

*MESTRADO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS
3. CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO*

M

2024

*Como ser uma pessoa
estagiária? Vol.1*

2024

INÊS CASANOVA NEVES

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 a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professorie orientadorie: Cat Martins

Professoras cooperantes: Raquel Morais, Ana Cachucho, João Tiago Fernandes
Escola Artística e Profissional Árvore

Nota inicial (uma espécie de resumo/abstract): Neste processo de vivência e escrita de estágio e relatório do mesmo, as minhas preocupações e reflexões correram os mais variados campos, até porque, para ter um ponto de vista crítico em relação a uma estrutura tão complexa como é a escola, era impossível não ter um pensamento interseccional. Falo aqui de interseccionalidade sem cair em neo-liberalismos, sendo estes armadilhas muito frequentes nas salas de aula ou quando se fala e pensa em educação, em inclusão, em sustentabilidade, palavras que ouvi tanto nestes últimos meses. Deixar os espaços e as teorias bonitas e estéreis apropriarem-se de conceitos extraídos do ativismo feminista negro é algo que é preciso identificar, refletir e colocar nos seus sítios, identificar de onde vêm estas palavras, estes atos, sendo que, na minha presença na escola Árvore, na minha convivência e nas minhas propostas didáticas, tentei sempre ter como foco estas reflexões. Sendo assim, quando falo em pensamento interseccional, tenho em mente Kimberlé Crenshaw, *“intersectionality as a way of framing the various interactions of race and gender in the context of violence against women of color. Yet intersectionality might be more broadly useful as a way of mediating the tension between assertions of multiple identity and the ongoing necessity of group politics.”* (Crenshaw, 1993, p. 1296), entendendo que o ativismo e a nossa palavra, o meu lugar na sala de aula, a minha possibilidade de estar aqui, deve-se a lutas que não foram nem brancas, nem cisgéneas, nem heterossexuais.

Apesar de ter muito a dizer e muito me ter passado pela cabeça nestes meses, baseio esta minha escrita na minha experiência identitária com a escola, como primeiro contacto que tive com esta, desta maneira. Foco-me nas relações que tive, nas que não tive, nas que deveria ter tido de uma maneira diferente, com o que envolve (e me envolveu) (n)o espaço e tempo escola. Falo desta experiência de um ponto de vista pessoal e coletivo, pois sei que, nunca conseguiria ser

singular neste processo, nem o queria ser. Foco-me em combater ausências, solidões e isolamentos, em mostrar não presenças e presenças que se deveriam transformar noutras coisas, em perguntar-me e perguntar-nos sobre o porquê de ser “assim” e não “assado”, ou uma mistura dos dois, nenhum ou outras coisas *quaisquieres*.

Initial Note (a kind of summary/abstract): In this process of experiencing and writing about my internship and its report, my concerns and reflections traversed various fields. To have a critical viewpoint on a structure as complex as the school, it was impossible not to have an intersectional thought. I speak of intersectionality here without falling into neoliberalism, which are very common traps in classrooms or when discussing and thinking about education, inclusion, sustainability—words I’ve heard so much in these past months. Allowing beautiful and sterile theories and spaces to appropriate concepts derived from Black feminist activism is something that needs to be identified, reflected upon, and put in their proper places, recognizing where these words and actions come from. In my presence at the Árvore school, in my interactions and didactic proposals, I always tried to keep these reflections at the forefront. Thus, when I speak of intersectional thinking, I have in mind Kimberlé Crenshaw, who describes “intersectionality as a way of framing the various interactions of race and gender in the context of violence against women of color. Yet intersectionality might be more broadly useful as a way of mediating the tension

between assertions of multiple identity and the ongoing necessity of group politics.” (Crenshaw, 1993, p. 1296). I understand that activism and our voice, my place in the classroom, my ability to be here, is due to struggles that were neither white, nor cisgender, nor heterosexual.

Although I have much to say and a lot has crossed my mind in these months, I base this writing on my identity experience with the school, as the first contact I had in this way. I focus on the relationships I had, those I didn’t, and those I should have had differently, concerning what involves (and has involved) the school space and time. I speak of this experience from a personal and collective perspective, knowing that I could never be singular in this process, nor would I want to be. I focus on combating absences, loneliness, and isolation, on showing not just presences but presences that should transform into other things, on asking myself and us about why it is “this way” and not “that way,” or a mix of both, neither, or something else entirely.

Note initiale (une sorte de résumé/abstract) : Dans ce processus de vécu

et d'écriture de mon stage et de son rapport, mes préoccupations et réflexions ont traversé divers domaines. Pour avoir un point de vue critique sur une structure aussi complexe que l'école, il était impossible de ne pas avoir une pensée intersectionnelle. Je parle ici d'intersectionnalité sans tomber dans les néolibéralisme, qui sont des pièges très fréquents dans les salles de classe ou lorsqu'on parle et pense à l'éducation, à l'inclusion, à la durabilité, des mots que j'ai tant entendus ces derniers mois. Laisser les théories et les espaces beaux et stériles s'approprier des concepts issus de l'activisme féministe noir est quelque chose qu'il faut identifier, réfléchir et remettre à sa place, en reconnaissant d'où viennent ces mots et ces actes. Dans ma présence à l'école Árvore, dans mes interactions et mes propositions didactiques, j'ai toujours essayé de garder ces réflexions en premier plan. Ainsi, lorsque je parle de pensée intersectionnelle, j'ai en tête Kimberlé Crenshaw, qui décrit "l'intersectionnalité comme un moyen de cadrer les diverses interactions de la race et du genre dans le contexte de la violence envers les femmes de couleur. Pourtant, l'intersectionnalité pourrait être plus largement utile comme moyen de médiation de la tension entre les affirmations d'identité multiple et la nécessité continue de la politique de groupe." (Crenshaw, 1993, p. 1296). Je comprends que l'activisme et notre voix, ma place dans la salle de classe, ma possibilité d'être ici, doivent leur existence à des luttes qui n'étaient ni blanches, ni cisgenres, ni hétérosexuelles.

Bien que j'aie beaucoup à dire et que beaucoup de choses m'aient traversé l'esprit ces derniers mois, je base cette écriture sur mon expérience identitaire avec l'école, en tant que premier contact que j'ai eu de cette manière. Je me concentre sur les relations que j'ai eues, celles que je n'ai pas eues, et celles que j'aurais dû avoir différemment, en ce qui concerne ce qui implique (et m'a

impliqué) l'espace et le temps scolaires. Je parle de cette expérience d'un point de vue personnel et collectif, sachant que je ne pourrais jamais être singulière dans ce processus, ni ne voudrais l'être. Je me concentre sur la lutte contre les absences, les solitudes et les isolements, sur le fait de montrer non seulement des présences mais des présences qui devraient se transformer en d'autres choses, sur le fait de me demander et de nous demander pourquoi c'est "de cette manière" et non "de cette autre manière", ou un mélange des deux, aucun, ou d'autres choses encore.

AVIS: Tentei escrever este relatório com a minha mais possível honestidade, tentei também escrevê-lo com uma linguagem que seja passível de ser comunicado e lido pelo maior número de pessoas, especialmente pelo grupo estudantil com quem convivi, em relação a isto, só bell hooks consegue dizer exatamente aquilo que quero transmitir, sobre esta linguagem, sem cair eu num pensamento classista e elitista de que "estas pessoas não vão entender isto porque não estão na academia/porque não são eu/porque não são da minha idade ou da minha classe", citando-a:

"Cedo decidí, ao cruzar a política feminista radical e a minha vontade de escrever, que queria produzir livros que pudessem ser lidos e entendidos transversalmente pelas diferentes classes sociais. À época, as pensadoras feministas deparavam-se com o problema do público: queríamos chegar a quem com o nosso trabalho? Para chegar a um público maior, era preciso escrever de forma clara e concisa, que pudesse ser lida por quem nunca tivesse ido à universidade nem sequer concluído o ensino secundário." (hooks, 1981, p. 12)

e com ajuda da minha irmã Beatriz de 17 anos, tendo pedido auxílio à mesma para revisar a minha linguagem, tornando-a o mais inclusiva possível. Faço isto pois, se es estudantes com quem convivi quiserem ler sobre a experiência que tive com elus, lhes seja possível, sem terem de entrar em pesquisas profundas sobre linguagens académicas, sendo que, com conversas com es mesmas, entendi que não eram muito de seu agrado. Sei que tive como referência uma única pessoa desta idade, sendo que teria gostado que esta minha mensagem fosse aprovada por um grupo e não por uma única pessoa, mas trabalhei com o que me foi possível no tempo em que me foi possível, talvez no dia em que esteja a defender este relatório, estejam elus a ouvir-me, juntamente com vocês!

Palavras chave(s)¹: identidade, ideal, anti-discriminatório, frustração, conversa, colaborativo, capitalismo, mundo do trabalho, objetivos, medo

Key(s)words: identity, ideal, anti-discriminatory, frustration, conversation, collaborative, capitalism, world of work, goals, fear.

Mots clés: identité, idéal, anti-discrimination, frustration, conversation, collaboratif, capitalisme, monde du travail, objectifs, peur.

¹ Referência a uma “inside joke” na turma de 1DCG e 2DCG – onde era frequente o uso do termo “Palavras-chaves” pelos estudantes em vez de “Palavras-chave”

“Também o meu corpo vem para vos anunciar algo, para vos avisar, para vos falar de uma ameaça ao vosso ser, e traz consigo um tremor de carnes.” (P. Feijó, 2024, p. 49)

Fontes: *Baskervvol* por Bye Bye Binary (2021)

Roberte por Eugénie Bidant (2023)

Lista de abreviaturas

MEAV – Mestrado de Educação de Artes Visuais

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

FAUP – Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto

FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

1ANI – Turma de 1º ano de Animação 2D e 3D

1DD – Turma de 1º ano de Desenho Digital

1DCG – Turma de 1º ano de Design de Comunicação Gráfica

2DCG – Turma de 2º ano de Design de Comunicação Gráfica

1DD – Turma de 1º ano de Desenho Digital

DTAG - Desenho Técnico e Análise Gráfica

PRINT – Projeto Interdisciplinar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

EWWR – Semana Europeia para a Prevenção de Resíduos

PE – Projeto Educativo

Índice

<i>Nota inicial (uma espécie de resumo/abstract)</i>	<i>2</i>
<i>Lista de abreviaturas</i>	<i>9</i>
<i>Índice</i>	<i>10</i>
<i>Fazer pela vida – escrito num panfleto da escola árvore</i>	<i>19</i>
<i>◊ que é ser útil? Para que serve isto? ◊ que é ser um profissional? ◊ que este relatório pode fazer?</i>	<i>19</i>
<i>Falar com o colega do lado, ou com a estagiária, na sala de aula</i>	<i>24</i>
<i>Fazer tudo, com todos, ao mesmo tempo</i>	<i>32</i>
1ANI – Compromisso e expectativas S., posições dentro da sala da Cooperativa Árvore	35
Proposta Didática 1ANI – tempo e falha	45
1DD – zona de desconforto, conforto e de cedências	51
1DCG – Companheirismo, comunidade, cuidado, colaboratividade	63
Eu e Desenho, Desenho e eu	68
<i>E AGORA? A pessoa estudante e estudante estagiária professora depois disto tudo</i>	<i>88</i>
<i>Ajudaram-me neste processo de escrita/pensamento/vivência de estágio:</i>	<i>107</i>

Na escrita deste relatório utilizei as diretrizes da linguagem inclusiva, podendo encontrá-las nestes documentos:

Guia Prático Para Um Português Inclusivo

<http://queerist.tecnico.ulisboa.pt>

Guia para a Utilização de Linguagem Inclusiva

https://www.up.pt/portal/documents/76/Guia_para_a_Utilização_de_Linguagem_Inclusiva.pdf

Apesar de ter prestado a maior atenção para cumprir com estes, houveram palavras que decidi colocar no feminino, como o caso da palavra “*professoras*”, pois, nestes casos, o género feminino era aquele que dominava em termos de número. Foi uma abordagem que ainda continuo a pensar sobre!

Desabafos introdutórios

Como vou eu escrever um relatório de estágio?

Como vou eu escrever um relatório de estágio enquanto há tanto para fazer e eu estou aqui só sentada a escrever em cima o meu privilégio?

Como vou eu escrever um relatório de estágio enquanto sei que há pessoas a serem assassinadas a 1km de onde eu vivo pelo simples facto de não serem brancas?

Como vou eu escrever um relatório de estágio enquanto há genocídio a acontecer?

Como vou eu escrever um relatório de estágio enquanto tenho medo de sair à rua?

Como vou eu escrever um relatório de estágio enquanto a culpa me paralisa?

Como vou eu escrever um relatório de estágio enquanto trabalho para sobreviver?

Como vou eu escrever um relatório de estágio se não tenho tempo porque a culpa e o medo me ocupam o tempo todo?

Como vou eu escrever um relatório de estágio se, ao final deste tempo todo, ainda não sei ser estagiária?

Como vou eu escrever um relatório de estágio enquanto tenho medo do futuro?

Chat GPT, Como vou eu escrever um relatório de estágio?

Admito que, cada passo que dou no processo de escrita e pensamento deste relatório é tão cuidadosamente pensado que às vezes se torna impossível de o escrever, porque até o ato de escrever, de abrir o *word*, de meter a palavra “word” em *itálico* se torna um desafio, mas acho que, mais uma vez, ao pensar nisto caio nas vozes do capitalismo imperialista que ressoam na minha cabeça: “tens que ser produtiva, tens que fazer isto mais rápido Inês, em vez de pensares, FAZI!”. Bem, estas vozes estão comigo desde que me lembro de mim, esta pressão que foi exigida por uma classe média branca hétero cisgénero das ciências, os meus pais, o seio confortável em que nasci, numa pequena cidade na periferia do Porto, em Portugal. Este mesmo ambiente foi o que me fez ser tão ligada ao capitalismo, à meritocracia, à academia como destino, ao capital como objetivo, ao racismo, machismo e homofobia estrutural. Como mulher, branca, lésbica num constante questionamento em relação ao seu género, fui obrigada a afastar-me disto um bom pedaço, foi uma necessidade, o ativismo e o pensamento crítico foram uma salvação desta teia que não me pertence e que não deveria pertencer aqui, a ninguém, a lado nenhum, penso muito nestas palavras da bell hooks quando me questiono de “como é que vim aqui parar? porquê que tenho tanta necessidade de me refugiar na teoria?”, por isso, a ela, obrigada por esta citação:

“Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na

teoria, na época, um lugar de cura.”(hooks, 1994, p. 83)

Sei que esta construção de pensamento crítico foi muito devido aos confortos que me foram dados, aliados a estes privilégios que tive durante estes 24 anos, casa, comida, transporte, redes de apoio, família, suporte financeiro, entre bastantes outros. Sei que o meu percurso foi muito mais fácil, muito mais leve porque beneficiei de privilégios de raça, classe, género, e, quero que, ao lerem o que vos escrevo, tenham a noção disso, que sou carregada de todos estes.

Estar na escola com tudo isto sempre foi um quanto ambíguo, porque, por um lado, tinha todo o conforto do mundo, por outro, o simples facto de não pertencer a uma heteronormatividade incrivelmente imposta por todo o meu meio, fez com que o percurso fosse um tanto quanto “caricato” (num mau sentido). Ao falar com o Pedrinho, meu colega e amigo, lembro-me de ele dizer as seguintes palavras, que me acompanharam no decorrer deste estágio, desta escrita:

“Para as pessoas cisgénero e heterossexuais é muito mais fácil, elas não têm que pensar naquilo que nós temos que pensar.” Pedrinho, 2024

É uma realidade, apesar de todos sermos intersetados por diferentes formas de discriminação, o meu pensamento de “sou só uma lésbica branca privilegiada”, elimina o preconceito que sinto e que tento esconder, por “não ser assim tão mau.”. A verdade é que, a minha experiência de estágio foi incrivelmente complexa devido (também) a questões de preconceito, abuso e identidade, que eu diminuía constantemente porque afinal:

“a escola é assim, certo?”

“ser professora é lidar com isto, certo?”

“ser estagiária é lidar com isto, certo?”

Sei agora, que não é bem assim.

Nesta introdução quero-vos alertar que este relatório será predominantemente uma reflexão em relação à minha identidade dentro de uma escola profissional, de um primeiro contacto com estudantes onde me exigiam algum tipo de autoridade perante elus, de uma primeira vez numa sala de aula como “semi-professora” ou “professora” ou “estagiária” (este estatuto dependia dos dias e das aulas). Será uma conversa com quem está a ler, um grande desabafo, um diário, porque, devido ao grau de proximidade com o leitor (vocês) que pretendo exprimir, chamar-lhe de “relatório” seria, a meu ver, dar-lhe uma conotação demasiado clínica.

Acho importante dizer-vos neste início de conversa, que as minhas ações não vivem sem a pesquisa, observação, leitura e reflexão constantes, e tive como aliados a estas práticas vários materiais (tendo eles as mais diversas *formas e feitios*), sendo que, um dos que esteve ao meu lado neste caminho de mestrado e estágio, “*peço emprestado*” (Mörsch, 2019, p. 73) a Melissa Steyn. Steyn fala-nos da LCD – Literacia Crítica da Diversidade, literacia esta que, na minha experiência como ser branco de classe média vivente, é não só importante no campo da minha prática artística ou docente ou artística/docente, mas, mais importante que esses meus aspetos identitários, no posicionamento de todes nós, nas estruturas, no mundo, estas premissas e lista que vos irei apresentar, intersetam-nos nos campos mais mundanos e menos académicos, daí fazer o total sentido seguir-me por eles, e, se falarmos de uma perspetiva da educação, a intervenção destas palavras de Steyn deverá contaminar tudo, desde a disposição das salas de aula, à maneira como nos apresentamos, à nossa intervenção no

currículo, ao nosso entendimento e tratamento de outros intervenientes do espaço escolar. A partir daqui, cito-vos os indicadores que me acompanharam enquanto agi durante estes últimos meses e enquanto vos escrevo. Estes indicadores foram sistematizados para o trabalho anti-discriminatório em educação artística, por Carmen Mörsch, a partir de Steyn:

- “ – Compreender que categorias de diferenciação – tais como género, a orientação sexual, a aptidão física, a classe e a raça – são socialmente produzidas.*
- Compreender a interseccionalidade, isto é, o modo como estas categorias operam conjuntamente para criar desigualdades.*
- Compreender o que é o privilégio sob este pano de fundo. Ser capaz de um posicionamento crítico à luz desse conhecimento.*
- Ser capaz de dominar a linguagem e as noções que podem identificar a desigualdade e as relações de poder hegemónicas.*
- Ser capaz de reconhecer/descodificar formulações hegemónicas.*
- Compreender que existem no presente continuidades das relações de poder historicamente estabelecidas.*
- E finalmente, sabendo tudo isto, desenvolver a vontade de promover mudanças rumo a uma maior justiça.” (Mörsch, 2019, p. 74)*

Agir sem haver uma compreensão e uma literacia em relação à diversidade e às relações que acontecem envolvendo este conceito que está “na boca do capitalismo” pode ser perigoso, pode-nos fazer cair em neoliberalismos que estão bem disfarçados pela palavra “diversidade” ou pelas cores do arco íris, não digo que nunca caí nestes, porque, efetivamente, caí, mesmo estando em constante análise e questionamento do que me rodeia sobre estas lentes e com o objetivo de agir ativamente contra a normatividade excludente e dolorosa. Sei que, apesar de ter as palavras de Melissa Steyn, de livros, de outras autoras, de músicas, textos, revistas, filmes, *podcasts*, esta minha ação de estagiária e

escritora de relatório de estagiária, nunca teria sido conseguida sem quem não desistiu de estar ao meu lado neste processo. Apesar de saber que foi um processo que a academia entende como individual (pelo simples facto de ser apenas eu a assinar por esta experiência), quem me acompanhou fez parte dele, fez parte da minha comunidade de pessoa estagiária que coexistiu com a pessoa Inês, sendo que, a primeira, poderia ser bem conotada como insuportável ou como *“pessoa na idade dos “porquês”*, por isso, como é tradição nestas coisas (e que bela tradição!) agradeço:

Aos meus pais, por me proporcionarem a hipótese de fazer este mestrado;

À Bia, por me ter deixado estagiar na escola onde estuda e por me ouvir a ler este relatório mais vezes do que desejava ouvir;

A Camila, o seu amor, companheirismo, e também por me ter ouvido a ler este relatório mais vezes do que desejava ouvir;

À Daniela, pela amizade linda;

Às pessoas minhas amigas;

Às pessoas colegas do MEAV;

Aos meus gatos e cães;

Aos meus colegas de trabalho e chefes por me cederem tempo para realizar este mestrado;

Às pessoas que me ouviram falar sobre estas minhas coisas de estagiária;

À Nicole e aos pais, por terem confiado no meu conhecimento como “professora”;

À professora Raquel de Desenho;

À professora Ana Cachucho de DTAG;

Ao professor Tiago das disciplinas da turma de 1ANI;



À professora Inês de Geometria;

A todes es alunes das 4 turmas que me deixaram tentar ser professora nas suas aulas;

À dona Emília do bar pelas ótimas refeições;

, e,

a Cat!



Fazer pela vida – escrito num panfleto da escola árvore

◇ *que é ser útil?*

Para que serve isto?

◇ *que é ser um profissional?*

◇ *quê que este relatório pode fazer?*

Como lidar com este binário de útil//inútil? Como estar (um bocadinho, quase nada) em paz com ele?

Entrar numa escola como algo que não é ser aluna dessa mesma escola foi uma primeira vez, completamente sem estratégias, nada prático, apenas acompanhada de algum pensamento crítico e teoria que estava ansiosa para praticar. Lembro-me logo (e mais uma vez) de bell hooks quando começo com este discurso, a teoria e a prática estão de mãos dadas, teorizar é uma prática, mas, ao entrar na escola cheia de vontade de meter as mãos na massa, entendi que muito daquilo que eu penso não é considerado como “aplicável”, “*fazível*”, “praticável”. Isto porquê? Uma lista infinita de coisas, passo a citar algumas que ouvi pela Árvore:

“- *Porque não há tempo*

- *Porque não há tempo*
- *Porque não é útil*
- *Porque não há tempo*
- *Porque há outras coisas para fazer*
- *Porque têm que entregar isto daqui a 2 semanas*
- *Porque não tenho tempo*
- *Porque não faz sentido, agora, aqui, nesta disciplina”*

Quando decidimos falar sobre utilidade e falta de tempo, e, fazendo isto de maneira conjunta, entendi que seria um ato um tanto revolucionário pensar em coisas tão individuais (ou que nos dão como individuais) em conjunto, com a Daniela (minha colega de estágio e amiga), com vocês que me lêem, com quem me passou pela frente enquanto pensava nisto.

A definição de útil – *o que tem préstimo*² – e tempo – *período contínuo e indefinido no qual os eventos se sucedem*³ –, nos dias que correm, é uma coisa capitalista e capacitista, até porque a utilidade e como ela se distribui no tempo, se baseia em padrões específicos, sendo estes padrões, à partida, excludentes. Questionar estas bases do que é “ser útil em determinado espaço de tempo/ser produtivo” e transportá-las para o universo que é a escola pareceu-me uma boa opção para começar uma conversa sobre isto.

Quando penso nestas relações entre corpo/tempo/utilidade, aparecem-me sempre na mente os valores da cultura da supremacia branca, de mãos evidentemente dadas ao capitalismo, exploração (laboral, ambiental, pessoal) e

² Segundo o dicionário da Porto editora - <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/%C3%BAtil>

³ Segundo o dicionário da Porto editora - <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/tempo>

meritocracia, cujos valores estão refletidos em muitas instituições/grupos, e a escola não fica de parte. Tendo em conta que o racismo é estrutural, não digo que quem pratica estes valores está deliberadamente a praticar racismo de forma consciente, mas, como tudo, é importante sentarmo-nos e olharmos para os nossos atos e pensamentos com carinho (ou bastante desdém) e paciência (ou muita impaciência).

Esta cultura (a nossa) opera sobre valores baseados na opressão e na *hiper* produção, no seguimento de uma estrutura classista branca cis⁴ heterossexual, que faz com que os nossos corpos se moldem completamente a esta estrutura, desde a maneira como pensamos, sentamos, respiramos, comemos, dormimos, ouvimos, reagimos, acolhemos ou não acolhemos e, por consequência, serão estes mesmos valores aqueles que irão definir o útil e o inútil e de como temos que organizar o nosso tempo, tendo em conta estes valores. Kenneth Jones e Tema Okun, ao refletirem sobre como o racismo se entranha em todo o lado, mostram-nos uma lista, incluída no seu *workbook* que tenta definir os valores normalizados numa cultura branca e como estes se refletem nas instituições/locais de trabalho, sendo alguns estes, e, resumidamente, os seguintes:

- “- *perfeccionismo*;
- *sentido de urgência*;
- *quantidade sobre qualidade*;
- *preferência à palavra escrita*;

⁴ Abreviatura para a palavra “cisgénero”

- *apenas uma maneira certa;*
- *paternalismo;*
- *individualismo;*
- *isto ou aquilo;*
- *acumulação de poder;*
- *objetividade;*”

(Jones & Okun, 2016, p. 31)

Nomear estes valores é um processo importante, importante para olharmos para eles sem a neutralidade que nos é vendida, para darmos nome às nossas atitudes, comportamentos, expressões. É a partir da consciência da existência destas problemáticas que envolvem os nossos atos quotidianos que conseguimos fazer alguma coisa para realmente os alterar.

“Being able to identify and name the cultural norms and standards you want is a first step to making room for a truly multi-cultural organization.”(Jones & Okun, 2016, p. 35)

Neste processo de estágio, valores como os descritos acima foram-se cruzando comigo, acompanhando-me, quase que entrando na minha mente como absolutos, prontos para serem aplicados, até porque, por serem tão naturalizados na nossa cultura, é imensamente difícil de os ver, porque estão, em todo o lado. Negar a sua existência ou ignorá-los não me pareceu uma opção, evidenciar que eles existem e chamar-me à atenção sempre que caio na armadilha de olhar para eles com um carinho quase que maternal de “eles sempre cá estiveram, fazem parte de nós” pareceu-me uma opção, é o que vou tentar fazer aqui, enquanto escrevo. No entanto, o que se passou durante estes 9/10 meses de estágio, fez-me

entender que estas premissas totalitárias estavam micro espalhadas fisicamente, escritas até em panfletos publicitários da própria escola, e, sendo estas as manifestações “*micro*”, olhar para os currículos e ficar impressionada com os objetivos dos mesmos passou a ser menos “impressionante” que no primeiro ano do MEAV, porém, nestes mesmos meses, reparei que para além do físico evidente e publicitário, haveria também o “não físico”, “não dito”, “não mostrado”, sendo que, a meu ver, o invisível e o que se deseja ocultar, merece tanta ou mais importância como aquele que nos é chapado na cara.

Falar com o colega do lado, ou com a estagiária, na sala de aula

“Is not what you see but what others tell you not to look at.” – Algures num episódio do *podcast “H.E.A.R.T – Higher Education Anti-racist Teaching”* (Stephany Santos, 2022)

Por trabalhar enquanto estudo e, para me conseguir sentir útil neste processo de escrita e pensamento de relatório (e não tão culpada por me sentir inútil como estudante/estagiária), muitas das vezes acompanho o meu trabalho com *podcasts*, e, exatamente por estar a trabalhar e não conseguir simplesmente sentar-me e escrever esta citação que leram anteriormente ou decorar em qual episódio a ouvi, apenas me mantive com o pensamento dela. Foram sem dúvida palavras que me paralisaram, que fizeram com que o capitalismo não ganhasse durante uns bons 10 segundos (ou seja, simplesmente fiquei parada a pensar no que ouvi e não trabalhei – fui completamente inútil aos olhos do capitalismo! Estás num bom caminho Inês!). Isto porquê?

No meu processo de existir como pessoa que tem um cartão que me dá acesso a todas as salas da escola, almoça no bar com as professoras, que pode estar em frente à sala com as professoras, que pode ir à casa de banho da sala das professoras, que não é professora, entre outros “privilégios” que me fizeram ser esta pessoa durante este ano letivo – estagiária! – reparei que tudo está construído exatamente para não se olhar para muito lado e para muitas coisas porque não são *desejáveis* de olhar, no tempo escolar, por exemplo:

- “- Não olhar para o colega do lado;*
- Não olhar para trás;*
- Não olhar para o trabalho dos outros;*
- Não olhar para o telemóvel;*
- Não olhar para as coisas “dessa forma”;*”

(citações feitas tanto entre estudantes como de professor para estudante)

E foco-me neste último “não olhar”.

Transporto aqui o meu raciocínio para os momentos em que falar de sentimentos ou experiências ou ter simplesmente conversas dentro da sala de aula, que não sejam sobre ou direcionadas para a matéria letiva, é visto como um problema, um “desfoco”, como algo a não fazer, como algo a “não olhar para”, porque não se é produtivo, porque não se está “a fazer coisas”. Apesar de saber que estava na presença de professoras que têm uma posição crítica em relação a este tipo de estratégias, sei que é difícil não cair nas armadilhas da produtividade e na necessidade de mostrar resultados físicos, palpáveis, entregues na plataforma *Teams*.

Como Cat diz:

“quando pensamos que não vamos cair em nenhuma destas armadilhas, caímos”.

Dei por mim a fazer o mesmo, em relação a mim, em relação à minha relação com estudantes, porque, afinal, como é que vou ser uma ótima estagiária numa Escola Profissional, se não for profissional e se não entrar nesta estrutura que é a escola?

Entendi que o caminho seria pensar criticamente em relação a esta escola, a esta estrutura, à minha posição dentro dela, e estar no sítio em que estava, seria o

ideal para atuar perante aquilo que me preocupa, aquilo que quero mudar, um caminho crítico nesta experiência de estágio seria exatamente olhar para a conversa “*de outra forma*”, sem a instrumentalizar como matéria letiva, sem lhe dar uma nota, uma qualificação, apenas convidá-la a entrar na sala de aula e a agir connosco – comigo, com estudantes, com professoras.

Ao pesquisar de uma maneira muito superficial na internet - “*Conversa na sala de aula*”, apareceram-me resultados sobretudo de “como a evitar”, “como a controlar”, não me espanta, pois, durante estes últimos meses, as relações que consegui ver para com a conversa dentro da sala aula foram exatamente essas, de a fazer desaparecer ou a direcionar/amenizar o mais rapidamente possível para algum caminho “*escolarmente*” desejável. Dei por mim a sentir-me culpada, mais uma vez, pois, quando via alguma conversa a acontecer entre estudantes, ou, quando me chamavam casualmente para participar em alguma destas, eu fazia-o com todo o gosto e naturalidade, esquecendo completamente que a professora tinha “*mandado calar*” a turma há 15 minutos atrás.

Ficava com medo destas conversas, com receio de que a minha posição de estagiária/professora fosse comprometida por falar com estudantes sobre música, filmes, séries da *Netflix* que achamos *cliché*, episódios das nossas vidas pessoais, porque, realmente, não me lembro de nenhuma professora ter feito isso comigo durante quase 18 anos de “vida de estudante”. Questionava-me quais eram os limites, de que maneira estava a ultrapassá-los ou não, se devia ouvir o que me queriam dizer ou travar por completo a conversa, direcionar para o *After Effects* (nas turmas de animação) ou para a folha de papel ou o tubo de cola (nas aulas de desenho com a turma de Design). Questionava-me sobre, de que maneira, não estava a projetar-me nelus, a tentar “*salvar*” o meu “eu” não adulto ao falar com es estudantes, questionava-me sobre o quão egoísta poderia estar eu a ser ao ouvi-los falar sobre inseguranças, identidade, *queerness*, corpo, sociedade,

preocupações e não poder retribuir, porque, por muito que o meu eu procurasse nas minhas referências (baseadas na minha experiência como estudante) de “professora”, nunca encontrava um momento em que tivessem partilhado comigo qualquer conversa pessoal, como a que os estudantes procuravam obter de mim.

A verdade é que, acabei por me expor, acabei por ter esta atitude que durante muito tempo vi como “tentativa de salvar” alguém, como anteriormente referi. Durante o primeiro ano do mestrado, pesquisei e teorizei sobre esta questão da conversa, teorizei enquanto dava as minhas próprias aulas de “artes” (as quais chamo de “*freestyle*”), ou quando dava apoio ao estudo num ATL, tudo parecia controlado nestes momentos, a partilha de conversas e histórias parecia vir de uma maneira leve, como uma brisa fresca que estava sempre de mãos dadas com as páginas dos livros de história ou português que folheávamos, mas a escola, de uma maneira estranhamente absorvente, fez com que tudo se tornasse muito diferente, muito mais sério, muito mais intenso, com questões que realmente me destruíam, me faziam ir para casa chorar, não dormir, escrever, escrever, teorizar, teorizar. Mas o que fazia eu com tanta teoria? Escrevia este relatório como se não tivesse qualquer responsabilidade emocional sobre estudantes que me falaram sobre as suas maiores inquietações? Sobre os abusos e carências emocionais que sentiam em casa? Teorizava sobre a dor alheia? Objetificava estas conversas como “matéria de estudo”/ “conteúdo para um relatório *riquíssimo*”? Definitivamente, uma das minhas maiores preocupações enquanto estagiária, era de não fazer nada do que acima questionei, não iria estar sentada sobre extrativismo. Aqui senti, que a teoria e a prática, estavam completamente separadas, estava em desespero.

O quê que eu posso fazer enquanto estagiária/professora sem me tornar uma colega? A conversa torna-me uma colega?

Se, até aqui, leram à espera de um monte de respostas às *milhentas* perguntas que faço, aviso já, que verão muito poucas, comparadas com aquilo que pergunto, e, para ser honesta, parei com a ilusão de que alguma vez uma experiência me trará mais respostas que perguntas, e quero continuar assim.

O meu desespero manteve-se durante todo o estágio, quando tentavam de uma maneira quase que de descoberta, curiosidade, caça ao tesouro, entender-me, a maneira como me vestia, como andava, o que significavam as minhas tatuagens, que idade tinha, se tinha namorado ou namorada, porquê que parecia tanto “uma colega delus”, sentia-me cada vez mais exatamente, como uma colega, um algo, algo vulnerável, nada profissional.

Mal entrei na sala de animação com o professor Tiago, no meu primeiro dia de estágio, em setembro, quando ele me apresentou à turma como “professora Inês”, foi tão estranho para os estudantes como para mim (de maneiras diferentes, claro). A reação predominante das pessoas que via à minha frente (tendo em conta que estava mesmo no “lugar clássico de professora”, ou seja, em frente à turma) foi de choque, tendo-me sido confessado por alguns membros da turma que achavam que eu era a “nova aluna” ou o “novo aluno”. Este cenário repetiu-se em todas as turmas pelas quais passei, aumentando a minha confusão em relação a como agir perante isto tudo, perante estas perceções em relação ao meu corpo, ao meu aspeto, sendo que seria praticamente impossível de o alterar. Podia tentar vestir-me “mais adulta”, “mais professora”, mas não sabia bem como isso se fazia.

Podia tentar falar “mais adulta”, “mais séria”, “mais profissional”, mas também não sabia bem como isso se fazia.

Tentei imitar as professoras que me acolheram nas aulas delas, e foi um bom acolhimento, mas eu não queria ser elas, eu queria ser eu, mas parecia que ser “eu” era completamente incompatível com a ideia de ser profissional, estagiária, professora. Ao sentir que o meu corpo e a minha identidade não se encaixavam naquele meio, desistir da ideia de ser professora por “não ser feita para isto” tornou-se bastante apelativo. Estava encurralada dentro de mim mesma, e, a certo ponto, senti que ou me mudava completamente, perdendo tudo aquilo pelo qual lutei nestes últimos anos (conseguir conviver minimamente de forma pacífica com a minha identidade), teria também de deixar de acreditar naquilo que acredito, de deixar de me suportar pela teoria que tanto me ajudou, ou, se não fizesse isto, sentia que nunca seria vista com seriedade, como uma verdadeira professora. Mesmo assim decidi continuar, afinal, foi um primeiro dia, umas primeiras semanas.

Começo este meu relatório com estes pequenos textos nos quais falo de conversa (parece até redundante), pois, sem ela, não teria feito sequer o estágio. O cunho pessoal, identitário e até sentimental deste relatório reflete aquilo que o meu estágio foi, uma nada plena nem linear conversa comigo, com a escola, com as pessoas que envolvem a escola e que me envolveram. Falo de sentimento e com sentimento, mas não o falo de maneira neutra, falo-o com a consciência de que falar dele e deles (sentimentos) é um ato revolucionário, é trazer para a escola, e, por consequência, para a academia, aquilo que ainda não lhe pertence, por ser, exatamente, assustador, desconhecido, ameaçador, Audre Lorde, feminista negra lésbica, consegue-nos falar disso:

“Nas estruturas vigentes definidas pelo lucro, pelo poder linear, pela desumanização institucional, os nossos sentimentos não estavam destinados a sobreviver. Mantidos como acessórios inevitáveis ou agradáveis passatempos, dos sentimentos esperava-se que se submetessem perante o pensamento, como das mulheres se esperava que se submetessem perante os homens.” (Lorde, 1984, p. 63).

Falar de sentimentos e falar sentimentalmente dentro de uma qualquer instituição alimentada pelos binarismos de sucesso/insucesso, pensamento/sentimento, homem/mulher, ideal/indesejável, útil/inútil é perigoso, pode significar uma repreensão no *Teams*, uma má nota na disciplina de Relatório, um olhar de lado, um *mandar calar*. Mas vou fazê-lo na mesma.



Fazer tudo, com todos, ao mesmo tempo

Como uma maneira de tentar compensar a minha falta de experiência no que toca a ser (na minha perceção) “uma boa figura docente/estagiária”, tentei percorrer todas as aulas possíveis das professoras cooperantes (e mesmo não cooperantes mas que acabaram por cooperar!), sendo que partilhei as salas de aula com as turmas de:

- Desenho Digital – 1º ano – equivalente ao 10º de ensino regular – com a professora Ana Cachucho
- Animação 2D e 3D – 1º ano – equivalente ao 10º ano de ensino regular – nas disciplinas de Animação Digital e Representação Gráfica – com o professor João Tiago
- Design e Comunicação Gráfica – 1º ano – equivalente ao 10º ano de ensino regular – na disciplina de Desenho – com a professora Raquel Morais e com a professora estagiária Daniela Fraga.

Delineei e dizia a toda a gente com quem me cruzava que o meu percurso de estágio seria assim, a experimentar de tudo, a conviver com o máximo de estudantes possível, a lidar com as mais infinitas das situações no espaço de tempo que seria o passado ano letivo, e assim foi, durante algum tempo, mas, ao refletir sobre o porquê de estar a tomar esta decisão, entendi que estava a cair, *mais uma vez*, numa armadilha. Se tivesse continuado neste processo de “estar em todo o lado ao mesmo tempo”, não teria conseguido refletir sobre a minha experiência, estaria simplesmente a vivê-la num modo de quase sobrevivência, superficial, material, na busca incessante pela realização académica, docente, pois bem, não a encontrei. Encontrei o caminho da meritocracia, mais uma vez, meritocracia esta baseada naquelas coisas todas que esperava combater, mas

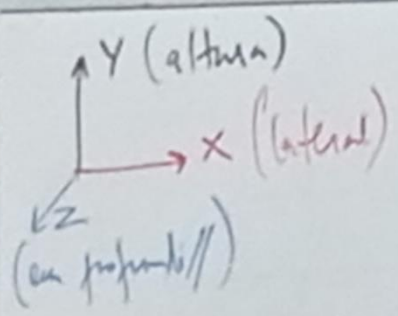
felizmente, fui a tempo de sair desta linha, isto porque, me dei tempo, olhei para as coisas *de outra forma*.

Não digo que estas experiências não me enriqueceram, que não foi um privilégio passar por todos estes cenários e poder ter experienciado TANTA – mesmo tanta! – coisa.

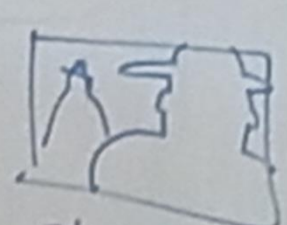
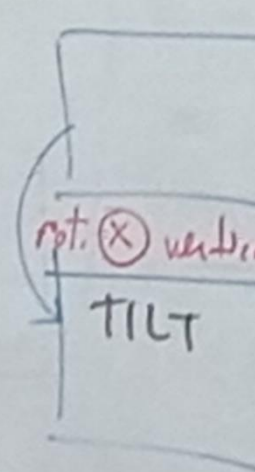
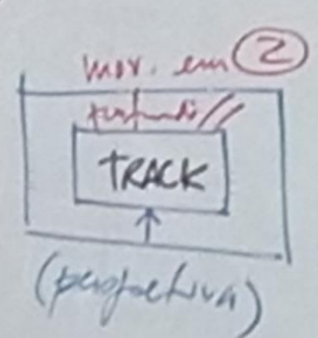
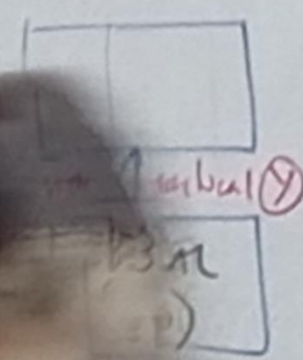
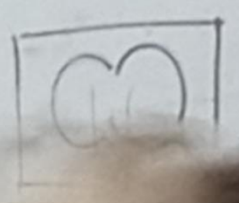
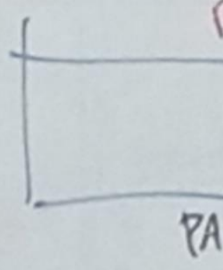
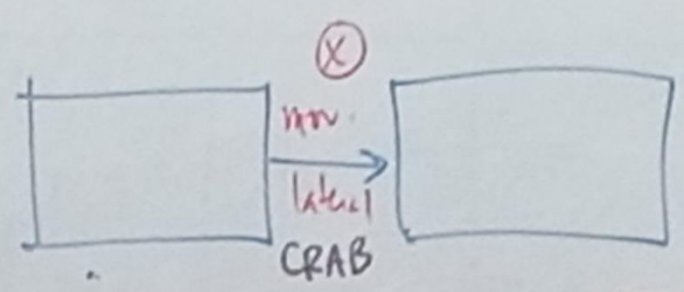
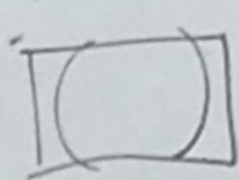
08.20
ONOS

Liberdade negra

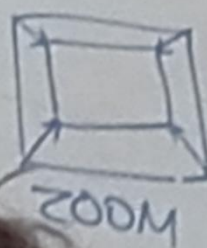
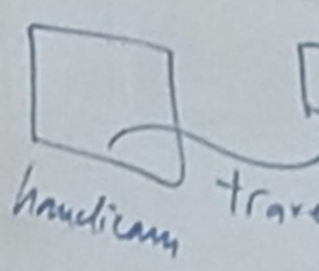
A vida aquática
Bruno Silva
25.06.2018



MOVIMENTOS / ROTAÇÕES



Shoulder view



1ANI – Compromisso e expectativas

S., posições dentro da sala da Cooperativa Árvore

A turma do primeiro ano de Animação 2D e 3D (1ANI) foi aquela com quem convivi durante mais horas de estágio, sendo todas (ou quase todas) as segundas-feiras preenchidas com a nossa convivência, convivência essa que durou praticamente todo o ano letivo, tendo terminado a minha jornada com elus mais cedo do que desejava (inícios de maio). Desde que entrei na sua sala de aula, a turma sempre me acolheu com o maior calor e compaixão que nunca esperei ver numa escola, numa turma, depois de ser atingida pelos mais dolorosos relatos de experiências com estudantes vindas de colegas de mestrado e professoras da minha família. Era tudo mais ou menos calmo, mais ou menos expectável, suave, aparentemente, ou foi o que tentei sentir durante o nosso tempo em conjunto. Escolhi a turma de animação exatamente porque conhecia pouco ou nada do que elus aprendiam, do que o professor Tiago ensinava, senti que o lugar híbrido entre estudante a aprender *After Effects* e *Animate*⁵ e tentativa de professora a auxiliar es estudantes, seria um duplo desafio. Queria desafiar-me. E, sim, foi desafiante. Sim, talvez me estivesse a sabotar ao colocar-me nas condições menos confortáveis em que me poderia meter, mas tomei esta minha primeira escolha como uma sina, como algo impossível de apagar, como se, se desistisse desta turma, estivesse a falhar à turma, ao professor cooperante Tiago, à escola, a Cat, a mim, portanto, continuei.

Nas primeiras aulas a novidade era um sentimento avassalador, estava a “*dar tudo*”, e, enquanto isso, tinha es estudantes a estudarem-me, a testarem os meus

⁵ Programas inseridos no pacote da *Adobe Systems*, usados nas disciplinas em que acompanhei es estudantes. Este mesmo pacote era utilizado em todos os cursos que consegui ter contacto no meu caminho de estagiária.

limites, a fazerem-me perguntas que não sabia como ou se deveria sequer responder. A parte da aprendizagem e transmissão de conhecimento em relação aos programas técnicos de animação, nesta turma, ficou muito de parte, pois, apesar de ter dado o meu melhor, entendi que *não dava uma para a caixa*, que ou me focava em aprender como fazer uma ótima animação e comunicar essa maneira de animar às pessoas da turma, ou aprendia como ser estagiária, ou professora, ou entender o meu papel naquela turma, quem poderia ser eu para as pessoas que me rodeavam, entender como poderíamos lidar com as nossas presenças durante o ano letivo. A matéria e o desejo pelo ensinamento material estava a absorver-me, por isso, a certo ponto, decidi metê-los de parte, mas, até aí, aprendi várias coisas sobre transições, planos, anatomia, movimento e que *onion skin*⁶ é uma coisa que dá muito jeito no mundo da animação.

Pensei que ao afastar-me um pouco da matéria o meu processo fosse mais simples, mas o sentar-me no meu cantinho ao lado de B. fez-me entender que o ato de “ver as coisas a acontecer” não me servia, teria que ter algum tipo de ação, mas que ação poderia ser esta? Voltar para a matéria e sufocar o pouco tempo livre que tinha entre aulas, estágio e trabalho a estudar técnicas de animação para assim me juntar ao Tiago como ótima professora? Fingir que sabia a matéria e tornar-me uma impostora ali no meio? Fugir daquela sala de aula e procurar um sítio onde me sentisse mais à vontade com a matéria dada? Definitivamente nenhuma das minhas questões acima *questionadas* me encaixavam, e o quanto gosto eu de fazer questões que não me encaixam, porque, *(e sendo isto muito cliché de se dizer)* pelo menos sei por onde não ir, por muito perdida que esteja.

⁶“ *Onion skinning in animation is an editing technique used to see several frames of an animation simultaneously. This means the animator can tell whether the lines of each frame are correctly lined up – which is crucial to create an animation with smooth motion.*” - <https://www.adobe.com/uk/creativecloud/animation/discover/onion-skinning.html>

Estava com estas questões todas quando me foi apresentada S., e me foi pedida ajuda para “lidar” com S. . Reparava em S. como reparava em qualquer outro estudante, ainda não conhecia bem a turma por isso a personalidade de cada pessoa ainda era uma miragem.

Sabia então que não queria objetificar o 1ANI, não queria objetificar S. por muito que fosse pedido para acalmar, para ensinar, para estar ao lado de S., porque incomodava, porque não era como as outras colegas, porque tinha uma lista interminável de diagnósticos que pareciam mais importantes que o seu nome, uma lista interminável de atitudes passadas, presentes e futuras que definiam o perigo de S. e o quão a minha experiência com S. seria um ótimo contributo para um “ótimo relatório”.

Cada vez mais entendo que não quero que este relatório seja ótimo, espero que não o esteja a ser dentro dos parâmetros que me disseram que seria.

-----//-----

S.

“A escola é um espaço de controlo e domínio, de escrutínio, diagnóstico e sanção, que pressupõe um sujeito unitário e monolítico, que deve aprender, mas não pode nem deve mudar.” (Preciado, 2020, p. 199)

Falo de S. – aluna da turma 1ANI - porque convivi imenso com a mesma durante este tempo, convivi porque quis e porque me pediam e eu aceitava com todo o gosto. Entendia que era um pedido de ajuda, era algo sistémico, as professoras não tinham tempo para lidar com tanta gente, e, sendo S. uma pessoa que absorvia muito deste tempo por não se encaixar na normatividade de estudante, tornava-se uma ameaça ao funcionamento normal de uma aula como as professoras idealizavam e projetavam, daí pedirem a minha intervenção neste caso específico.

Não quero falar de S. como pessoa “problemática”, como a chamavam, não quero expor o porquê de não se encaixar nestes parâmetros de boa estudante até porque não tive uma conversa com a mesma sobre isso, não a quero expor a mais extrativismo e exotismo, não quero que seja matéria de estudo, peço que não a leiam como isso.

Sei que, na minha convivência com ela, entendi que o meu papel com a mesma era de professora explicadora, psicóloga, salvadora, mas ao mesmo tempo de barreira entre S. e o resto da turma, com o que se estava a passar, ou como um filtro, onde as palavras de S. passavam por mim antes de passarem para as colegas, para o professor. Estava numa posição estranha, não me era confortável mas sentia-me útil, sentia que se calhar até entendia a matéria, que até conseguia ajudar alguém, sentia-me uma boa estagiária com S., até porque simpatizamos, até porque ela não me faltava ao respeito da mesma maneira que faltava ao respeito às outras professoras, mas também porque não me via com essa autoridade, de professora, era uma amiga que ajudava, como ela num dia gelado de fevereiro referiu, eu era *“aquela menina que ajuda os colegas”*; S. definiu-me exatamente como eu me sentia, e tornou-se real, tornou-se assustadoramente real. As minhas aulas com 1ANI, a certo ponto, tornaram-se aulas com S., em vez de me sentar ao lado de B. pediram-me para me sentar ao lado de S. para controlar, auxiliar, “ver se estava a fazer tudo direito”, e eu aceitei. A verdade é que, sinto que durante esse tempo ajudei e contive S., sei que posso ter facilitado o seu trabalho e o trabalho das professoras, mas a minha presença ao seu lado era temporária, limitada e uma ilusão, eu não era a estagiária de S., eu não era a explicadora ou a psicóloga de S., muito menos a salvadora de S.. Demorei a entender isto, porque foi muito fácil cair na falácia de que “estava a ajudar alguém” ou que “estava a ser, finalmente, uma ótima estagiária, que tinha encontrado o meu caminho”.

Decidi afastar-me desta exclusividade que tinha com S., o professor Tiago tinha-me avisado sobre isso, tínhamos falado de como a minha experiência de estágio não se devia basear nesta única experiência, e eu concordei, mas não entendi que era isso que se estava a passar. Por isso, para o meu bem e para o bem de S. afastei-me, mas não me sentia bem em deixá-la sem mim, não queria que se sentisse posta de lado depois de lhe ter dado tanto do meu tempo, por isso, mantive-me por perto, respondendo aos pedidos de ajuda como respondia aos dos seus colegas.

Falo da minha experiência com S. como sintoma de várias condições que o *cistema* impõe na sala de aula, *cistema* este que me impediu nesta turma de olhar para mim para além de transmissora de saber, de matéria, de certa forma, olhar para mim para além da matéria.

Pergunto-me qual é o lugar de S. na sala de aula, que adereço fui eu neste percurso e como o influenciei, sabendo que fui presente, presente demais para aquilo que sabia e sei, para aquilo que conseguia e consigo. Não sei que influência tive, nunca tive abertura para lhe perguntar, todas as atitudes que tinha com ela eram calculadas ao milímetro para – segundo as professoras – ter o menor impacto possível no seu aprendizado, nas suas atitudes, nas respostas da encarregada de educação que tanto pressionava e criticava as atitudes das mesmas professoras. Gostava de ter falado mais com S., soube que gostava de videojogos, mostrava-me os desenhos que fazia em vez de fazer os exercícios de geometria, ensinou-me a fazer origami, mandou-me calar algumas vezes, pediu para a deixar em paz, para a deixar dormir, dizia que não queria saber “*daquilo para nada*”, estava no seu direito, também não queria saber de muitas coisas, entendo a sua frustração, no entanto, sempre tive medo de aprofundar, porque poderia estar a falar demais de sentimentos, poderia estar a “*ser manipulada por ela*” como as professoras diziam, podia estar a criar espaço para abusos da parte dela. Não a consegui conhecer o

suficiente, nem me conhecer a mim naqueles momentos, para saber se estava a sofrer de algum tipo de abuso.

Agora que conhecem a minha relação com S., continuo a minha escrita, posicionando-me nesta mesma turma, 1ANI. Falei desta estudante não para a denunciar, não para a marcar, falei dela como pessoa importante neste caminho de estágio, que me fez questionar tanto sobre mim, sobre a minha relação com estudantes, sobre a estrutura e os objetivos da escola, sobre o olhar da instituição em relação à “*diferença funcional*” (Preciado, 2020, p. 198). Por isso, agradeço também a S..

-----//-----

Apesar de 1ANI ter absorvido o meu tempo, dedicação e coragem, sentia que não conseguia criar uma conexão com a turma, com as partes da turma, com a matéria e com o professor cooperante, mais uma vez, sintoma que entendi de uma ignorância em relação à matéria física, daí ter mudado a minha abordagem ao longo da nossa convivência, tentando entender o que poderia estancar esta ferida. A verdade é que estava focada num propósito, como já referi aqui várias vezes, queria ser “ótima estagiária” e entendia que, se cumprisse esse objetivo, estaria muito perto de me tornar uma “ótima futura professora”, e aquilo que sei sobre o que é ser professor foi “...*definido pelo conhecimento que adquiri dos professores que observei enquanto era estudante.*” (hooks, 2010, p. 67), e, entre toda a gente que passou como “professora” na minha vida, entendia que o denominador comum era a questão da matéria. Não saber a matéria não se encontrava na minha compreensão de professora, encontrava-se mais na compreensão de péssima aluna, que associava assim a, péssima estagiária, que associava assim a, péssima futura professora. Na verdade, não consegui parar de me sentir mal nesta turma,

de me sentir inútil e sem um propósito, saltava de estudante em estudante, pediam-me ajuda em relação aos programas e eu perguntava ao professor Tiago ou a outro estudante se nos podiam ajudar, e aqui encontrei uma dinâmica que me agradava.

Neste ato desesperado e sedento por uma posição de professora ideal, reparei que com estas minhas intervenções desajeitadas e bastante “ao desenrasque”, acabava por criar uma dinâmica de grupo e entreajuda entre os colegas, ao entender que J. sabia algo que M. precisava de saber, criava uma espécie de ponte improvisada de transmissão de conhecimento, e era uma ótima ponte, porque via que, aula após aula, estas dinâmicas tornavam-se cada vez mais comuns.

No entanto, isto era ensinar? Isto era ser estagiária?

Cheguei a ter conversas com A., aluna desta turma, quando me perguntava se a podia ajudar com a função do programa, sabendo desde o início que eu não entendia nada daquilo. Disse-me várias vezes, quando lhe dizia “*desculpa A., não entendo nada disso*”:

“Então porquê que não escolheste outra turma? Porquê que não nos dás desenho? Devias ser socióloga!”

Depois de falarmos sobre a minha necessidade de me colocar em constantes desconfortos, prosseguíamos para uma pesquisa em conjunto sobre como meter a perna de uma personagem a mexer, ou pintar uma forma individual de um fundo. Às vezes encontrávamos a resposta no *Google* ou no *Youtube*, outras vezes recorriamos a outras pessoas, criando novamente esta rede de entreajuda. Gostava de ver isso, gostava de ser uma ajuda a que isso se proporcionasse. Às vezes a situação alastrava-se para outras conversas, para passagens das nossas

vidas, pelo nosso gosto ou desgosto em relação a determinado tipo de aves, tendo J. referido:

“Não tens cara de quem gosta de pássaros.”

A este ponto, definitivamente, tinha-me afastado da matéria, mas tinha-a como aliada para esta minha tentativa de arranjar um propósito ali dentro, criar uma comunidade, tentar com que saíssem do isolamento de 3 horas na sua cadeira a olhar para um computador. A distribuição da sala ajudava a isso, tentei ilustrá-la no desenho abaixo, de maneira a conseguirem visualizar o que vos digo:

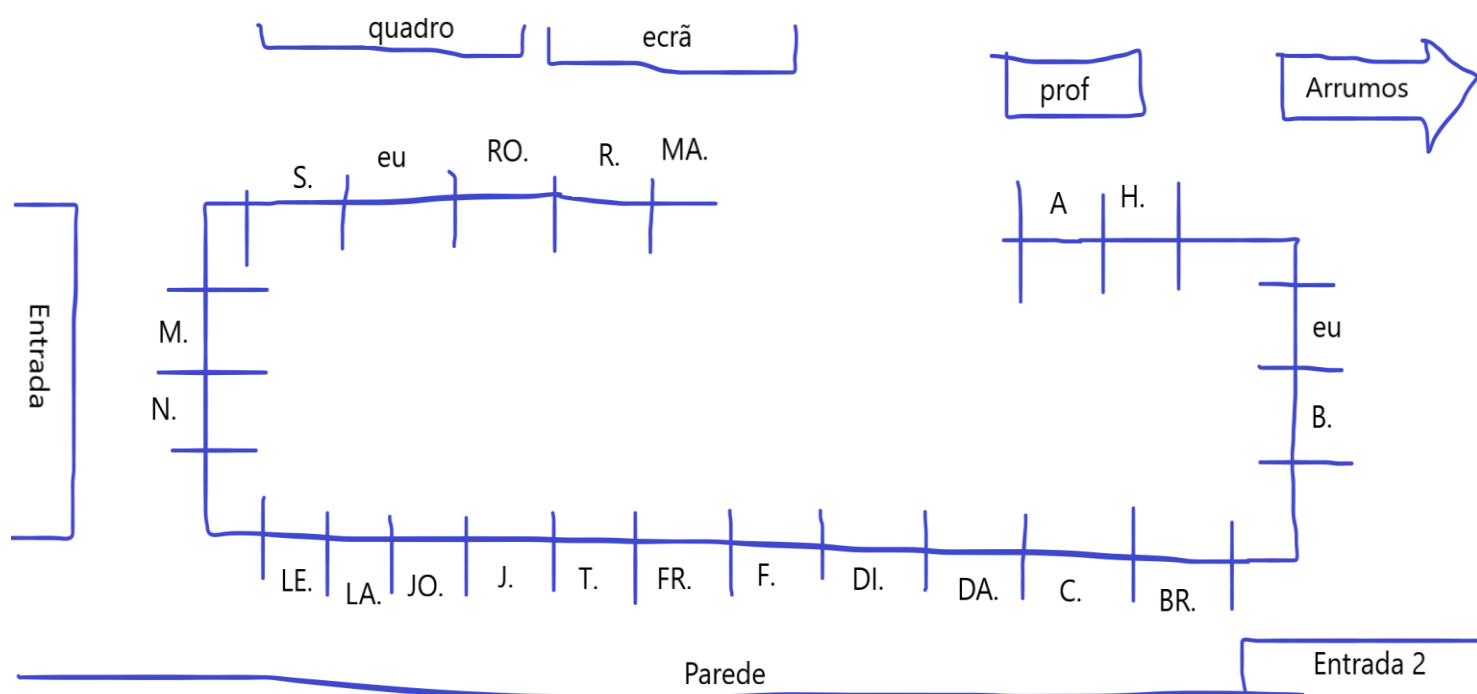


Figura 1 - Planta Sala 1ANI - Cooperativa Árvore

Esta sala é separada do edifício principal da escola, sendo que está agregada à Cooperativa Árvore, onde todas as turmas do curso de animação têm aulas.

Estas salas eram bastante diferentes, eram em pedra, frias, com computadores menos sofisticados que os do edifício principal, sendo que eram inúmeras as

falhas técnicas e a presença do técnico de informática era bastante frequente também nas aulas. A certo ponto, esta planta mudou, sendo que todos os estudantes passaram a estar virados para as paredes. Esta nova dinâmica deixou todos com uma reação, incluindo eu mesma, pensei como me deveria comportar naquele novo espaço que era tão pouco aliciante para concretizar as dinâmicas que já estava habituada, tornava-se muito mais difícil olhar para as caras de todos, decifrar emoções, pânico, incompreensões, um simples rodar de cadeiras deixava-nos com novos desafios de comunicação, mas, afinal, era esse o objetivo, evitar as conversas, as distrações. A este ponto já frequentava menos as aulas com o ANI, já teria assistido a todas as disciplinas ditas como “práticas” e, quando se aproximou a altura da concretização da minha *Proposta Didática* decidi perguntar-lhes se estavam confortáveis em ter-me como espectadora das suas apresentações orais na disciplina de Português, tendo autorização da turma, assisti, isto porque os temas que abordavam nestas mesmas apresentações, mostrariam o seu interesse/desinteresse ou conhecimento/desconhecimento em relação a certas temáticas que queria abordar com eles na atividade que iria propor fazermos juntos. Nestas apresentações falaram-se de várias coisas, como saúde mental, machismo, racismo, identidade, abuso, alterações climáticas, amor, eram apresentações intensas e com demasiado pouco tempo para se falar de coisas tão importantes, tão profundas e complexas, mal sabia eu que iria cair no mesmo erro na proposta que estava tão cuidadosamente a construir.



Proposta Didática 1ANI – tempo e falha

A proposta didática com 1ANI foi a segunda que fiz neste percurso de estágio, no entanto, devido a estar-vos a falar primeiro da minha experiência com esta turma, deixo-vos o meu relato sobre o que se passou por aqui.

Realizei esta atividade (ou como o quisermos chamar) dentro da sala da Cooperativa Árvore, da qual já vos falei, durante um total de 3 horas, divididas em blocos de 1:30h cada, nas aulas de Animação Digital que eram às sextas feiras ao final do dia (a última aula da semana da turma), era início de abril quando estes momentos aconteceram, sendo que a minha última presença nesta sala foi o último momento desta proposta.

Apesar de já ter sido efetuada “tarde” (de acordo com o que deveria ser o tempo *ideal* para fazer uma proposta didática como aluna do MEAV) ela foi idealizada muito antes de abril, sofrendo todas as mutações que me levaram até esta a atividade, descrevendo-a agora:

Decidi integrar a minha proposta neste espaço tempo, pois, nesta altura do ano letivo, a turma de 1ANI estaria a realizar a atividade PRINT (Projeto Interdisciplinar), projeto este que consiste em refletir e trabalhar sobre determinado tema durante um período de tempo em várias aulas de diferentes disciplinas, sendo a temática desta atividade as lendas da cidade do Porto, apelando às estudantes um olhar sobre o que es rodeia na cidade onde estudam, foi pedido uma pesquisa sobre estas lendas cruzando as mesmas com as ODS⁷ (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), que teriam já estudado e refletido

⁷ “Estes objetivos globais assumidos pelos 193 países das Nações Unidas têm como ambição “não deixar ninguém para trás”, através do estabelecimento de uma linguagem comum para todos os stakeholders, fixam metas de sustentabilidade, com foco em áreas críticas para a humanidade, e estruturam-se em torno de 5 Princípios: Planeta, Pessoas, Prosperidade, Paz e Parcerias.” - <https://ods.pt/ods/>

noutros contextos e noutras disciplinas, sendo estas propostas das nações unidas já familiares para es mesmas. Após esta pesquisa e reflexão sobre as ODS, que foi realizada em pequenos grupos juntamente com a escolha de uma lenda, foi-lhes pedido que ilustrassem individualmente outras lendas com pequenas animações, onde utilizariam o conhecimento técnico adquirido nas aulas passadas em conjunto com a pesquisa que foi feita sobre as temáticas acima descritas.

Esta dinâmica fez-me questionar várias coisas, daí ter achado este momento o ideal para a concretização desta proposta. Primeiramente notei que o trabalho teórico – a pesquisa – seria aceite como algo de grupo, havendo uma discussão e um entendimento da lenda escolhida em grupo, no entanto, quando passaram para a concretização material, já não foi valorizado o trabalho de equipa, de entre ajuda, tal como aconteceu quando mudaram a planta da sala, separando e minimizando as interações – notando que esta atividade foi realizada com a nova planta, onde es estudantes estavam virades para as paredes em vez da planta em “U” – que me fez questionar:

“Será que isto é uma tentativa de separação entre a teoria e a prática?”

Na verdade, este meu pensamento automático refletiu-se nas aulas que passaram, onde a preocupação não era “Como é que a minha lenda se relaciona com os problemas de identidade de género? Ou discriminação social? Ou preservação do meio ambiente? (fazendo assim um cruzamento com as ODS)” mas sim, apenas e somente, com a execução de uma boa animação para ter uma boa avaliação. Esta interação entre matéria física e reflexão projetou-se nos meus questionamentos em relação à escola, ao tempo, à necessidade material e ao espaço que ocupa o pensamento crítico nestes ambientes, pareceu-me um momento perfeito para agir.

Sendo assim, entendi que estas novas lendas utilizadas no trabalho individual des

estudantes, estavam a ser exploradas de uma maneira neutra, como se não houvessem violências e problemáticas inerentes às mesmas, entendendo que o exercício anteriormente feito em grupo seria apenas mais um “*check*” nos objetivos do projeto educativo:

“2. Promover uma cidadania ativa e participativa, baseada nos valores da UNESCO e nos objetivos das Nações Unidas para 2030;

2.1.1. Cidadania e Desenvolvimento – a ser desenvolvido enquanto projeto transdisciplinar e em interação com a comunidade local, sobre temas centrados nos objetivos das Nações Unidas para 2030;” (Projeto Educativo Escola Artística Profissional Árvore - 2020/2024, p. 11)

Tendo este “*check*” dado abertura para um pensamento crítico, decidi desenvolvê-lo, voltando a propor à turma uma atividade em grupo onde iriam olhar para as lendas de todos os integrantes do grupo e colocarem questões como (estas questões foram lançadas por mim, como exemplos e como uma motivação para o começo de um questionamento, tendo os grupos colocado outras questões para além das que irei referir):

“Que personagens são caracterizadas nestas lendas?”

Quais os papéis das mesmas e que relações têm umas com as outras?

Essas relações são de racismo? Capacitismo? Machismo? Homofobia?

Que personagens faltam nestas lendas? Que cenários nunca acontecem?

Sentem falta de alguma representação nas lendas? Se sim, qual?

Devemos tomar os materiais que nos dão na sala de aula como verdades absolutas? Ou temos o direito de discutir sobre eles?”

Entre outras questões que se formaram no decorrer da discussão que tive com os grupos no processo da atividade.

Pensei em Paulo Freire ao desenvolver esta proposta, quando o mesmo nos diz “(...) *não há prática docente sem curiosidade, sem incompletude, sem seres capazes de intervir na realidade, sem seres capazes de serem fazedores da História e ao mesmo tempo sendo feitos por ela.*” (Freire, 2008, p. 32) pensei no papel da História e como nos é dada na escola como verdade absoluta, pensei na tradição e, neste caso concreto, nas lendas como materiais ao mesmo tempo inocentes e intocáveis, em materiais neutros que são vistos como cômicos, disparatados, ódio e opressão disfarçados de piadas e cenários bonitos e improváveis, questionei com os estudantes em conjunto, estas práticas, pensei no meu papel como estagiária, futura docente, e como poderia eu, com o meu conhecimento, intervir no conhecimento curricular, no conhecimento espalhado com um “selo de qualidade” muitas das vezes acrítico. Dessa maneira, propus esta atividade, com o objetivo de refletirmos em conjunto sobre esta História e estas histórias que nos foram dadas e contadas, até porque “*o conhecimento da realidade é indispensável no processo de transformá-la*” (Freire, 2008, p. 79) Depois de refletirmos em relação a ausências, presenças e permissões, pedi que, em grupo, escolhessem uma lenda ou misturassem as lendas que individualmente escolheram para o PRINT, e as reescrevessem, tornando-as noutra coisa, pedindo que, ao a reescreverem, pensassem naquilo que tínhamos discutido, que incluíssem personagens, transformassem papéis, que dessem outro enredo à história. Enquanto escreviam falava com os grupos, incitava questões, mostrava materiais, livros, músicas, uma zine, uma obra de arte que tinha trazido como exemplos do que pode ser reescrever uma narrativa, fazendo-os entender o quão necessário e disruptivo isso pode ser, o quão importante é questionar o que nos dão para as mãos como garantido, sagrado e intocável.

Estava tudo a correr muito bem, as discussões fluíam, Pedrinho e Daniela juntaram-se a elus a pensar sobre uma lenda que escolheram em grupo, eu circulava pela sala, chateando-es com mais questões e mais referências. Durou 1:30h, não foi nem perto do suficiente para tanto material, tanto questionamento.

Após este momento, teria mais uma aula para realizar a minha proposta didática, sendo que, a meu ver, utilizei esse tempo para me sabotar, para sabotar o quão bem tinha corrido este momento. A minha necessidade de um reconhecimento perante os resultados físicos fez com que esta aula não se tornasse numa discussão geral, num momento de partilha, como tanto queria, em vez disso, caí, mais uma vez, na armadilha do “resultado final”, do apresentar na plataforma *Teams*. Pedi-lhes para ocuparem este tempo a realizar um pequeno *stop-motion*⁸ em que teriam que animar o texto da nova narrativa que criaram utilizando materiais mais “manuais”, de modo a não utilizar o computador de maneira individual como era tradição nas aulas de Animação Digital. A verdade é que, a minha tentativa de os libertar do computador, fez com que o pouco tempo que tínhamos se transformasse numa ansiedade técnica, numa busca pela perfeição executiva, fazendo com que até a experimentação de materiais se tornasse numa competição, mesmo nos parâmetros avaliativos (que tive de formar) tendo mencionado que a técnica tinha um peso simbólico.

Mesmo assim, J. perguntou-me:

“Se fizer isto, dás-me 20?”

⁸ “*Stop motion animation is an advanced flipbook-style form of animation. It involves photographing and then physically manipulating objects within your frame. As each frame is played in sequence, the technique creates the effect of an object moving itself.*” - <https://www.adobe.com/creativecloud/animation/discover/stop-motion-animation.html>

Aí entendi que, com este último momento, me tinha falhado, entendi que, mesmo com quase toda a liberdade, me consegui constranger aos requisitos de uma escola que profissionaliza, sentia que, ao não mostrar que “fiz es estudantes fazerem *coisas* palpáveis” estava a falhar ao propósito, estava a fazer com que o professor cooperante perdesse tempo com discussões, palavras. O tempo que me foi dado pressionou-me, senti que sim, estava a ser uma *perda de tempo*. Dei as mãos ao que não acredito, por medo.

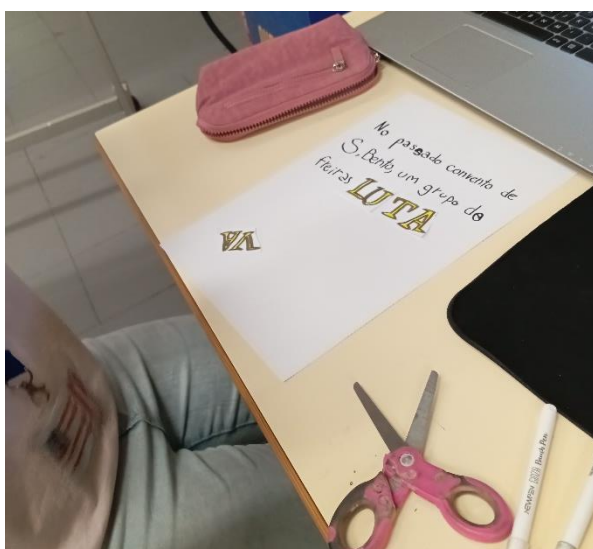


Figura 3 - Momento de realização da proposta didática na turma 1ANI



Figura 2 - Momento de realização da proposta didática na turma 1ANI

Depois deste momento, não frequentei mais as aulas de 1ANI, o maior motivo foi a exaustão e o facto de ter mudado de emprego, mas o sentimento de falha corroeu-me e foi também sintoma da minha ausência, fez com que ficasse inerte em relação à minha relação com a turma. Segui em frente, afinal, ainda estava a fazer tudo com todes ao mesmo tempo, tinha mais duas turmas a lidarem com a minha presença nas suas aulas, por isso, irei agora falar-vos destas experiências.

(Nos anexos encontrarão o powerpoint que utilizei para a apresentação da proposta juntamente com os critérios de avaliação, tendo sido estes divulgados na divulgação da proposta à turma - Anexo 1 - Critérios de Avaliação e Planeamento de Aulas - Proposta Didática 1ANI)

1DD – zona de desconforto, conforto e de cedências

A minha relação com a turma de Desenho Digital começou poucos dias depois da minha relação com 1ANI, no entanto, foi bastante mais curta, tendo terminado em janeiro.

Ao entrar na sala fui recebida com uma reação familiar, reação esta muito parecida com a que a turma de Animação teve ao ver-me na sua sala, surgindo comentários como os seguintes após a professora Ana Cachucho me apresentar como a “professora Inês”:

“O quê? Pensava que eras uma aluna nova!”

“És professora? Não pareces nada! Olha que é um elogio!”

Até que, A., que chegou depois da minha breve apresentação à turma, olha para mim e diz:

“Olá! Olha estava a perguntar (aos colegas) quem eras porque pensava que eras um rapaz e ia-te pedir o Instagram⁹. ”

Como uma estagiária com uma semana de prática, este foi o meu desafio do mês, lidar com esta interação, com o meu andar, o meu vestir e como poderia minimizar atrações, olhares, interações que *“não devem estar na escola”*. A verdade é que ainda não era professora, nunca fui professora nem sou professora enquanto escrevo estas palavras, por isso entendi que não teria de lidar com esta interação de uma maneira de “professora” até porque *“não pareço nada uma professora”*.

Lembro-me da roupa que tinha nesse dia, perguntei-me se estava demasiado eu, pouco professora demais – camisola castanha de lã, calças pretas, *Doc. Martens*, casaco de couro – pareceu-me roupa profissional, nesta altura ainda media todos os meus passos e atitudes antes de sair de casa, para tentar ser uma *pessoa professora* e não uma *pessoa Inês*, então, afinal, no meio da minha vergonha, ansiedade e camadas de roupa o “mais professora possível”, o que tinha seduzido A.?

Tinha medo de lhe perguntar, sendo que nunca perguntei, mas respondi-lhe algo como isto, num tom mais ou menos de gozo:

“Sou a Inês, a professora estagiária, obrigada mas não te vou dar o meu Instagram 😊”

Mesmo tendo tentado cortar qualquer tipo de possível interação inapropriada e desconfortável, A. não facilitou, tentando interagir comigo todas as segundas feiras em que me sentava à sua frente nas aulas de DTAG - Desenho Técnico e

⁹ Rede social

Análise Gráfica – onde aprendia e ensinava Autocad¹⁰, a ferramenta que estavam a aprender a utilizar nas aulas que presenciei e que, impressionantemente, me agradou muito, tendo tido facilidade em aprender e a ajudar os estudantes no processo de aprendizagem desta ferramenta, tendo feito um bom trabalho de professora como transmissora de matéria. Aqui, ao contrário de IANI, enquanto me contentava com o saber teórico/prático e ser uma ótima ajudante para a professora Ana, deixava que a minha relação com os estudantes se tornasse em algo secundário, isto porque deixei que A. tivesse esse poder em mim.

Eu entendi a sua tentativa de relação, a sua aproximação e sedução pela minha simples existência. A. é um rapaz cis queer, numa descoberta de uma identidade bloqueada por uma habitação conservadora, como tanto contou e desabafou comigo, via em mim a possibilidade de existir como queer, de uma espécie de referência, de uma professora de *queeridade*. Perguntava-me sobre o meu “*come out*” aos meus pais, sobre onde e com quem vivo, tendo confessado que vivo com a minha namorada, chegou-me a perguntar sobre saúde sexual, sobre como usar métodos contracetivos,

“Mas porquê que os preservativos são tão viscosos?”

sobre como ir a festas, onde ir a festas, que segurança ou falta dela existe para ele, para nós. Opinamos sobre políticas, sobre falta de políticas, sobre a escola não estar preparada para ele, sobre os pais dele não estarem preparados para ele, ajudei-o com o Autocad, ouvi-o quando lhe foi retirado o papel de representante da turma, porque reagiu violentamente a um comentário homofóbico de uma

¹⁰ “*O que é o Autodesk AutoCAD?*”

O Autodesk AutoCAD equipa arquitetos, engenheiros e profissionais da construção com ferramentas de precisão para:

- **Projetar e anotar** geometria 2D e modelos 3D com sólidos, superfícies e objetos de malha
- **Automatizar tarefas de desenho** para colocar objetos com IA, comparar desenhos, criar cronogramas, publicar esquemas e muito mais

<https://www.autodesk.com/pt/products/autocad/overview?term=1-YEAR&tab=subscription>

colega, falamos de violência, de como reagir a violência verbal. Foram 5 meses, uma visita de estudo à FAUP¹¹, conversas entre mim e outras professoras sobre A., sobre como lidar com A., sobre o meu desejo de o ajudar e o seu desejo de espremer qualquer informação pessoal que eu lhe poderia dar. A. foi um desafio, mais desafiante que S., porque me revi, revi a sede de referências, a sede de ver pessoas *queer* a viver. Vi também abuso, quando me tentava decifrar, e decifrar por terceiros, quando recorria à minha irmã – que estuda também na escola Árvore – em busca de mais informações sobre a minha vida pessoal. Vi-me como um enigma à espera de ser decifrado. Vi-me como objeto de salvação. Vi-me como uma referência, como ele queria.

Eu não sou uma referência, eu sou uma professora estagiária.

Eu não sou um objeto de salvação, eu sou uma professora estagiária.

Eu não sou um enigma, eu não sou uma fonte de intriga, eu sou uma professora estagiária.

Acho que, a este ponto do meu relatório, conseguem entender que o meu conflito com a minha identidade está presente em todos os momentos do estágio, o que é ser professora, o que é ser artista, o que é ser professora de artes, o que é ser professora *queer*, e como ser tudo isto, ao mesmo tempo, separadamente, num intermédio. Apesar de tudo, A. fez-me pensar de uma maneira muito intensa num curto de espaço de tempo sobre estas ações, em como as devia transformar para não sofrer de abusos mais graves no futuro, de como me proteger, não cheguei a uma conclusão, tive uma conversa com o mesmo sobre como a nossa relação deveria ser quando tentou mostrar-me “*um rapaz giro com quem andava a falar*”, disse-lhe que poderia falar comigo sobre as

¹¹ Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto

suas inseguranças, sobre coisas que não fossem matéria da escola, mas que entendesse que a minha posição naquele espaço não era de colega de turma, era de professora estagiária, e que me deixava numa posição desconfortável alguns assuntos que partilha comigo.

Ele abraçou-me e disse:

“Está bem.”

As interações continuaram durante o ano, após esta conversa, após ter deixado de estar presente nas aulas da professora Ana (que tanto gostava). Continuaram de uma maneira mais subtil, mais impessoal, o contacto físico permanecia, dava-me abraços, tal como dava a outras professoras, mas não os via como ameaça, como abuso, via como necessidade, da sua parte. Não me incomodaram estes, nem me incomodam quando penso neles agora.

A minha relação com IDD foi marcada por A., não me podendo conter quando lhe dou um especial destaque, foi uma presença perigosa e importante no meu processo, no entanto, apesar da minha interação com a turma ter sido de curta duração, consegui desenvolver com elus (e com uma enorme liberdade dada pela professora Ana!) um projeto aliado à EWWR¹² – Semana Europeia para a Prevenção de Resíduos, na qual os estudantes teriam que contruir maquetes de cidades utilizando materiais reutilizados. Sendo o curso de DD projetado para formar, sobretudo, futuras pessoas arquitetas, foram apresentados em aula vários planos de urbanismo/arquitetura que visavam uma vida mais sustentável, falando de vários aspetos, desde a utilização de materiais sustentáveis para edifícios, à necessidade de fácil acesso a transportes públicos ou ciclovias, e, felizmente, a

¹² “The European Week for Waste Reduction (EWWR) encourages all Europeans and not only to carry out awareness-raising actions about sustainable resource and waste management during a single week in November.” <https://ewwr.eu/>

professora Ana deixou-me *meter o dedo* nesta apresentação teórica, falando à turma sobre a importância da sustentabilidade social, sobre como é importante falarmos e criar espaços que incentivem a comunidade, a entreaajuda, falei-lhes da Gralha¹³ ou da Casa da Horta¹⁴ no Porto, como espaços físicos, falei-lhes do respeito e do amor, do papel e espaço do diferente dentro da cidade, e de que a cidade é feita de relações e pessoas. Apesar deste momento ter acontecido, e de estas informações que partilhei com a professora Ana e com os estudantes terem sido acolhidas, esta minha intervenção foi planeada com base no medo, no medo de não ser aceite, no medo das minhas palavras serem entendidas como desnecessárias, superficiais, mais do mesmo, ou completamente desapropriadas para o momento, uma perda de tempo, daí, não ter discutido com a professora cooperante com a maior honestidade sobre as minhas intenções com este meu ato, mas sabia que tinha de agir, tinha que aproveitar este momento para dizer o que queria dizer. Estes atos que, podemos olhar para eles com um tanto de covardia, foram-se reproduzindo ao longo do estágio, sentia que, o meu corpo e aquilo que gostaria de dizer não eram ideais para o espaço, sentia que o meu silêncio era a opção mais indiciada porque, afinal, eu não sabia falar como uma

¹³ “A Gralha é um centro social auto-gerido que oferece instalações, equipamentos e recursos para movimentos sociais de base, colectivos autónomos, projectos colaborativos e a comunidade em geral. É um espaço de encontro e de convívio, de criação de pensamento crítico e de difusão de conhecimento livre, de intercâmbio de saberes e fazeres, de co-aprendizagens transformadoras, de acções combativas, de apoio às lutas locais, de reforço das redes de afinidade, de experimentação de práticas de economia baseadas na horizontalidade e no apoio mútuo, de exercício da autonomia nas múltiplas dimensões da vida.”

https://www.facebook.com/csaagralha/about_details

¹⁴ “A associação cultural casa da horta surgiu com a necessidade emergente de se criarem programas culturais e estilos de vida alternativos na cidade do Porto. Pretendemos contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e ao mesmo tempo pôr em prática alternativas à sociedade de consumo não ético e degradante do ponto vista social e ecológico. Assim fornecemos e incentivamos a alimentação vegetariana e também disponibilizamos produtos ecológicos e “justos”, dando prioridade à produção local de pequenos produtores, artesãos, agricultores, etc.”

https://www.facebook.com/casadahorta.associacaocultural/about_details?locale=pt_PT

professora, e, as coisas que eu imaginava dizer, ou que quase me saíam da boca, pouco ou nada se assemelhavam ao que a professora Ana, ou o professor Tiago ou a professora Raquel, escolhiam para partilhar com a turma. Isto causava-me um terror em relação à intervenção, esta só poderia acontecer em extrema necessidade ou se fosse “atirada” para a situação.

Este meu medo de falar não tem inocência na fonte, não tem um “por acaso”, não é por ser tímida (até porque não o sou), não faz parte da minha personalidade, é um medo, constante, o silêncio é um lugar de segurança e falsa neutralidade, é um lugar de aceitação e escrutínio da minha própria palavra. Neste estágio senti que não deveria ter lugares de silêncio, pois, enquanto estudante do MEAV, conto pelos dedos das minhas mãos as vezes em que participei voluntariamente com a minha voz, e são essas as mesmas vezes que me arrependi profundamente de participar. Sempre foi o medo do julgamento, o medo de não ser levada a sério, *“sempre tive medo de ser punida”* (hooks, 2010, p. 69), por ser a mais nova daquela sala, por, a meu ver, ser o alvo mais fácil de depósito de conhecimento que teria de aceitar por ser menos experiente, a verdade é que sempre olhei para aquilo que me diziam com bastante desconfiança.

“Claro que tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e acção é um acto de auto-revelação e parece sempre repleto de perigo.” (Lorde, 1984, p. 69)

Como Audre Lorde diz, transformar o silêncio em ação é um ato que nos deixa ainda mais vulneráveis, e, fazer-me existir num espaço académico cheio de palavras caras e pessoas com mais experiência e idade que eu, era incrivelmente ameaçador. Ainda não consigo lidar com esta parte.

Sabia que no estágio não poderia agir assim, que, como já referi anteriormente, sentar-me e observar seria algo que não passaria de extrativismo, a meu ver, daí, ter falado, agido, e, o pouco tempo que tive com a turma 1DD, serviu para quebrar uma *lasquinha* deste medo, porque se não o fizesse estaria a ir contra tudo aquilo que acredito e aí sim, estaria em perigo.

Nesta mesma atividade que realizei em conjunto com a turma, foram formados grupos aleatórios, sendo todos eles compostos por pessoas que não costumavam conviver de forma ativa. Nesses grupos infiltrei-me também eu, causando discussão, fazendo perguntas, ajudando a pintar esferovite e furando tampas de garrafas. Num desses grupos aconteceu algo que não me deixei calar, e foi aqui que senti a minha autoridade como pessoa que não é aluna, senti-me um bocadinho professora, e senti-me autoritária. Partilho esta experiência com vocês:

O grupo era composto por 3 rapazes portugueses cis e um rapaz brasileiro cis e *queer*, estavam a questionar se planeavam uma cidade no norte da Europa ou na América do Sul, tendo eu escolhido intervir no questionamento do grupo alertando para as diferenças enormes que existiam entre as regiões, desde aspetos culturais, climáticos, sociais, e sugeri que pesquisássemos em conjunto sobre ambos os países. Um dos rapazes portugueses confronta-me com um comentário xenófobo em relação ao porquê de não querer escolher o Brasil como país para a cidade do grupo, disse-me isto de maneira a afetar o seu colega, que se mostrou chateado com o comentário. Neste momento, deixei os sentimentos tomarem proporção e lugar naquele espaço, naquela discussão, não os separando da lógica e da teoria, foram aliados a estas. Disse-lhe que aquela sala de aula não tinha lugar para ódio ou xenofobia, disse com um tom rancoroso, com um tom autoritário, como se a sala fosse minha, como queria transformar aquela sala numa sala ideal, eu e esse estudante discutimos a partir

dessa ideia, o que eu lhe disse “*entrou a 8 e saiu a 80*”. Queria ter passado o resto da aula a discutir papéis sociais com ele, a questionar o agressor sobre a agressão, sobre o ódio, sobre o porquê daquele comentário. Queria mostrar-lhe factos e opiniões, queria ter espaço para fazer daquilo um momento, mas a sala de aula foi só minha durante 3 segundos, quando disse que naquele espaço não cabia xenofobia, tínhamos de continuar a fazer as maquetes. Em vez disso, o estudante agredido decidiu falar comigo sobre o assunto, e discuti com ele tudo aquilo que queria ter discutido com o agressor, ele sentia-se frustrado, eu também.

Não é o papel da vítima ensinar o agressor, não é o papel da vítima fazer com que o agressor se desconstrua.

No entanto, olho para a minha pequena interação com este estudante como um ato de cuidado, um ato de amor, pensar sobre práticas anti discriminatórias com ele foi um bom momento, pensar sobre símbolos e maneiras de construir uma cidade justa fez com que entendêssemos que havia espaço para tal, apesar do ódio que o seu colega depositou, por um lado, ter-me focado em estar ao lado da vítima foi uma maneira de, usando o meu poder e autoridade ambíguos naquele espaço, legitimar a palavra do estudante, fazendo com que as suas ideias fossem ouvidas no grupo, explicando ao grupo a partir e com as suas palavras. Este estudante tinha um pensamento crítico em relação à estrutura europeia racista em que estamos inseridos, o seu conhecimento e pensamento crítico, neste caso, foi um alvo de ataque pelo colega agressor, inserido e confortável “*num mundo com padrões cisgéneros equivocados, ditatoriais e agressivos*” (lucas, 2021, p. 8). Estes momentos com este grupo fizeram-me entender as milhentas possibilidades de lidar com ódio na sala de aula, fizeram-me entender que o lugar dos sentimentos aliados à palavra está muito presente, que as professoras não têm um guião de “*Como Lidar com Ódio na Sala de Aula, vol.1*”, que preciso de

pensar, ler, teorizar e desconstruir-me para conseguir lidar com tudo isto, com estas macro violências e entender onde estão as micro violências, essas ainda mais perigosas, entendi também o meu lugar como ouvinte e como poderei usar a minha autoridade para travar violências, isto porque, permitir-me ouvir e calar, é uma ação radical, tal como calar quem as reproduz. Apesar de não haver uma fórmula mágica de lidar com estas questões dentro da sala de aula, sei que quando se iniciam este tipo de ódios tem de haver uma voz que os pare, e, essa mesma voz, pode ser aquela que previne ou que traz material para a sala de aula que informe sobre as bases discriminatórias inseridas neste tipo de discursos *tão corriqueiros nos dias de hoje*, às vezes tão presentes nas casas e meios dos estudantes, neste sentido, a autoridade é uma “condição” que funciona como travão, como fonte de informação, o medo desta autoridade foi fomentado no MEAV, foi quase que demonizada, e eu senti esse medo, no entanto, precisamos de entender que este é justificável, pois *“em qualquer sociedade governada pela política patriarcal imperialista capitalista supermacista branca, a maioria dos relacionamentos envolvendo hierarquia será estruturada usando o modelo de dominação.”* (hooks, 2010, p. 178), no entanto, é possível usar esta hierarquia sem cair no papel de dominação, utilizando-a como uma parceria, reconhecendo-a e ao poder que a mesma tem, mas utilizá-la para criar um ambiente horizontal, confortável no qual exista um respeito mútuo o mais permanentemente possível, com isto, não digo que a sala de aula tenha que ser um ambiente estéril ao conflito, ele poderá e muito provavelmente irá existir, as discordâncias fazem parte da sala de aula e movimentam questões, emoções e discussões importantes, mas, neste caso em específico, governou o ódio gratuito, a discriminação e o racismo, daí, ter utilizado, (mesmo que reagindo de maneira intuitiva) o *modo travão* desta tão assustadora hierarquia.

“A verdadeira segurança está em saber discernir se a situação é arriscada, mas

que não há nela qualquer ameaça, e ser capaz de reconhecer quando uma situação, mesmo em sala de aula, é insegura, e reagir de forma adequada.”

(hooks, 2010, p. 141)

Posso dizer que, a pequena experiência que tive com 1DD foi muito diversa, que consegui intervir com a turma de uma maneira muito direta e entender como há algumas relações que têm a necessidade de ser olhadas com cuidado, atenção e até afastamento.



1DCG – Companheirismo, comunidade, cuidado, colaboratividade

Enquanto a minha experiência de estágio decorria com as turmas de 1ANI e 1DD, entendi que teria a possibilidade de frequentar as aulas de mais uma turma, a turma de 1º ano Design e Comunicação Gráfica. Quando cheguei à primeira aula com a turma a receção foi completamente diferente porque a Daniela (minha amiga, colega de mestrado e estagiária na escola Árvore) já estava a frequentar as aulas com este grupo de estudantes, logo a ideia de “professora estagiária” já tinha sido desmistificada. Fui logo introduzida como uma figura de autoridade, como professora, tendo a maior parte dos estudantes adotado a palavra “*stôra*” para se referirem a mim, enquanto nas turmas anteriores ainda recebia perguntas como:

“Posso-te tratar por Inês? É estranho tratar-te por professora.”

“Posso-te tratar por professora ou Inês?”

“Posso tratar-te por tu? Ou você?”

Foi um conflito durante todo o ano, ao qual eu simplesmente respondia:

“Podes-me tratar como te sentires confortável, desde que não me desrespeites!”

Nesta turma, foi diferente, a professora Raquel (professora cooperante das turmas de Design) deu-me a mim e à Daniela uma total liberdade para

explorarmos o nosso papel como estagiárias, e posso dizer que, nesta turma, senti um enorme gosto de estar neste lugar.

Entrei a medo, já vinha com os erros cometidos na turma de 1ANI e 1DD colados a mim, sentia que não me deveria expor tanto, pensava na relação que A. teria tentado ter comigo, pensava em como evitar este tipo de abusos, esta perseguição, não queria passar por isso outra vez, não queria dar abertura a ninguém para tal. Mais uma vez, culpabilizei-me de algo que não tive total controlo. Nesse primeiro dia de aulas com 1DCG encontrei curiosidade na minha pessoa, mas de uma maneira suave e saudável, muitas vezes aliada à matéria dada. Nesta turma estava a assistir às aulas de Desenho, sendo uma disciplina que me sentia relativamente confortável em apoiar a professora Raquel e a Daniela, logo, o meu medo, desta vez, não envolvia a matéria a ser dada e o meu desconforto com a mesma (até porque, nesta altura, estaria a dar as minhas aulas *freestyle* de desenho à Nicole). Ao estar em paz com a questão do meu conhecimento em relação ao que estava a ser lecionado, consegui nestes momentos concentrar-me no meu papel como professora, sendo que, nestas aulas era requisitada como tal, eram-me pedidas opiniões sobre materiais a usar, possíveis técnicas, referências, e sentia-me à vontade para começar a opinar sobre os desenhos que faziam durante as aulas, sem sequer me terem de chamar. Entendendo quem se sentia mais confortável e menos confortável com estas minhas intervenções, consegui criar uma relação saudável e equilibrada com todos os estudantes, tive tempo, confiança e à vontade para o fazer, sentia um respeito mútuo, um entendimento de papeis, uma possibilidade de dialogar sem medo, sentia-me acolhida por toda a gente naquela sala, nada ameaçada, sentia uma alegria ao acordar às quartas feiras, mesmo estando a chover torrencialmente lá fora e ainda serem 7:30 da manhã.

Pergunto-me assim, porquê? Porquê que me senti tão bem durante todo o tempo

que convivi com esta turma? Porquê que sinto que, se não fosse a turma 1DCG, o meu estágio tinha sido tão mais doloroso? Porquê que comparando todas as experiências que tive, esta foi a que me permitiu sentir as coisas de uma maneira intensamente saudável, mesmo com as partes *menos boas*?

Tenho várias teorias sobre o porquê deste fenómeno ter acontecido, mas, a que mais me agarro, é ao facto de nesta turma ter conseguido ser o mais “professora ideal” possível. Nesta turma consegui suprir as necessidades dos estudantes, consegui dar-lhes conhecimento, novidades, ter discussões, lidar com o erro, com o desconhecimento. Senti isto porque a professora Raquel e a Daniela deram-me uma nova visão e perceção do que pode ser uma professora, elas agiam como elas, entendia que as suas identidades não eram separadas da profissão, que humanizavam o conhecimento, que, ao vestirem-se como Raquel e Daniela, ao falarem como Raquel e Daniela, ao rirem como Raquel e Daniela, a performance da profissão era quase nula, que eram apenas elas a partilhar conhecimento, que, fora da sala de aula, não me teria que transformar em qualquer outra coisa para conversar com a Raquel, porque ela não se transformava em outra coisa, a professora Raquel era a Raquel, e vice versa. Olhar para alguém a encarar a profissão desta maneira, fez com que o peso de ser uma professora/estagiária ideal se tornasse mais leve. A Raquel falou-nos do quão nervosa ficava em frente a estudantes sempre que tinha que apresentar uma proposta, ouvia-a a dizer que não conhecia, que não sabia, via-a a olhar para os estudantes de uma forma o mais horizontal que já vi numa professora, e o quão aliviante foi olhar para esta nova referência, nesta altura do meu percurso. As conversas que tivemos as três foram muito importantes para o desenvolvimento deste relatório, deste estágio que vos relato, a experiência com 1DCG fez com que conseguisse ter confiança para lidar com situações em 1DD e 1ANI, fez com que conseguisse entender que, mesmo conhecendo a matéria e o

programa da disciplina de Desenho, não me conseguiria refugiar só no conhecimento dito científico, empírico, as questões relacionais e de sentimentos surgiam na sala de aula, apenas não as olhava com tanto pânico e desentendimento, porque ali, na sala de Desenho da escola Árvore às quartas feiras de manhã, sentia-me uma professora, conseguia explorar por inteiro o que poderia ser uma Inês que também é docente, que sabe o que é um ponto de fuga, *Ecoline*, margens, durezas de grafite, senti espaço para explorarmos também para além destes conceitos, para além das normas estabelecidas na disciplina, ensinamento e ideia de desenho, naquelas aulas havia espaço para além do figurativo, para o questionamento das temáticas, das propostas, dos materiais a serem usados, era espaço de subversão, de interpretação, era estimulado pela própria professora cooperante um romper do convencional, um apelo à pesquisa e exploração de temáticas e artistas, lembro-me de numa das primeiras aulas que frequentei, estar a falar com uma estudante sobre o seu desenho e acontecer a seguinte interação:

Eu: *“Podemos sempre quebrar as ideias clássicas do design, só não sei se a professora Raquel vai gostar muito.”*

Raquel (professora cooperante): *“Não vou gostar? Eu adoro quebrar as regras do design.”*

Espero que esta introdução não pareça uma sessão de *“lambe botas”* à professora cooperante, a verdade é que já lhe agradei no início deste relatório, mas, com ela, com a Daniela e com a turma de 1DCG na sala 41, senti-me muitas vezes numa espécie de refúgio que desconhecia até ao momento.

Este tempo/espço foi uma espécie de incubadora para a formação de uma identidade que não tinha tido a oportunidade de explorar por inteiro, não digo que as circunstâncias e todos os momentos foram perfeitos, não quero romantizar a experiência de um trabalho não remunerado, mas encontrei um ótimo momento para explorar este meu objetivo (errado, mas era o meu objetivo) de ser uma ótima professora ou uma ótima estagiária. A verdade é que, apesar de entender as problemáticas desta minha ideia de “ótima” e “ideal”, baseadas em ideias capitalistas e capacitistas do que é um objetivo, identidade ou utilidade da profissão de professora, senti que durante este período consegui ser uma versão crítica de ideal e ótima, uma versão que até me chegou a encaixar.

Apesar de ter conseguido explorar a minha identidade como professora/futura professora/estagiária de uma maneira mais pacífica na experiência com as pessoas da sala, muito proporcionada pelo nível de conforto que tinha com a disciplina que estaria a acompanhar, esta proximidade e conhecimento da disciplina fez-me projetar a minha experiência com a mesma, sendo que a disciplina de Desenho me acompanhou desde o ensino secundário até à minha experiência na FBAUP, de maneiras tão diferentes como iguais, deste modo, senti que deveria mergulhar sobre estes incómodos, entender o porquê destes.

-----//----- - -----

Eu e Desenho, Desenho e eu

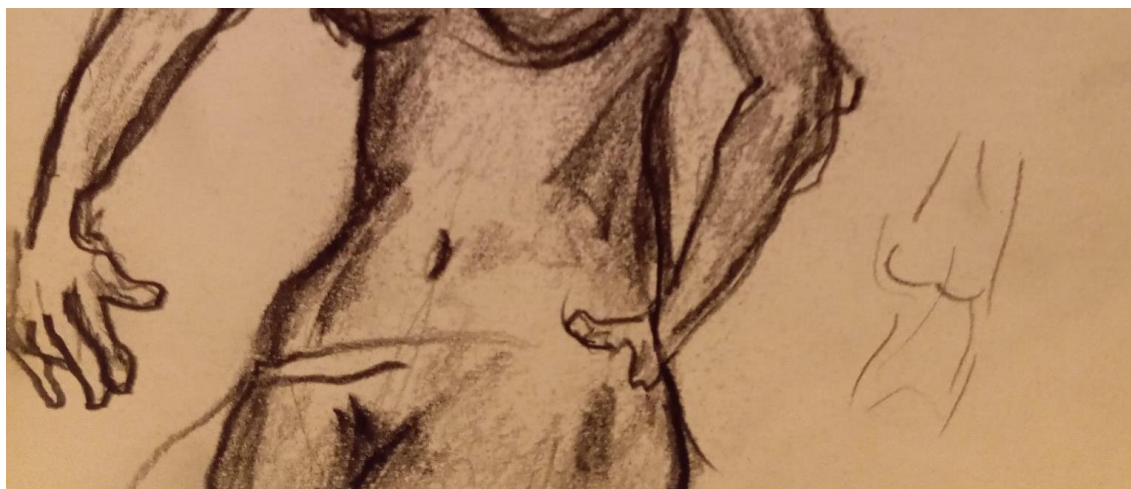


Figura 4 - Um desenho que fiz enquanto frequentava o 12º ano - 2017

A verdade é que, a minha relação com Desenho nunca será similar à relação com Desenho que a turma de 1DCG terá, não só porque todas as experiências acabam por ser individuais, mas porque o ensino regular e o ensino profissional têm liberdades diferentes, enquanto que eu me encaixo na experiência de um seguir do Programa de Desenho A na perfeição (apesar do mesmo já ter mudado desde 2017 (ano em que acabei o meu ensino secundário), continuo a conseguir encaixar a minha experiência passada no programa de 2023/2024, entendendo que os conteúdos e abordagens não mudaram muito), a liberdade na sala do segundo andar da Escola Árvore, em relação a abordagens e pensamentos do Desenho, era bastante mais ilimitada.

Enquanto estudante do ensino secundário, lembro-me de olhar para Desenho como uma disciplina que teria como objetivo tornar-nos ótimos representantes do real, entender e mimicar, olhar para referências, mas para aquelas que se encaixam no padrão de arte, artista, aprendi proporções, pontos de fuga, como fazer uma ótima ilustração ou uma ótima pintura a acrílico, baseando-nos nos nossos sentimentos mas tendo estes que ser direcionados para uma

representação do real, por mais abstratos que fossem, tentar racionalizar aquilo que é sentido, separar os mundos do emocional e do científico/objetivo, tendo como objetivo uma idealização perfeita do real, e, desta maneira, tendo sempre este como sinónimo de organização/limpeza/entendimento/inteligência, e o outro como “selvagem”/ “infantil”/ “sentimental”, olhando para “*quem desenha mal*” como quem não sabe representar o real, e “*quem desenha muito bem e é muito aplicado*”, como quem está perto de conseguir representações reais daquilo que e envolve. Estas narrativas, por muito inocentes e descontextualizadas politicamente que pareçam, não o são, o objetivo de criar um adulto – que é isso que a escola, na minha experiência pessoal, teve como objetivo – centrado na busca pelo realismo como objetivo de desenho “*distorts the experience of drawing by disempowering the child, decontextualizing their drawing, and re-prioritizing white Western and middle-class subjectivities.*” (M. Schulte, 2021, p. 1), fazendo assim com que, o desenho seja uma projeção do adulto – professora que avalia, programa de Desenho que é construído pelo Ministério da Educação, adultos que pertencem ao meio da criança, etc. – em relação ao “adulto *to be*” que a criança ainda não é, “*whereby childhood was viewed as “na apprenticeship for adulthood,” one that could be effectively “charted through stages related to age, physical development, and cognitive ability”*” (Gabriel 2017)” (M. Schulte, 2021), sendo este futuro adulto uma projeção baseada em pressupostos brancos, eurocêtricos, heterossexuais e capacitistas, mais uma vez. As referências continuam as mesmas, os manuais de desenho e história de arte continuam com as mesmas pessoas como exemplos de ótimos artistas, de pessoas a seguir as passadas, artistas estes que encaixam nestes caixotes tão apetecíveis ao sistema racista e capitalista em que estamos inseridos.

Lembro-me de procurar por mais, de me questionar onde estariam os artistas da nossa idade (16/17 anos), o porquê de ainda não sermos considerados artistas e

qual a fórmula mágica para nos tornarmos profissionais da arte, sendo que, naquela sala daquela escola secundária no centro da Póvoa de Varzim, muitos de nós estaríamos lá com o objetivo de sermos adultos artistas. Lembro-me de me perguntar o porquê de serem aqueles nomes os escolhidos para colocar no *Powerpoint* de apresentação de cada proposta:

Picasso

Matisse

Leonardo DaVinci

entre outrOs

Sendo assim, seria preciso ser um homem, adulto e branco para ser artista?

Sendo assim, não precisávamos de estar na escola para ser artistas, porque muitas das referências eram referidas como génios autodidatas que quebravam as regras do Desenho?

Estes artistas, representantes da realidade ou entendedores da mesma, faziam com que esta fosse a única opção para um desenho bem feito, um desenho “bonito”, esta realidade ocidental e branca sempre foi aquela projetada na sala de aula da Escola Secundária Rocha Peixoto. Sentia-me desconfortável, já tinha visitado museus e não havia apenas desenhos ditos como “bonitos”, confortavelmente aliados à realidade visual, às vezes nem havia desenhos, havia sons, pessoas, vazio, às vezes havia tudo menos o figurativo. Então, porquê que o figurativo era a prioridade naquela sala, naquele ensino?

O problema das referências sempre foi, efetivamente, um problema para mim, naquela sala não se falava de artistas mulheres, de artistas queer, de pessoas queer, sentia que se perguntasse ainda ia ficar mais desiludida do que estava, que iria ser ainda mais difícil de ser artista. Numa altura da minha existência em que

procurava exemplos, de pessoas, de artistas, via a minha identidade completamente apagada de um universo artístico tão vasto, via corpos de mulheres em livros de história das artes mas todos pintados por homens cis brancos, via corpos de mulheres a beijarem-se, a demonstrarem amor, mas todos eles desenhados por homens cis brancos, via mulheres a fazerem performance, a pintarem os seus corpos nus de um azul, mas quem fez essa obra e essa cor com que as mulheres eram pintadas, tinham o nome de um homem, cis, branco, europeu, mais uma vez. Pensava então, que o meu corpo, a minha identidade, servia como objeto artístico para homens cis brancos, não posso ser artista, mas apenas objeto de olhar.

Foi nesta altura em que fui assediada fisicamente pela primeira vez, por um homem cis, branco, adulto, enquanto fazia, o que considerava, uma performance. Entendi que se calhar, seria mesmo esta a única opção.

A partir daí, observei-me, contive-me e tentei encaixar-me, achava homens, cis, hétero muito incríveis pelos seus feitos, achei-os realmente um génios, apagando a minha possibilidade de existência como artista, aprendia a performar como um deles, para parecer artista, vestia-me e agia como tal, mesmo sabendo que nunca iria ser um, Berger tinha razão quando dizia que a mulher *“Desde a mais tenra infância, foi ensinada a ser persuadida a avaliar-se continuamente”* (Berger, 1972, p. 60), e, apesar de ser uma pessoa queer de 16/17 anos, o olhar do homem artista teria de ser uma coisa a persuadir, para talvez, quem sabe, por sorte, tornar-me artista. Aqui, debatia-me entre o persuadir e o mimicar, onde me sentia mais confortável na mímica, aqui comecei a questionar o género, mesmo não entendendo que o estaria a fazer.

Entre estas condições, via um objeto de avaliação¹⁵ como refúgio e demonstração de sentimentos, o diário gráfico, sendo que, dentro destes cadernos A5, era-nos pedido que exprimíssemos aquilo que sentíamos, que testássemos abordagens de desenho, materiais, fizéssemos estudos de projetos, mas todos estes no final teriam influência na nossa nota da disciplina. Perguntava-me se, os meus desenhos de *maminhas* e peixes dourados eram avaliados com o sentimento e questionamento que traziam, se os poemas que escrevia e as mensagens que a minha *crush* me mandava e eu projetava numa representação gráfica eram vistos como tal, se mereciam um B, um C, quais sentimentos e abordagens teria eu que exprimir para ter uma ótima nota, ou quais não devia exprimir porque me trariam uma péssima nota ou uma conversa desconfortável com a professora, para além disso, pensava nas pessoas que partilhavam a sala de aula comigo, e não queriam exposição, ou que queriam que essa exposição passasse por explorações que não seriam possíveis de explorar em folhas A5 de um caderno, mas sim pela música, vídeo, performance. Os sentimentos e pensamentos teriam que ser expostos e contidos naqueles cadernos, e bem expostos, senão teríamos represálias, até porque, o programa de Desenho A (2023/2024), diz o seguinte sobre a *“utilização de um caderno portátil, que, à semelhança dos cadernos de Leonardo da Vinci ou dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como um arquivo quotidiano através de vários tipos de registos gráfico ou escrito”* (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2023). Encaixar-me em pensamentos, sentimentos e olhares de homens cis, por muito que me quisesse parecer com a ideia de sucesso dos mesmos, acaba por ser algo frustrante, porque eu não era o Goya, eu era a Inês de 16 anos a descobrir a sua

¹⁵ Na minha experiência de ensino secundário o diário gráfico era avaliado numa escala de “A” a “D”.

identidade, e o espaço que me davam naquelas folhas de qualidade duvidosa que eram as do meu diário gráfico, era um espaço de revolução e confiança, vulnerabilidade e um jogo com o sistema que me dizia que deveria ser como um Artista, era um meio que deveria servir exatamente para isso mas, infelizmente, neste período que foi o meu ensino secundário, a romantização dada ao sentimento que deveria ser posto neste objeto, era condicionado, direcionado, e mostrava o poder que as emoções e diferentes abordagens podem ter no sistema, tornando-os perigosos *“in showing the artists that they feel are important, they will also partially deflect the power of critics and curators who have traditionally told artists what is good and not good.”* (Larson, 1977, p. 37), talvez, tenha sido por isso, que nunca fui ótima aluna no ensino secundário, ou porque nunca soube representar muito bem o real, ou porque usava o diário gráfico exatamente da forma que me pediam, expondo os meus sentimentos e pensamentos.

Sendo assim, concluo que estes desejos das pessoas adultas em relação ao adulto que deveremos ser/devia ser/deviam ser es estudantes de 1DCG/1ANI/1DD, era ao mesmo tempo organizada e confusa, este jogo e limbo entre sentimento/racional; desorganizado/organizado; desejável/indesejável, deixava pouca margem para a exploração de uma identidade, pois, por muito que estas ideias pareçam contraditórias, elas fundem-se em algo criado pela nossa percepção de criança, misturada com o desejo do adulto na criação de outro possível adulto (a criança), a ideia de que a criança é *naturalmente*¹⁶ criativa e

¹⁶ Falo aqui em naturalidade de uma maneira crítica, entendendo que até esta ideia de “natural” é criada tendo em conta aquilo que consideramos inerente, puro, baseadas em também pressupostos acrícos do que é o “primitivo” associados à ideia de natureza e de criança: *“esta narrativa cultural baseia-se em estereótipos do “primitivo”, mesmo quando evita o termo, para evocar um mundo onde as pessoas negras estavam em harmonia com a natureza e entre elas mesmas. Essa narrativa está ligada às concepções ocidentais brancas sobre os Outros escuros, e, não, a um questionamento radical dessas representações”* (hooks, 1992, p. 197), ou seja, estas concepções são criadas com bases racistas sobre a percepção do que é o “Outro”.

dará jeito moldar essa criatividade para algo útil na vida adulta, polindo-a, porque sem esta educação artística, sem esta tentativa de mostrar o “certo/errado; produtivo/não produtivo; aquilo em que devemos gastar o nosso tempo/o que devemos deixar de lado”, a criatividade poderia levar a criança – que supostamente, inerentemente, será criativa *“Creativity is seen as part of the child nature”* (Martins, 2023) – a tornar-se uma ameaça para o futuro adulto, moldando-se assim esta “capacidade óbvia da criança”, com o objetivo de *“becoming a matter of potential to be actualized, or not, through education.”* (Martins, 2023), ou seja, direcionando essa criatividade “rebelde” para utilidade

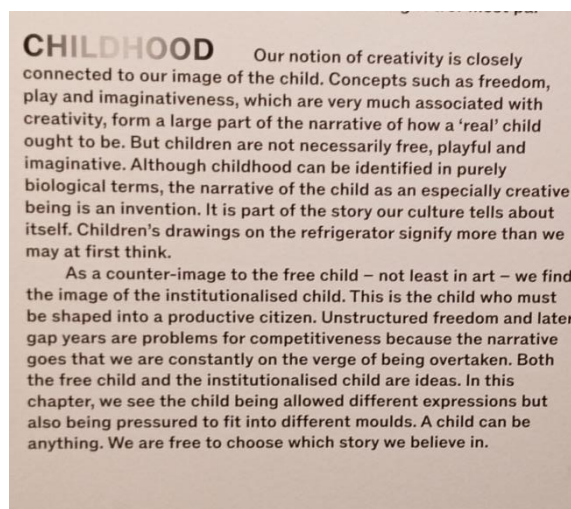


Figura 5 - Ideia de criança - Na parede do Louisiana Museum (Copenhaga) na exposição temporária "The Irreplaceable Human" 2024

no mundo do trabalho, para se tornar uma *“soft skill”* e algo bonito para colocar no currículo, sendo que, até o próprio PE da Escola Árvore, se refere à mesma da seguinte forma

“2.2 Promoção do desenvolvimento de competências transversais (soft skills), tais como autonomia, responsabilidade, criatividade, capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipa, comunicação, bem como promoção de competências orientadas para o empreendedorismo, tendo em vista a inserção no mundo do trabalho.” (Projeto Educativo Escola Artística Profissional Árvore - 2020/2024 p. 12)

, justificando, exatamente, a sua utilidade e “maturidade” quando aliada com coisas mais “domadas” e orientadas para propósitos de servência, neste caso, ao mundo de trabalho. Esta criatividade e expressão que nos pediam, que me

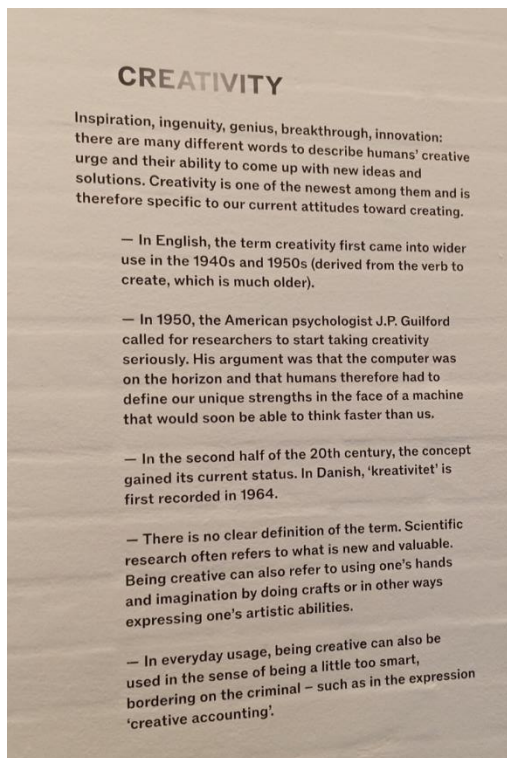


Figura 6- Ideia de criatividade - Na parede do Louisiana Museum (Copenhaga) na exposição temporária "The Irreplacable Human" 2024

pediam, era, então, uma criatividade sistemicamente pensada, uma ideia fabricada onde se exclui e inclui, elaboradamente e estruturalmente feita de maneira a alimentar também uma ideia de “mérito”, como Sara Ahmed nos diz *“You meet the requirements because you made them”* (Ahmed, 2023, p. 167), a maneira desejada de polirmos a nossa “inerente humana e infantil criatividade” é direcionada para um modelo específico, daí os livros de desenho e história de arte falarem de homens cis, de nos mostrarem exemplos de bonitos e espantosos desenhos, de nos pedirem para copiar e não nos incentivarem a explorar para além do que nos dão, daí o formato

do caderno ser A5 e de não podermos desenhar o que bem nos apetece, como o Goya fazia, nós tínhamos que desenhar como o Da Vinci, dentro da criatividade criada, exatamente, à imagem dele, e aqueles que se assemelham a esta imagem, terão a *sorte* de se tornarem artistas.

“It might appear as if the momento of selection is accidental: that this person or that person just happens to fit the requirements, the way this stone just happens to be the size as the hole in the wall. (...) It can the appear as if some people just happened to fit, rhater than they fit because of how the structure was built.”

(Ahmed, 2023, p. 167)

Tendo oportunidade de fazer uma proposta didática e tendo esta relação com o desenho, decidi fazer, exatamente, outra proposta didática na turma de 1DCG, tentando entender de que maneira é que poderia subverter estas normativas e

narrativas que envolvem a disciplina do Desenho (em “pequena” escala) e a Educação Artística (numa escala um bocado maior).

“We are empowered and energized not by keeping our distance from what is painful, but by working through it, acquiring a clearer, sharper sense of who we are and of the world we want”(Ahmed, 2023, p. 86)



A construção e realização desta proposta didática foi completamente diferente da experiência que tive com a turma de 1^o ANI, começando pelo facto de não ter passado por este processo sozinha.

Tudo começou quando a professora Raquel nos sugeriu, a mim e à Daniela fazermos uma proposta didática na turma, inserida num espaço 4 tempos (total de 8 horas, mais do dobro do tempo que tive para realizar a proposta em 1^o ANI) da disciplina de Desenho (disciplina esta aliada ao Design, não estado a falar de Desenho A, disciplina que es estudantes da escola Árvore não têm), poderíamos nestas aulas abordar os temas, materiais, conceitos, ensinamentos que quiséssemos, e, em conjunto, pareceu-me uma oportunidade ótima para

explorarmos os nossos incômodos em relação às estruturas, refletindo e teorizando em relação às mesmas e com a capacidade de, em conjunto, realizar uma prática partilhada e pensada com os estudantes e com a Raquel, sendo que toda a gente da sala 41 participou nesta atividade. Este cenário foi utópico, foi uma oportunidade ótima para pensar sobre mudança, como Carmen Mörsch nos fala, *“o contínuo e recíproco questionamento dos conceitos teóricos através da prática, e o questionamento da prática através de conceitos, podem favorecer a mudança de ambos rumo à justiça.”* (Mörsch, 2019), e foi neste ambiente que eu e a Daniela conseguimos pensar em justiça e partilha de pensamento crítico na sala de aula de uma escola profissional.

Pensar em coletivo fez-nos ter dinâmicas muito diferentes daquelas que tínhamos tido nas propostas anteriores – a Daniela já tinha realizado a sua proposta na turma de 2º DCG, na qual eu participei e realizei a atividade e, para além disso, eu já teria começado a pensar na proposta didática para a turma de 1º ANI que realizei poucas semanas depois, sendo esta também muito influenciada pelos questionamentos que tivemos em conjunto – as ideias eram tão fixas como mutáveis, e confortavelmente mutáveis, o erro e o medo pareciam mais pequenos, logo tivemos mais *coragem* para arriscar, para fazermos uma proposta cujos resultados eram possibilidades infinitas, onde existia a possibilidade de criar para além do cânone, da folha de papel, do Desenho A, da sala 41, do bonito e do real ou sentimental, vimos esta proposta como um momento sem um fecho, claro que com uma data definida de entrega, mas como algo que poderia durar para sempre, que se podia transformar, tornar-se sempre em alguma coisa diferente, para quem a realiza, para quem pensa nela, para quem a concretiza, para quem a vê. Este lugar ambíguo de aparente “sítio nenhum”, *“...é o lugar da incerteza, da não-evidência, do estranho. E isto não é uma debilidade, mas sim uma potência.”* (Preciado, 2020, p. 29), é este lugar a que Preciado

chama de “travessia”, e como o mesmo diz, “*Estamos todos na travessia*” (Preciado, 2020, p. 27), logo, conhecendo todos este lugar e tornando-o uma possibilidade física, aberta e aceite na sala de aula, seria um ponto de partida.

O nosso objetivo nesta proposta era proporcionar uma discussão, um momento de pensamento crítico, sendo este ato o de refletir sobre materiais/ideias/factos que conseguimos traduzir para a palavra “*informação*”, sendo esta mesma palavra e o seu significado, algo não estanque nem fixo, e, para isso, tentamos entender de que maneira esta palavra e o que vem com ela, passava pela vida das pessoas da turma, perguntando a todas as pessoas da turma as seguintes perguntas:

“O que para ti significa “*informação*”?”

De maneira a entender qual o conceito de “*informação*” cada pessoa teria, tendo nós obtido respostas como:

“A informação pode ter várias formas”

“São faíscas no cérebro”

“São notícias, imagens, é tudo o que nós sabemos”

“Tudo o que o nosso cérebro consegue analisar e absorver”

“É tudo o que nos é dado”

“Onde costumavas aceder/ver/ouvir informações?”

De maneira a entender quais os meios em que os estudantes acediam a informações ou como as mesmas passavam pela vida delas, tendo obtido respostas como:

“Todo o lado, notícias, TV, aplicações de redes sociais”

“Na rua, redes sociais, @comunidadeculturaearte¹⁷”

“Internet, livros, revistas, boca a boca”

“Amigos e familiares, Google, cartazes e sites”

“Tiktok e Twitter ”

“Há alguma informação que te tenha chocado/causado algum tipo de reação ultimamente?”

De maneira a entender quais os interesses de cada estudante ou quais as informações que es estudantes tinham sentido algum tipo de sentimento ao receber, tendo obtido respostas como:

“Assaltos em Rio Tinto.”

“Guerra na Ucrânia e Palestina”

“Javalis a tomar banho na praia em Portugal e a guerra na Ucrânia”

“Futebol e a guerra”

“A Rússia a bombardear o próprio país”

“Um documentário que vi sobre arquitetura hostil”

Inicialmente pensamos em fazer um questionário no *Google Forms*, no entanto, tornamos estas perguntas verbais, questionando es estudantes ou grupo de estudantes durante uma aula, desta maneira geraram-se pequenas discussões sobre as perguntas que fizemos, não se fixando a um grupo de palavras numa plataforma digital. Esta nossa pesquisa serviu para entendermos quais materiais seleccionar para causar uma discussão, tendo sido esse o primeiro momento da nossa proposta, a discussão.

¹⁷ Página no *Instagram* e site: <https://www.instagram.com/comunidadeculturaearte/> ; <https://comunidadeculturaearte.com/>

Tendo entendido que quase todas as pessoas teriam dito proferido a palavra “guerra” quando pensavam em informações, foi a partir desta palavra que começamos a nossa pesquisa, também nós questionando o nosso conceito de “informação”. Focamo-nos no massacre à Palestina, sendo este mais *eurocentricamente* desconhecido, mas conhecido levemente pela turma, para começar a preparação de materiais. Decidimos começar com algo que poderemos chamar de “jogo”, “desafio”, onde apresentamos uma informação encontrada no *Tiktok* (rede social onde várias estudantes acediam a notícias/informações) divulgada pelas forças armadas de Israel, onde investigam um local supostamente utilizado pelo Hamas como refúgio do grupo, aqui, neste vídeo, mostram informações falsas, informações estas direcionadas para um público ocidental que não entende árabe, onde o chefe militar alega estarem escritos num quadro o nome das pessoas responsáveis pelos ataques de 7 de outubro, quando, na verdade, se referia apenas a um calendário, onde os ditos “nomes de terroristas” seriam dias da semana. A partir desta notícia gerou-se uma discussão acesa, onde os estudantes davam as suas opiniões em relação ao massacre à Palestina, em relação à distribuição de informações e como podemos ser facilmente manipulados por aquilo que nos dão como “informação”. Também nos questionaram sobre pormenores deste massacre, onde eu, a Daniela e a Raquel, falamos sobre as informações que chegaram a nós, sobre a

nossa opinião baseada nessas informações.



Figura 7 - Screenshot do vídeo

<https://www.tiktok.com/@metropolesoficial/video/7301080294399003910?q=hamas%20hospital&t=1708790983102>

Este primeiro momento serviu como incentivo à procura, pesquisa e curiosidade, de entender que somos permitidos de pesquisar para além das fontes que nos dão, de que a nossa pesquisa e reflexão é válida e bem-vinda nos processos de aprendizagem, e que, procurar para além do que nos dão, é um ato libertador, de questionamento, chegando todos à conclusão de que as fontes mais populares de distribuição de informação podem estar manipuladas, como o caso da notícia que foi mostrada. Este momento durou quase as duas horas da aula, servindo os últimos minutos para a apresentação e organização da proposta, sendo que, naquele momento, também estaria a ser construída de acordo com o que fizesse mais sentido para a turma, passando agora a contar-vos quais os próximos passos desta proposta didática:

Após a nossa pesquisa sobre as informações/temas em que a turma nos comunicou que mais andou a pensar, decidimos criar temas de trabalho, com o intuito de, em grupo, pesquisarem sobre os mesmos, sendo estes:

- Guerra
- Segurança no Meio Envolverte
- Arquitetura Hostil

A partir daqui as pessoas que mais se interessavam pelos temas, criariam grupos de trabalho para discutir estas temáticas e o que as abrangia, sendo estes bastante gerais e havendo espaço para reflexões infinitas. Após a formação de grupos, estes foram interpretando os títulos que lhes entregamos, formando “subtemas” sobre os quais mais lhes interessavam pesquisar:

Dentro do Tema Segurança no Meio Envolverte, criaram-se os grupos:

- Grafitti
- Assédio
- Sexualidade

Dentro do tema Guerra, es estudantes pesquisaram sobre os efeitos gerais da guerra, questionando os seus diferentes impactos.

Dentro do tema da Arquitetura Hostil, es estudantes pesquisaram sobre o mesmo de uma maneira mais abrangente.

A partir destas pesquisas, introduzimos qual seria a próxima intenção da proposta para além da discussão, a criação de algo como um “manifesto”. Nesta fase inicial, pedimos à turma que, nos seus grupos, criassem pequenos manifestos escritos onde exprimissem as suas opiniões em relação aos temas escolhidos/criados, baseados estes nas pesquisas feitas pelos mesmos. Estes manifestos escritos poderiam envolver qualquer tipo de expressão, podendo ser digitais ou manuais, teriam apenas de incluir letras e frases. Esta atividade serviu então de mote para a criação daquilo que seria “o manifesto final” que este se podia refletir em representações visuais ou não visuais do mesmo, dando total liberdade para que os estudantes criassem uma “obra”, recorrendo aos recursos que desejassem. Os grupos conseguiram variar nos materiais e abordagens, havendo estudantes a reproduzir as suas manifestações em paredes de uma fábrica abandonada (o grupo do Graffiti) ou em t-shirts (o grupo do assédio). Houve grupos que se exprimiram em folhas ou telas, porque assim o quiseram fazer, os critérios expostos à turma eram explícitos sobre a questão “técnica/material”, o objetivo



Figura 8 - Momento de realização da proposta didática na turma de 1º DCG - grupo que explorou o tema “Sexualidade”

da proposta era demonstrar que o pensamento crítico na sala de aula pode e deve estar presente e que a manifestação artística pode servir de intervenção. Esta apresentação/realização dos manifestos foi sempre acompanhada de materiais trazidos por mim e pela professora Daniela, materiais esses que passaram pelas músicas da Bia Ferreira, cantora lésbica negra ativista, a uma pequena caixa de fósforos onde está inscrito “Fogo nos racistas”, sendo esta uma obra da minha colega de licenciatura Renata Sotero, ao livro “Queer X Design” de Andy Campbell, à fanzine “Fora de

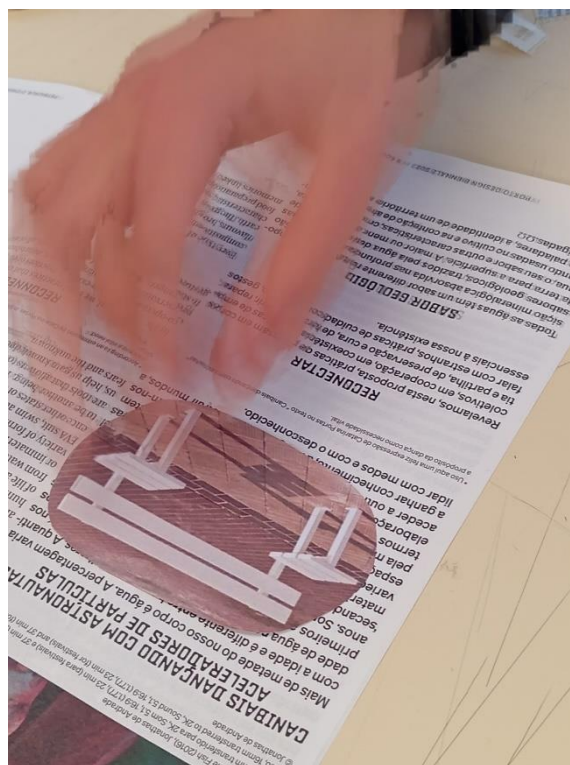


Figura 9 - Momento de realização da proposta didática na turma de 1^o DCG - grupo que explorou o tema “Arquitetura Hostil”

Serviço” que em conjunto com colegas do mestrado construí (deixo-vos todas as referências e coisas que partilhei nestas aulas com turma no apêndice - Anexo 2 - Critérios de Avaliação e Planeamento das Aulas - Proposta Didática 1^o DCG).

Talvez estas propostas tenham sido (mais uma vez) uma tentativa de salvação do meu eu adolescente, como tanto já vos falei dele, que foi traumatizado por um regime despersonalizado de uma disciplina (a de Desenho A) e de uma “área em que me iria ter que tornar especialista para seguir uma carreira” (a área das artes) que, tanto uma como a outra, me pediam personalização, autenticidade e criatividade honesta. Foi uma tentativa um tanto quanto falhada como sucedida, pois, sei que estes momentos foram pontuais e entendidos como experimentais, sei que foi um espaço de privilégio onde podia agir coletivamente, entendendo que não me cruzavam preocupações como as relações com os encarregados de

educação ou a burocracia que está ligada à profissão de professora, no entanto, deu-me espaço para olhar para estas coisas de fora e entender as possíveis intervenções e tempo para pensar sobre as mesmas, foi uma experiência direcionada para este mesmo questionamento e entendimento e, sei que, o consegui aproveitar para tal. Sendo assim, o que ficou comigo destes momentos não foram os ótimos resultados físicos objetivos, não foram os atrasos ou o barulho na sala de aula, não foram os estudantes a aproveitarem a liberdade que tinham para vandalizarem espaços, não foi a “desobediência”, não foi “o bom comportamento” nem “o mau comportamento”. O que me ficou desta experiência com o iDCG foram as dimensões de comunidade que se criaram entre mim e a Daniela, entre mim, a Daniela e a professora Raquel, entre nós e a turma. As interações que, no passeio à Rua das Flores, se criaram ao aprender e ensinar sobre pontos de fuga e gostos musicais, ou quando fomos numa visita de estudo a Guimarães em que partilhamos sobre viagens e sonhos, ou no jardim das Virtudes onde V. acertou em cheio nos meus gostos musicais e nas *vibes* da Daniela, enquanto tentava pedir um cigarro às professoras estagiárias, ou me pedia para ver o seu diário gráfico, ou enquanto I. desabafava sobre o quanto odiava ser adolescente e o quão difícil estava a ser para ela passar por essa fase, ou quando R. se revoltou com o governo Israelita e o ocidente, ou quando começamos a dançar em plena aula de desenho (as 3 professoras e estudantes) um passo de dança criado por F. Foram estas as interações que, enquanto professora estagiária, me deram vontade de continuar a ser professora estagiária, sem deixar de ser Inês, sem desacreditar na educação artística, porque esta, entendi que, só vive de mãos dadas com estes momentos, com a colaboratividade, a troca de ideias, a conversa e as interações que o processo educativo consegue trazer com ele, e ainda bem que agora sei que, enquanto

(possivelmente e talvez) futura professora não estagiária, tentarei plantar tudo isto nas salas de aula por onde (possivelmente e talvez) passarei.

A experiência com a turma de 1DCG foi tão regeneradora não só pelo facto de ter encontrado um conforto nas abordagens da professora Raquel e na matéria a ser lecionada, mas porque pensei e passei por tudo isto com a Daniela ao meu lado. As conversas no final das aulas, os jantares e as horas noturnas que passamos a pensar nestas interações e possíveis intervenções, levaram-nos a pensar na necessidade desta colaboração não só entre estudantes ou estudantes e professoras, mas também entre professoras. Não teria pensado nem passado por esta experiência de uma forma tão mais confortável e tranquila se não fosse esta reflexão constante em conjunto, nesta reflexão sobre este conjunto e esta colaboratividade. A verdade é que, e já como mencionei neste relatório, as estruturas estão criadas para nos deixarem sozinhos, para que acreditemos que os nossos objetivos são mais bem conseguidos sem outros intervenientes, e que, como colegas de mestrado e professores da Escola Árvore me falavam, a própria escola, trabalhava numa atmosfera diferente das escolas de ensino regular, incentivava a colaboração *“É esta a prática pedagógica que, de um modo mais acentuado, se tem desenvolvido na nossa escola quer por via do trabalho de projeto quer por via do trabalho colaborativo ou pedagogias cooperativas.”* (Projeto Educativo Escola Artística Profissional Árvore - 2020/2024, p. 2), a adaptabilidade e flexibilidade das propostas e currículos, e tudo isto proporcionava um entendimento crítico em relação às relações naquele espaço, e, talvez por consequência, sentia nas professoras um questionamento que me era desconhecido, questionamento que não fazia parte da minha imagem de “professora ideal”.

Apesar do ecossistema desta escola profissional ser diferente daquilo que estava habituada a experienciar, a ideia de sucesso e objetivo continuava a ser o academismo e o futuro trabalhador. A menção ao futuro e ao mundo do trabalho era recorrente nas aulas, as ações nas salas de aula e as propostas estavam direcionadas para exercícios reais laborais, em pensamentos de possíveis clientes, em criação de cenários hipotéticos, o academismo também era um fantasma presente, pedindo-nos as professoras para falarmos sobre a nossa experiência académica, e mostrando a nossa pessoa como uma possibilidade de ser. Neste aspeto, a minha experiência de aluna do ensino secundário assemelhava-se, olhando para todo o meu percurso escolar apenas como um meio para alcançar algo mais “grandioso”, a vida adulta, a vida profissional.

Não vos vou falar do caminho que passei pelas Artes Plásticas da FBAUP, mas claramente o meu percurso pelo ensino secundário foi moldado, pelas professoras, pela minha família, pela ideia social de sucesso, com o objetivo de seguir um rumo académico. Tudo na escola tem como objetivo de criar uma pessoa funcional, modelada e domada, e isso coexistia com a ideia de que a academia era a solução mais indicada para atingir essa meta, no meu caso, mas, no caso dos estudantes da escola Árvore, era incentivada mais fortemente a necessidade desta funcionalidade quando aliada ao mercado de trabalho, no entanto, ambas as experiências projetadas nesta ideia de “*adulto*”, como o nosso companheiro e quase colega de mestrado Foucault bem nos fala disto, da importância de ser ordenado e modelado na criação do adulto funcional, “*um corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde e se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado*” (Foucault, 1975, p. 125)

e, para juntar a esta mistura incrível, todos estes ideais têm em mente sempre a mesma pessoa, que tanto refiro neste meu relatório, o homem cisgénero, heterossexual, branco e ocidental. – escrevo isto com bastante ironia!

*E AGORA? A pessoa estudante e estudante
estagiária professora depois disto tudo*

Mesmo tendo começado este último capítulo com uma pergunta, acho que a este ponto de leitura já não esperam que a responda, muito menos com um:

“Agora vou sair daqui e tornar-me professora e es estudantes vão continuar o seu lindo caminho durante mais um ano letivo!”

Por um lado, gostava que as coisas fossem assim lineares, mas a verdade é que a coisa mais linear neste processo é mesmo a disposição das letras neste documento.

Acabo a minha escrita com uma pequena reflexão em relação ao “depois”, o depois de um ano de estágio, o depois de uma escolarização, de uma reflexão, o depois do acabar do ensino secundário, na escola profissional Árvore.

Como já vos falei, acompanhei apenas as turmas do equivalente ao 10º ano (1ANI, 1DD e 1DCG, apesar de ter dado um saltinho à turma de 2DCG enquanto a professora Daniela propunha à turma a sua proposta didática, na qual também participei), no entanto é fácil de entender que o projeto da escola é criar profissionais, não seria a mesma denominada de “Escola Profissional”, e que, os pilares da preparação desta vida adulta profissional, são enraizados a um mundo explorador capitalista, no qual estamos todos inseridos. Gosto da teoria, gosto de

pensar sobre estas coisas e adoro apontar o dedo e culpar as estruturas, e, sei que, nas aulas nas quais pude participar naquela escola, que as professoras também apontavam o dedo a estas, entendendo a importância (e sentido de cuidado e responsabilidade) de olhar para os estudantes não apenas como futuros adultos trabalhadores mas como pessoas para além de estudantes, como Perrenoud nos fala *“muitos problemas pedagógicos seriam mais bem equacionados, ou até mesmo resolvidos, se não quisessem reduzir as crianças e os adolescentes ao seu papel de alunos, que não têm mais nada a fazer a não ser preparar o seu futuro de adultos”* (Perrenoud, 1994, p. 37), olhar para o estudante como “aquela pessoa que tira uma ótima nota” ou “aquela pessoa que fala muito durante as aulas”, é despersonalizar a pessoa de modo a identificá-la e de maneira a orientá-la para um futuro desejável, uma ideia de sucesso desejável, que, muitas das vezes, não se encontra enquadrada com aquilo que o estudante realmente vê como “desejável”. Na escola Árvore senti uma atmosfera diferente, a ideia de bom estudante era ambígua, não era quem dominava melhor os programas da Adobe nem quem fazia os desenhos mais bonitos e anatomicamente corretos, valorizavam-se então os prazos, (os estudantes eram penalizados 2 valores se não entregassem as propostas na data estabelecida), as narrativas, as ideias e a capacidade de comunicação, nas aulas de desenho com 1DCG era pedido a cada estudante para apresentar tecnicamente e conceptualmente os seus trabalhos perante a turma, não havia apenas uma entrega dos trabalhos à professora, sigilosa, numa capa de plástico, onde os critérios passassem apenas por um juízo de gosto, capacidade técnica/material e “criatividade”. Apesar de ter entendido o quão diferentes eram os sistemas de avaliação desta escola em comparação com a escola que frequentei no ensino secundário, entendi que isto seria porque há uma grande diferenciação e preconceito em relação ao *futuro* de estudantes do ensino secundário regular e

estudantes do ensino profissional, sendo que os primeiros são fortemente direcionados para a vida acadêmica (sendo os exames nacionais obrigatórios e havendo a pressão da “boa média para entrar numa boa faculdade”) e os segundos para a vida profissional (sendo que, nos seus currículos, existe a componente de estágio, onde terão de atuar diretamente com o mundo laboral e serem avaliados por esta ação). Partilhando palavras e experiências com pessoas que se cruzam pelo meu caminho e me falam sobre a escola, ouço muitas vezes palavras rudes e pejorativas em relação a este tipo de ensino, reproduzindo violências que privilegiam uma ida para a faculdade, um emprego muito sério de fato e gravata ou bata e estetoscópio, ou com um pincel de pêlo de esquilo, uma tela cara e uma boina. Os comentários são tão ridículos como estas descrições, por isso não os quero reproduzir, são baseados em ideias de classe, e, bell hooks, fala desta separação de uma maneira muito certa *“Parte da separação de classes entre o que nós (acadêmicos) fazemos e o que a maioria das pessoas nesta cultura pode fazer (serviço, trabalho, labuta) é que elas mexem o corpo.”* (hooks, 1994, p. 184), assemelho este “mexer de corpo” à ida para um estágio, ao encarar *“a vida a sério”*, ou ao simples facto de trabalharem por projetos em vez de “testes” ou “exames”, onde é privilegiado o silêncio e o saber estar sentado numa cadeira, não digo que no ensino profissional isso não aconteça, até porque, como acima referi acima, o silêncio é também desejável nas aulas da Escola Árvore, no entanto, é um silêncio bem diferente daquele que sentia enquanto estudante, é um silêncio facilmente quebrável, um silêncio que pode ser interrompido com um movimento para realizar uma pintura na rua, ou para mostrar um passo de dança, houve um movimento diferente nas salas de aula da escola Árvore nas quais estive, estudantes a pedirem ajuda a colegas, estudantes a mostrarem a professoras *TikToks* engraçados, estudantes de outras turmas a circularem e a interagirem com aulas que não eram as suas, o poder de comunidade era

diferente, sentido e agradou-me, no entanto, entendo que estas relações são fruto da reprodução que bell hooks nos fala, da associação dos corpos de estudantes “profissionalizados” a um determinado conjunto de atitudes desejáveis e o corpo de estudante “académico” ou “futuro académico” com ações binariamente opostas, a partir daqui, entendo que a visão generalizada e socializada de estudante ideal passa por aquele que é perfeitamente calmo, assimilado, domado, e que aquele que decide que se quer “*mexer*”, que não lhe cabe a academia ou o próprio ensino chamado de “formal”, ou que simplesmente gostaria de experienciar uma vida para além das normas de sucesso, cai nas margens, cai na ideia de desorganização, falhanço, *“tinhas tanto para dar”* *“elu é muito inteligente, mas se se aplicasse mais e falasse menos teria ótimos resultados”* *“tem demasiado potencial para ir para x/y emprego”* *“agora tens que tirar a carta, ter filhos, comprar casa!!!!”* *“então tu tens quase um mestrado e trabalhas aí?”*

Fonte: coisas que ouvi por aí, ditas a mim e a outres (1999 - ...)

“continua a ser necessário que os estudantes assimilem os valores burgueses para que sejam aceites.”(hooks, 1994, p. 178)

Esta seleção artificial¹⁸ acontece na escola, na escola onde estive a estagiar e nas escolas que estive enquanto estudante era evidente que certos estudantes eram

¹⁸ Escolho a palavra “artificial” de maneira a opor-me à expressão conhecida “seleção natural”, que passa por justificar ódios baseados no essencialismo biológico, de que as coisas têm de ser de determinada maneira ou têm determinado destino apenas porque é “natural”. Penso assim na definição de “natural” que pouco ou nada tem de ligação com a natureza, aquilo que nos baseamos para a definir está quimicamente modificado, socialmente e estrategicamente pensado. Gosto especialmente de como a Donna J. Haraway fala da ideia de natural, comparando com o

fabricadas para determinado papel, tanto na própria turma, como na escola, como no seu futuro

“Ora, o sistema educativo moderno foi legitimado pela sociedade para poder julgar e definir quem se encontra mais apto para participar no processo produtivo ocupando os cargos de conceção, em oposição aos que são considerados como apenas capazes de desempenhar funções de execução, a partir de uma definição formal de sucesso e excelência” (Portugal e Melo et al., 2022, p. 128)

mais uma vez, o corpo que *executa* é o não sucedido, em oposição ao que *pensa*, *projeta*. Sei que cito muito bell hooks, e ainda bem, não consigo deixar de a citar, pensar nesta segregação tão forte entre a execução e o pensamento, é a mesma relação entre separar a teoria da prática, é polarizar algo completamente *juntável*, mas, obviamente, estas separações são importantes para os jogos de poder que são construídos nestes espaços, e, estes jogos de poder, são completamente desejáveis de serem ensinados e reproduzidos nas escolas, nas salas de aula, nos manuais escolares, no mundo de trabalho. Estar numa escola profissional como pessoa cuja função era “observar” fez-me sentir parte desta estrutura, fez-me olhar para a minha função como mera observadora de corpos produtores e futuros produtores, corpos que se movimentavam, enquanto eu deveria ficar parada a pensar sobre estas interações, enquanto eu deveria estar com o meu caderninho a teorizar as suas práticas. Um jogo de poder um bocado esquisito (no mau sentido), no qual eu felizmente não consegui participar.

Este estágio e este relatório fizeram-me questionar o meu papel, os meus papéis,

processo de criação de cães de raça, transpondo-a para o olhar em relação ao que chamamos de “natureza humana”: *“I am compelled by the irreducible complexity—morally, politically, culturally, and scientifically—of diversity discourses, including those leashed to the genomes and gene pools of purebred dogs and their canine relatives in and out of what counts as “nature.”*” (J. Haraway, 2008, p. 114)

fizeram com que tivesse medo da autoridade, que tivesse receio de dizer palavras que pudessem ferir, fez-me ter medo do tão pouco controlo que eu tinha na maneira como os estudantes iam interpretar as minhas palavras, por ter tantas pessoas diferentes a ouvirem-me, e por essas pessoas me verem, exatamente, como autoridade. Sem dúvida que, o meu “eu depois desta experiência”, vai ainda com muitos questionamentos em relação a esta autoridade e com uma tentativa permanente de aceitação de que *“não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes.* (hooks, 2010, p. 179), e que, olhando para esta realidade, como é que vou (e vamos, enquanto *“educadore(s), portanto, como político(s)”* (Freire, 2008, p. 80)) fazer com que se crie um ambiente o mais horizontal possível e de maior cooperação e igualdade, sem reprodução de violências meritocráticas, sem entrar em pânico como aconteceu na aula de IDD, como vou eu e como vamos nós criar um espaço de ativismo numa sala de aula e como podemos criar comunidade nestes espaços que, embora nos coloquem todos num espaço físico, faça com que lutemos pelas nossas individualidades de uma maneira nada aliada ao cuidado, carinho e cooperatividade (que as escolas tanto pregam nos seus bonitos PEs), porque *“Embora ter uma carreira e ganhar dinheiro continue sendo importante, isso nunca vem antes da valorização e do cuidado com a vida e o bem estar humanos”* (hooks, 2021, p. 124).

Não tenho uma resposta para todas estas perguntas que passaram pelos vossos olhos nesta leitura, se calhar, nem tenho uma única resposta completamente formada em relação a alguma coisa que aqui me perguntei, e, de certa maneira, vos perguntei.

Depois deste estágio nem sei o que serei eu, sou um corpo técnico que se mexe, que nunca trabalhou nem trabalha com educação, trabalhei em restaurantes, tascas, numa espécie de fábrica e agora numa linha de produção artística, gosto

destes trabalhos, gosto de me mexer mas gosto de pensar, gosto de pedagogia e de pensar sobre ela mas não me sinto preparada para a praticar, a teoria está comigo, e quero que continue, proteja-me e dá-me imenso gosto nas minhas pausas não remuneradas de hora de almoço, depois de ter carregado o meu peso em pasta cerâmica, estar a ler Paulo Freire, bell hooks, os relatórios de estágio das minhas colegas, Preciado, mas a minha prática continua num espaço completamente afastado deste mundo de academismos e não me sinto confortável quando penso neles. Para entrar neste mundo, ou teria que transformar o mundo sozinha (impossível!!!!!!!!!!!!) ou pensar em práticas que me acompanhassem, práticas que utopicamente imaginei e adorava pôr em prática. Felizmente, estas utopias, tornaram-se realidade no ambiente que foi a experiência de estágio e as aulas do MEAV, onde nos proporcionavam tempos estrategicamente pensados para a teoria e para a prática, mas sei que a vida de professora atravessa complicações que vão para além do ambiente controlado em que vivi nestes tempos, coisas estas que tanto desabafaram as colegas de mestrado naquela sala na FPCEUP.

Estou a escrever este último capítulo já com um tom de voz de finalização na minha mente, aquele que nos é familiar quando acabamos de ler ou contar uma história, a verdade é que, consigo encarar este relatório como uma história, como referi no início, chamar este conjunto de palavras de “*relatório*” dá-lhe um carácter impessoal, o que não encaixa com a minha escrita neste sentido, a ideia de auto-teoria de Lauren Fouriner encaixa muito bem na maneira como pensei estes textos que vos comunico: “*The term “autotheory” emerged in the early part of the twenty-first century to describe works of literature, writing, and criticism that integrate autobiography with theory and philosophy in ways that are direct and selfaware*”(Fouriner, 2021, p. 17), pessoalizar esta experiência foi a única maneira justa de a escrever, estes momentos de estágio foram sobre

pessoas, sobre vidas, foram também sobre matérias e papéis e decretos de lei e PEs, mas estes só foram importantes pois intersetaram a vida de quem os leu, de quem os teve na mão, daí, a minha necessidade de falar de mim, de falar de estudantes, de falar de identidades, de momentos.

Escrevi estes momentos com alguma dor, a minha posição nestes momentos foram-se alterando, fui-me mutando enquanto construía este meu “*eu estagiária*” e “*eu escritora deste documento*”, passei por posições de pessoa abusada (a situação com A.) com as quais ainda não sei lidar, mas sei que, esta posição, me fez ter uma vontade enorme de continuar a pensar sobre educação, sobre as conversas que ainda faltam sobre estas situações na sala de aula, sobre o quão a profissão de professora não vem com um escudo contra abuso, contra assédio. Dou o nome a este relatório de *Como ser uma pessoa estagiária Vol. 1* exatamente por ter tanta mais coisa para escrever sobre esta experiência, tantos momentos que necessitavam de um cuidado especial e de serem descritos aqui, faltou-me tempo e páginas para falar sobre reuniões com professoras, interações, refeições, conversas, mas estas precisavam de cuidado, carinho e de mais uns bons meses de escrita, e, portanto, de mais umas 100 páginas para serem descritas, pensadas e comunicadas, ficarão, talvez, para um Vol. 2.

APÊNDICES

Apresentação *Powerpoint* da Proposta Didática de 1º ANI – Disponibilizada na plataforma *Teams*:

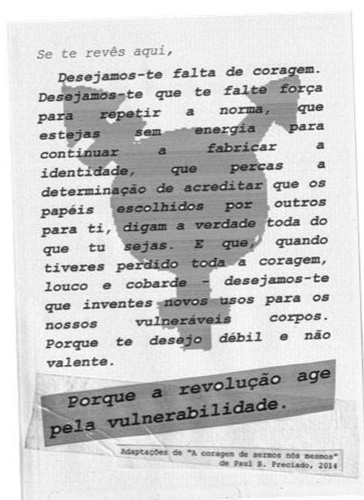
proposta de trabalho

“relendar”

docente estagiária
inês neves

docente cooperante
joão fernandes

manifesto



Trabalho MANIFESTO CIDADANIAS (2023),
de NEVES, FAELE ANA



[Música NÃO PRECISA SER AMÉLIA \(2018\), de BIA FERREIRA](#)
em BIA FERREIRA NO ESTÚDIO SHOWLIVRE (AO VIVO)

proposta didática: *relendar*

manifesto



Movimento BIRDS AREN'T REAL (2017), de PETER MCINDOE



Filme ORLANDO, MY POLITICAL BIOGRAPHY (2023), de PAUL B. PRECIADO

proposta didática: [relevar](#)

bibliografia

- Davis, A. (2022). "As Prisões Estão Obsoletas".
 Campbell, A. (2019). "Queer X Design".
 Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya, & Nancy Fraser. (2019). "Feminismo para os 99%: Um manifesto".
 Hessel, Katy. (2022). "History of Art Without Men".
 Sotero, Renata. (2020). "Fogo nos Racistas".
 Singer, P. (2007). "Libertação Animal".
 Várias. (2023). "Fora de Serviço".

Outras hiperligações

"What is Dada?????" (1922-23), folheto da tournée dadaísta nos Países Baixos por Theo Van Doesburg e Kurt Schwitters. Imagem de domínio público: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dada-tournee_in_Nederland_AB4991.jpg
 "Birds aren't real" - <https://birdsarentreal.com/pages/about>
 "Orlando, my political autobiography" - <https://www.tiff.net/events/orlando-my-political-biograph>
 "Não Precisa ser Amélia", Bia Ferreira - <https://www.youtube.com/watch?v=Kgy8SwZ7qsU>.



proposta didática: [relevar](#)

Objetivos:

- Pensar criticamente sobre os materiais que nos são apresentados, sobre aquilo que sempre nos foi contado – como passa de geração para geração, o que podemos fazer com estas lendas/narrativas hoje em dia?
- Reconhecer a capacidade de leitura, análise e criação de texto;
- Elaborar diferentes modos de representação gráfica e animação;

Proposta:

Parte 1 > Escrita do Manifesto

Partindo da vossa lenda OU de uma lenda que escolheram entre o grupo (recomendo: 3 pessoas) encontrem aquilo que vos incomoda, que acham problemático. A partir daí criem uma nova narrativa, podem reescrever a lenda, adicionar novos personagens que gostavam de ver representados nestas lendas, mudem a história, desconstruam isso tudo!

Reescrevam a lenda pensando já na estética em que a querem apresentar.

Parte 2 > Criação de pequena animação

A partir do vosso texto (criado individualmente ou em grupo) construa um pequeno *stop motion* utilizando desenhos, recortes de letras, recortes de imagens para manifestarem a vossa nova lenda, uma lenda mais inclusiva e com um olhar atual, um manifesto!

Usem a aplicação **STOP MOTION STUDIO** e a câmara dos vossos telemóveis.

Juntamente com o vídeo que irão fazer podem também narrar a vossa nova lenda - fazendo uma gravação de voz e juntando ao vosso *stop motion* - podem também incluir sons ou até uma música de fundo.

Boas manifestações!

Calendário:

AULA 1 // 08/04 (segunda-feira)

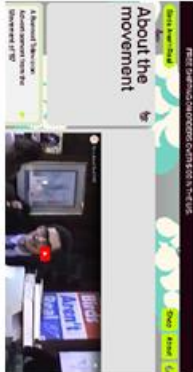
Construção da "nova lenda", individualmente ou em grupo (recomendo 3 pessoas) – momento de pesquisa, diálogo, reflexão. Pensar como irão fazer o *stop motion* que materiais usar? Irá incluir sons? Etc.

AULA 2 // 15/04 (segunda-feira)
Criação do *stop motion*.

Todo o material que investigaram e produziram deverá ser entregue via Teams até ao dia **22 de abril de 2024**.

Crítérios de avaliação:

Estúdios e processo de trabalho: 7 valores
Aplicação dos conceitos: 7 valores
Qualidade gráfica do trabalho final: 6 valores



BIRDS AHEAD! ROLA (2017), de PETER MCINDOE
<https://birds.ahead.co.uk/news/about>



ORLANDO, MY POLITICAL BIOGRAPHY (2023), de PAUL B. PRECADO
<https://www.tiff.net/en/whats-on/orlando-my-political-biography>



FORA DE SERVIÇO (2023),
Função do coletivo FOIA
DE SERVIÇO.



"What is Dada???" (1922-23), colheito da tournée dadaísta nos Países Baixos por Theo Van Doesburg e Kurt Schwitters. Imagem de domínio público: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dada-tournee_in_Nederland_Ald491.jpg (acedido em 17/02/2024)

Apresentação *Powerpoint* da Proposta Didática de 1DCG – Disponibilizada na plataforma *Teams*:

proposta de trabalho

(des)informações

docentes estagiárias
daniela fraga
inês neves

docente cooperante
raquel morais

debate

Duração: ~15min.

Dado que se trata de uma cultura que não nos é próxima, como é que nós a reconhecemos como sendo baseada em factos?

Acabámos de ver esta notícia pela primeira vez. O que fazemos a seguir? Partilhamos com alguém? Vamos ver outras fontes de informação? Pensamos sobre o assunto ou seguimos com a nossa vida em frente e damos um scroll?



<https://www.tiktok.com/@metropolesoficial/video/7301080294399003910?q=hamas%20>

debate



<https://www.france24.com/en/tv-shows/truth-or-fake/20231116-idf-claims-to-find-list-of-hamas-names-but-it-s-the-days-of-the-week-in-arabic>

proposta didática desenho: (des)informações

Curso Design de Comunicação Gráfica Escola Artística e Profissional Árvore

informação

“som”, “faíscas no cérebro”, “qualquer coisa”, “o que precisamos de saber e transmitir”, “forma de expressão”, “conteúdo que se transmite”, “passar mensagens de topo o tipo”, “o saber”, “imagens”, “notícias”, “o que sabemos”, “algo que nos ajuda a saber mais”, “publicidade”...

Recolha de respostas da turma à pergunta “o que é para ti informação?”

informar

(in•for•mar)

Conjugação:regular.

Particípio:regular.

verbo transitivo

1. Dar informações a ou a respeito de.
2. Avisar.
3. Dar parecer sobre.
4. Dar forma a.

verbo intransitivo

5. Tomar corpo; engrossar; desenvolver-se.

verbo pronominal

6. Tomar informações.
7. Procurar notícias.
8. Tomar forma.

Origem etimológica:latim informo, -are, dar forma a, dispor, educar, instruir.

"informação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/informa%C3%A7%C3%A3o>.

proposta didática desenho: (des)informações

informação

(in•for•ma•ção)

nome feminino

1. Acto ou efeito de informar.
2. Notícia (dada ou recebida).
3. Indagação.
4. Esclarecimento dado sobre os méritos ou estado de outrem. (Também usado no plural.)

curar por informações

•Acreditar piamente no que se ouve; fundar-se apenas em boatos.

informação privilegiada

•Conjunto de dados específicos e relevantes sobre determinada empresa, transacção ou afim, que não é de conhecimento público e que pode influenciar preços de valores mobiliários ou de instrumentos financeiros (ex.: abuso de informação privilegiada; tráfico de informação privilegiada).

desinformação

- mais acesso a informação com as novas tecnologias;
- fontes de disseminação de informação que podem não ser baseadas em factos;
- propagação a uma velocidade muito mais abrangente;
- fontes que nos são apresentadas como confiáveis, são também estas que estabelecem recortes da história, apresentado-nos o que pretendem que seja divulgado ou que podem até transmitir informações falsas aos media.



<https://online.sapo.pt/521954> (acedido a 25 de fevereiro de 2024)

proposta didática desenho: (des)informações

Curso Design de Comunicação Gráfica Escola Artística e Profissional Árvore

desinformação

“A 28 de agosto de 2016, os media portugueses (entre eles o Expresso) noticiaram a morte de um jovem de 14 anos, em Gondomar (Porto) na sequência de agressões por parte de um outro jovem, de 17 anos.

A fonte da notícia era insuspeita: a Polícia de Segurança Pública (PSP). No dia seguinte, a Polícia Judiciária desmentiu a morte do jovem, tendo os media (entre eles o Sapo24, PSP usou “fonte não oficial” para divulgar alegada morte de jovem em Gondomar) noticiado que a PSP baseara a sua informação numa fonte não oficial. O jovem acabou por falecer, conforme noticiado (por exemplo pelo Jornal I) a 30 de agosto.”

<https://mild.rbe.mec.pt/acreditas-nas-noticias-3/>
(acedido a 25 de fevereiro de 2024)



<https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/psp-usou-fonte-nao-oficial-para-divulgar-alegada-morte-de-jovem-em-gondomar>
(acedido a 25 de fevereiro de 2024)

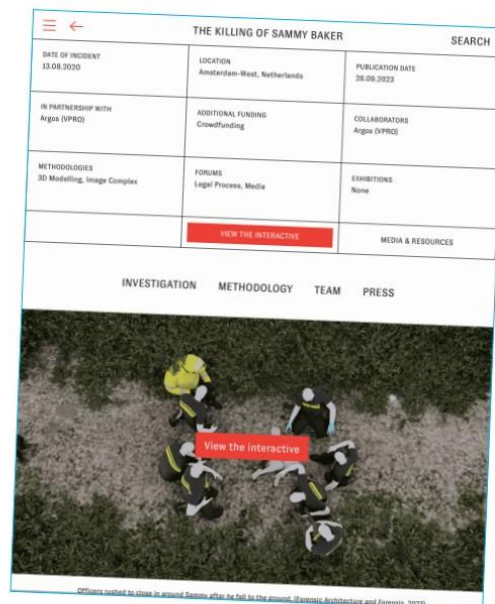
proposta didática desenho: (des)informações

Curso Design de Comunicação Gráfica Escola Artística e Profissional Árvore

investigação

Dentro deste cenário,
como é que as artes
podem contribuir para
uma reconstrução dos
factos e uma visão mais
global de determinado
acontecimento?

Forensic Architecture



proposta didática desenho: (des)informações

Curso Design de Comunicação Gráfica Escola Artística e Profissional Árvore

Desenho

Objetivos:

- Desenvolvimento de pensamento crítico em relação à distribuição de informação;
- Conscientização do poder da informação e as suas implicações no meio envolvente e na sociedade;
- Reconhecer a capacidade de leitura e de análise de informações;
- Elaborar diferentes modos de representação artística utilizando instrumentos plásticos, gráficos e/ou sonoros;

Proposta:

Parte 1 > Escrita do Manifesto

Partindo da componente teórica e debate, desenvolver um manifesto focando nas temáticas apresentadas pelos próprios estudantes (Guerra, Insegurança no meio envolvente, Arquitetura hostil).

Fazer uma pesquisa inicial, refletindo:

- Qual o grau de importância destas informações nos media?
- Como é que estas informações se apresentam? (Vídeo, Notícia no Telejornal, Jornal em papel, Publicidade, etc.)
- Qual é o posicionamento de cada membro do grupo em relação a esta temática? Como podemos discutir esta informação em conjunto?

- Como vamos transmitir o nosso posicionamento para o resto da turma?

Este texto deverá ser construído em formato bidimensional, com recurso a tipografia manual, recortes, desenho.

Parte 2 > Comunicar o Manifesto

Construção de um obra gráfica, plástica e/ou sonora que expressem os valores e reflexões que apresentaram no manifesto.

Os meios são à escolha do grupo, podem variar nas mais diferentes formas. Exemplos: Vídeo, Som, Performance, Desenho, Pintura, Cartaz.

Calendário:

AULA 1 // 28/02 (quarta-feira)

Parte 1 > Debate sobre a informação e as suas linhas tênues entre o que são factos ou manipulações de factos;

Parte 2 > Contextualização teórica sobre informação, investigação e manifesto;

Parte 3 > Distribuição dos grupos e das temáticas. Reflexão e pesquisa tendo como base a ideia da escrita do manifesto - debate dentro do próprio grupo.

AULA 2 // 06/03 (quarta-feira)

Criação e respetiva construção do manifesto coletivo.

AULA 3 // 12/03 (quarta-feira)

Esta aula será dedicada à construção da obra.

AULA 4 // 20/03 (quarta-feira)

Apresentação e avaliação dos trabalhos desenvolvidos.

Apresentação:

Tudo o material que investigaram e produziram deverá ser apresentado na avaliação no dia 20 de março de 2024.

Critérios de avaliação:

Experimentação, estudos e processo de trabalho: 5 valores

Aplicação dos conceitos: 5 valores

Qualidade gráfica do trabalho final: 5 valores

Correto uso das materiais: 2 valores

Organização e apresentação: 3 valores

Proposta de trabalho
(des)informações
5 valores / 25% nota final



BIROS AREN'T REAL (2017), de PETER MCINDOE
<https://birdsarentreal.com/pages/about>



ORLANDO, MY POLITICAL BIOGRAPHY (2023), de PAUL B. PRECIADO
<https://www.tiff.net/events/orlando-my-political-biography>



FORA DE SERVIÇO (2023),
Fanzone do coletivo FORA
DE SERVIÇO.



"What Is Dada???" (1922-23), folheto da tournée dadaísta nos Países Baixos por Theo Van Doesburg e Kurt Schwitters. Imagem de domínio público: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dada_tournee_in_Nederland_ABA1971.jpg (acedido em 17/02/2024)

bibliografia

Davis, A. (2022). "As Prisões Estão Obsoletas".
Campbell, A. (2019). "Queer X Design".
Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya, & Nancy Fraser. (2019). "Feminismo para os 99%: Um manifesto".
Hessel, Katy. (2022). "History of Art Without Men".
Sotero, Renata. (2020). "Fogo nos Racistas".
Singer, P. (2007). "Libertação Animal".
Váries. (2023). "Fora de Serviço".

Notícias utilizadas em debate

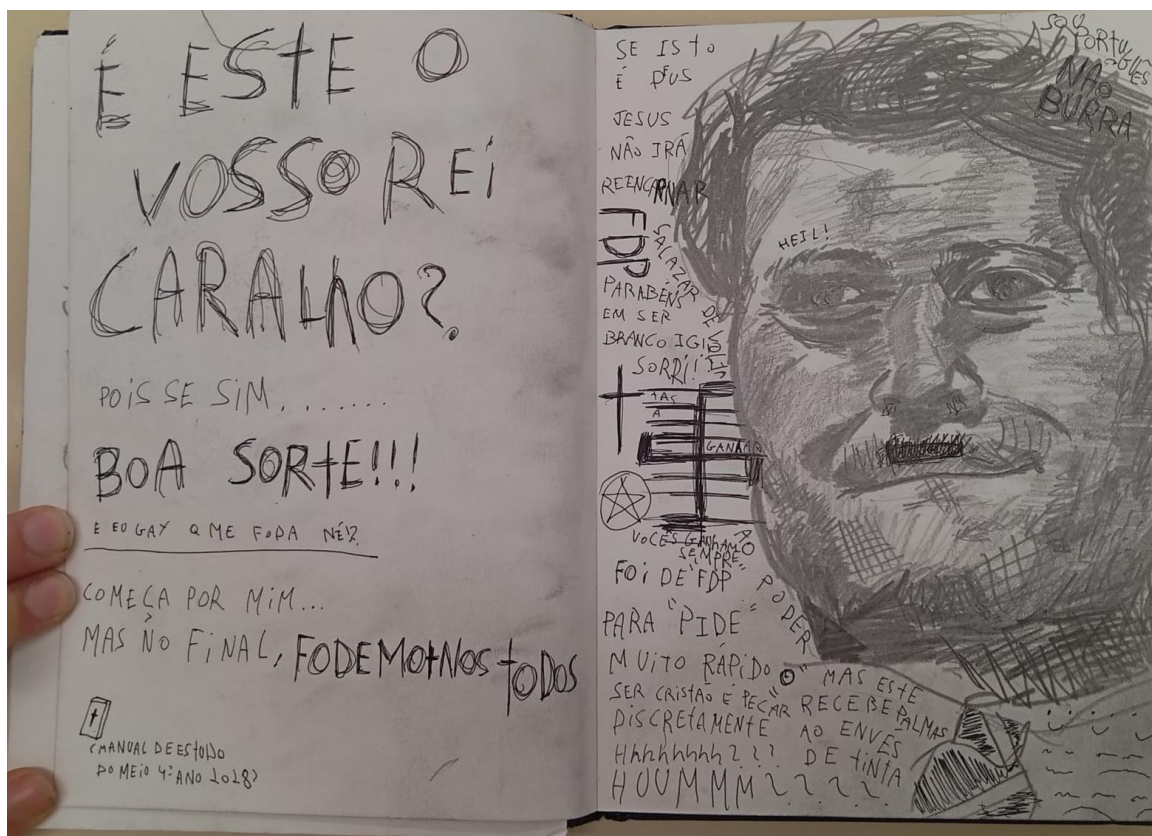
Notícia IDF (Israel Defense Forces). Jornal Metrópoles (2023). Disponível em: <https://www.tiktok.com/@metropolesoficial/video/7301080294399003910?q=hamas%20hospital&t=1708790983102>. Acedido a 25/02/2024.
"Truth or Fake". Canal France 24 (2023). Disponível em: <https://www.france24.com/en/tv-shows/truth-or-fake/20231116-idf-claims-to-find-list-of-hamas-names-but-it-s-the-days-of-the-week-in-arabic>. Acedido a 25/02/2024.
Notícia "Jovem espancado em Gondomar morreu no hospital", Jornal I (2016). Disponível em: <https://ionline.sapo.pt/521954>. Acedido a 25/02/2024.
Notícia "PSP usou 'fonte não oficial' para divulgar alegada morte de jovem em Gondomar", Notícias Sapo (2016). Disponível em: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/psp-usou-fonte-nao-oficial-para-divulgar-alegada-morte-de-jovem-em-gondomar>. Acedido a 25/02/2024.
Literacia digital: manual de instruções. Rede de Bibliotecas Escolares (2024). Disponível em: <https://mild.rbe.mec.pt/acreditas-nas-noticias-3/>. Acedido a 25/02/2024.

Outras hiperligações

Forensic Architecture - <https://forensic-architecture.org>. Acedido a 26/02/2024.
"Não Precisa ser Amélia", Bia Ferreira - <https://www.youtube.com/watch?v=Kqy8SwZ7qsU>. Acedido a 26/02/2024.
"Birds aren't real" - <https://birdsarentreal.com/pages/about>. Acedido a 27/02/2024.
"Orlando, my political autobiography" - <https://www.tiff.net/events/orlando-my-political-biography>. Acedido a 27/02/2024.
"What is Dada?????" (1922-23), folheto da tourné dadaísta nos Países Baixos por Theo Van Doesburg e Kurt Schwitters. Imagem de domínio público: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dada-tournee_in_Nederland_AB4991.jpg. Acedido em 17/02/2024.



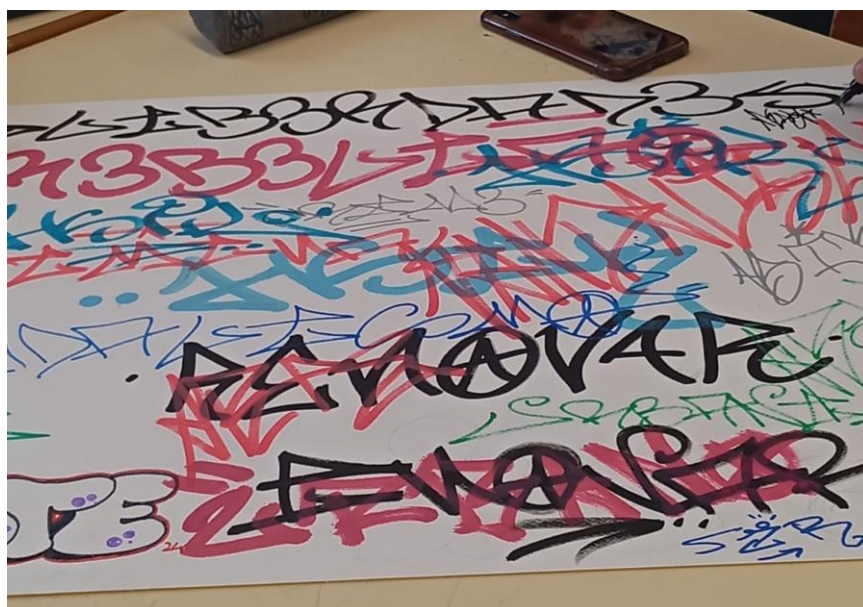
Anexo 3 - Montagem exposição de trabalhos 1DCG alusiva à proposta didática realizada por mim e pela Daniela



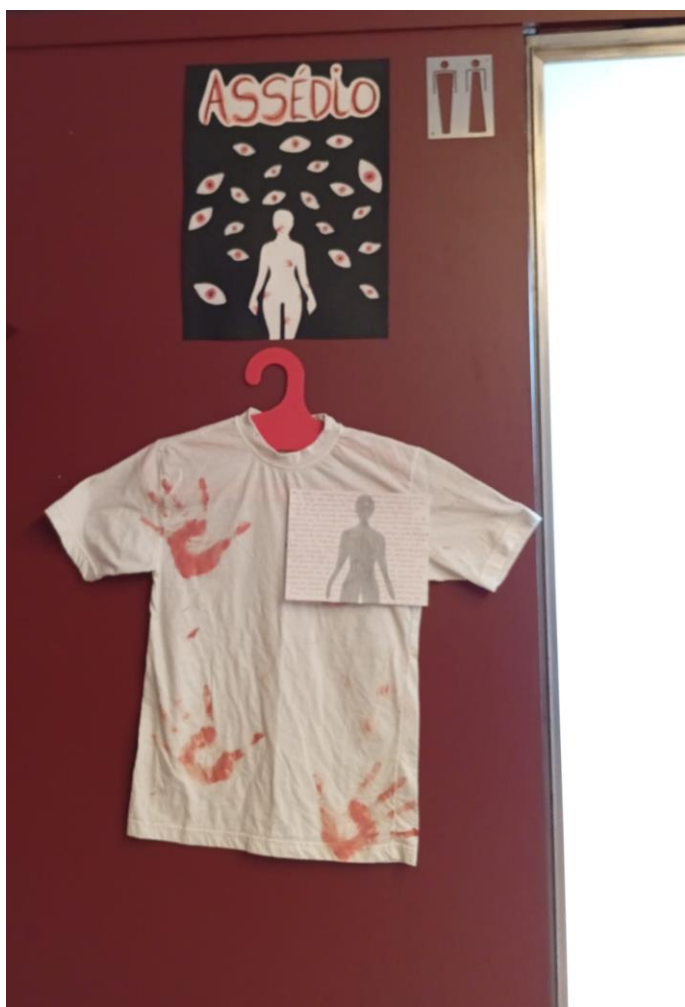
Anexo 6 - Desenho que V. me mostrou do seu diário gráfico - Foi pedida autorização ao estudante para colocar este desenho neste relatório



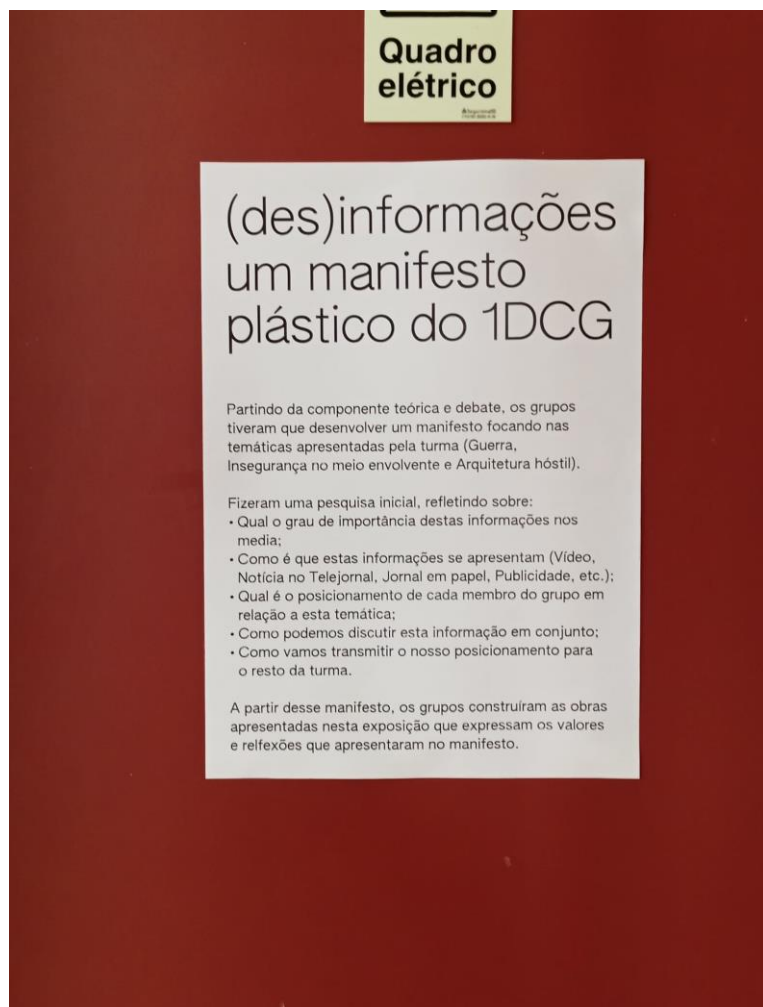
Anexo 5 - Eu a Daniela na sala 52 de Design



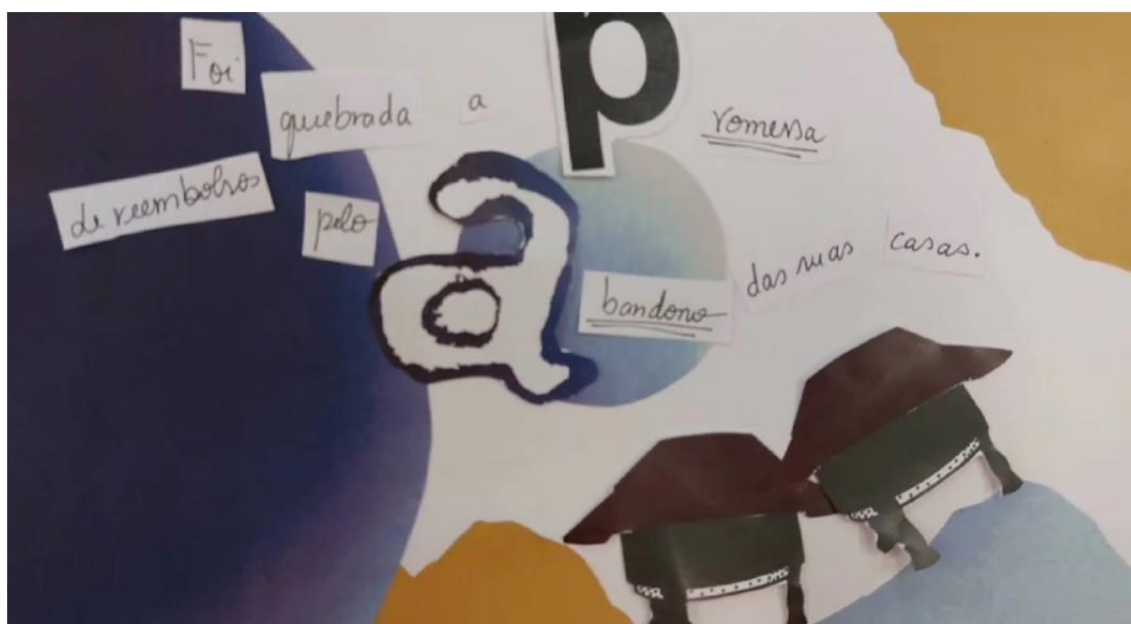
Anexo 4 - Trabalho realizado no âmbito da Proposta Didática na turma 1DCG



Anexo 9 - Trabalho realizado no âmbito da Proposta Didática na turma 1DCG



Anexo 7 - Panfleto explicativo da exposição realizada no âmbito da Proposta Didática com 1DCG



Anexo 8 - Parte do stop motion realizado por um grupo no âmbito da Proposta Didática na turma 1ANI

*Ajudaram-me neste processo de
escrita/pensamento/vivência de estágio:*

Ahmed, S. (2023). *The Feminist Killjoy Handbook*.

Berger, J. (1972). *Modos de Ver* (1ª). Antígona.

Crenshaw, K. (1993). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics,
and Violence against Women of Color*. 1299.

Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir* (27ª).

Fouriner, L. (2021). *Autotheory as Feminist Practice in Art, Writing, and
Criticism*.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação
Popular*.

hooks. (1992). *Eating the other: Desire and Resistance*. Black looks: Race and
Representation., Boston: South end Press.

hooks, bell. (1981). *Não serei eu mulher*.

hooks, bell. (1994). *Ensinando a Transgredir—A educação como prática
libertadora* (1ª).

hooks, bell. (2010). *ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática*. elefante.

hooks, bell. (2021). *tudo sobre o amor—Novas prespetivas* (1ª). elefante.

J. Haraway, D. (2008). *When Species Meet*.

Jones, K., & Okun, T. (2016). *Dismantling Racism: A Workbook*.

Larson, K. (1977). Rooms with a point of view. *ARTNews*.

Lorde, A. (1984). *Sister Outsider*.

lucas, maria. (2021). *ESSE SANGUE NÃO É DE MENSTRUACÃO, MAS DE TRANSFOBIA*.

M. Schulte, C. (2021). *Childhood drawing: The making of a deficit aesthetic*.

Martins, C. (2023). *The Historicization of the Creative Child in Education—Final Seminar*.

Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. (2023, 2024).

Programa de Desenho A - 11º e 12º anos.

Mörsch, C. (2019). *Literacia Crítica da Diversidade na Interface Educação/Arte:*

Perceções para um Workshop Permanente rumo a um Currículo Anti-Discriminação.

P. Feijó. (2024). *Episódios de Fantasia e Violência*.

Perrenoud, P. (1994). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*.

Portugal e Melo, B., Matias Diogo, A., & Ferreira, M. (2022). *Revista Portuguesa de Educação. Como ser um bom aluno? Dos modelos de escola aos pontos de vista das crianças.*

Preciado, P. B. (2020). *Um Apartamento Em Urano.*

Projeto Educativo Escola Artística Profissional Árvore—2020/2024. (2020, 2024).

Santos, S. (2022). *H.E.A.R.T Podcast—Higher Education Antiracist Teaching*
[Transmissão].

<https://www.arvore.pt/escola/> - site escola árvore

<https://ods.pt/ods/> - ODS – PRINT 1ANI

Este relatório é sobre mim, sobre a minha experiência, todas as referências e palavras que usei de outras pessoas foram cuidadosamente pensadas. Não deixei que, mais uma vez, a minha voz tivesse de ser justificada por palavras de pessoas validadas pelas estruturas, tendo como evidente (mas não tão evidente) a sua identidade de género, cor de pele, orientação sexual, “*mérito*”, sítio no mundo e condição económica em que nasceram, quis escrever este relatório juntamente com quem me identifico, com quem genuinamente admiro e contribuiu para o meu caminho durante estes meses de estágio/escrita, sabendo que não são as pessoas mais académicas do mundo, também eu não sou, nem quero ser.