva. b. Qual é o/os aspeto/s mais positivo/s da tua experiência escolar em artes visuais? Neste caso as opiniões foram variadas, considerando-se o aspeto mais positivo a diversidade de trabalhos, contando com 6 respostas nesse sentido. Alguns estudantes referiram que os trabalhos práticos/oficinais são uma mais valia (5) bem como as eventuais visitas de estudo (4), a experimentação de materiais (4) e técnicas diferentes (4). A par destes, a pintura (1), propostas motivadoras (1), o sentido artístico (1), abordagem a várias vertentes das Artes (1) e a liberdade criativa (1) são igualmente aspectos a destacar como positivos da sua experiência. c. Existem desafios/dificuldades específicas que enfrentas ao estudar nesta área? Quais? Relativamente a esta questão, 7 estudantes indicam que encontraram dificuldades nos conteúdos, especificamente na disciplina de Desenho. Justificando a sua opção, 5 respostas referem o tempo escasso e indefinido para a realização dos trabalhos; as técnicas de representação (3); a acumulação de trabalhos (1) e a exigência da disciplina (1). Três estudantes apontaram que encontraram dificuldades com os materiais, nomeadamente na falta destes na papelaria e do seu custo elevado. Um estudante refere ainda que não gosta de desenhar e outro/a refere que não é a área dele/a.
2- Metodologias de Ensino: a. Como descreves as aulas de artes visuais? Sentes-te motivado/a? Neste âmbito, as opções <i>Motivado</i> (9), <i>Curioso</i> (11) e <i>Super motivado</i> (1) comprovam o interesse pelas aulas justificando com: Novas experiências (4); Área abrangente e que “desperta” (3); “porque gosto” (2); e com uma única indicação temos um estudante a referir que “está no lugar certo”, enquanto outros apontam para aulas criativas, descontraídas e cativantes. b. Na tua opinião, quais os métodos de ensino que poderiam ser mais eficazes e estimulantes? Como resposta, num universo de 16 estudantes, sete referem que precisam de mais apoio do professor/a, incluindo uma exemplificação dos trabalhos a desenvolver o que demonstra a sua perceção relativamente à falta de apoio e eficaz orientação. Há estudantes a propor mais experiências práticas (6); formas criativas de interação professor-estudante (2); mais trabalho em sala (1) e mais interação com outros cursos (1).
3- Recursos e Tecnologia: a. A escola oferece recursos adequados para estudantes de artes visuais? (instalações, materiais, equipamentos) Das quatro opções que colocamos (<i>sim totalmente</i>; <i>sim o suficiente</i>; <i>Poucos</i> e <i>Não de todo</i>) apenas um estudante assinalou <i>Sim totalmente</i>, três indicaram a opção <i>Suficiente</i>, quatro em <i>Poucos</i> e, a grande maioria considera que não tem de todo recursos adequados. Referem que a escola não dispõe de materiais (à exceção da cerâmica) e que os mesmos não estão à disposição na papelaria da escola. b. A tecnologia é integrada de forma satisfatória nas aulas? Há equipamentos ou ferramentas que poderiam ser integrados para melhorar a aprendizagem? Ainda acerca dos recursos, a maioria dos estudantes referem que sim (12), estão satisfeitos com a integração dos equipamentos e ferramentas. Ainda nesta questão, quatro estudantes, apesar de considerarem satisfatória a integração da tecnologia, indicam que gostariam de usar mais.
4- Criação artística. Durante as aulas, sentes que é possível desenvolver um trabalho criativo individual (livre e autónomo)? Porquê? Como resposta, 7 estudantes consideram que durante as aulas conseguem desenvolver um trabalho criativo individual e livre; quatro afirmam que não conseguem, e justificam afirmando que os professores “colocam os seus próprios gostos”, regras e tempo limitativo ao desenvolvimento criativo e apenas um afirma que especificamente na disciplina de desenho não consegue de todo.
5- Relacionamento interpessoal a. Como te relacionas com os colegas de turma?? Os estudantes consideram que a relação com os colegas é <i>boa</i> (9) e <i>satisfatória</i> (7) defendendo, de um modo geral que há grupos por afinidade mas que embora pudesse ser mais inclusiva e contando com

alguns conflitos, estes não impedem uma sã convivência.
b. Sentes-te incluído/a na tua turma? Do mesmo modo, todos se consideram incluídos (<i>totalmente</i>-7; o <i>suficiente</i>-9) embora defendam que se poderia dinamizar atividades abertas a todos (não sendo possível especificar a que se referiam).
c. Qual é a tua preferência? Trabalho individual ou em grupo? Nesta questão a maioria considera mais confortável realizar as propostas individualmente (9) defendendo a livre expressão, a não dependência dos pares para a conclusão e gestão do tempo, bem como pelo facto de considerarem que deste modo serão mais produtivos. Porém 6 estudantes consideram que a experiência em grupo, dependendo dos pares, pode proporcionar a partilha e a aprendizagem no seio de um coletivo fértil em ideias, opiniões e diversidade.
Colaboração e Comunidade: a. Qual é o grau de colaboração entre os estudantes de artes visuais na escola? b. Como é que a escola contribui ou não, para a construção da comunidade artística do nosso distrito? Os estudantes de um modo geral avaliam como sendo satisfatória (9) pois embora considerem que as turmas colaboram entre si, nem todos participam ativamente e não há uma efetiva relação de proximidade e intercâmbio. Por outro lado, três estudantes consideram que o relacionamento e colaboração são inexistentes e que atualmente a escola não contribui para a construção da comunidade.
6- Avaliação e Feedback: Como é o feedback dos professores e colegas sobre o teu desempenho nesta área? Deste âmbito destaca-se uma perceção satisfatória (8) do trabalho realizado, indo ao encontro da opinião dos professores que descreveram a turma deste modo na avaliação do primeiro período. Segundo os estudantes o mesmo se deve à falta de esforço e à diferente expectativa do trabalho realizado comparativamente à dos professores. Destaca-se a resposta de dois estudantes que consideram que a avaliação é excelente como consequência do esforço e quatro definem como boa por este mesmo motivo, referindo que o mesmo lhes é transmitido. Porém uma estudante considera a avaliação/feedback negativos pelo facto de não falar a língua portuguesa e os professores obrigarem a que esta comunique desta forma.
7- Desenvolvimento Profissional: Sentes-te preparada/o para enfrentar os desafios do campo das artes no ano que se avizinha? Neste campo a maioria defende que não (6) por questionarem a área, as suas capacidades, o receio do que se avizinha. De um modo geral apresentam-se apreensivos e receosos embora motivados para abraçar novos desafios. Por sua vez, quatro estudantes afirmam estar plenamente preparados para o futuro nesta área.
8- Expectativas Futuras: O que esperas alcançar ao concluir os teus estudos em artes visuais? Por fim, face às expectativas para o futuro, seguem-se as respostas que revelam uma visão otimista (com opções em diversas áreas), a par de uma abordagem generalista. Em suma, 9 estudantes ambicionam e afirmam a intenção de prosseguir estudos nesta área, um/uma não pretende fazê-lo e os/as restantes não deram uma resposta clara: <i>Com média 16 para conseguir entrar na universidade e conseguir ter mais criatividade; Espero entrar numa ótima universidade e ter uma boa saída profissional; Licenciatura/Mestrado; Licenciatura/ Pós-graduação; Espero destacar-me na área de design; Espero conseguir entrar naquilo que pretendo e concluir os meus objetivos; Espero trabalhar com algo relacionado às artes; Uma boa média para entrar no curso e faculdade que pretendo; Aceder a belas artes e encontrar o que quero trabalhar; Espero alcançar a positiva para passar de ano; Espero alcançar o bem estar e a felicidade na área onde quero exercer. Claro, quero alcançar sucesso, mas construí-lo, ganhar experiências.; Dar-me bem na profissão que quero; Alcançar boas coisas e projetos/trabalhos bons; Ter um bom futuro. Destacar-me na área que escolher; Um bom futuro; Não devo seguir esta área</i>

Apêndice 3: Questionário 2

Temas que gostarias de explorar num trabalho artístico e oficial (coloca opção 1 ao 12 ^a opção)			
Meio Ambiente e Sustentabilidade (Reflexões sobre questões ambientais, mudanças climáticas e sustentabilidade)		Identidade e Diversidade (Exploração da identidade pessoal, cultural, racial e de género)	
Política e Ativismo (O papel da arte como meio de expressão política e ativismo social)		Tecnologia e Sociedade (O impacto da tecnologia na sociedade, relações humanas e na própria criação artística)	
Corpo e Identidade Corporal (Abordar o corpo humano, suas transformações e representações culturais)		Propaganda (Desmontagem de mensagens comerciais ou políticas como crítica à manipulação)	
Pós-colonialismo (Consequências, legados e questões de identidade, poder e representação cultural, resgatando vozes marginalizadas e oferecendo perspectivas alternativas à narrativa histórica dominante)		Patriarcado (Desconstrução de normas de género tradicionais e da exploração das complexidades destas desafiando as estruturas de poder tradicionais)	
Estereótipos (Desconstrução de estereótipos culturais, étnicos, de género e outros, como são perpetuados e podem ser subvertidos)		Pós-modernidade (Representa uma rejeição das certezas modernistas, abrindo espaço para a multiplicidade, a diversidade e a ambiguidade)	
Linguagem (Reflexões sobre como a comunicação e a expressão são articuladas visualmente; desconstrução de significados convencionais associados a símbolos e formas)		Apropriação (As obras podem abordar questões como a apropriação cultural, bem como a apropriação de obras de arte)	

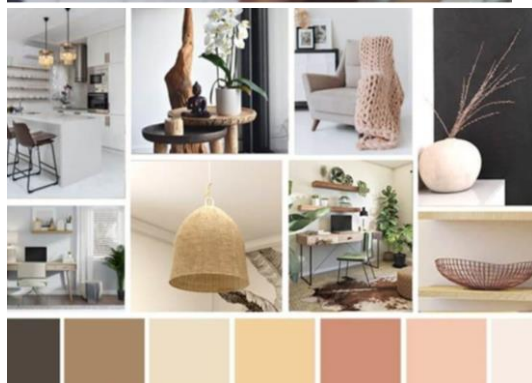
Apêndice 4: Seleção dos temas pelas/os estudantes

Estudantes / Temas Ordem de preferência (1ª opção...)	Meio ambiente sustentabilidade	Política e ativismo	Corpo e identidade	Pós-colonialismo	Estereótipos	Linguagem	Identidade e diversidade	Tecnologia e sociedade	Propaganda	Patriarcado	Pós-modernidade	Apropriação
1	9	1	3	12	11	4	5	7	6	8	10	2
2	5	9	4	12	11	6	1	8	7	10	3	2
3	5	3	2	12	1	6	7	4	10	6	11	9
4	11	10	4	12	1	2	7	3	6	5	8	9
5	9	5	4	8	6	7	3	12	11	10	2	1
6	7	6	5	11	4	12	3	10	2	9	8	1
7	6	3	5	7	2	11	4	12	8	1	9	10
8	1	2	3	4	6	5	8	11	10	12	9	7
9	11	7	5	6	12	1	10	2	8	9	4	3
10	2	12	4	10	5	7	3	1	11	9	8	6
11	4	1	6	10	11	5	12	7	3	9	2	8
12	7	2	3	5	4	10	1	8	12	6	11	9
13	1	-	3	11	4	5	2	6	8	10	9	12
14	11	5	2	8	3	1	4	6	9	10	7	12
15	7	10	5	1	11	6	3	8	12	9	2	4
16	11	8	9	1	12	2	10	6	7	11	4	3
17	1	8	2	10	9	6	3	4	11	12	5	7
18	6	10	3	11	1	12	9	7	2	5	4	8
19	1	8	7	2	9	6	11	3	5	12	4	10
20	Não respondeu (faltou e não enviou por e-mail)											
21	Durante este período não frequentou por motivo de doença (cirurgia)											

Apêndice 4: Conteúdos da didática

ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS
Apropriação e reflexão	- Demonstrar consciência e respeito pela diversidade cultural e artística; - Compreender as características da linguagem das artes visuais em diferentes contextos culturais; Conhecer em profundidade processos artísticos como modo de intervenção na sociedade e comunidade; - Dominar o desenho como forma de pensamento e comunicação; - Refletir sobre temas de identidade e do quotidiano utilizando referências da arte contemporânea; - Dominar processos de questionamento.	Conhecimento, informação, saberes, que impliquem: seleção de informação pertinente; organização sistematizada das ideias e decisões autónomo das tarefas a realizar; estabelecer relações intra e interdisciplinares. criatividade: imaginar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema; criar um objeto, bidimensional ou tridimensional, face a um desafio; criar soluções estéticas criativas e pessoais.	Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J)
Interpretação e comunicação	- Comunicar, utilizando discursos multimodais recorrendo a técnicas variadas; - Interpretar a multiplicidade de respostas das artes visuais na contemporaneidade;	- criar um objeto, bidimensional ou tridimensional, face a um desafio; usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, escultura, pintura, desenho, video); criar soluções estéticas criativas e pessoais.	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)
Experimentação e criação	- Dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo; - Elaborar discursos visuais informados e criativos utilizando metodologias de trabalho faseadas; - Concretizar projetos artísticos temáticos individuais e de grupo partindo do desenho;	- Pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: - mobilizar o discurso (oral ou escrito) argumentativo (expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contraargumentos, rebater os contra-argumentos); - Organizar debates que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados; - Discutir conceitos ou factos numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar específico; - Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: tarefas de pesquisa sustentada por critérios, com autonomia progressiva; incentivo à procura e aprofundamento de informação; aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; promover estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões; confrontar ideias e perspectivas distintas sobre abordagem de um dado problema e ou maneira de o resolver, tendo em conta, por exemplo, diferentes perspectivas culturais, que sejam de incidência local, nacional ou global; tarefas de síntese; - tarefas de planificação, de revisão e de monitorização; registo seletivo;	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)

Apêndice 5: Slides aula nº1



MAPA MENTAL

- O **Mapa mental/ Painei de inspiração** deverá partir de um tema ou mote inicial, de seguida o grupo deverá construir o conceito do qual partirão para a definição do produto.
- Como ignição poderá compreender um vasto conjunto de referências visuais (cores, formas, texturas, cenários), gostos e interesses em diversas áreas, ilustrações/textos/música e reunidos estes elementos selecionar os elementos e compô-los numa parede que esteja sempre disponível e acessível.

Produtos (ideias)



DESIGN DE PRODUTO

Metodologia projetual

- Criatividade
 - Funcionalidade
 - Estética
 - Princípios fundamentais do design: forma, função, ergonomia e utilidade
1. Definição do problema (análise de necessidades; pesquisa de mercado)
 2. Definir objetivos; âmbito do projeto
 3. Conceptualização (brainstorming; análise criterial)
 4. Desenvolvimento e prototipagem
 5. Implementação e produção

Metodologia Projetual



A metodologia projetual segue o processo de design como modelo de atuação, segundo as seguintes fases:

1. Definir problema
2. Analisar soluções existentes
3. Procurar novas soluções
4. Conhecer materiais e meios adequados
5. Avaliar alternativas
6. Desenvolver a alternativa escolhida, finalizar pormenores e realizar protótipo
7. Realizar testes
8. Produção



Na sua obra "I want a president" (1992), apresentada em formato de cómic, a artista partilha o seu poema de protesto em que equaciona a liderança, o poder e a representatividade. Segundo Leonard, o seu atelier é o ideal para trabalhar valorizando a luz natural, as paredes de inspiração, é um local de reflexão, de pensamento, de erro. Destaco a noção de *thinking tables* que vêm substituir as mesas de trabalho que visam exclusivamente as "manualidades".

[zoe leonard i want a president - Pesquisa Google \(2342\) Inner Worlds | Zoe Leonard - YouTube](#)
[Zoe Leonard responds to and reads her text "I want a president" \(1992\) on November 6, 2016 \(youtube.com\)](#)

Thinking tables

[Zoe Leonard: Explore the artist's place of work and experimentation \(youtube.com\)](#)

(até min 1:40)



- [Que mulher é essa](#) [Bing Vídeos](#)
- [O navio dela](#) [Bing Vídeos](#)
- [Ece Canli](#)
- [E.C.E.C.A.N.L.I — research](#)

A discussão sobre estereótipos e patriarcado na arte é complexa e multifacetada, abrangendo questões de representação, poder e hierarquia dentro da indústria artística. Aqui estão algumas considerações sobre esses temas:

Estereótipos na Arte:

- Os estereótipos são representações simplificadas e muitas vezes caricaturais de grupos de pessoas com base em características como raça, gênero, orientação sexual, religião, entre outros.
- Na arte, os estereótipos podem ser usados tanto consciente quanto inconscientemente, influenciando a forma como certos grupos são retratados e percebidos pelo público.
- A perpetuação de estereótipos na arte pode reforçar preconceitos e marginalizar grupos sociais, contribuindo para a desigualdade e a discriminação.

Patriarcado na Arte:

- O patriarcado refere-se a um sistema social em que os homens detêm a maioria do poder político, econômico e cultural, e em que as estruturas sociais e institucionais favorecem os homens em detrimento das mulheres e de outras identidades de gênero. Na indústria artística, o patriarcado historicamente favoreceu a representação masculina em posições de liderança, como diretores, curadores, críticos de arte, entre outros, enquanto as mulheres e pessoas de outras identidades de gênero enfrentam barreiras para alcançar reconhecimento e oportunidades iguais.

Desafios e Mudanças:

- Muitos artistas e movimentos artísticos têm desafiado ativamente estereótipos e estruturas patriarcais, buscando representações mais diversas e inclusivas na arte.
- O ativismo artístico, como o feminismo na arte, tem sido fundamental na promoção de mudanças significativas na indústria, questionando normas de gênero, raça, sexualidade e classe.
- A crítica de arte também desempenha um papel importante ao questionar e problematizar representações estereotipadas e estruturas de poder dominantes na arte.

Em resumo, a discussão sobre estereótipos e patriarcado na arte é essencial para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e políticas presentes na produção cultural, bem como para a promoção de uma arte mais inclusiva, diversificada e socialmente consciente.

ESTEREÓTIPOS/PATRIARCADO

Representação de Gênero: Muitas vezes, as obras de arte contemporânea continuam a refletir e reproduzir estereótipos de gênero enraizados na sociedade. Por exemplo, as mulheres podem ser retratadas de maneira objetificada ou submissa, enquanto os homens são frequentemente representados como poderosos e dominantes.

Desigualdade de Oportunidades: O patriarcado na arte contemporânea também se pode manifestar na forma de desigualdade de oportunidades para artistas de diferentes gêneros.

Narrativas Dominantes: As narrativas dominantes na arte contemporânea muitas vezes privilegiam a perspectiva masculina e heterossexual, excluindo ou marginalizando as vozes de mulheres, pessoas LGBTQ+ e outras minorias de gênero. Isso pode perpetuar ideias limitadas sobre identidade e sexualidade.

Desconstrução de Estereótipos: Muitos artistas desafiam os estereótipos e questionam as estruturas patriarcais.

Espaços de Exibição e Curadoria: Os espaços de exibição e as práticas curatoriais também desempenham um papel importante na reprodução ou subversão do patriarcado na arte contemporânea. Promover uma diversidade de artistas e perspectivas pode ajudar a desafiar os estereótipos e criar um ambiente mais inclusivo e representativo.

Diálogo e Conscientização: A crítica de arte, a análise acadêmica e os debates públicos desempenham um papel crucial na conscientização sobre questões de estereótipos de gênero e patriarcado. Ao questionar as representações existentes e ampliar as vozes sub-representadas, podemos promover uma mudança significativa na indústria da arte.

Segundo a artista Tânia Bruguera, a **Cátedra Arte de Conducta**

"(...)es la primera obra de arte y a su vez la primera institución centrada en crear un programa de estudios de arte de conducta y de arte político. De esta manera se ha erigido como modelo para proyectos educativos de carácter socio-artístico y para proyectos artísticos enfocados en establecer alternativas de educación.»

[Tânia Bruguera \(taniabruquera.com\)](http://taniabruquera.com)



Tânia Bruguera
O Fardo da culpa

POLÍTICA E ATIVISMO + IDENTIDADE E DIVERSIDADE

Entre os artistas que desenvolvem a sua prática artística no sentido inter-relacional, apresentamos a título de exemplo: Olafur Eliasson, Feliz Gonzalez-Torres, Jens Haaning, Gillian Desgastando, Theaster Gates, Allan Kaprow, Tânia Bruguera, Ai Wei wei, fazendo menção a obras emblemáticas.



Theaster Gates

[illegible]

Ai Wei wei

POLÍTICA E ATIVISMO + IDENTIDADE E DIVERSIDADE

POLÍTICA E ATIVISMO

- O ativismo é muitas vezes uma manifestação de intervenção política, onde os cidadãos buscam influenciar as políticas ou a sociedade para promover mudanças sociais. Os ativistas (ativista) visam promover mudanças e resolução de problemas em questões como direitos humanos, meio ambiente, justiça social, igualdade de gênero, entre outras. A política e o ativismo incentivam a participação ativa na vida cívica, seja por meio de votação, protestos, petições, campanhas de conscientização ou outras formas de expressão.

IDENTIDADE E DIVERSIDADE:

- **Pluralidade Cultural:** A pluralidade refere-se à presença de múltiplas identidades, culturas, perspectivas e experiências num contexto.
- **Inclusão e Equidade:** Reconhecer e valorizar a diversidade é fundamental para promover a inclusão e a equidade, garantindo que todas as pessoas tenham oportunidades iguais e sejam tratadas com dignidade e respeito.
- **Consciência de Identidade:** A identidade, seja ela étnica, racial, de gênero, sexual, religiosa ou outra, desempenha um papel crucial na forma como as pessoas se veem e são vistas pelos outros na sociedade.
- **Diálogo Intercultural:** A compreensão e o respeito pela diversidade de identidades promovem um diálogo intercultural construtivo, essencial para a coexistência pacífica e o progresso social.

Art & Language é um grupo pioneiro de arte conceptual inglesa fundado em 1968, que questionou os pressupostos críticos da prática e crítica da arte moderna.

Desde o início, Art & Language questionou os pressupostos críticos da prática e da crítica da arte moderna. Grande parte de seu trabalho inicial consistia na discussão detalhada dessas questões apresentadas em sua revista ou em um contexto de galeria de arte.



Art & Language (Michael Baldwin, nascido em 1945; Mel Ramsden, nascido em 1944) *Índice: The Studio at 3 Wesley Place, in the Dark (IV), e Illuminated by an Explosion nearby (VI)* (1982)

Tate
© Arte & Linguagem

Hoje, as linguagens artísticas estão muito mais híbridas, e utilizam diversas opções como é o caso das performances, intervenções artísticas e happenings, multimédias e outras mais, criadas com recursos tecnológicos.

Guillermo Kuitca: Kuitca, um pintor argentino, cria obras que exploram a relação entre espaço, linguagem e memória, muitas vezes incorporando mapas, diagramas e palavras em suas composições abstratas, sugerindo uma



Hito Steyerl: Esta cineasta e escritora alemã examina criticamente o papel da tecnologia na sociedade contemporânea, especialmente em relação ao capitalismo global, vigilância e mídia digital, por meio de filmes, ensaios e instalações que desafiam as normas estabelecidas de produção e consumo de imagens na era digital.



Barbara Kruger: Conhecida pelas suas obras que combinam fotografia, texto e design gráfico, Kruger desafia a relação entre imagem e linguagem, muitas vezes questionando a autoridade e o poder através de suas mensagens irônicas e provocativas.



Joseph Kosuth: Um dos pioneiros da arte conceptual, cuja obra apresenta definições de palavras ou conceitos, muitas vezes acompanhadas por fotografias ou objetos relacionados, questionando a natureza da linguagem e seu papel na arte e na sociedade.

[Joseph Kosuth - Artistas - Sean Kelly Gallery \(skny.com\)](#)

(Artistas trabalham com significados)



LINGUAGEM + TECNOLOGIA E SOCIEDADE

A relação/interconexão entre linguagem, tecnologia e sociedade na Arte contemporânea é uma temática complexa e multifacetada que reflete os desafios e as transformações da era digital.

Linguagem: Na arte contemporânea, a linguagem é frequentemente explorada não apenas como um meio de comunicação, mas como um **objeto de reflexão**. Artistas utilizam linguagens visuais, sonoras, corporais e digitais para questionar e subverter convenções linguísticas, desafiando assim as formas tradicionais de expressão.

Tecnologia: A tecnologia desempenha um papel central proporcionando novas **tecnologias** e meios para a criação artística. Muitos artistas incorporam tecnologias digitais, como realidade virtual, inteligência artificial, realidade aumentada e meios interativos, para explorar **novas formas de narrativa**, interatividade e experiência estética.

Sociedade: A arte contemporânea frequentemente reflete as preocupações e os dilemas da sociedade contemporânea, incluindo questões relacionadas à tecnologia, globalização, identidade, política e meio ambiente. Artistas exploram como a **tecnologia molda nossa visão**, influência nossas relações sociais e transforma a nossa percepção do mundo.

Significados: Muitas obras envolvem a **deconstrução e reconstrução de linguagem**, explorando os múltiplos significados e interpretações que podem surgir. Isso pode envolver a manipulação de palavras, a criação de neologismos, ou mesmo a incorporação de diferentes idiomas para explorar questões de identidade, cultura e comunicação intercultural.

Linguagem Visual: É frequentemente representada por meio de formas, cores, linhas e texturas explorando como esses elementos podem ser combinados para transmitir conceitos abstratos ou narrativas complexas, **desafiando as fronteiras entre linguagem verbal e não verbal**.

Reflexão sobre a natureza da Linguagem: o questionamento da natureza da linguagem, examinando sua arbitrariedade, ambiguidade e poder de influência pode envolver experimentações com linguagens codificadas, jogos de palavras, ou mesmo a subversão das convenções linguísticas para **desafiar expectativas e provocar reflexões sobre a comunicação humana**.

LINGUAGEM + TECNOLOGIA E SOCIEDADE

- Reflexões sobre como a comunicação e a expressão são articuladas visualmente; desconstrução de significados convencionais associados a símbolos e formas
- O impacto da tecnologia na sociedade, relações humanas e na própria criação artística
- Interação Humano-Computador e Experiência do cliente
- Design Inclusivo e Acessibilidade: tecnologia e comunicação acessível
- Inteligência Artificial e Interfaces Conversacionais:
- Inovação e Tendências Futuras

LUIZA PRADO

A TAÇA HUMBOLDT: SOBRE NARRATIVA, TAXONOMIAS E VIOLÊNCIA COLONIAL

Este novo fórum centra-se no tema da colonialidade, em todas as suas formas. O conceito de colonialidade do poder foi proposto pela primeira vez pelo sociólogo Aníbal Quijano para descrever um conjunto de práticas cujas origens ele traça ao projeto do colonialismo europeu. **Este artigo introduz a importância da colonialidade no contexto de um artefato específico em exibição em Berlim, a Copa Humboldt. As imagens da Copa oferecem uma visão sobre o estabelecimento de hierarquias raciais, modos de classificação e narrativas de subjugação como aspectos fundamentais do processo colonizador, manifestações de poder que, até hoje, têm um profundo impacto sobre como a tecnologia é moldada e desenvolvida.**

[LUIZA PRADO \(luiza-prado.com\)](https://luiza-prado.com)



PÓS-COLONIALISMO E APROPRIAÇÃO

- [Design descolonizador \(decolonisingdesign.com\)](https://decolonisingdesign.com)
- O homem Origami: Uma entrevista com Ozqz - Kalimat Magazine
- A descolonização do design e sobre o que de fato estamos falando quando utilizamos o termo | by Felipe Sbravate | UX Collective & uedesign.co

"Como parte desta comunidade, é muito importante que nós também comecemos a **decolonizar o design** e a questionar não somente as organizações em que trabalhamos, mas, principalmente, nosso próprio comportamento como **valor da perpetuação do pensamento colonizador do design**. Indo muito além das pequenas práticas que ainda são muito superficiais, como, por exemplo, a representação de idiomas, iconografia e apropriação cultural."

"A descolonização do design é o **questionamento, mas principalmente a desconstrução, do pensamento anglocêntrico e eurocêntrico** quando se trata da prática e do design em si."

Pedro Oliveira

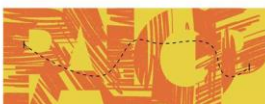
PÓS-COLONIALISMO E APROPRIAÇÃO

GRADA KILOMBA

"Para que a barbaridade não se repita"
(6076) Grada Kilomba, O Barco / The Boat | BoCA 2021 - YouTube



- DEZAINE (revista de design Moçambicana)



(6077) Netflix Trailer: Made By Design - YouTube (design nigeriano)

Poltrona mole Sergio Rodrigues



- Sérgio J. Matos (Brasil)



Grada Kilomba

- A artista considera três dimensões intrínsecas ao **colonialismo**: a marginalização de certos corpos e certas identidades; a capitalização da terra, da natureza, do ambiente; e a militarização das relações humanas. "A política do colonialismo é a política do medo. É criar o 'outro', criar corpos desviantes e dizer que eles são assustadores e terríveis e que nós temos que defender-nos deles como barreiras como passaportes e fronteiras".
- Dismantelar essas estruturas de poder, defende Kilomba, passa também pela linguagem visual e semântica. "Normalizamos palavras e imagens que nos informam quem pode representar a condição humana e quem não pode. A linguagem também é transporte de violência, por isso precisamos criar novos formatos e narrativas. Essa desobediência poética é descolonizar"

Grada Kilomba: "O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles" | Cultura | EL PAÍS Brasil (elpais.com)

Plantando memórias

"Plantation Memories" by Grada Kilomba, Trailer I (Engl./Port.) (youtube.com)

PÓS-COLONIALISMO E APROPRIAÇÃO

Abordagem sensível e reflexiva sobre questões de poder, cultura e identidade

Descolonização do Design: Questionar e desafiar os padrões de design dominantes que refletem ideologias coloniais e eurocêntricas acolhendo perspectivas e estilos de design de culturas não dominantes, reconhecendo e valorizando suas contribuições históricas e contemporâneas.

Respeito à Cultura Local: Inspiração em culturas diferentes; respeito pela cultura e pela comunidade; de origem/práticas tradicionais e evitar a apropriação cultural.

Co-criação e Colaboração: Envolver comunidades locais e povos indígenas no processo de design, permitindo que contribuam com seu conhecimento, habilidades e perspectivas - abordagem mais inclusiva e autêntica.

Narrativas Alternativas: Explorar narrativas e estéticas que desafiam representações estereotipadas e simplificadas de culturas não dominantes.

Diálogo Intercultural: Facilitar a interação e o entendimento entre diferentes culturas através da criação de produtos que incentivem o intercâmbio cultural e a colaboração entre comunidades diversas.

Ao incorporar essas abordagens no design de produto é possível contribuir para uma prática mais ética, inclusiva e reflexiva, que reconheça e respeite as complexidades das relações pós-coloniais e promova uma maior equidade cultural e social.

- [UEM - Unidades de Mitigação da Erosão - Bom Projeto \(good-design.org\)](#)
- [Reef Design Lab - EMU \(Erosion Mitigation Units\) Coastal Defence and Marine Habitat Enhancement - YouTube](#)



Daan Roosegaarde: Designer inovador que trabalha em projetos que unem tecnologia e sustentabilidade, como estradas inteligentes e obras de arte públicas alimentadas por energia renovável.

- [FAISCA | Estúdio Roosegaarde \(studioroosegaarde.net\)](#)



- **Elora Hardy:** Designer que trabalha na área de arquitetura sustentável, especialmente com o uso de bambu. É fundadora da IBUKU, uma empresa que projeta estruturas utilizando bambu de forma sustentável.
- [IBUKU - Sustainable Design and Architecture Firm in Bali](#)
- [\(6059\) Elora Hardy - YouTube](#)



Yves Béhar: Designer Industrial e fundador do estúdio de design Fuseproject.
[Designer Yves Béhar - Herman Miller](#)

O Its Independent combina com qualquer design de escritório e seus móveis existentes para oferecer momentos de austeridade centrando-se em três pilares principais:

- **Experiência do cliente:** som, meditação guiada, iluminação e aromaterapia, oferecendo uma experiência simples e numa atmosfera privada, inspiradora e reconfortante projetada para relaxamento e descontração;
- **Design minimal e modular:** estrutura simplificada com design impactante, redução do desperdício de material, complexidade mínima de montagem e atenção plena à produção e entrega;
- **Personalização:** A parede de feltro pode ser personalizada em diferentes cores e padrões de acordo com o estilo e preferências da empresa. Também proporciona isolamento acústico, resistência estrutural e uma textura familiar e reconfortante.

As cápsulas de meditação em forma de semente incorporam madeira colhida de forma sustentável ou madeira criada a partir de resíduos de fabricação e lá reciclada ou feltro para evocar uma sensação de calma e uma conexão com a natureza.



[OpenSeed Its Meditation Pod - fuseproject](#)

William McDonough: conhecido por seu trabalho em design sustentável e desenvolvimento de conceitos como "Cradle to Cradle", que promove a produção de bens que podem ser totalmente reciclados.

- 5 bens: Bons materiais; boa economia, boa energia, água boa, boas vidas



[Bosch Siemens: A Casa da Inspiração no Parque 20120](#)

Eileen Fisher: Designer de moda que se tem destacado na promoção da moda sustentável. A marca EILEEN FISHER tem um compromisso com a sustentabilidade, utilizando materiais orgânicos e práticas éticas.

- [Waste No More: Acessórios de Tecidos Reaproveitados Sustentáveis | EILEEN FISHER](#) ([eileenfisher.com](#))
- A Arte de "Pintar" com Roupas Velhas



MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE (DESIGN SUSTENTÁVEL, ECO DESIGN)

Dieter Rams: designer alemão com trabalho amplamente exibido em todo o mundo. É conhecido como um dos primeiros designers comprometido com o meio ambiente antes de se tornar popular.

10 princípios de Lom design

- Inovador
- Torna um produto útil
- Estético
- Torna um produto compreensível
- Discreto
- Honesto
- Duradouro
- Ao detalhe
- Amigo do ambiente
- Mínimo de design possível



Estuço de Dieter Rams de 1955.



Vitsoe 601 Cadeira Fácil (1960)

MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE (DESIGN SUSTENTÁVEL, ECO DESIGN)

Olafur Eliasson "The weather"



[Missão - Pequeno Sol \(littlesun.org\)](#)

MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE (DESIGN SUSTENTÁVEL, ECO DESIGN)

Abordagem é cada vez mais relevante no contexto atual.

- **Materiais sustentáveis:** Optar por materiais com baixo impacto ambiental na produção (materiais reciclados, orgânicos, biodegradáveis ou de origem renovável)
- **Design para durabilidade:** Produtos duráveis e com longa vida útil, reduzindo a necessidade de substituição frequente e minimizando o desperdício.
- **Facilidade de reparação e reciclagem:** Facilidade em reparar, desmontar e reciclar o que facilita a reutilização de componentes e materiais.
- **Design circular:** Adotar princípios de economia circular, projetando produtos de forma que os materiais possam ser facilmente recuperados e reintegrados no ciclo produtivo.



DESCONSTRUIR/QUESTIONAR A CULTURA DO GOSTO

- "My focus is on what was excluded from the discourse of taste and the series of omissions, repressions, and conceptual failures that were its condition of possibility". (Gikandi, 2011)
- "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1975:97)

PROPOSTA DE TRABALHO

- Discutir, debater, criar um conceito (inspiração): MAPA MENTAL / PAINEL DE INSPIRAÇÃO
- Definir o tipo de OBJETO/PRODUTO (materiais, tipo de produção, acabamento, custo de produção –público-alvo, embalagem)
- Criar um PROTÓTIPO
- Planear e APRESENTAR o protótipo



Temas

- I. Meio ambiente e sustentabilidade
- II. Pós colonialismo + Apropriação
- III. Linguagem + Tecnologia e Sociedade
- IV. Política e Ativismo + Identidade e Diversidade
- V. Estereótipos + Patriarcado



Ponto de situação

- Questionários (desconforto em propôr)
- Conceito prévio à criação (ideia como valor)
- Postura ativa, crítica, reflexiva
- O caminho num coletivo
- Interligação de áreas :arte; design



Apêndice 6: Avaliação dos trabalhos de grupo (estudantes)

Áreas de análise da avaliação dos estudantes	Participação (intervenção, interação, motivação)	Colaboração (trabalho de grupo: valorizar a eficácia e/ou a cooperação? Organização, divisão de tarefas)	Tempo (fator externo + gestão grupal/individual)	Desconforto e imprevisibilidade (erros que poderiam ser evitados)	Pensamento crítico (tomada de consciência/ posicionamento)	Visível vs invisível (aprendizagens invisíveis)
Domínios Oficina de Artes	Interpretação e comunicação		Experimentação e criação		Apropriação e reflexão	

GRUPO 5: ESTEREÓTIPOS + PATRIARCADO

AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO relacionamento, cooperação, divisão de tarefas, motivação, originalidade, responsabilidade, pensamento crítico, qualidade estética.		A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO.	REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO/PRODUTO.
+	-		
"Penso que originalidade não foi provavelmente o foco do nosso projeto nem do nosso produto mas penso que acabou por ser "compensado" de certa forma pelo pensamento crítico que tivemos na fase de pensar antes da execução em si, acho que ficou claro na exposição oral que fizemos, todo o desconstruir de ideias que tivemos no processo de pesquisa" Estudante 1 Auto-av (14) Hetero av (14)	"Os elementos do grupo não apresentaram o mesmo empenho nem a mesma vontade de realizar um projeto com qualidade, o que deu origem a divisão de tarefas desigual"	"Pelo menos na minha perspectiva eu fui das que mais teve um papel ativo na realização tanto da ideia em si como na concepção manual do protótipo, tenho consciência que não impus a minha vontade nem as minhas ideias em detrimento das das minhas colegas, mas sinto que se não tivesse sido eu a tomar a iniciativa para cada fase do projeto, poderia ter havido uma participação mais ativa por parte de outros elementos do grupo."	"Penso que a ideia tanto do conceito de uma futura marca como o conceito de peça em si que pensámos, estava bom, foi de encontro ao que pelo menos de forma individual eu estava à espera. Já a execução do protótipo ficou bastante à quem da que eu tinha idealizado. Apesar do tempo reduzido que, foi sim, um problema, a falta de vontade e de motivação de alguns dos elementos do grupo contribuiu para que o produto não ficasse com mais brio no final."
"No geral, tirando alguns aspectos, o grupo esteve bastante bem. Houve principalmente responsabilidade e um bom pensamento crítico vindo de todos os elementos do grupo" Estudante 2 Auto-av (13) Hetero av (15)	"Há aspectos que poderiam ter sido melhores como a organização e a divisão de tarefas"	"Uma das coisas que devo melhorar para um próximo trabalho em grupo é a minha interação com os restantes membros"	"A meu ver o produto final poderia ter um melhor resultado se tivéssemos tido mais tempo. Não tendo isso acontecido, demos o nosso melhor para termos um bom produto final. Houve erros que poderíamos ter evitado"

“A responsabilidade foi algo que se viu neste grupo, quando foi pedido a procura de pesquisas, todos trouxeram alguma coisa e quando marcamos para nos encontrar todos apareceram. Tivemos a sorte de ter um elemento do grupo que falasse bem e com mais à vontade nas apresentações orais” Estudante 3 Auto-av (15) Hetero av (15)	“ A divisão de tarefas não foi a melhor, apesar de ter estado o grupo todo presente no encontro que fizemos o trabalho, a única pessoa que não trabalhou na peça física foi X mas eu acho que também foi porque não tinha tanto à vontade connosco. Outra coisa negativa foi no desenvolvimento físico da peça que X não deixava mais ninguém trabalhar pois para ela, só ela sabia e não aceitava as críticas que o grupo ia fazendo. Para além disso houve pouca pesquisa de modelos”	“Acho que em certas ideias e acontecimentos deveria ter sido mais fixa. Poderia ter-me imposto mais para ajudar no trabalho, mesmo que x não deixasse. Deveria ter tentado incluir mais a x pois ela é uma pessoa que “não faz parte da nossa turma” e por isso não esteve tão ativa no trabalho”	“Eu acho que o trabalho e toda a pesquisa feita estava a correr bem até à parte do trabalho físico. Eu recortei os moldes e cosi pouca coisa. x colou os brilhantes e a x fez os moldes e também coseu.
“A escolha do projeto que íamos fazer foi bem discutido por todas. Se criássemos uma marca de roupa sem género iria ter sucesso. Combinamos todas fazer o projeto numa tarde e aproveitámos o tempo. Contribuímos todas de maneira diferente” Estudante 4 Auto-av (15) Hetero av (16)	“Tivemos dificuldades em dividir as tarefas de modo a que todas cooperassem no trabalho, porque fizemos apenas um protótipo. Não tivemos muito tempo, ou seja, não ficou como esperado e tivemos de mudar muita coisa.”	“Devia ter intervindo mais nas ideias e nas decisões. Nas tarefas intervimos todas, mas podia ter ajudado mais.”	“O trabalho final não ficou como esperado, mas devido ao tempo adequámos ao que tínhamos. Os materiais tivemos de mudar e mudar as formas e os brilhantes. De resto acho que concluímos bem e no prazo esperado

GRUPO 4: POLÍTICA E ATIVISMO + IDENTIDADE E DIVERSIDADE

AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO relacionamento, cooperação, divisão de tarefas, motivação, originalidade, responsabilidade, pensamento crítico, qualidade estética.		A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO.	REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO/PRODUTO.
+	-		
“Não tive muita motivação para fazer este projeto pois o meu grupo não cooperava. Não existia espírito crítico. Ou seja, o mínimo estava bom, a qualidade não estava a melhor, não tivemos um protótipo físico para apresentar por falta de tempo que o material escolhido iria precisar e sentia que trabalhava por quatro cabeças, o que se vai refletir na nota final, infelizmente.”	“Fiz um trabalho original, desde as medidas até ao padrão idealizado”	“Acho que não deveria de melhorar nada, visto que fiz o máximo que pude para o grupo tentar realizar alguma coisa para apresentar. Sinto só que poderia ter trabalhado mais e poderia ter feito um protótipo da minha criação, mas não o fiz por ter receio que a nota do meu trabalho se reflectisse nos outros”	“O trabalho não foi completo faltando a etapa da apresentação do protótipo e o trabalho anterior estar muito incompleto.”

Estudante 5 Auto-av (12) Hetero-av (11)			
“Devido ao projeto do grupo ser um pouco individual, sendo um projeto para cada, nós transformamos o nosso trabalho em individual acabando por não colaborar muito (apenas na escolha do tema do trabalho)”		“Acho que deveria ter falado e partilhado mais com o grupo as minhas ideias”	“Como nós transformamos o trabalho de grupo em individual, o trabalho não desenvolveu muito no que toca à reflexão e trabalho em grupo. Mas no geral os produtos desenvolvidos foram interessantes”
Estudante 6 Auto-av () Hetero av ()			
“Acho que até fomos originais no desenvolvimento do nosso trabalho e até conseguimos (quase todos) fazer um produto com uma boa qualidade estética”	“Acho que como grupo não comunicamos muito bem uns com os outros, acabando por ter algumas falhas na coligação das peças que enviámos”	“Acho que não fui muito assertiva ao longo do desenvolvimento do trabalho”	“Acho que no desenvolvimento do produto devíamos ter conversado e cooperado mais entre nós para obter um produto final melhor”
Estudante 7 Auto-av (14) Hetero-av (14)			
“Tiramos as ideias juntos sem nenhum problema.”	“O relacionamento do grupo não foi assim como esperado, não temos muito contacto. O produto final não foi divulgado comigo pois eu não sabia o que eles estavam a fazer para a apresentação.”	“Acho que devia ter sido mais útil mas eles também não me integraram muito.”	“Acho que o desenvolvimento foi bom embora pudéssemos ter feito um produto melhor para apresentar no final.”
Estudante 20			

GRUPO 2 - PÓS COLONIALISMO + APROPRIAÇÃO

AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO relacionamento, cooperação, divisão de tarefas, motivação, originalidade, responsabilidade, pensamento crítico, qualidade estética.	A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO.	REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO/PRODUTO.
+	-	
(+) “Na minha opinião, o grupo funcionou bem a nível de qualidade estética, pois o produto final ficou idêntico ao desenho/ideia que “tinhamos preparado”	“Para uma próxima experiência considero que devia por todos cientes dos limites e da organização do grupo”	“Em suma, apesar dos problemas de organização e com o grupo o produto final ficou muito satisfatório. Estou orgulhosa do protótipo.”
(-) “De um modo geral o grupo não funcionou bem. A divisão de tarefas não aconteceu. Numa primeira fase, eu fui a única a dar uma ideia para a concretização de um produto (sem existência de pensamento crítico por parte dos outros elementos).”		
Estudante 8 Auto-av (19) Hetero-av (18)		
Estávamos organizados Dividimos as tarefas entre todos Não houve muitos conflitos	Teniam pensamentos errados sobre as origens das coisas. Falta de tempo Não se conseguiu acabar bem Falta de materiais (alguns)	Eu fiz a parte das missangas Não pude fazer parte da apresentação porque o pc avariou mas mandei a minha parte para se colocar no ppt. Deveria dizer sobre o que sei mas não iriam escutar. Ensinei-lhes a enrolar o fio dourado.
Estudante 9 Auto-av (10) Hetero-av (12)		Cada um fez a sua parte mas não houve muito intercâmbio de ideias. x coseu uma parte (ficou muito bem) mas x desfez e não soube coser de novo.

(+) “Acho que para o tempo que tivemos acho que o nosso trabalho ficou bastante bom, era algo deste gênero que tínhamos imaginado. Foi um trabalho bastante interessante pois nunca fui muito de gostar de fazer colares mas neste projeto foi diferente, acho que valeu muito a pena” (-) “Na parte do ppoint nós tínhamos dividido por grupos o que não deu certo pois uns faziam muita coisa e outros não faziam nada, tendo assim de estar sempre a chamar a atenção para fazer.” A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO. “Eu faltei à primeira aula por isso no início senti muita dificuldade em perceber o que seria para fazer mas x explicou-me e eu consegui depois pesquisar acerca da minha parte na qual x estava a fazer um ppoint e as fotos foram-lhes enviadas. Acho que em questão de trabalho manual, eu ajudei bastante até.” Estudante 10 Auto-av (15) Hetero-av (17)	“Embora o trabalho tenha ficado bom a meu ver acho que o trabalho não ficou bem distribuído, por exemplo x fez muita coisa. (...) Neste trabalho as coisas foram mal divididas, acho que como grupo não deu certo. Alguns membros do grupo não mostravam interesse em fazer nenhuma tarefa implicando com os restantes membros do grupo e depois na hora quem não tinha a parte para apresentar eram eles.		
(+) Relacionamento: +- pois os outros elementos do grupo não “queriam” ouvir muito x Cooperação: nível de cooperação, participaram todos, claro, uns mais que outros. Temos o exemplo de x e eu que nos empenhamos no trabalho mais do que a x e x .Divisão de tarefas: correu bem na pesquisa (-) Responsabilidade: notou-se mais na realização da peça pois marcamos segunda e terça feira para a realizar e x so veio na terça. Pensamento crítico: queria muitas vezes expor as ideias, porém tanto eu como a x fomos um pouco suprimidos. Qualidade estética: refletindo como fui suprimido a nível de ideias não aceitando quase nada do que dizia, a estética ficou “apresentável” na minha opinião. Estudante 11 Auto-av (18) Hetero-av (16)	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="805 772 1093 1321"> A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO. Na minha opinião não sei o que melhorar pois sempre fui empenhado para fazer a peça, sendo que a única vez que “larguei” o trabalho na peça foi quando já tinha a vista cansada, os dedos doridos de tanto dar nós e tive de ir embora para apanhar o comboio, porque de resto, tanto na segunda como na terça-f estive sempre a trabalhar na peça. </td><td data-bbox="1093 772 1441 1321"> REFLEXÃO “Ao nível da procura de ideias correu minimamente bem faltou foi comunicação e de empenho (...) Não quero grupos outra vez. </td></tr> </table>	A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO. Na minha opinião não sei o que melhorar pois sempre fui empenhado para fazer a peça, sendo que a única vez que “larguei” o trabalho na peça foi quando já tinha a vista cansada, os dedos doridos de tanto dar nós e tive de ir embora para apanhar o comboio, porque de resto, tanto na segunda como na terça-f estive sempre a trabalhar na peça.	REFLEXÃO “Ao nível da procura de ideias correu minimamente bem faltou foi comunicação e de empenho (...) Não quero grupos outra vez.
A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO. Na minha opinião não sei o que melhorar pois sempre fui empenhado para fazer a peça, sendo que a única vez que “larguei” o trabalho na peça foi quando já tinha a vista cansada, os dedos doridos de tanto dar nós e tive de ir embora para apanhar o comboio, porque de resto, tanto na segunda como na terça-f estive sempre a trabalhar na peça.	REFLEXÃO “Ao nível da procura de ideias correu minimamente bem faltou foi comunicação e de empenho (...) Não quero grupos outra vez.		

GRUPO 3: LINGUAGEM + TECNOLOGIA E SOCIEDADE

AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO relacionamento, cooperação, divisão de tarefas, motivação, originalidade, responsabilidade, pensamento crítico, qualidade estética.		A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO.	REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO/PRODUTO.
+	-		
“Com o tempo de conversa fomos nos enturmando e tendo um conhecimento melhor do produto, e conseguimos ter uma boa relação de grupo.” Estudante 12 Auto-av (15) Hetero-av (17)	“Não tivemos um bom entendimento no início do projeto e nem estávamos por dentro das outras ideias que foram surgindo.”	“Se tivéssemos mais tempo, poderíamos ter entregue uma demonstração melhor do produto.”	“Foi difícil de elaborar, por não ser um banco qualquer, e sem um banco em formato de tecla e também por ter uma inclinação que dificulta na junção de madeiras, isso nos dificultou bastante mas gostámos da experiência.”
Relacionamento: o grupo interagiu muito bem ao longo do trabalho Cooperação: o grupo mostrou bastante iniciativa com vontade de ajudar.	Pensamento crítico: a parte mais desafiante do trabalho foi mesmo a fase inicial. Pegar no tema e desconstruí-lo para certos membros penso que	“Penso que ao longo do grupo assumi uma posição de alguém que juntou o grupo e que, de certa forma ajudou a conduzir o trabalho para	“O desenvolvimento do trabalho foi duro. Desde os materiais à execução teve as suas complicações. Por sorte, a x conseguiu arranjar as madeiras visto que o seu pai

Divisão de tarefas: penso que no início foi mais difícil nos organizarmos mas ao longo do trabalho fomos acertando e ficamos mais organizadas. Motivação (+-) no início do trabalho alguns membros não estavam tão motivados. Originalidade: penso que conseguimos apresentar um produto simples, mas com um simbolismo diferente e que o torna original. Responsabilidade: Todas colaborámos. Estudante 13 Auto-av (18) Hetero-av (17)	tinha sido complicado. Pessoalmente eu senti isso, mas consegui vir com uma ideia que ajudou a conduzir o trabalho. O que me deixou feliz pois deixámos de estar "encalhadas"	melhorarmos a organização. Tentei dar incentivo e ser prática e assertiva. Sinto que fui trabalhadora. Coisas a melhorar seria não duvidar tanto de mim e confiar no processo."	trabalha com as mesmas e dispôs-se a ajudar-nos. Ao longo da construção houve certos imprevistos, como os ângulos, os acabamentos em certos detalhes. Apesar disso, acho que mesmo assim conseguimos passar a ideia eficazmente."
"O relacionamento com os outros membros do grupo foi positivo, com bom pensamento crítico na discussão de ideias originais, ponderando as ideias individuais de cada um de forma equilibrada." Estudante 14 Auto-av (18-19) Hetero-av (18)	"O grupo teve dificuldade na divisão de tarefas e na execução do produto final. Este exigia trabalho manual que exigia o uso de ferramentas e materiais para o qual a maioria do grupo nunca utilizou antes."	"Considero que deveria melhorar a argumentação a outras ideias para melhorar o produto. O meu maior papel no grupo foi a contribuição dos materiais e ferramentas bem como o trabalho manual de cortar, serrar e lixar. Senti mais dificuldade a cortar madeira grossa com ângulo e de forma a encaixar nas medidas certas. Para completar o trabalho também usei a técnica de costura."	"O grupo funcionou muito bem na discussão de ideias e desenhos apresentados. Devido à limitação de tempo para a execução do produto recorremos a restos de materiais que eu tinha em casa bem como algumas ferramentas que nos permitiu terminar o produto atempadamente. Contudo, acho que a dinâmica do grupo funcionou bem igualmente com a qualidade estética do produto e enquadrá-lo nos temas propostos."
(+)"O relacionamento e cooperação foi bastante bom entre nós. Em termos de motivação acho que todas, pelo menos pelo que deu a entender estávamos muito motivadas porque foi um trabalho bastante interessante. Acho que o nosso produto ficou muito original e para o tempo que tínhamos fomos bastante responsáveis em cumprir os prazos e a levar as coisas necessárias para a construção. (na ideia) Em termos do que eu penso sobre o trabalho, desde logo quando x mostrou a teca pensei em colocar a coluna, o led e conforto da almofada que x sugeriu, as rodinhas x soube que a ideia era muito interessante mas achava que não íamos conseguir fazer tão parecido e com a qualidade estética bastante boa, então fiquei muito feliz com o resultado. Gostei de trabalhar com este grupo, sem todas não seria possível concluir o trabalho." (-)"Apesar de termos feito todas um pouco, podíamos ter dividido melhor as tarefas, mas acabámos por ir construindo cada uma um pouco e acho que isso podia ter sido mais definido." Estudante 15. Auto-av (18) Hetero-av (19)	"Acho que eu poderia ter ajudado um pouco mais na colagem de algumas madeiras mas depois, também seriam muitas mãos e iria ficar uma confusão, mas de resto acho que eu e todas as do grupo colaborámos muito igual."	"Não foi um produto fácil de concretizar se o pai x não trabalhasse com madeiras, ainda mais difícil teria sido para cortar nas medidas certas então acho que foi um desenvolvimento bastante complexo e trabalhoso: Colar, lixar, cortar madeiras, led, coluna, almofada – tudo nas medidas certas com uma escala grande até."	

GRUPO 1: MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

AValiação do Trabalho em Grupo relacionamento, cooperação, divisão de tarefas, motivação, originalidade, responsabilidade, pensamento crítico, qualidade estética.	A MELHORAR NA MINHA PRESTAÇÃO. O MEU PAPEL NO GRUPO.	REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO/PRODUTO.
--	--	---

+	-		
“Tivemos uma boa cooperação no geral e soubemos debater as nossas ideias” Estudante 16 Auto-av (17) Hetero av (18)	“Uma participante não compareceu no dia da reunião e avisou em cima da hora que não ia”	“Acredito que poderíamos ter escolhido outro material, no entanto, infelizmente não tivemos tempo suficiente.”	“No geral tivemos um bom desempenho, só teve o problema dos materiais.”
“Relacionamo-nos e desde muito cedo traçamos metas e tarefas para cada um. Quando surgia alguma ideia que saia muito fora do nosso tema o grupo concordava que não valia a pena seguir por aquele caminho. Não houve conflitos” Estudante 17 Auto av (18) Hetero av (18)	“Senti alguma desmotivação por parte das minhas colegas, pois penso que não foi muito ativa. Eu sou muito perfeccionista e acho que nos protótipos não consegui fazer um bom trabalho. Acho que faltou rigor mas isso também tem a ver com as escolhas dos materiais porque foram difíceis de trabalhar.”	“Eu no trabalho contribuí para a elaboração do nosso tema; na ideia da empresa; na escolha dos materiais (lixo marinho) e na criação do protótipo da caixa borboleta.”	“Inicialmente a ideia de trabalhar com colegas com posturas de trabalho completamente diferentes das minhas fez-me confusão. Cada uma tinha a sua ideia do que se podia trabalhar. Então abordámos todos os tópicos do grupo para que ninguém se sentisse excluído.”
“Tivemos boas ideias e conseguimos uni-las de modo a criar um bom projeto. Fomos criativos e acho que se fossemos avante com o projeto iria ter sucesso. Dividimos bem as tarefas de modo a conseguir realizar vários protótipos.” Estudante 18 Auto-av (19) Hetero av (17)	“Devido ao pouco tempo que tínhamos não conseguimos fazer o que tínhamos planeado no início”	“Acho que correu bem fiz só com materiais reciclados e sustentáveis mas mesmo assim consegui um resultado esteticamente bom.”	“Conseguimos realizar tudo só que não com os materiais que idealizamos. Fora isso correu tudo bem.”
“Acho que o nosso grupo teve vários aspetos positivos conseguimos nos entender na melhor opção da coleção de produtos e dividimos bem as tarefas, também em termos de originalidade acho que conseguimos ser bastante e a estética ter qualidade e fizemos tudo com um pensamento crítico o que é bastante positivo.” Estudante 19 Auto-av (18) Hetero-av (19)	“Em termos de aspectos negativos acho que podíamos ter sido melhores na responsabilidade, feito mais cedo as peças, na compra dos materiais, comunicando um pouco mais sobre o que cada um andava a fazer que às vezes não aconteceu.”	“Sinto que tenho que melhorar talvez ter mais conhecimento, ser mais curiosa para poder ajudar mais o meu grupo com as informações e ser mais focada e organizada.”	“O produto começou com um esboço do protótipo claro depois de pensar no tema proposto, de seguida o material que mais se aproximaria, depois a parte de fazer achei divertido e fazer algo do zero foi super fixe. Acho que no início foi um pouco só stressante e confesso que tive medo de não conseguirmos, durante o processo apesar do medo ainda estar presente torna-se divertido e no final é um alívio e felicidade.”