

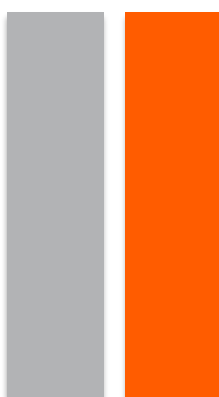
MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS
NO 3º. CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Persistir numa visão encarnada – Desaprendendo a ver no espaço

Naím S. R. Coutinho

M

2025



Naím S. R. Coutinho

Persistir numa visão encarnada – Desaprendendo a ver no espaço

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

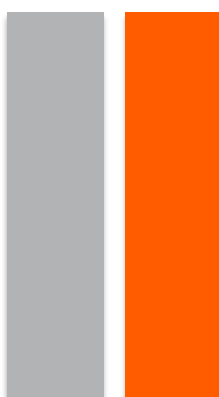
Realizado por:

Naím S. R. Coutinho/ Sara Raquel Feio da Fonseca Coutinho

Professora Orientadora: Catarina Almeida

Professora Cooperante: Cristina Pires

Local de Estágio: Escola Artística Soares dos Reis



RESUMO

Tendo como pano de fundo uma perspectiva informada pelos estudos pós-coloniais, pelo pensamento decolonial, pelos estudos de gênero e pela teoria queer, este relatório pretende refletir de forma interseccional acerca da possibilidade de persistência numa visão encarnada e seu potencial de informar o desenvolvimento de uma prática docente em Educação Artística enquanto prática crítica e anti-discriminatória. A expressão escolhida para dar título a este trabalho também poderia ter sido *persistir em conhecimentos situados*, no entanto considera-se relevante trazer a questão do corpo e dar-lhe centralidade.

Ao longo deste relatório-ensaio-investigação, procura-se “conhecer o conhecimento” ao mesmo tempo que se procuram criar processos de *desaprendizagem* como parte da aprendizagem de uma docência engajada, consciente do campo educativo como um campo de disputa pelo presente e futuro do humano. Para isso aborda diferentes camadas da experiência de estágio numa espécie de cartografia de ramificações discursivas das epistemologias ativas e das relações de saber-poder e seus processos de *subjetificação*. Essas camadas são programas oficiais e currículos, as materialidades disciplinares, práticas artísticas, mas também, o pequeno comentário, aquele papel na parede, alguns risos, os projetos educativos, a psicossociologia das instituições educativas, o espaço dentro e fora da escola e os atravessamentos das suas fronteiras, a arquitetura, algumas leis ou a falta delas.

A experiência de estágio teve lugar na Escola Artística Soares dos Reis no Porto (2022/2023) onde, a partir da observação e acompanhamento das aulas das disciplinas de Geometria Descritiva A e de História da Cultura e das Artes de uma turma do 12º ano se propôs e realizou uma Unidade Didática Transdisciplinar.

Palavras chave:

Desaprendizagem, visão encarnada, conhecimentos situados, lugar de fala, paradigma epistemológico, *subjetificação*, pensamento decolonial, LGBTQI+, autodeterminação de gênero, brincadeiras, geometria, espaço

ABSTRACT

Against the backdrop of a perspective informed by post-colonial studies, decolonial thinking, gender studies and queer theory, this report aims to reflect in an intersectional way on the possibility of persistence in an embodied vision and its potential to inform the development of a teaching practice in Art Education as a critical and anti-discriminatory practice. The expression chosen to give this work its title could also have been “*persisting in situated knowledges*”¹, however it is considered relevant to bring up the issue of the body and give it centrality.

Throughout this report-essay-research, the aim is to "know knowledge" while at the same time trying to create processes of *unlearning* as part of learning to be an engaged teacher, aware of the field of education as a field of dispute over the present and future of the human being. To this end, it approaches different layers of the internship experience in a kind of cartography of discursive ramifications of active epistemologies, knowledge-power relations and their subjectification processes. These layers are official programs and curricula, disciplinary materiality, art practices, but also the little talk, that paper on the wall, a few laughs, educational projects, the psychosociology of educational institutions, the space inside and outside the school and the crossing of its borders, the architecture, some laws or the lack of them.

The internship experience took place at the Soares dos Reis Art School in Porto (2022/2023) where, based on observation of classes in Descriptive Geometry and History of Culture and the Arts in an 12th grade class, a transdisciplinary didactic unit was designed and carried out.

Key words:

Unlearning, embodied vision, situated knowledges, speaking place, epistemological paradigm, subjectification, decoloniality, LGBTQI+, gender self-determination, jokes, geometry, space

¹ title: *Persisting in an embodied vision. Unlearning to see in space.*

RÉSUMÉ

Sur la toile de fond d'une perspective éclairée par les études post-coloniales, la pensée décoloniale, les études de genre et la théorie *queer*, ce rapport vise à réfléchir de manière intersectionnelle à la possibilité de persister dans une vision incarnée et à son potentiel pour informer le développement d'une pratique d'enseignement de l'éducation artistique en tant que pratique critique et anti-discriminatoire. L'expression choisie pour donner le titre à ce travail aurait également pu être "*persister dans les savoirs situés*"², mais il est jugé pertinent de soulever la question du corps et de lui donner une place centrale.

Tout au long de ce rapport-essai-recherche, l'objectif est de "connaître la connaissance" tout en essayant de créer des processus de *désapprentissage* dans le cadre de l'apprentissage d'une enseignement engagé, conscient que le domaine de l'éducation est un champ de dispute sur le présent et l'avenir de l'être humain. À cette fin, il aborde différentes couches de l'expérience de stage dans une sorte de cartographie des ramifications discursives des épistémologies actives, des relations savoir-pouvoir et de leurs processus de *subjectivation*. Ces couches sont les programmes officiels et les curriculums, la matérialité disciplinaire, les pratiques artistiques, mais aussi, les petites discussions, ce papier sur le mur, quelques rires, les projets éducatifs, la psychosociologie des institutions éducatives, l'espace à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et le franchissement de ses frontières, l'architecture, certaines lois ou leur absence.

L'expérience de stage s'est déroulée à l'École d'Art Soares dos Reis de Porto (2022/2023) où, à partir de l'observation des cours de Géométrie Descriptive et d'Histoire de la Culture et des Arts dans une classe de 12e, une Unité Didactique Transdisciplinaire a été conçue et réalisée.

Mots clés:

Désapprentissage, vision incarnée, savoirs situés, lieu de parole, paradigme épistémologique, *subjectivation*, études décoloniales, LGBTQI+, autodétermination du genre, blagues, géométrie, espace

² titre: *Persister dans une vision incarnée. Désapprendre à voir dans l'espace.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar uma palavra de agradecimento à minha orientadora, professora Catarina Almeida pelo seu compromisso desde o início do estágio e ao longo dos vários desdobramentos no tempo que este relatório/dissertação conheceu, por todas as leituras e retornos, pelo incentivo na procura de um ponto de vista *encarnado*. Um também sincero agradecimento à professorie Cat Martins pela generosidade e disponibilidade, pelas observações críticas e *desaprendizagens*. Agradeço também à professora cooperante Cristina Pires por me abrir as portas à realização do estágio na EASR, à professora Isabel Padrão e ao professor João Fernando, pela amabilidade com que me receberam no seu espaço de aula, ao 12ºC3 (2022/2023) e às outras turmas e estudantes que tive oportunidade de conhecer. Aos colegas de mestrado com quem trabalhei em grupo no primeiro ano do mestrado, pelo seu companheirismo e longos debates, em especial Marta, Hugo e Catarina C. A Diana por toda a motivação e inspiradoras conversas. À Melina, à Marcela, ao Rafa e ao Thiago, pelas Oficinas em que tive oportunidade de participar e pela partilha de espaços de pesquisa. Um grande obrigado a Serena pela amizade, poesia e sabedoria, a Morgane e Olga por ouvirem as minhas apresentações com carinho e interesse; a M. Bacci que me ajudou a escrever a carta inicial desta aventura; a Márcia e Laura pelo alento; ao Moinho, à Côdea e ao Sacha por terem oferecido o seu espaço para dias de leitura e escrita. Ao Mi por persistirmos juntas. À Faísca Voadora, e em especial Nati, Joan, Marie e a todo o grupinho do “teatro na costa”, pela alegria de participar num projeto educativo engajado. A Caterina A. por tornar as bibliotecas um espaço menos solitário. A ês Kaloroses e à Traça, pela força de reinvenções coletivas que tornam a *life* mais *livable*. Aos meus pais, Helena e Pedro, por estarem presentes. Às várias pessoas que trabalham nas Bibliotecas da UA, da FPCEUP e outras, pela sua boa disposição, por me perdoarem alguns atrasos nas devoluções e me arranjarem cantinhos para estudar.

ABREVIATURAS

EC - Estágio Curricular

EASR - Escola Artística Soares dos Reis

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

GD A – Geometria Descritiva A

HCA – História da Cultura e das Artes

PD – Proposta Didática

UD- Unidade Didática

UTILIZAÇÃO DE LINGUAGEM INCLUSIVA

Este documento foi escrito adotando linguagem neutra do ponto de vista do género ou utilizando o genérico feminino. Ambas as opções se prendem com um compromisso por procurar escrever segundo uma linguagem inclusiva (Almeida, 2020; Leal et al., 2023) numa perspetiva de reparação histórica e reconhecimento de identidades invisibilizadas na gramática normativa vigente.

ÍNDICE

Resumo, 2
Abstract, 3
Résumé, 4
Agradecimentos, 5
Abreviaturas, 6
Adoção de linguagem inclusiva, 6
Índice de figuras, 9
Contextualização do Estágio Curricular, 10

RELATO (RADÍCULAS), 11

Persistir numa visão encarnada, 12
<i>Livable life</i> , 14
Persistir, 17
<i>Encarnade</i> , 17
<i>Desaprendizagem</i> como parte da aprendizagem de uma docência engajada, 19
Prática docente enquanto prática crítica e anti-discriminatória, 20
Espécie de cartografia de ramificações discursivas, 22
-por entre duas nuvens- juntar os pedacinhos, 24

DESAPRENDENDO A VER NO ESPAÇO – VER O VER NO ESPAÇO, 26

A inclusão do desenho geométrico no currículo, 27
<i>Hybris do Ponto Zero</i> – positivismo e a dimensão epistêmica do colonialismo, 33
Desafiar o monopólio das matemáticas sobre o conceito de “Espaço”- inteligência espacial, tecnologias do eu e linhas retas, 36
O muro, 41
<i>Topo Party</i> , 45

VER NO ESPAÇO ENTRE – PROPOSTA DIDÁTICA, 47

Sessão 1., 49

Um enunciado pouco (ou demasiado) descritivo, 50
Contradições: ainda em XYZ, 52
Cimento concreto: as pedrinhas, o pó, “saíam daqui” e uma rampa que não há, 52

Sessão 2., 54

O som como entrada para o lugar, 54
Ver com Niebla, 55
Psicogeografias e o <i>espaço entre</i> , 57

Descentrar a ótica, 58
Ver de frente – um outro espaço, 59
Reformulações à proposta, 59

PERSISTIR NUMA VISÃO ENCARNADA, 61

Nós/Outros – *uma brincadeira*, 62
“*Just jokes, though. Just jokes.*”, 64
“*For which students did this feel like a joke?*”, 65
“Para que estudantes é que isto pareceu uma brincadeira?”, 68
“Estou brincando. Pega leve”, 72
“*Ridicule, joking, and other racist talk*”, 74
Taring Padi. (Desaprender) Nós/Outros, arte, cidadania, direitos humanos, 79
Para que docentes é que isto pareceu uma brincadeira? - A docência como lugar situado, 81
Ver ausências – *Who is in the position of the knowledge producer*, 90
Ver ausências – *Who is seen to have the right to represent is entangled with who is seen to really belong.*, 97
Ver ausências – Dentro da organização Cis-Het Branca, 100
Ver ausências – Definir-se como inexistente, 108
Ver ausências - identidades partilhadas com estudantes, 114
Faltam professorias, 119
Vidas *vivibles* escolas habitáveis, 120

Bibliografia, 122

SETUP: XYZ, 32

SETUP, 72

SETUP, 74

SETUP: *continuously present and systematically activated white supremacy*, 77,78

SETUP: ver ausências, 94

SETUP: ver ausências, 96

SETUP: XX, XY, 105

SETUP: quem está, 116

ÍNDICE DE FIGURAS

- Fig. 1.** Monge, Gaspard. (1746-1818). *Description de l'art de fabriquer les canons.*, p.31
- Fig. 2.** Sistema de coordenadas cartesiano, p.32
- Fig. 3.** *Arquitetura escolar – EASR, estrutura.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.32
- Fig. 4.** Illustration of a real projective line. In *Wikipedia.*, p.36
- Fig. 5.** Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-2023) [Fotografia], p.40
- Fig. 6.** Vicuña, Cecília. (1994). *Ceqe.* Nova Iorque. In Zegher, C. (2014) [Digitalização - recorte], p.49
- Fig. 7.** *Sessão 1- Registo fotográfico realizado por estudantes.* (2023) [Fotografia], p.53
- Fig. 8.** *Pavilhão alemão - Mies van der Rohe.* (2023) [captura de ecrã, detalhe], p. 55
- Fig. 9.** *A gata Niebla.* In Jaque, A. (2022) [Fotografia], p. 56
- Fig. 10.** *Arquitetura escolar – EASR, dia de chuva.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.57
- Fig.11.** SETUP. Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.72
- Fig.12.** SETUP. (2023) [captura de ecrã, detalhe], p.74
- Fig. 13.** *Arquitetura escolar – EASR, exposição na montra da papelaria.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.77
- Fig. 14.** *Toponímia ao redor da EASR.* (2024) [captura de ecrã, detalhe], p.78
- Fig. 15.** *Conversa no Whatsapp.* (2023) [captura de ecrã, detalhe], p.81
- Fig. 16.** *Memória no espaço público I - “Homenagem do município de Aveiro aos combatentes da Guerra do Ultramar, 4 de Dezembro de 2016”.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.94
- Fig. 17.** *Memória no espaço público II – Campo das Cebolas/Largo José Saramago, Lisboa, 2023.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.96
- Fig. 18.** *Arquitetura escolar – EASR, Corta-Mato: resultados.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.105
- Fig. 19.** *Não estou a ver mais ninguém.* In Estrela, J. (2022) [Digitalização - recorte], p.115
- Fig.20.** *Arquitetura escolar – EASR, parede da sala de professores.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.116
- Fig. 21.** Leonard, Zoe. (2016). *I want a dyke for president.* High Line, Nova Iorque. (1992), p. 118
- Fig. 22.** *Faltam professorias.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia com intervenção], p.119
- Fig. 23.** *ser-espaço.* Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Frames de vídeo], p.121

Contextualização do Estágio Curricular

O Estágio Curricular foi realizado na Escola Secundária Artística de Soares dos Reis, no ano letivo de 2022/2023, acompanhando, sobretudo, as aulas lecionadas pela professora cooperante Cristina Pires nas disciplinas de “Geometria Descritiva A”, com a turma 12º C3, e “Projeto e Tecnologias”, com a turma 10º 11. Ao longo do ano letivo houve também um acompanhamento frequente de aulas de diferentes turmas, ao nível do 12º ano, de “Desenho A” e de “História da Cultura e das Artes”.

A disciplina de Projeto e Tecnologia de 10º ano, ao ser organizada em quatro módulos, correspondentes aos quatro cursos disponíveis - Curso de Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística – possibilitou o contacto com uma grande diversidade de áreas da formação técnica-artística desde a própria abordagem disciplinar de Projeto às diferentes tecnologias e suas propostas didáticas, sobretudo Vídeo e Fotografia, mas também Metais, Têxteis, Cerâmica, Equipamento, Serigrafia e Design Gráfico.

Houve também a participação em duas visitas de estudo fora das instalações da EASR. Uma das visitas de estudo realizou-se no âmbito do módulo de Comunicação Audiovisual (Fotografia e Vídeo) com a turma do 10º 11 à Casa da Imagem, pertencente à Fundação Manuel Leão no município de Vila Nova de Gaia. A outra visita realizou-se no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes, em articulação com a disciplina de Português, ao Centro Cultural de Belém, à Garagem Sul/ Centro de Arquitetura e ao Museu Nacional de Arte Antiga, ambos em Lisboa, com as turmas 12º B1 e 12º D2.

A nível de atividades extracurriculares organizadas pela própria Escola esteve-se presente em algumas das iniciativas da 12ª edição da Viv'a Soares - palestra sobre Cidadania e Desenvolvimento “Nós e os Outros”; palestra sobre Desporto e Jogos Olímpicos; apresentação de uma peça de teatro; oficina de fotografia “Biolimages”, organizado pelo Clube de Fotografia -, nas atividades de construção coletiva do projeto “Nós e os Outros” e no concerto do Grupo Vocal Maduro Maio inserido nas comemorações do 25 de Abril.

Assistiu-se a uma reunião no âmbito da implementação do Plano Nacional das Artes na EASR e a duas reuniões de Conselho de Turma, uma intercalar e uma de final de Período Letivo correspondentes à turma 12º C3. No final do ano letivo, assistiu-se às Provas de Aptidão Artística da mesma turma, com a qual também se realizou a proposta didática.

Participou-se também na sessão para professores do Ensino Secundário e Superior organizada pelo Serviço Educativo da Galeria Municipal do Porto onde foi apresentada a programação do PING! para 2023 e o projeto *#GifmebackPorto* de Marílio Wane e Catarina Simão, realizado com estudantes do secundário.

RELATO (RADÍCULAS)

Quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse “si mesmo” já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social.

Butler, 2015, p.12

*As palavras de um pensamento em corpo
Preso ao fluxo e à rede de raízes
(radículas) contra o muro.*

Fiama Hasse Pais Brandão

Persistir numa visão encarnada

Persistir numa visão encarnada surge da necessidade de questionar a forma como os paradigmas científicos - o mito da universalidade, o mito da objetividade, e o mito da neutralidade (Kilomba, 2019) - contribuem para a exclusão tanto de determinados conhecimentos como válidos como de determinadas posições de sujeito enquanto legítimas na produção desses conhecimentos. «*Persistir* numa ideia de visão que seja encarnada, “natureza encarnada de toda a visão”» (Haraway, 1988) desafia o paradigma Moderno e as suas definições de objetividade e ciência, assim como reivindica estratégias de resistência que possam impulsionar a (des)construção de caminhos para inflexões epistemológicas - «Desmascaramos as doutrinas da objetividade porque ameaçavam o nosso sentido emergente de subjetividade e agência históricas coletivas e os nossos relatos “incorporados” da verdade (...)» (Haraway, 1988, p.578)³.

Persistir numa visão encarnada mobiliza-se tanto como um enquadramento de afinidades teóricas a partir do qual está a ser pensada uma posição de investigação-ação e de docência, a própria ideia de conhecimento e de violência epistémica, tanto como estratégia que se pode inserir num processo de desconstrução dos paradigmas vigentes, de *unlearning* (desaprendizagem), de afirmar um agenciamento crítico, a partir de *lugares de fala*, de *visões encarnadas*, que mantêm uma relação excêntrica com os currículos escolares e com a própria instituição *Escola*, e reivindicar uma revisão ética, desde os lugares de privilégio que não consideram ter “um ponto de vista finito” assim como dos próprios paradigmas curriculares e os seus discursos de “verdade”.

A partir deste enquadramento considera-se simultaneamente a questão do sujeito, dos processos de *subjetificação*, da epistemologia, e os modos como estas se implicam. Como diz Nilma Lino Gomes, «Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem.» (2016, p.235)

Durante o estágio-curricular realizei uma pesquisa no âmbito de “Investigação e Docência⁴ em Artes Visuais”, onde, a partir de autoras como Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, Donna Haraway e Judith Butler, procurei esclarecer algumas relações entre os paradigmas científicos que subjazem aos processos investigativos e de validação científica e a sua relação com a necessidade de um “situar do sujeito”, do seu Lugar de Fala (Djamila, 2017), de quem investiga e de quem ocupa o lugar de docente, como parte de um posicionamento metodológico e teórico-político no âmbito do meu próprio estágio, posição de “investigação” e “perspetiva de futura docência”.

³ Tradução livre. No original «We unmasked the doctrines of objectivity because they threatened our budding sense of collective historical subjectivity and agency and our “embodied” accounts of the truth (...)» (Haraway, 1988, p.578)

⁴ Em anexo: Coutinho, N. S. (2023). *O que significa situar esse lugar (quem investiga, quem é docente) / ou / a importância do sujeito situado – isto não é meta-investigação*. [Trabalho não publicado realizado na u.c. de IDAV no âmbito do MEAV]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto.

“Visão encarnada” insere-se no enquadramento de uma objetividade feminista definida como *conhecimentos situados*: se esta é uma afirmação de empoderamento é também uma demanda por se assumir responsabilidade acerca “daquilo que se vê” e/ou pela forma como aprendemos a ver - «A objetividade feminista tem a ver com localização limitada e conhecimento situado, não com transcendência e separação entre sujeito e objeto. Permite-nos ser responsáveis por aquilo que aprendemos a ver.»⁵ (Haraway, 1988, p.583), implica redefinir a objetividade não como universalidade, mas sim como historicidade, «Nesse sentido, objetividade só pode ser historicidade. (...) implica questionar a localização do sujeito na História ou definir quem é, no âmbito de um sistema de significados políticos e históricos, (...)» (Pinho, 2016, p.344). Como esclarece Djamila Ribeiro,

«Pensar lugares de fala, num primeiro momento é (...), desvelar os processos históricos que criam essas desigualdades, não estou falando de uma questão individual, pensar lugares de fala é um debate sobretudo estrutural (...) a gente está falando de lugar social- qual é o lugar social da população negra hoje? Que significa dizer, a partir da (...) *standpoint theory*, (...) da Patrícia Hill Collins, quais são as experiências que esse grupo compartilha como grupo?» (2022, janeiro 22)

O conceito de “lugar de fala”, tem assim uma estreita relação com a “teoria do ponto de vista feminista” mas localiza a sua origem a partir da perspectiva do feminismo *Negro*. Sojourner Truth (séc. XIX) e Patricia Hill Collins (1990)⁶, são alguns exemplos de uma longa história de resistência *Negra* no feminismo, pois, como nos diz Djamila Ribeiro (2020), mulheres Negras desde há muito que vêm produzindo discursos contra-hegemónicos e teorias analíticas que reivindicam a necessidade de afirmar realidades que de outra forma seriam “consideradas implícitas” dentro das normatividades dos discursos hegemónicos, por exemplo, pela necessidade de interromper uma ideia *universal* de mulher (branca) enquanto sujeito único do feminismo.

Neste sentido, e como explicita Djamila Ribeiro ao longo do seu livro “O que é: lugar de fala?”, a descolonização do conhecimento precisa ter em conta questões de identidade social, por um lado, para expor as estruturas de domínio, e, por outro, para visibilizar as identidades que historicamente têm sido produzidas como autorizadas ou desautorizadas “a falar no centro” a partir de paradigmas epistemológicos vigentes, abrindo a possibilidade de “fala no centro” a identidades e conhecimentos que têm sido apagados ou assimilados dentro do projeto colonial e das cis-hetero-normatividades. Essa “fala no centro” significa também o acesso à própria condição de cidadania, o que nos leva a pensar na relação com as instituições do Estado e os direitos de acesso às diferentes estruturas que sustentam a vida num Estado-Social – *livable life*.

⁵ Tradução livre. No original: «Feminist objectivity is about limited location and situated knowledge, not about transcendence and splitting of subject and object. It allows us to become answerable for what we learn how to see.» (Haraway, 1988, p.583)

⁶ Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*.

Livable life

Livable life poderia ser traduzido por vida digna, vida sustentável, vida habitável, vida vivível... Como *vida vivível*, figura de estilo que ressalta a não simplicidade de definir vida, ou daquilo que torna uma vida viva pois coloca a questão de que estar vivo não é garantia de “poder viver” já que se depreende que se há vida que é “vivível” então haverá vida que não é “vivível”. Poderia também ser traduzido como *vida habitável* o que, em continuidade com o anterior, nos transporta para a complexidade do vivo, pois revela a necessidade de uma vida ter um espaço e de que ter um espaço para essa vida é condição de poder habitar, “morar na vida”, ou até, definir a vida como espaço, mas não um espaço qualquer, um espaço que seja habitável – habitar – habitat – um espaço “inseparável” da vida - e nesse sentido, perspetivar o que é um espaço pode ser interrogar-se acerca da sua capacidade de albergar a vida, ou de retomar a importância da nossa conceção de espaço na conceção da vida, viva.

Judith Butler, ao interrogar-se acerca do que constitui um mundo habitável, *vivível*, possível de ser vivido – *livable world* - vai ocupar-se da questão do humano e de “que vidas contam como vidas” para a sociedade,

«Gostaria de começar, e de terminar, com a questão do humano, de quem conta como humano, e com a questão conexa de cujas vidas contam como vidas, e com uma questão que tem preocupado muitos de nós desde há anos: o que é que faz uma vida ser passível de luto?»⁷ (2004, p.17)

Quando é que uma vida é passível de luto? É uma pergunta que nos envia de novo para a questão de que vidas contam como vida, pois uma vida que não é passível de luto seria uma vida que não é lamentada pois nunca terá sido considerada viva, ou seja, que nunca contou *como uma vida*.

A questão do luto e do reconhecimento da vida é também uma das problemáticas centrais na obra de Grada Kilomba, mais especificamente aborda esta questão na sua instalação implementada no espaço público, em Lisboa em 2021: *O Barco/The Boat* é uma instalação que mimetiza a silhueta de um barco composta por 140 blocos de madeira,

«A forma retangular e uniforme dos blocos revela-os como túmulos metafóricos. Como uma alusão física que dá "habitat" a uma história de desumanização, e dá um lugar de reconhecimento e de descanso a milhares de pessoas escravizadas, e aos seus descendentes, nas diferentes diásporas africanas.»⁸ (Kilomba, 2021)

⁷ Tradução livre. No original: «I would like to start, and to end, with the question of the human, of who counts as the human, and the related question of whose lives count as lives, and with a question that has preoccupied many of us for years: what makes for a grievable life? » (Butler, 2004, p.17)

⁸ Tradução livre. No original: «The rectangular and uniform shape of the blocks reveals them as metaphorical tombs. As a physical allusion, which give "habitat" to a history of dehumanisation, and give a place of recognition and a place of rest to thousands of enslaved people, and its descendants in the different African diasporas. » (Kilomba, 2021)

Grada Kilomba revela que a origem conceptual desta peça inspira-se no mito de Antígona, uma tragédia grega da autoria de Sófocles, que *re-lê* à luz das políticas de apagamento perpetuadas pelos estados coloniais: depois da morte dos irmãos de Antígona, um será reconhecido pelo Estado e é enterrado enquanto que o outro, contrariamente, não é reconhecido e o seu corpo é abandonado de forma a ser esquecido, acabando Antígona por desafiar o poder vigente e enterrar o irmão.

Existe assim uma relação entre violência, o esquecimento (o apagamento da memória), o que é considerado “irreal” e o não contar como “uma vida” que seja passível de luto:

«Ao nível do discurso, certas vidas não são consideradas vidas de todo, não podem ser humanizadas; não se enquadram em nenhuma moldura dominante para o humano, e a sua humanização ocorre primeiro neste nível. Este nível dá então origem a uma violência física que, de certa forma, apenas transmite a mensagem de desumanização que já está a funcionar na cultura.»⁹ (Butler, 2004, p.24,25)

Desta forma, o discurso, culturalmente e socialmente situado, é, ao mesmo tempo, a representação do real e a sua produção - a violência física e a violência simbólica correspondem-se. Segundo Butler, se ao nível do discurso, da cultura, certas subjetividades são constituídas como irreais, “fora da verdade”, então, “quem” e “o que” é considerado real e “verdadeiro” é desta forma, também, uma questão referente ao conhecimento e à epistemologia, e, portanto, uma questão de poder, ou, de como o poder opera através do que se considera conhecimento e da sua política de representações do “real”¹⁰ - «Ter ou ser portador de "verdade" e "realidade" é uma prerrogativa extremamente poderosa no mundo social, uma forma de o poder se dissimular como ontologia.»¹¹ (Butler, 2004, p.27) É neste sentido que o campo educativo pode ser entendido como um campo de disputa pelo presente e futuro do humano:

«As políticas curriculares (...) autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. (...) Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. (...) Em um outro nível, (...), a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, (...) determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar a sua aquisição. (...) A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.» (Silva, 1999, p.11,12)

⁹ Tradução livre. No original: «On the level of discourse, certain lives are not considered lives at all, they cannot be humanized; they fit no dominant frame for the human, and their humanization occurs first, at this level. This level then gives rise to a physical violence that in some sense delivers the message of dehumanization which is already at work in the culture.» (Butler, 2004, p.24, 25)

¹⁰ «De fato, o poder produz; ele produz o real; produz domínios de objetos e rituais de verdade»¹⁰. Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, 1975, p.196

¹¹ Tradução livre. No original: «Having or bearing “truth” and “reality” is an enormously powerful prerogative within the social world, one way that power dissimulates as ontology. » (Butler, 2004, p.27)

São também as limitações dos termos através dos quais é possível conceber a ideia de ser humano no Ocidente que são postos em causa por Fanon, denunciando a concepção da supremacia branca a partir da qual é estabelecida uma noção de humano limitado à *branquitude*: «Frantz Fanon declarou que "o negro não é um homem"; ele conduziu uma crítica ao humanismo que mostrou que o humano na sua articulação contemporânea é tão completamente racializado que nenhum homem negro se poderia qualificar como humano. (...) tanto a masculinidade como o privilégio racial [branco] alicerçam a noção de humano.»¹² (Butler, 2004, p.13)

Ao falar sobre a importância de descolonizar o conhecimento também Djamila Ribeiro, mais contemporaneamente, continua a visibilizar que os assassinatos subjetivos de pessoas racializadas são indissociáveis dos assassinatos físicos numa sociedade onde ainda é difícil pensar o pós-colonial e onde é necessário desnaturalizar “as ausências e as presenças”:

«(...) esse pacto que assassina, esse pacto que violenta (...) a *branquitude*, ela é ausente mas ela é presente ao mesmo tempo; a *negritude*, ela é ausente dos espaços mas ela é presente; o quanto é que a gente não reflete isso, porque a gente naturaliza. (...) A gente precisa se incomodar, de facto, para conseguir enxergar que essa sociedade, essas coisas não foram providencialmente fixadas e são naturais, e vêm sendo construídas, e vêm-nos silenciando e nos assassinando de diferentes formas - não é só o assassinato físico dos nossos corpos mas também o assassinato simbólico, os assassinatos da nossa própria construção como sujeitos. (...)» (Kilomba & Ribeiro, 2019, [18:00])

A importância de se afirmar como uma “realidade” social é também ainda uma luta travada pelas pessoas LGBTQI+¹³ pois questões de orientação sexual, homossexualidade e *transgeneridades*, ainda são classificadas como questões íntimas ou pessoais (privadas, particulares) embora o domínio público seja altamente regulador da sexualidade e do género, estruturado a partir da matriz heterossexual, binária e patriarcal (basta pensar nos casamentos e a sua relação com as tabelas salariais de docentes, ou no cartão de cidadão...) e todos nós habitar-mos o mundo a partir de um lugar “genderizado”.

«Uma das tarefas centrais dos direitos internacionais de lésbicas e gays é afirmar em termos claros e públicos a realidade da homossexualidade, não como uma verdade interior, não como uma prática sexual, mas como uma das características que definem o mundo social na sua própria inteligibilidade.»¹⁴ (Butler, 2004, p.29)

¹² Tradução livre. No original: «Frantz Fanon claimed that “the black is not a man”, he conducted a critique of humanism that showed that the human in its contemporary articulation is so fully racialized that no black man could qualify as human. (...) both masculinity and racial privilege shore up the notion of the human.» (Butler, 2004, p.13)

¹³ Embora seja aqui referido LGBTQI+ “em conjunto” cada uma destas identidades (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexo) é atravessada por diferentes eixos de opressão, que se podem combinar entre si ou com outros desde uma perspectiva interseccional definindo lugares particulares e diferenciados de *desposseção*, e acesso ao humano.

¹⁴ Tradução livre. No original: «One of the central tasks of lesbian and gay international rights is to assert in clear and public terms the reality of homosexuality, not as an inner truth, not as a sexual practice, but as one of the defining features of the social world in its very intelligibility. » (Butler, 2004, p.29)

Persistir

A ideia de *persistência* é abordada por Judith Butler (2004): poder *persistir* no seu próprio ser seria apenas possível sob a condição de se estar comprometido (*engaged*) em receber e oferecer reconhecimento. Dessa forma, não havendo normas de reconhecimento pelas quais sejamos *reconhecíveis*, não seria possível persistir no seu próprio *ser*. Portanto, considerar as normas de reconhecimento existentes seria considerar as possibilidades de persistência de cada *ser*. Deste modo as *normas de reconhecimento* ativas num determinado contexto cultural definiriam o que, ou quem, pode contar como reconhecidamente humano, e nesse sentido, a nossa habilidade de *persistir* dependeria então daquilo que está fora de nós e nos precede - «Posso sentir que sem algum reconhecimento não posso viver. Mas também posso sentir que os termos pelos quais sou reconhecido tornam a vida impossível de viver.»¹⁵ (Butler, 2004, p.4)

Encarnade

Embora eu não seja “apenas” o meu corpo e o corpo por si só não produza um posicionamento crítico - ou como diz Osmundo Pinho, «Ver “desde baixo” não é (...) não problemático. (...) A mulher, o transgênero, o negro não são, na perspectiva da produção de um conhecimento situado, o seu próprio corpo, porque este é novamente o objeto.» (2016, p.345) - é a partir da experiência somática que primeiro apreendemos o nosso lugar no mundo pois este está «(...) condicionado em uma rede ao mesmo tempo histórica e semiótica definida pelas relações de poder.» (Pinho, 2016, p.345) - e são estas relações de poder que se pretendem interrogar e visibilizar numa perspectiva crítica e emancipatória ao invocar uma *visão encarnada*.

A expressão escolhida para dar título a este trabalho também poderia ter sido *persistir em conhecimentos situados*, por exemplo, no entanto considero relevante trazer a questão do corpo e dar-lhe centralidade assim como aos desenvolvimentos teóricos.

Por um lado, o *embodiment*, a *corporalidade*, o *sujeito encarnado*, a experiência do corpo é o primeiro “lugar” de existência e de resistência enquanto sujeitos. Na minha própria experiência enquanto pessoa trans não-binária é a minha própria expressão de gênero, corporizada, que sinto como o primeiro lugar de confronto, o primeiro lugar de visibilidade e vulnerabilidade ao entrar nos espaços normativos que a partir das presenças e configurações dos diferentes corpos e *performatividades* institucionais reconfiguram também a minha autopercepção enquanto sujeito, enquanto desvio a uma norma, e me informa sobre possibilidades de persistência (ou não), pressionando a necessidade de modificar o meu corpo-subjetivo de *determinada forma* para negociar essa possibilidade de persistência, visibilidade,

¹⁵ Tradução livre. No original: «I may feel that without some recognizability I cannot live. But I may also feel that the terms by which I am recognized make life unlivable.» (Butler, 2004, p.4)

invisibilidade, ou aferir a impossibilidade de pertencer. Ao mesmo tempo é através do corpo, do *corpo encarnado*, «(...) onde o corpo não é entendido como um facto estático e realizado, mas como um processo de agenciamento, um modo de devir que (...) excede a norma, reelabora a norma (...)»¹⁶ (Butler, 2004, p.29), que se dá a possibilidade de implementação de novas formas de “realidade”.

«A sugestão de que as vidas *butch*, *femme* e *trans** não são referências essenciais para uma remodelação da vida política e para uma sociedade mais justa e equitativa, falha em reconhecer a violência que as pessoas de géneros “outros” sofrem na esfera pública e falha também em admitir que a *corporalidade*, denota um conjunto disputado de normas que regem quem contará como um sujeito viável na esfera da política.»¹⁷ (Butler, 2004, p.28)

Por outro lado, reivindicar uma visão *encarnada* é também centralizar o lugar do corpo (bio-socio-historico-sensitivo-político) como um lugar de conhecimento e memória - que para os grupos marginalizados se torna muitas vezes o principal veículo de transmissão e acumulação desses conhecimentos subjugados e expulsos dos lugares de maior representatividade, dos arquivos oficiais, dos currículos - e sustentar a possibilidade de se estabelecerem alianças (parciais) a partir de diferentes posicionamentos subjetivos e das suas interseccionalidades, «(...) a violência fóbica contra os corpos faz parte do que une o ativismo anti-homofóbico, antirracista, feminista, *trans* e intersexo.»¹⁸ (Butler, 2004, p.9) e também o ativismo das pessoas com diversidade funcional.

Persistir numa visão encarnada, traz consigo paradoxos e contradições – algo que pode ser tão necessário quanto impossível e cujos devires são imprecisos – razão pela qual a sua reivindicação neste contexto funciona mais como o suscitar de uma possibilidade, de um ensaio, de um questionamento e reconhecimento da sua importância crítica como forma de expor os limites da sua viabilidade, ou dar conta do que nos revela a sua impossibilidade acerca das normas que regulam o real, o que significa ter “um determinado” corpo para a produção de um ponto de vista, o que pode ser visto, quem vê, quem persiste, como *o conhecimento é encarnado*, quem fala, quem pode falar, o que se pode dizer e em que contexto e de que forma tudo isso é ou não desejável para o mundo que queremos (estamos a) construir. Referindo-me ao próprio contexto de formação de docentes, à universidade e à escola pública, em Portugal, pergunto-me sobre as suas contingências e contradições e os próprios *gaps* entre esses mesmos contextos:

«(...) porque se de alguma forma partimos de uma ideia de Investigação e Docência em Artes Visuais que tem aberto a possibilidade da crítica curricular (...) ela também deve considerar

¹⁶ Tradução livre. No original: «(...) where the body is not understood as a static and accomplished fact, but as an aging process, a mode of becoming that (...) exceeds the norm, reworks the norm (...)» (Butler, 2004, p.29)

¹⁷ Tradução livre. No original: «The suggestion that *butch*, *femme*, and transgendered lives are not essential referents for a refashioning of political life, and for a more just and equitable society, fails to acknowledge the violence that the otherwise gendered suffer in the public world and fails as well to recognize that embodiment denotes a contested set of norms governing who will count as a viable subject within the sphere of politics. » (Butler, 2004, p.28)

¹⁸ Tradução livre. No original: «(...) phobic violence against bodies is part of what joins antihomophobic, antiracist, feminist, *trans*, and intersex activism. (Butler, 2004, p.9)

quem pode, num determinado contexto, fazer essa crítica, essa desconstrução e desde que lugar?» (Coutinho, 2023, p.9)

O que significa, para o exercício da docência, no contexto educativo em geral e no da Educação em Artes Visuais em específico, reconhecer-se enquanto um ser com um corpo particular, “um ponto de vista finito”, atravessado por privilégios e opressões? - «O conhecimento que aprendemos cria diferença e implica também uma dimensão corpórea (...). Aprendemos também quem somos "nós", quem são "os outros" (...).»¹⁹ (Sternfeld, 2016, p.5)

Quem somos “nós”, quem são “os/as/ês outros/as/es”

Persistir numa visão encarnada - revela uma dialética, uma relação com o “mundo que nos precede” e cujas normas de reconhecimento operam na probabilidade da nossa persistência, ao mesmo tempo que pode ser reclamado como uma atitude de “inserir o irreal no real”, disputar, interromper, exceder, reelaborar a norma e produzir novos referentes, desencadear uma tradução cultural e ampliar os limites de um *livable world*. Entre estes dois polos existem várias escalas de perigo e possibilidade de ação. Circunstâncias políticas-sociais-culturais-pessoais entram em jogo num paradoxo sobre a necessidade de *persistir numa visão encarnada para poder persistir numa visão encarnada* ou a *impossibilidade* de persistir numa visão encarnada por ser uma *visão encarnada* e isto precisamente pelas normas de reconhecimento (e normas jurídicas) que atravessam os lugares, já que – «(...) o sítio não é apenas o lugar, sua paisagem e instalações, mas também a presença institucional de uma normatividade que busca tudo abarcar.» (Pinho, 2016, p.3).

Desaprendizagem como parte da aprendizagem de uma docência engajada

Como afirma Nora Sternfeld (2016) a partir do trabalho desenvolvido por Gayatri C. Spivak no âmbito dos estudos pós-coloniais, a prática de *desaprender* o conhecimento dominante tem sido valorizada na teoria pós-colonial como uma importante forma de desafiar os sistemas de atribuição de valor no interior das estruturas de produção de conhecimento.

Desaprender surge da necessidade de questionar a “ignorância recompensada” – “*sanctioned ignorance*” (Spivak, 1999)²⁰ - e a «cumplicidade com os projetos imperialistas e nacionalistas implícitos na maioria dos projetos educacionais» (Castro Varela & Dhawan, 2009, como citado em Sternfeld, 2016, p.7). Deste modo, *desaprender*, significa antes de mais compreender que aprender é o resultado de relações hegemónicas e que o poder não se baseia apenas em conhecimento, mas também, em destruição sistemática de conhecimentos (subordinados) e em ignorância consciente e lucrativa, ou seja, violência epistémica, como descreve Castro Varela, a partir do trabalho de Gayatri Spivak:

¹⁹ Tradução livre. No original: «The knowledge we learn creates difference and also entails a corporeal dimension (...). We also learn who “we” are, who “the others” are (...).» (Sternfeld, 2016, p.5)

²⁰ Spivak, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason*

«Uma genealogia da pedagogia revela a mesma como uma técnica social cujo principal objetivo é a formação de sujeitos, ao mesmo tempo que pretende proporcionar oportunidades a todos. Um dos principais objetivos da teoria pós-colonial é chamar a atenção para a violência epistêmica que tem acompanhado os projetos imperiais e que continua a ser tão eficaz como sempre. (...) são produzidos sujeitos que já não são capazes de reconhecer a destruição do conhecimento e, conseqüentemente, não oferecem resistência à convicção de que o conhecimento eurocêntrico é conhecimento universal.» (Castro Varela, 2016, p.46)²¹

Assim, e seguindo a Spivak, *desaprender* refere-se a um processo de interrogar ativamente as “divisões poderosas” e a naturalização das relações de poder, especificamente a partir de locais “periféricos”. *Desaprender* não procura evitar a hegemonia, mas sim formular métodos contra-hegemônicos, é «tecer fios invisíveis na textura já existente.» (Spivak como citado em Sternfeld, 2016, p.11)²²

A par das práticas de *desaprendizagem*, também a *des-universalização* do conhecimento imperial constitui uma importante estratégia no processo *decolonial* – procura-se tornar transparente aquilo que são os efeitos da universalização do conhecimento:

«Aqui, os estudos pós-coloniais fazem uso proveitoso da tática pós-estruturalista da desconstrução, que expõe o texto (social) a um escrutínio intenso, questionando assim a aparente inocuidade do conhecimento, bem como da produção de conhecimento.» (Castro Varela, 2016, p.52)²³

Prática docente enquanto prática crítica e anti-discriminatória

Neste sentido, tendo em conta este enquadramento de afinidades teóricas, procura-se uma reflexão e uma análise do fenómeno educativo que possa potenciar o desenvolvimento de uma prática docente em Educação de Artes Visuais como uma prática crítica e anti-discriminatória. Esta é uma aproximação à perspetiva de um “Currículo Anti-discriminatório” tal como definido por Carmen Mörsch (2018) onde se destaca a importância operativa de uma Literacia Crítica da Diversidade (Steyn 2007 a partir de Twine 1999) assim como os domínios educativos que visa interpelar e a necessidade de os pensar em conjunto – conteúdos (cânone), métodos, estruturas. Este quadro de análise não será aplicado “diretamente” mas a construção da Proposta Didática e do Relatório, nas suas reflexões e propostas, partilham de várias das suas preocupações, pressupostos, métodos e objetivos.

²¹ Tradução livre. No original: «A genealogy of pedagogy reveals the same as a social technique whose principal aim is subject formation while at the same time claiming to provide opportunities of everybody. It is one of the primary objectives of post-colonial theory to draw attention to the epistemic violence which has accompanied imperial projects and which remains as effective as ever. (...) subjects are produced who are no longer able to recognize the destruction of knowledge and correspondingly offer no resistance to the conviction that Eurocentric knowledge is universal knowledge.» (Castro Varela, 2016, p.46)

²² Tradução livre. No original: «Spivak describes this kind of learning as an act of weaving invisible threads into the already existing texture.» (Sternfeld, 2016, p.11)

²³ Tradução livre. No original: «Here post-colonial studies make profitable use of the poststructuralist tactic of deconstruction which exposes the (social) text to intense scrutiny, thereby questioning the apparent harmlessness of knowledge as well as of knowledge production.» (Castro Varela, 2016, p.52)

A partir de um trabalho coletivo de análise e debate das relações de poder hegemónicas, as violências discriminatórias e os mecanismos de in-/exclusão resultantes das mesmas, Carmen Mörsch desenvolve um currículo e materiais educativos para uma Educação Anti-discriminatória na interface da educação e das artes. Por interface da educação e das artes, e tomando o território alemão como referência, Mörsch alude aos campos sobrepostos dos estudos artísticos, educação pelas artes, mediação das artes, educação artística em contexto escolar e outros.

«Uma componente essencial do conhecimento que sustenta um tal currículo, e as aspirações que o motivam, é o conhecimento marginalizado, ou seja, o conhecimento produzido por pessoas de cor, por lésbicas, gays, bissexuais, por pessoas transgénero, *queer* e intersexo (LGBTQI), por feministas (Negras), migrantes e ativistas pelos direitos das pessoas com deficiência.» (Mörsch, 2018, p.67)

Este currículo tem como fio condutor a Literacia Crítica da Diversidade (LCD), um quadro conceptual desenvolvido por Melissa Steyn (2007) com raízes na noção de “Literacia Racial” proposta por France Winddance Twine (1999), e propõe os seguintes indicadores (Mörsch, 2018, p.74):

- Compreender que categorias de diferenciação são socialmente produzidas – tais como género, orientação sexual, aptidão física, classe e raça;
- 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.

Estes indicadores procuram promover mudanças rumo a uma maior justiça ao nível das desigualdades sociais sobretudo atravessadas pelos eixos de poder relativos ao género, à orientação sexual, à classificação racial, à constituição física, psicológica e intelectual. Toma também como referência o conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (1989) que permite visibilizar as diferentes combinações de opressões sociais impedindo que estas se sobreponham invisibilizando as diferentes e complexas realidades estruturais que podem afetar diferentes grupos de indivíduos.

A crítica do poder associada à LCD, não se refere apenas aos conteúdos lecionados, na interface educação-arte, mas sim a «todos os aspetos de um contexto educativo e de uma instituição – estruturas, modos de atuação, conteúdos e pessoas. Portanto, a transferência desta perspetiva anti-discriminação toca em três dimensões ou áreas de aprendizagem entrelaçadas (...). *Cânone, métodos e estruturas.*» (Mörsch, 2018, p.75)

A dimensão do “cânone” é composta pelos conteúdos selecionados pelas instituições e organizações. Das diferentes formas que foram encontradas de se relacionar com o cânone destacam-se as seguintes (p.75,76):

- Contrariar a essência do cânone existente, apropriar-se dela e desconstruí-la;
- Ampliar o cânone existente;
- Formar outros cânones ou rejeitar por princípio o conceito de cânone, devido às relações de poder hegemónicas inevitavelmente nele inscritas.

A dimensão de “métodos” diz respeito, por exemplo, ao modo como uma atitude anti-discriminatória se reflete em ações concretas – em situações de educação (artística).

As “estruturas” são relativas às condições estruturais de trabalho (pessoas envolvidas, recursos, tempo, dinheiro etc.).

Na investigação desenvolvida ao longo do Relatório pretende-se que a abordagem seja interseccional, mas o foco será em interrogar sobretudo a supremacia cis-hetero-branca, e portanto a análise de poder a partir dos eixos das relações coloniais e racializadas assim como das questões de orientação sexual e de género. O lugar desde onde escrevo, e que destaco na relação com os eixos de poder mais presentes na estruturação da pesquisa, é o de uma pessoa com privilégio branco, *queer, trans não-binária, afab*²⁴, atravessada pela experiência de discriminação no que respeita à orientação sexual e ao género.

Espécie de cartografia de ramificações discursivas

A estrutura geral do relatório divide-se em três áreas principais:

- **Desaprendendo a ver no espaço – ver o ver no espaço;**
 - **Ver no espaço *entre* – Proposta Didática;**
 - **Persistir numa visão encarnada**
-
- **Desaprendendo a ver no espaço – Ver o ver no espaço**

Partindo da necessidade de abordar o currículo da disciplina de Geometria Descritiva A, para com base na sua análise crítica propor e realizar uma Unidade Didática durante o período letivo do estágio, *Desaprender* será antes de mais reconhecer as “armadilhas” da objetividade e a “naturalidade” com que se apresenta o seu currículo. Procura-se compreender como os seus discursos e práticas se inscrevem num determinado paradigma científico e cultural e rever de forma crítica os fundamentos dessa epistemologia de modo a poder atribuir sentidos a essas mesmas práticas e discursos, entre os quais, o *ensinar a ver no espaço*.

²⁴ *Afab* - acrónimo que abrevia a expressão da língua inglesa *assigned female at birth*, refere-se a uma pessoa que recebeu a atribuição de sexo/género feminino aquando do nascimento. Este termo utiliza-se especialmente quando esta categorização social inicial não corresponde à identidade de género da pessoa.

- **Ver no espaço *entre* – Proposta Didática**

Apresenta-se aquilo que foi o desenho e a implementação da Proposta Didática realizada durante o período de estágio curricular na EASR numa tentativa de materializar algumas das problematizações que iam sendo articuladas no decorrer da pesquisa. Incidindo nas duas primeiras sessões é feita uma reflexão relativamente a diferentes aspetos da sua concretização, situações ocorridas, ou decisões relativamente aos conteúdos mobilizados, às suas materialidades e possíveis reformulações.

- **Persistir numa visão encarnada**

A partir de observações realizadas, durante o estágio, do quotidiano escolar, serão recortados e problematizados episódios em que surgiram situações de “brincadeira”, ou “piadas”, nos intercâmbios comunicativos, de forma a problematizar os seus possíveis significados do ponto de vista das relações de poder que ativa, dos lugares de fala (e de escuta) da sua enunciação e receção.

A piada, evidencia-se enquanto discurso social em relação dialética com o mesmo, mas sobretudo é aqui abordada enquanto brecha para aceder a esses mesmos discursos e estruturas na tentativa de perceber como estabelece determinadas relações com formas de subjetivação dominantes ou subalternizadas procurando trazer referentes teóricos com os quais (des)construir uma leitura crítica, que permita hesitar um pouco mais - *não há educação sem hesitação*²⁵ - e demorar-nos nessa hesitação, alargar esse interstício de tempo que normalmente é veloz entre um gesto e outro, entre “uma piada” e o “foi só uma brincadeira”, uma espécie de borracha sobre o acontecimento que na verdade não apaga o que aconteceu mas sim a possibilidade de o interpelar, criticar e questionar o sucedido, apaga a possibilidade de um devir crítico para nos reinstalar no *destino*²⁶ *previsto* para as nossas subjetividades, um devir crítico que não *caminha em linha reta*²⁷, que mais gostaria de ser essa radícula de pensamento, uma curva de (des)orientação no *queerminho*²⁸. Procura-se por isso aprofundar a compreensão de *che cos’è a piada*, ou aquilo que poderia ser, ou aquilo que seria *desejável* ser, de que forma é que “uma brincadeira” se relaciona com a *discursividade/o discurso* social da norma e o cita, o constrói, como se relaciona com, e como expõe, os consensos da branquitude e da cis-hetero-norma patriarcal: o racismo e o hétero-cis-sexismo no quotidiano escolar.

²⁵ Biesta, G. (2012). No education without hesitation: exploring the limits of educational relations. In C. W. Ruitenberg (Ed.), *Philosophy of Education* (pp. 1-13). Philosophy of Education Society.

²⁶ «Na sociedade capitalista os homens não têm vidas: têm apenas destinos.» Sartre, J.P. (1968). *Situações I*

²⁷ Ver Le Corbusier, 1924, como citado em Ingold, 2007, p.153

²⁸ *Queerminho* derivado de caminho: *queer*+ caminho.

– por entre duas nuvens²⁹ – juntar os pedacinhos

Because in real life, unlike in history books,
stories come to us not in their entirety but in bits and pieces,
broken segments and partial echoes,
a full sentence here, a fragment there, a clue hidden in between.
In life, unlike in books,
we have to weave our stories out of threads
as fine as the gossamer veins that run
through a butterfly's wings.

— Elif Şafak,
The Island of Missing Trees

Porque *ver no espaço* também é ver no espaço entre textos e entre textos e imagens. Joga-se assim no *entre*. Porque a página, também é vista como um espaço e escrever também é decidir das distâncias entre palavras-conceitos-imagens, como uma espécie de poema concreto, TENSÃO DE PALAVRAS-COISAS NO ESPAÇO-TEMPO³⁰.

Se as disciplinas recortam âmbitos do conhecimento para nos concentrarmos numa das suas partes e ignorar a ligação de umas com as outras e com “os conhecimentos expulsos”, estes recortes-pedacinhos, procuram fazer emergir as “ligações ocultas”³¹, ao questionar em simultâneo o espaço curricular e os *outros espaços* (o quotidiano escolar, o espaço público, a organização-escola, etc.) porque «cada espaço é sempre uma extensão de outros espaços» (Malpique, como citado em Nogueira, 2019, p.14), procura-se assim atravessar fronteiras e ampliar os significados de uns através dos outros, eles interrompem-se e querem-se discutíveis, entre o dito e o não dito.

Assim se trazem “pedacinhos de realidade”. E esse gesto já é o da significação.

Recortes de situações ocorridas, observadas, durante o estágio, recortes de espaços fotografados em percursos habituais (ou não tão habituais) que realizei durante o mesmo período³²; recortes de desenvolvimentos teóricos, reflexões críticas e análises de âmbitos diversos - história, sociologia, filosofia, psicologia, arquitetura, pedagogia... - ensaiam-se distâncias e aproximações, numa composição não linear, mais bem rizomática, dialogando com a sequência reta e a verticalidade que

²⁹ «Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la. Sua cronologia é a das conjunções que lhe permitem se produzir como um acontecimento, e não a dos momentos que devem ser aproveitados para percebê-la, como por entre duas nuvens.» (Foucault, 2008, p.113)

³⁰ «(...) o poema concreto passa a ser «um campo relacional de funções»: TENSÃO DE PALAVRAS-COISAS NO ESPAÇO-TEMPO. ¶ (...) a palavra «em si mesma- campo magnético de possibilidades» (...)» (Hatherly, 1975, p.146)

³¹ Neste contexto, as “ligações ocultas” referem-se às funções do conhecimento tal como explana Santiago Castro-Gomez: «Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla. (...) Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento.» (Castro-Gomez, p.82,83)

³² Série “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23), registos fotográficos realizados durante o período de estágio.

impõe o dispositivo *word* ou o dispositivo *livro* mas que se concebe mais bem como estilhaços de um mapa de fronteiras porosas.

O relatório abrange assim diferentes camadas da experiência de estágio numa espécie de cartografia de ramificações discursivas - essas camadas são programas oficiais e currículos, as materialidades disciplinares, práticas artísticas, mas também, o pequeno comentário, aquele papel na parede, alguns risos, os projetos educativos, a psicossociologia das instituições educativas, o espaço dentro e fora da escola e os atravessamentos das suas fronteiras, a arquitetura, algumas leis ou a falta delas.

Procura-se desta forma ampliar a capacidade de uma leitura e reinvenção crítica tanto do quotidiano, como do currículo escolar, mas também de “nós” próprios e das nossas localizações parciais e subjetivadas de docência – e interrogar novamente a importância do sujeito situado e as possibilidades e potencialidades de *persistir numa visão encarnada*. A partir destes recortes procura-se assim adentrar na complexidade do fenómeno educativo, derreter um pouco as linhas discursivas que se nos apresentam como “a verdade” - tanto dos currículos e dos cânones disciplinares como da “ciência do quotidiano”, que se dá nas interações comunicativas. Questionar como nos constituem alguns pedacinhos da realidade que nos circunda e como isso circula em nós e nos situa *de uma determinada maneira*, enquanto sujeitos, enquanto sujeitos-docentes, ou docentes sujeitos, assim como abrir possibilidades de um agenciamento sobre essa mesma constituição, condição, circulação.

DESAPRENDENDO A VER NO ESPAÇO
- VER O VER NO ESPAÇO

A inclusão do desenho geométrico no currículo

O currículo produz, o currículo nos produz.
(Silva, 1999, p.27)

Embora os estudos de Ana Mae Barbosa se tenham realizado sobretudo relativamente aos contextos da Arte Educação no Brasil e nos EUA considero relevante para pensar o contexto da Educação em Artes Visuais em Portugal. Como refere em “Teoria e Prática da Educação Artística” (1975) a inclusão do desenho geométrico no currículo no final do século XIX, ocorre nos Estados Unidos com a promulgação da primeira lei na história da educação americana que tornava obrigatório o ensino do desenho. O “Industrial Drawing Act”, de 1870, implementava o desenho em todas as escolas primárias e secundárias mas apenas no seu aspecto técnico, o propósito da sua aprendizagem era o desenvolvimento da indústria. O desenho tinha como destino a aplicação em fábricas e seria principalmente usado no desenho de máquinas. A finalidade principal desta lei seria assim promover uma educação que preparasse profissionais que pudessem ajudar os EUA a vencer a concorrência comercial com a Europa.

Por outro lado, na mesma altura, nas décadas de 1870 e 1880, no Brasil, com a queda da Monarquia e a instauração da República surgiram reformas educacionais que eram muito influenciadas pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês. Neste contexto surgiu a inclusão do desenho geométrico no currículo, neste caso a finalidade não se guiava pela indústria, mas sim pelo objetivo de promover o pensamento positivista e desse modo contribuir para um melhor desenvolvimento da racionalidade.

Em Portugal, o Desenho surgiu como disciplina nos liceus portugueses no século XIX – em 1836 e em 1844 - agregado à Matemática ou subentendido como Geometria com aplicação às Artes (Penim, 2003). Deste modo, o Desenho enquanto saber disciplinar era inicialmente organizado a partir da sua vertente ligada à Geometria, e, portanto, procurar delinear uma historicização da disciplina de Geometria Descritiva é encontrar a sua sobreposição com a história da disciplina de Desenho, já que elas partilham na sua origem um mesmo espaço curricular, ou saberes organizados segundo perspetivas pedagógicas e didáticas no interior do sistema educativo português.

«O surgir do desenho nos liceus portugueses (...) agregado que estava à disciplina de matemática, virá (...) a modelar, no século XIX, uma identidade disciplinar. (...) O prestígio social do desenho no ensino secundário cresceu consideravelmente no século XIX. (...) dois discursos: (...) sua importância para uma formação cultural e académica de acesso ao ensino superior; outro, o da defesa do seu papel nas indústrias nacionais. (...) Os currículos do desenho, por esta razão, deram toda a prioridade ao desenho geométrico.» (Penim, 2003, p.79)

À semelhança do que refere Ana Mae Barbosa (no caso dos EUA e do Brasil), a inclusão do Desenho (geométrico) no currículo em Portugal tem duas vias principais, elas são a indústria e o elitismo intelectual. O seu racional também se insere no âmbito do pensamento positivista tal como expresso pela

importância que foi dada, para a legitimação da disciplina de Desenho, ao Compêndio de Desenho Linear realizado por Teodoro Mota:

«*O Compêndio de Desenho Linear* de Teodoro da Mota [1860] pode ser considerado, neste contexto, não só um primeiro esforço de sistematização do programa de desenho dos liceus sob a égide do positivismo científico, mas igualmente um elemento de legitimação da disciplina de desenho nos liceus.» (Penim, 2003, p.80)

Assim o Desenho, “como auxiliar e auxiliado pelo pensamento positivista” constituía o suporte científico da representação plástica. Ao longo do tempo foram surgindo diferentes discursos acerca da sua importância e sentidos disciplinares, mas, no desdobramento de diferentes vertentes do desenho, o desenho enquanto geométrico, afirmou o seu território através da exaltação do seu potencial de desenvolvimento “do raciocínio”, ou seja, de um determinado tipo de “pensamento racional”.

«Nas três primeiras décadas do século XX, os programas (...), jogo de forças entre três formas de representação, designadas por modalidades, a saber, desenho geométrico, desenho à vista e desenho decorativo. (...) A permanência do geométrico radicou-se numa ginástica cognitiva, idêntica à concepção curricular que habitou o latim nos liceus. » (Penim, 2003, p.86)

Esta ginástica cognitiva era valorizada tanto por se inscrever num dado tipo de racionalidade, a a razão positivista que lhe conferia o *status de ciência* e dessa forma tornava-a superior às outras formas de conhecimento, expresso, por exemplo, a partir da subordinação de outras modalidades de desenho para com o desenho geométrico, «o “verdadeiro”» (Penim, 2003, p.85), tanto como pelos discursos (mais tarde) da psicologia cognitivista (baseada no mesmo paradigma de ciência). A passagem do tátil para o visual, correspondia também a um passar do “adestramento da mão” para o “adestramento do pensamento”. Na organização “racional” do pensamento, no afinar da visão, o projeto liceal procurava a formação de “elites intelectuais”: «(...) A educação da mão projectou-se na disciplina racional do pensamento e na educação da sensibilidade estética, inserida na lógica da superioridade humanista.» (Penim, 2003, p.76). O seu programa incluía algumas semelhanças com a atual Geometria Descritiva A, das quais são exemplos, a geometria plana e no espaço, duas e três dimensões, ou seja, geometria Euclidiana, a medição de sólidos e o comportamento da luz/sombra.

«As crianças e os jovens estiveram na mira de um campo de conhecimento especializado, psicopedagógico e estético, nomeadamente através do gestaltismo e do cognitivismo. Neste contexto, foram enquadrados em categorias universais, aferidas a partir da sua apreensão da realidade externa ou, no segundo caso, padronizadas em estádios de desenvolvimento psicocognitivo. (...) Os discursos curriculares teatralizaram a distância entre a infância e a maturidade gráfica e cognitiva dos alunos, produzindo a verdade entre dois pólos. Entre o erro e a representação correcta jogaram-se imagens do ‘sujeito incompleto da infância’ com o ‘sujeito bem formado e adulto’. Projectaram-se estéticas, num caminho escalonado e perceptivo entre ambos os pólos, cujos eixos permitiam aferir da maior ou menor maturidade gráfica dos alunos. No fim da escolarização, a maturidade gráfica identificava-se com a visão perspetiva da realidade.» (Penim, 2003, p.33)

Existe assim uma atribuição de valor e significado cultural ao “rigor do traço”, ao desenho do tipo geométrico e linear, à sua retitude corresponde a maturidade gráfica e esta é o reflexo de maturidade moral do cidadão, “o sujeito bem formado e adulto”. Os estádios de desenvolvimento psicocognitivos, enquadrados em categorias universais, vão também fazer corresponder à infância e ao adulto os estádios

do processo “civilizatório” entendido numa perspetiva ocidental e imperial/colonial de oposição “desenvolvimentista” entre as sociedades que classifica de “primitivas” e as sociedades “civilizadas”:

«A criança era vista como o “ser selvagem” rousseauiano que, sensível e suavemente se sociabilizaria pela educação liberal. As etapas do seu crescimento foram comparadas à da própria civilização. As sociedades “primitivas” constituíam a referência para a compreensão da criança e a escola integrava-se no processo civilizador da humanidade. (Penim, 2003, p.95)

O processo “civilizador da humanidade” correspondia ao projeto da cidadania de tipo ocidental, tal como também aferido por John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal (1992), reprodutor de uma ordem social que se pretende universal, pois como nos conta Penim (2003), após o estudo comparado que realizaram de vários modelos de escolarização de 120 países da década de 40 do século XX, aferiram a existência de um modelo de escolaridade ocidental presente de forma estendida em que «o seu projecto cultural global implica a construção de um modelo de cidadania de tipo ocidental.» (p.56).

Já no século XX, a História da Arte é entendida como uma aliada do Desenho na “inscrição psicológica da estética” nos sujeitos. A estética inscrevia-se psicologicamente nos sujeitos através da aliança entre duas vias, a da observação de obras de arte e a da produção do desenho. (p.84)

Lúcia Penim (2003) desenvolveu um estudo em que procurou ampliar a compreensão histórica da construção dos discursos curriculares e práticas pedagógicas referentes às disciplinas escolares de Desenho e Trabalhos Manuais no âmbito do sistema educativo português no período de 1936 a 1972. Na sua investigação contribui para «(...) explicar a montagem de sentidos nos discursos curriculares e como, multiplicados num espaço e tempo determinado, produziram efeitos de poder.» (p.19), interessando-se sobretudo pelos efeitos de poder ao nível da subjetivação tanto de estudantes como de docentes, visibiliza a correspondência entre as identidades curriculares e “identidades de sujeitos”, as implicações das aspirações curriculares das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais na produção de «linhas discursivas que recortaram perfis, modelaram subjectividades e montaram cidadanias, localizando e diferenciando alunos e professores liceais.» (p.20).

Neste sentido a sua abordagem considera o conhecimento como atravessado por relações de poder e a subjetivação com uma das dimensões inerentes da educação, sendo o dispositivo escolar constituído por materialidades discursivas que produzem tanto formas de subjetivação como de cidadania.

«(...) os diferentes quadros curriculares a que as disciplinas estiveram sujeitas (...) geraram diferentes efeitos de poder. Enquanto conduziram os trabalhos manuais a um “beco sem saída”, o desenho fomentou formas de acomodação de novos enunciados ao seu património identitário, reafirmando-se. A identidade do desenho colou-se à psicologia da forma. Elegeu a cognição como centro irradiador do conhecimento, no interior de condições invariantes, estádios universais de desenvolvimento, ao serviço da resolução de problemas. O pensamento era entendido como meio invariante, através do qual o sujeito apreendia o objecto e se dava a conhecer. Mas, para além da separação entre sujeito e objecto, o paradigma sustentava-se, também, no conceito forma – representação externa da realidade. (...) *Gestaltismo*, atribuiu leis à forma (...), invariante, repetível, necessária e previsível (...)» (p.162)

invariância³³

(in·va·ri·ân·ci·a)

nome feminino

1. O mesmo que **invariabilidade**.

2. [Física, Matemática] Propriedade que um sistema e as suas grandezas apresentam de se manterem inalterados quando aplicado um conjunto de transformações.

*

Mas que tipo de racionalidade corresponde ao pensamento positivista e como poderia contribuir a Geometria Descritiva para o seu desenvolvimento? Para tal será necessário compreender alguns dos princípios desse paradigma epistémico para poder relacioná-lo com os fundamentos e práticas ainda presentes no tipo de racionalidade veiculada atualmente no currículo da disciplina de Geometria Descritiva.

*

«Geometria descritiva (também chamada de geometria mongeana ou método de monge) é um ramo da geometria que tem como objetivo representar objetos de três dimensões em um plano bidimensional e, a partir das projeções, determinar distâncias, ângulos, áreas e volumes em suas verdadeiras grandezas. (...) Esse método projetivo foi desenvolvido por Gaspard Monge (1746 — 1818) e teve grande impacto no desenvolvimento tecnológico desde a sua sistematização. Percebida sua importância, a geometria descritiva foi tratada com atenção e considerada, no início, como segredo de Estado. (...) Na geometria descritiva utiliza-se a épura para representar objetos, a partir de observadores que se encontram situados no infinito (pontos impróprios), os quais determinam direções de retas projectantes. A épura de Monge é a planificação do que foi projectado ortogonalmente nos planos de projeção, também ortogonais entre si.» (“Geometria descritiva,” 2003)

Gaspard Monge desenvolveu este sistema de representação que foi originalmente usado no desenho técnico no âmbito da engenharia militar, nomeadamente na fabricação de canhões, o que contribuiu de forma decisiva para uma rápida expansão da artilharia do exército imperial francês e para os seus êxitos bélicos no século XVIII e mais tarde para o processo de industrialização no século XIX – «Sem ela [a representação pelo método de monge] - originalmente usada na engenharia militar – a enorme expansão da maquinaria do século XIX teria, provavelmente, sido impossível. » (“Gaspard Monge,” 2024)

³³ “invariância”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/>

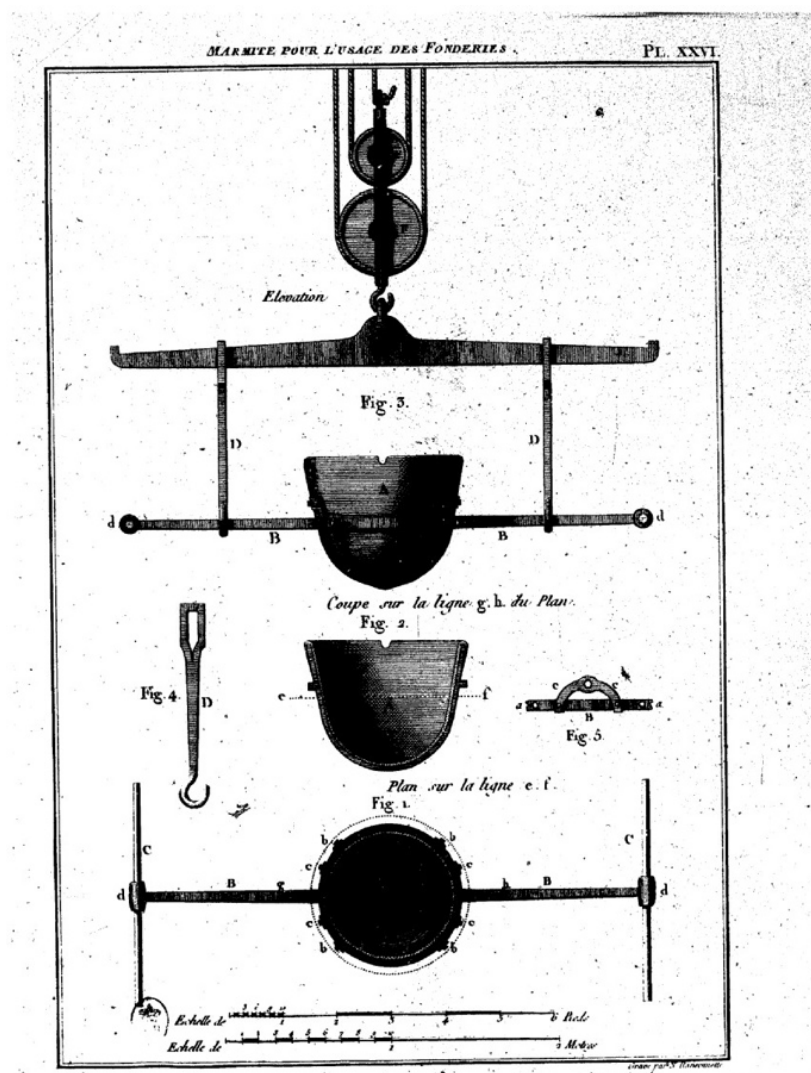


Fig. 1. Monge, Gaspard. (1746-1818). *Description de l'art de fabriquer les canons*.

Este método projetivo idealizado por Gaspard Monge baseia-se no sistema de Coordenadas no plano cartesiano. Este sistema permite a localização de pontos no espaço através da síntese que Descartes³⁴ realizou entre os princípios da álgebra e da geometria euclidiana.

Mas que espaço é esse? O espaço Cartesiano, que parte da geometria Euclidiana, é um espaço delimitado por planos ortogonais horizontais e verticais (e de perfil) que dividem o “espaço total” em quatro espaços principais (diedros), dividem-se os espaços em negativo e positivo. O espaço é organizado a partir de um ponto de origem (coordenadas 0,0,0) e três eixos ortogonais (X, Y, Z). Define-se o espaço enquanto grelha – uma grelha quadriculada onde tudo será localizável, cada ponto completamente definido por três coordenadas que medem a distância à origem segundo a direção dos três eixos X,Y,Z.

³⁴ Descartes também trabalhou com o exército enquanto engenheiro militar.

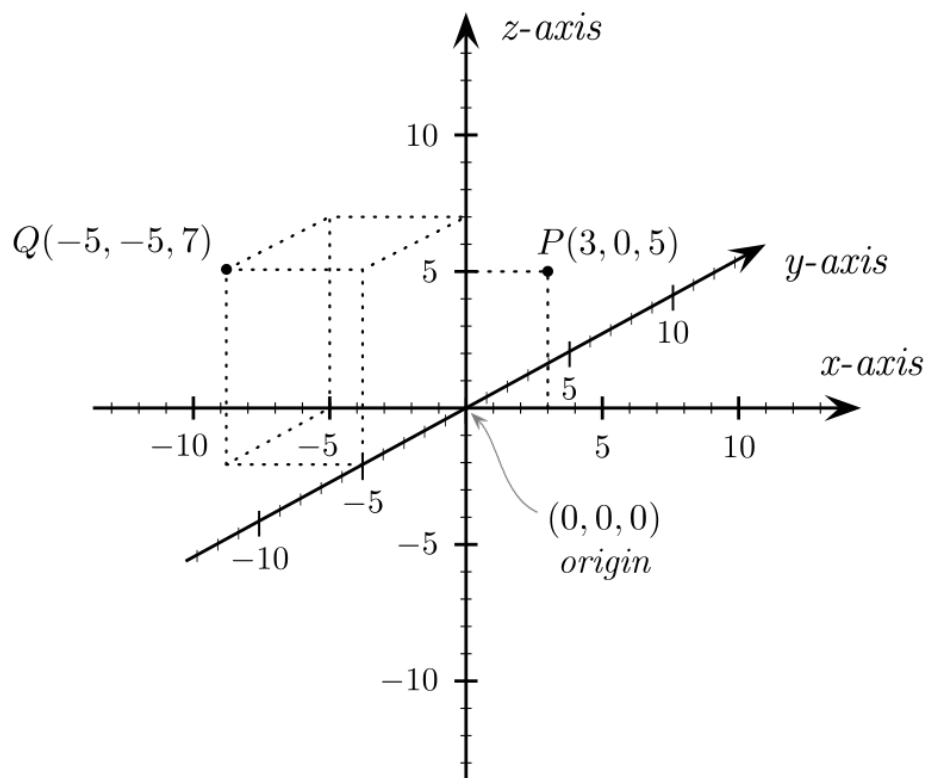


Fig. 2. Sistema de coordenadas cartesiano

SETUP: XYZ



Fig. 3. Arquitetura escolar – EASR, estrutura. Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia]

Hybris do Ponto Zero – positivismo e a dimensão epistêmica do colonialismo

A corrente filosófica do positivismo surge no início do século XIX, idealizada por Auguste Comte e John Stuart Mill, define-se como a filosofia da ciência, e define o método científico para chegar a conhecer e validar esse conhecimento. O modelo epistêmico positivista enquadra-se no paradigma da Modernidade e a sua emergência associa-se a Descartes e ao Iluminismo europeu. O *Discurso do Método*³⁵ (1637) e as *Meditações Metafísicas* dão origem a alguns dos seus postulados e informam até à atualidade a nossa conceção de ciência. O método científico assenta em vários princípios de forma a garantir a objetividade, e portanto a validade, do conhecimento obtido, a distância entre sujeito conhecedor e objeto conhecido, a separação entre *cogito* e corpo e em sintonia com essa separação, a experiência corporal como um “obstáculo epistemológico”, a oposição do “verdadeiro saber” (*episteme*) aos saberes que os seres humanos adquirem no seu quotidiano (*doxa*), baseado em análises que seguem o modelo abstrato das matemáticas. O próprio pensamento matemático, a lógica dedutiva inerente ao seu modo de racionalizar a realidade, que seria apelidada por Horkheimer de razão instrumental, foi o fundamento para o desenvolvimento do *Discurso do Método*.

«Outros elementos de crítica ao positivismo, sobretudo os aspectos políticos nele envolvidos, encontram-se em uma conferência de Horkheimer, em 1951, com o título Sobre o Conceito de Razão. Nessa conferência, ele afirma que o positivismo caracteriza-se por conceber um tipo de razão subjetiva, formal e instrumental, cujo único critério de verdade é seu valor operativo, ou seja, seu papel na dominação do homem e da natureza.

Desse ponto de vista, os conceitos não mais expressam, como tais, qualidades das coisas, mas servem apenas para a organização de um material do saber para aqueles que podem dispor habitualmente dele; assim, os conceitos são considerados como meras abreviaturas de muitas coisas singulares, como ficções destinadas a melhor sujeitá-las; já não são subjugados mediante um duro trabalho concreto, teórico e político, mas exemplificados abstrata e sumariamente, através daquilo que se poderia chamar um decreto filosófico. Dentro dessas coordenadas, a razão desembaraça-se da reflexão sobre os fins e torna-se incapaz de dizer que um sistema político ou econômico é irracional.» (“Max Horkheimer,” 2024)

³⁵ *Discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência* (em francês, *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*), é um tratado matemático e filosófico de René Descartes, publicado em Leiden, Holanda, em 1637.

Distância entre sujeito conhecedor e objeto conhecido

— ou —

Hegemonia, ignorância e a dita objetividade

«Code³⁴ analisa o caso de James Mill para demonstrar as relações entre hegemonia, ignorância e a dita objetividade. Em 1817, Mill escreveu *History of India*, reconhecendo que só a sua total ignorância da tradição e dos costumes locais do subcontinente indiano lhe tinha permitido produzir um livro tão importante. O mesmo se aplica ao indólogo Max Müller, que em 1883 publicou as suas conferências para os candidatos ao *Indian Civil Service (ICS)* - a elite dos funcionários coloniais - sob o título "*India: What Can It Teach Us?*". Esta obra é um dos melhores exemplos daquilo que Said designa por "Orientalização do Oriente". Em 1847, Müller foi incumbido pela Companhia das Índias Orientais, como perito alemão no Oriente, de traduzir e editar o *Rigveda* do sânscrito para inglês (esta escrita sagrada é considerada o mais antigo dos textos indianos transmitidos oralmente, remontando a 1000 A.E.C.). Müller admitiu nunca ter pisado solo indiano, mas apesar deste facto - ou talvez precisamente por causa disso - continua a

ser considerado um dos indólogos mais influentes do mundo. Code considera que estes exemplos são emblemáticos de uma política de ignorância dos colonizados, que defendiam e se opunham às afirmações universais e humanistas do Iluminismo. O risco que os "especialistas" coloniais formulam aqui é o de uma empatia demasiado forte com as populações indígenas - possivelmente a identificação total, a fusão emocional com os *Outros*, que acabaria por comprometer a ideia de diferença absoluta e de valor superior. »³⁵ (Dhawan & Castro Varela, 2009)

Plano de transcendência

"Plano de transcendência" é como denominam Hardt y Negri a atitude de objetificação perante a natureza.

«A verdade é que a atitude objetificante face à natureza (aquilo a que Hardt e Negri chamam o "plano da transcendência") já vinha a ser construída desde os séculos XII e XIII na Europa, mas apenas a nível local (Castro-Gómez, 2005b). A globalização deste padrão ontológico ocorreu apenas no século XVI com a conquista da América. No século XVII, Descartes reflete então sobre um terreno já ontologicamente constituído e empiricamente globalizado. Descartes não "inaugurou" nada, mas formulou-o filosoficamente.»³⁶ (Castro-Gómez, 2007, p.82)

«Descartes estava convencido de que a chave para entender o universo se encontrava na estrutura matemática do pensamento, e que essa estrutura coincidia com a estrutura matemática da realidade.» Assim o mundo é concebido como "máquina", e a natureza física, assim como, «o homem, as plantas, os animais, são vistos como meros autómatos, regidos por uma lógica mecânica.» (Castro-Gómez, 2007, p.83)

³⁶ Tradução livre. No original: «La verdad es que la actitud objetivante frente a la naturaleza (lo que Hardt y Negri denominan el "plano de trascendencia") venía gestándose ya desde los siglos XII y XIII en Europa, pero sólo a nivel local (Castro-Gómez, 2005b). La mundialización de este patrón ontológico se dio apenas en el siglo XVI con la conquista de América. En el siglo XVII Descartes reflexiona entonces sobre un terreno que se encuentra ya ontológicamente constituido y empíricamente mundializado. Descartes no "inaugura" nada, pero sí lo formula filosóficamente.» (Castro-Gómez, 2007, p.82)

Santiago Castro-Gómez define este modelo epistemológico derivado da Modernidade ocidental como sendo a *hybris do ponto zero*. Segundo o mesmo este seria o “tipo de olhar” que reflete um “olhar colonial sobre o mundo” e que contribui para reforçar as perspectivas hegemônicas do Norte permeando a produção de saber na atualidade nas universidades – aquilo que Lander define como “herança colonial” dos paradigmas e que se reproduz enquanto “colonialidade do saber”.

«Poderíamos caracterizar este modelo utilizando a metáfora teológica de “Deus Absconditus”. Tal como Deus, o observador observa o mundo a partir de uma plataforma de observação inobservável, a fim de gerar uma observação que seja verdadeira e indubitável. Tal como o Deus da metáfora, a ciência ocidental moderna coloca-se fora do mundo (no ponto zero) para observar o mundo, no entanto, ao contrário de Deus, não consegue obter uma visão orgânica do mundo, mas apenas uma visão analítica”.» (Castro-Gómez, 2007, p.83)³⁷

A palavra *hybris* contém uma crítica a este modelo epistemológico uma vez que, este conceito, que deriva do grego antigo, significa presunção e arrogância, características que associa à ciência “ocidental” por pretender ter um ponto de vista universal que define todos os outros pontos de vista sem poder ele próprio ser “interrogado”. Dessa forma é um tipo de olhar, que situa o sujeito do conhecimento num lugar de observação que observa sem poder ser observado – «*ver sem ser visto*» (Haraway, 1988) - *ressonâncias com o panóptico de Bentham*³⁸.

As consequências para a produção do saber, constituem-se enquanto violências epistémicas que operam de diferentes formas e em diferentes lugares através da legitimidade do *ponto zero*, do método científico - a sua configuração inicial corresponde ao momento em que a Europa inicia a sua expansão marítima durante os séculos XV e XVI, e desenvolve-se ao longo da construção e consolidação dos impérios coloniais.

«O ponto zero seria, então, a *dimensão epistémica* do colonialismo, o que não deve ser entendido como um simples prolongamento ideológico ou “super-estrutural” do colonialismo, como quis o marxismo, mas sim como um elemento pertencente à sua “infraestrutura”, ou seja, como algo que lhe é constitutivo. »³⁹ (Castro-Gómez, 2007, p.88)

³⁷ Tradução livre. No original «Podríamos caracterizar este modelo, utilizando la metáfora teológica del Deus Absconditus. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica.» (Castro-Gómez, 2007, p.83)

³⁸ Ressonâncias com o panóptico, modelo arquitetónico de prisão concebido por Jeremy Bentham (século XVIII): «O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver- ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.» (Foucault, 2021, p.195)

³⁹ Tradução livre. No original: «El punto cero sería, entonces, la *dimensión epistémica* del colonialismo, lo cual no debe entenderse como una simple prolongación ideológica o “superestructural” del mismo, como quiso el marxismo, sino como un elemento perteneciente a su “infraestructura”, es decir, como algo *constitutivo*.» (Castro-Gómez, 2007, p.88)

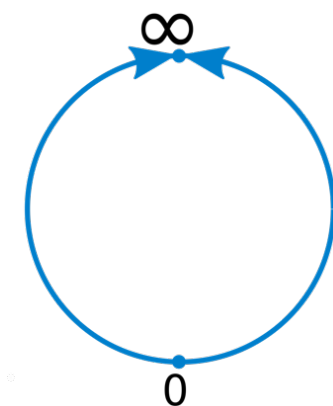


Fig. 4. Illustration of a real projective line.

Desafiar o monopólio das matemáticas sobre o conceito de “Espaço”- inteligência espacial, tecnologias do eu e linhas retas

No artigo, *The effects of School Geometry in the Shaping of a Desired Child*, Melissa Andrade-Molina e Paola Valero (2017), procuram compreender como é que a geometria escolar se torna uma tecnologia para o governo do eu, e como é que os dispositivos da geometria escolar conduzem as formas de pensar e agir de estudantes.

Como se pode ler no documento oficial das Aprendizagens Essenciais relativas à disciplina de GD elaborado pela Direção-Geral da Educação, «A disciplina de Geometria Descritiva proporciona, de uma forma muito própria, o desenvolvimento da inteligência espacial dos alunos, contribuindo para as diferentes áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA).» (Geometria Descritiva A, 2018).

No seu artigo, Andrade-Molina & Valero, clarificam a importância dada à “inteligência espacial” por algumas das principais entidades com grande influência nas políticas curriculares. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico e o *American National Research Council*, por exemplo, consideram a “inteligência espacial” como sendo uma chave para o sucesso escolar e também um contributo decisivo na inovação científica. Segundo o *ANRC*, a inteligência espacial é uma forma pervasiva e poderosa de inteligência que opera em todas as áreas das ciências [naturais], ciências sociais e até as humanidades, «“(…) é o início de um pensamento bem sucedido e da resolução de problemas” (NRC, 2006 , p. 131).»⁴⁰ (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.252); é considerada pela OCDE, como a competência chave para aumentar o desempenho de estudantes no meio escolar e também para o desenvolvimento da capacidade de leitura e decodificação de diversas imagens, tanto em duas como em três dimensões (OCDE, 2012); no campo da educação científica entende-se que as capacidades de “ver-no-espaço” e a

⁴⁰ Tradução livre. No original: «“(…) [It] is the start of successful thinking and problem solving” (NRC, 2006 , p. 131).»⁴⁰ (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.252)

“inteligência espacial” têm estado implicadas em vários avanços e desenvolvimentos científicos como «(...) a descoberta da estrutura do DNA (Newcombe, 2010), as leis do movimento de Galileu, a teoria do campo eletromagnético de Faraday e a teoria da relatividade de Einstein (Kozhevnikov, Motes, & Hegarty, 2007).»⁴¹ (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.252)

«A aparente neutralidade e bondade da aprendizagem do "sinal de igual" torna as crianças objetos dos cálculos do poder. O nosso interesse aqui é abordar a geometria escolar como uma tecnologia do eu que governa a percepção espacial e visual dos alunos de acordo com certas normas, permitindo-lhes assim tornarem-se a criança desejada do currículo.» (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.253)⁴²

O conhecimento apresentado como *objetivo*, e sobretudo o conhecimento objetivo das ciências exatas, tem a aparência de neutralidade e universalidade mas este é atravessado por relações de poder, constitui uma tecnologia de subjetivação que governa a percepção espacial e visual de acordo com determinadas normas, normas essas que se constituem num determinado paradigma epistemológico e portanto como todo o conhecimento, é situado, parcial e não universal.

Melissa Andrade-Molina e Paola Valero (2017) entendem a “geometria escolar”⁴³ como uma *tecnologia do eu*, um dispositivo pedagógico na condução de formas de pensar e agir, que produz efeitos de poder na fabricação das subjetividades das crianças, na formação da criança desejada pela sociedade «(...) a geometria escolar é entendida como uma tecnologia do eu que orienta a conduta das crianças para a formação da criança desejada pela sociedade.» (Popkewitz, 2008, como citado em Andrade-Molina & Valero, 2017, p.252)⁴⁴. Ao analisarem o *currículum* da geometria em vários níveis escolares (no contexto do Chile) destacam as normas que são aprendidas e interiorizadas ao nível da percepção espacial e percepção visual, essas normas, decorrentes do ensino da geometria Euclidiana e do referencial do espaço Cartesiano, conduzem os estudantes a aprenderem a navegar no espaço em termos de XYZ - «the desired child should navigate in a space in terms of XYZ» (p. 263).

Deste modo, as autoras compreendem que estas tecnologias fabricam o sujeito e objetificam o espaço de formas particulares, tendo dois principais efeitos, por um lado, “ver” passa a significar “ver a partir das normas da razão Euclidiana” (lentes da lógica dedutiva, relação com positivismo), e por outro lado, para este olho poder “ver” precisa de uma determinada conceção de espaço: é o espaço definido pela geometria escolar (o espaço cartesiano). Desta forma “o estudante desejado” treina-se numa

⁴¹ Tradução livre.

⁴² Tradução livre. No original: «The apparent neutrality and goodness of learning “the equal sign” renders children objects of the calculations of power. Our interest here is to approach school geometry as a technology of the self that governs students’ perception of the spatial and visual according to certain norms, thus allowing them to become the desired child of the curriculum.» (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.253)

⁴³ A “geometria escolar” enquanto tecnologia disciplinar pode-se equiparar à “geometria como saber” como definiu Ricardo Pinho (2012) «iii) a geometria como saber, no sentido de uma área curricular disciplinar programada, com finalidades e objetivos a atingir e competências a adquirir.» (p.24)

⁴⁴ Tradução livre. No original: «(...) school geometry is understood as a technology of the self that conducts the conduct of children towards the shaping of the desired child of society (Popkewitz, 2008).» (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.252)

percepção do espaço e do conhecimento geométrico como abstratos, descontextualizados, universais e intemporais (*invariante*) - «(...) o espaço torna-se o reino da abstração quando se trata do conhecimento que tradicionalmente o tratou - a geometria. A escola corta as ligações com o corpo-sentido; o espaço percebido só é alcançável pela razão e pela lógica.»⁴⁵ (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.262). Para além do corte com os sentidos (o corpo como impedimento do “verdadeiro conhecimento”) outras dimensões do espaço são negligenciadas - o espaço entendido enquanto produto e representação de práticas concretas, o espaço entendido como socialmente (e politicamente) construído.

«Lefebvre (1991) contestou o monopólio da matemática sobre o conceito de espaço. Com base numa crítica à influência da filosofia metafísica que tinha feito do espaço e do tempo categorias absolutas para organizar o mundo físico, propõe trazer de volta o espaço para o domínio do social. Defende que o espaço é um produto de práticas concretas e da tentativa de as representar.» (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.262)⁴⁶

*

No exercício de encontrar a geometria à nossa volta⁴⁷, pode ser um risco interpretar que essa é a naturalidade das coisas - o desejável, naturalidade como única opção construtiva, arquitetónica, possibilidade de habitat - quando na verdade a necessidade seria precisamente a de averiguar a sua origem como construída, e a relação que mantém para o nosso imaginário coletivo a ideia da linha reta como natural, o quadrado como melhor solução arquitetónica, o corredor, o muro reto, o muro sem vida.

*

«Propriedades: Com base nestes princípios, imaginemos que o nosso universo é uma linha, ou seja, imagine se não pudéssemos enxergar mais que uma direção e dois sentidos, então nessa linha teríamos um ponto de partida, ao qual chamamos de origem, ao passo que temos dois lados para ir, adotamos a convenção em que o sinal nos informa o sentido em que caminhamos: para a direita positivo, para a esquerda negativo.» (Sistema de coordenadas cartesiano, 2022 agosto 29)

*

⁴⁵ Tradução livre. No original: « (...) space becomes the realm of abstraction when it comes to the knowledge that traditionally has dealt with it—geometry. Schools cut the links with the body—senses; the perceived space is only reachable by reason and logic. » (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.262)

⁴⁶ Tradução livre. No original: « Lefebvre (1991) challenged the monopoly of mathematics over the concept of space. On the grounds of a critique to the influence of the metaphysical philosophy that had made space and time absolute categories to organize the physical world, he proposes to bring back space to the realm of the social. He argues that space is as a product of concrete practices and the attempt to represent them.» (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.262)

⁴⁷ Relativo à primeira sessão da Proposta Didática

«Parece que a qualidade da retidão se tornou, de alguma forma, fundamental para o reconhecimento das linhas como linhas, não apenas no domínio especializado da matemática, mas muito mais amplamente.»⁴⁸ (Ingold, 2007, p.152) No seu livro, *Lines a brief history*, Tim Ingold (2007) aborda a ideia de linha reta do ponto de vista cultural e pergunta-se de que forma se construiu para a nossa imaginação a ideia de “retidão” como a qualidade intrínseca de uma linha – uma linha é imaginada como uma linha reta, uma linha que não é reta, é imaginada como uma diferença, subversão, desvio relativamente a essa norma. Por conseguinte são questionadas as circunstâncias culturais que contribuíram para a configuração dessa norma «Como e porque é que a linha se tornou reta?»⁴⁹ (Ingold, 2007, p.152).

Esta pergunta coloca-se tendo por referência o contexto cultural das sociedades ocidentais, nestas identifica-se a emergência da linha reta como uma figura simbólica, um ícone da Modernidade, uma forma que plasmava os princípios do pensamento Moderno associando-se, no seu esquema de organizações dicotómicas, a mente, por oposição à matéria, ao pensamento racional por oposição à percepção sensorial, ao masculino por oposição ao feminino, ao civilizado por oposição ao “primitivo”, à ciência por oposição ao conhecimento tradicional, à cultura por oposição à natureza.

Algumas das características da linha reta são a sua capacidade de ser expressa em valores numéricos, por meio de equações, tornando-se assim expressão de um conhecimento quantitativo por oposição ao conhecimento qualitativo, relaciona-se com ordem, medida, proporção e número.

Le Corbusier, “o supremo arquiteto da retilinearidade da urbe moderna”, considerado um dos arquitetos mais importantes do século XX juntamente com Frank Lloyd Wright, Alvar Aalto e Mies van der Rohe⁵⁰, associa o modo de caminhar ao modo de pensar e ao ideal moderno de retilinearidade, ele vai de ponto a ponto sem hesitação: «(...)caminha em linha reta porque tem um objetivo e sabe para onde vai, porque se decidiu a chegar a um determinado lugar e vai direito a ele.»⁵¹ (Le Corbusier, 1924, p.274, como citado em Ingold, 2007, p.153)⁵²

⁴⁸ Tradução livre. No original: « It seems as though the quality of straightness has become somehow fundamental to the recognition of lines as lines, not just in the specialized field of mathematics but much more widely. » (Ingold, 2007, p.152)

⁴⁹ Tradução livre: «How and why did the line become straight? » (Ingold, 2007, p.152)

⁵⁰ Ver sessão 2 da Proposta Didática: abordagem à arquitetura de Mies van der Rohe

⁵¹ “Straight to it”: Poder ir direito a um lugar está relacionado com diversas questões de privilégio. «Some of you may have put extra thought into where you were going, how you would get there, and how people at these destinations would treat you. Is it safe to be fully *you* wherever you go? (...) sometimes being trans is only a part of the issue. (...) person who is differently abled? Intersecting identities can certainly compound accessibility issues. (...) As you were moving through your daily activities, did you need to think about and plan which bathroom you were going to use? (...) privilege is often something you don’t have to think about. It is a privilege to say, “Hey, I gotta go!” And then you go.» (Haefele-Thomas, 2019, p.171). Ver página 108 deste relatório.

⁵² Tradução livre. No original: «(...) walks in a straight line because he has a goal and knows where he is going, he has made up his mind to reach some particular place and goes straight to it.» (Le Corbusier, 1924, p.274, como citado em Ingold, 2007, p.153)



Fig. 5. Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-2023) [Fotografia]

«Aparentemente, é uma qualidade das coisas que são feitas, e não das coisas que crescem.»

(Ingold, 2007, p.155)⁵³

*

Portanto seria de questionar estas correspondências entre um certo tipo de geometrização do espaço, que historicamente surgiu - Espaço Cartesiano- por uma necessidade de estratégia militar, assim como a sua correspondência com o pensamento Moderno, as cidades feitas a régua e esquadro (desde o modelo urbano do Império Romano ao exemplo do plano Cerdá) e essa declaração de imposição às irregularidades do território – signo de organização e domínio espacial, assim como de um ponto de vista cultural – a crença no progresso, uma percepção do tempo retilínea, ascendente, unidirecional.

⁵³ Tradução livre. No original: «It is apparently a quality of things that are made, rather than of things that grow.» (Ingold, 2007, p.155)

O muro.

Na notícia do Azul fala-se da importância dos muros antigos, os muros modernos de cimento e outros materiais industriais, são demasiado retilíneos, não possuem gretas fraturas sulcos onde abrigar a vida.

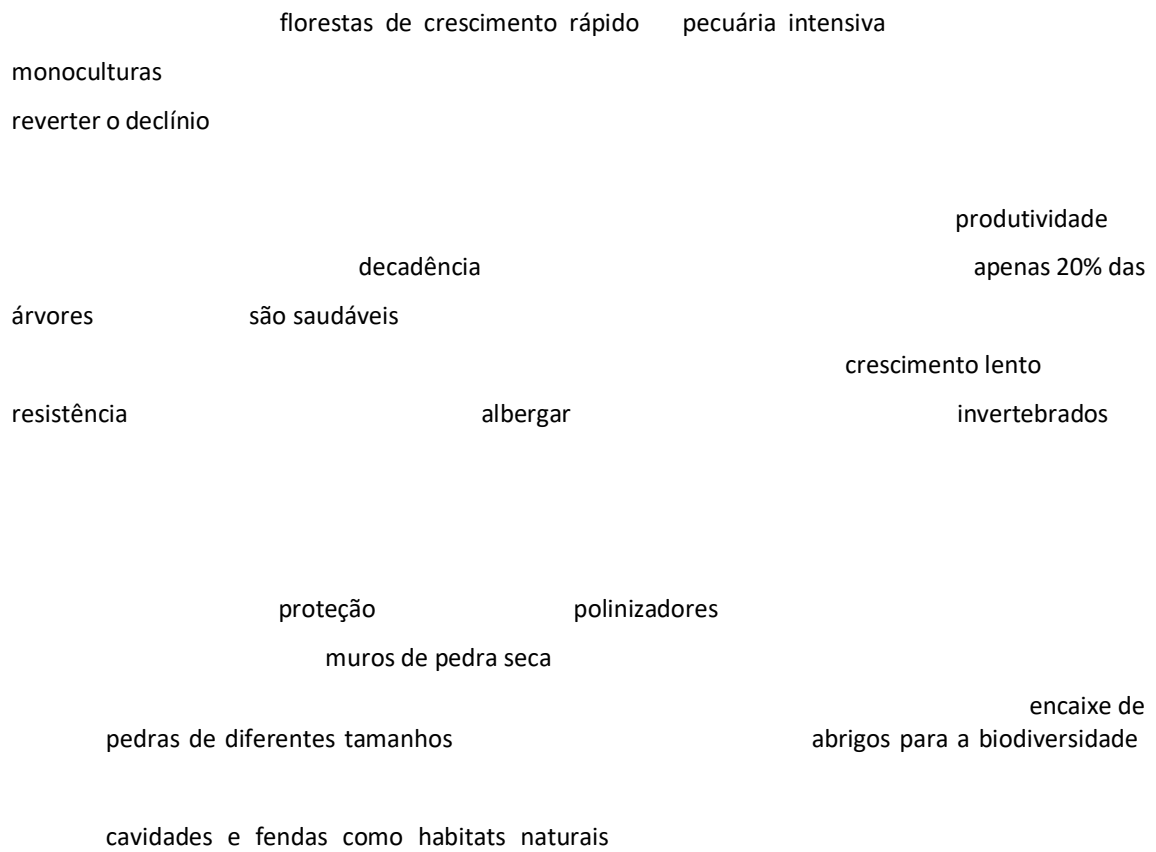
Como se pode ler no artigo de Ricardo J. Rodrigues publicado no Azul (31 de Agosto de 2022) existe uma «corrida contra o tempo para recuperar a biodiversidade perdida». Neste artigo aborda-se a questão do declínio da biodiversidade na Europa, que se deu sobretudo desde o final da II Guerra Mundial devido à plantação de florestas de crescimento rápido, à pecuária intensiva e à generalização das monoculturas agrícolas, dando a conhecer algumas medidas e projetos na Europa central que procuram reverter o declínio dos insetos e acelerar medidas para a sua conservação. Estes projetos incluem estudos de campo, análises de laboratório e intervenção.

As florestas de crescimento rápido visavam responder a uma demanda na produtividade da madeira, mas resultam hoje em decadência ambiental, como afirma a bióloga Lisa Reiss «apenas 20% das árvores na Alemanha são saudáveis». Um dos projetos descritos – ELSA - (liderado por esta bióloga) visa por isso a recuperação e replantação de árvores como o Carvalho (árvore de crescimento lento) pela sua resistência e pela sua capacidade de poder albergar um grande número de espécies de invertebrados.

No mesmo âmbito das políticas da biodiversidade, refere-se um outro programa de proteção de insetos que tem vindo a ser implementado no Luxemburgo tanto nos seus parques naturais como nos terrenos agrícolas e para o qual têm sido criados financiamentos que apoiam a produção agrícola neste sentido. São planos de proteção específicos para polinizadores, por exemplo, e entre essas medidas encontra-se a construção de muros de pedra seca.

«Os muros de pedra seca são construídos sem recurso a cimento através do encaixe de pedras de diferentes tamanhos e constituem-se por isso como abrigos para a biodiversidade, sobretudo insetos e répteis, mas também numerosas espécies de flora rupícola, várias espécies de aves e alguns mamíferos (por exemplo ouriços e musaranhos) que aproveitam as suas cavidades e fendas como habitats naturais «o que faz com que estas estruturas sejam consideradas verdadeiras infraestruturas ecológicas.» (Gonçalves et al., 2021)

gretas fraturas sulcos onde abrigar a vida.



*

O muro separa países, separa pessoas, distingue pessoas com direitos de pessoas sem direitos.

O muro como linha, o muro como plano geométrico.

Geometria do espaço e do território.

*

Artistas como Cecília Vicuña (1948, Santiago de Chile) e Cildo Meireles (1948, Rio de Janeiro) relacionam-se de forma crítica com as reivindicações universalistas da Abstração Geométrica. Deslocação para o quotidiano, objetos presentes no ambiente local.

«Her determination to break away from the universalist claims of Geometric Abstraction, without abandoning a nonfigurative, geometric vocabulary and the general social concerns of Constructivism, and her desire to take on the complexity of human reality and still remain receptive to her immediate environment, parallel the earlier attitudes of Neo-Concrete group in Brazil (Lygia Clark, Hélio Oiticica, Lygia Pape, Amicar de Castro, Franz Wissmann, Reynaldo Jardim, Theon Spanudis, the poet Ferreira Gullar, and the art critic Mario Pedrosa). These artists affirmed the values of modernity and eschewed “regionalist realism,” but restated the problem of subjectivity in a specific Brazilian context. In the *Manifesto neoconcreto* (1959), they attacked the positivism and mechanistic reductionism of the philosophy of Max Bill and the Hochschule für Gestaltung Ulm⁵⁴ as ignoring the real conditions of Brazil; it was designed for an advanced capitalist/industrial society. Significantly, the Neo-Concrete work of Lygia Clark and Hélio Oiticica “gradually lost the technological sheen associated with Constructivism and moved (in very different ways) towards the use of the common and relatively valueless materials which were ‘at hand’ in the everyday environment of Rio.”⁵⁵ (...) According to Guy Brett “material-linguistic objects like Oiticica’s *Bolides* (...) and Clark’s individual and collective ‘propositions’ using plastic, sacking, stones, air, string, sand, water, etc., are not ‘representations’ but cells, nucleuses, or energy-centres. (...)” (Zegher, 2014, pp.64,65)

«*Através* (1983-1989) está entre as obras de Cildo Meireles nas quais, por meio de jogos formais com materiais cotidianos, o artista lida com questões mais amplas, como a nossa maneira de perceber o espaço e, em última análise, o mundo. Trata-se de uma coleção de materiais e objetos utilizados comumente para criar barreiras com os mais diferentes tipos de usos e cargas psicológicas: de uma cortina de chuveiro a uma grade de prisão, passando por materiais de origem doméstica, industrial, institucional. Sempre em dupla, os elementos se organizam com rigor geométrico sobre um chão de vidro estilhaçado, oferecendo diferentes tipos de transparência para os olhos, que a distância penetra a estrutura. O convite é que o corpo experimente de perto esta estrutura, (...)»

(*Através*, n.d.)

A abordagem artística constitui-se assim como uma investigação “material-linguística”, as formas os conteúdos são recompostos e articulam-se com uma construção social, com um contexto determinado,

⁵⁴ Escola Superior de Design de Ulm (HfG Ulm) – inspirada na Bauhaus, fundada em 1953 por Inge Aicher-Scholl, Otl Aicher, Max Bill e outros.

⁵⁵ Brett, G. (1987) *Lygia Clark: The borderline Between Art and Life*

não pretendem ser universais, embora joguem nessa tensão entre o específico de um objeto e o potencial dialético entre uma recomposição espacial, performativa, o corpo pede-se presente e localizado – assim como a subjetividade de um lugar geográfico-cultural questiona a universalidade de um discurso que sendo também ele culturalmente específico se pretende objetivo, universal.

*

«(...) O certo é que tanto as simetrias como as assimetrias desenham uma linha real ou imaginada entre espaços, lados ou faces, e que essa linha pode manifestar-se como um eixo simbólico ou como um muro concreto.

Olhar, ler e pensar o mundo em busca de simetrias e assimetrias pode estar na base de uma «cultura do muro», essa tendência histórica que se repete com diferentes enredos, embora nem sempre haja enredos, e, por vezes, a História, mesmo com H grande, é feita de eventos fragmentados, e ditada pelo encontro absurdo e aleatório de muros e a sua transição entre cenas — o Muro de Berlim, o Muro fronteiriço entre Estados Unidos e México, os Muros de Ceuta e Melilla, o Muro entre Índia e Paquistão na Caxemira, o Muro da Cisjordânia ou de Israel e o mais recente Muro a ser construído no Egito na região de fronteira com a Faixa de Gaza são alguns casos que demonstram essa aparente persistência em harmonizar as partes do todo ou gerar segurança e estabilidade, não fossem as tentativas de paz muitas vezes as principais promotoras da divisão, veja-se o estabelecimento da linha verde pela ONU e a construção do Muro do Chipre na cidade de Nicósia, em 1974, o mesmo ano que agora celebramos em Portugal.

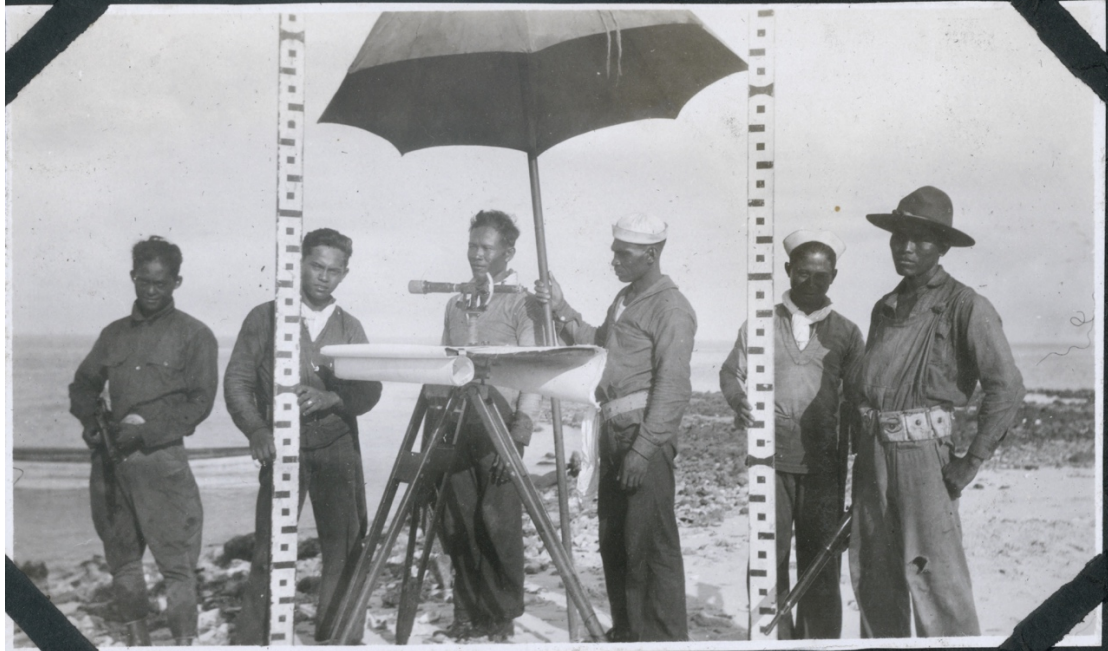
Quando pensamos nesses quilómetros de cimento levantados do chão e procuramos justificações, elas vão desde evitar a proliferação de atentados terroristas, conter ondas migratórias, proteger identidades nacionais, vigiar e demarcar territórios, até manter a ordem geopolítica atual. Observando mais de perto, compreendemos que, na prática, os muros estão lá para dividir pessoas, separar famílias, isolar povos das suas fontes de trabalho e de recursos naturais, assegurar o fluxo de capital, instaurar Estados-nação e materializar fronteiras que existem somente na imaginação política de governos e povos.»

(Lima, 2024, p.23)

*

«A map is a two-dimensional representation with arbitrary symbols and incised lines that decide
who is to be our enemy and
who is to be our friend,
who deserves our love and
who deserves our hatred and who, our sheer indifference.
Cartography in another name for stories told by winners.»
(Elif Şafak)

A "Topo" Party in the field.



Henry and Charley, enbathe, enroute.



*Hauling water from Maua River.
Samar Island, P. I.*

A “Topo” Party in the field (1928)

«Um grupo topográfico das ilhas Filipinas. Os homens com espingardas fazem parte da Guarda Civil das Filipinas, atribuída às equipas de topografia para proteção durante o trabalho nas ilhas do sul. (Crédito da imagem: Tenente (j.g.) Leonard Johnson)»⁵⁶

Hauling water from Maua River, Samar Island. P.I. (1926)

«Tomando um banho fresco e refrescante enquanto carregam água do Rio Mayo para o navio. Henry Healy à esquerda, Charles Pierce à direita. Espero bem que não tenha sido água para beber! (Crédito da imagem: Tenente (j.g.) Leonard Johnson)»⁵⁷

(National Oceanic and Atmospheric Administration, 2024, May 2)

⁵⁶ Tradução livre. Original [<https://www.noaa.gov/media/digital-library-photo/pl23cgs00006.jpg>]

⁵⁷ Tradução livre. Original [<https://www.noaa.gov/media/digital-library-photo/pl23cgs00060.jpg>]

*VER NO ESPAÇO ENTRE
– PROPOSTA DIDÁTICA*

Tendo por base o campo da Educação em Artes Visuais e o seu âmbito disciplinar, consideramos que uma das aprendizagens mais presentes é aquilo que poderíamos chamar de *tecnologias do ver* em conjugação com os sistemas de representação. Esses sistemas de representação, ao não serem geralmente abordados nem enquanto sistemas, nem enquanto representação, convergem na naturalização do pensamento positivista e cognitivistas definindo assim um *modo de ver*. A partir desta ideia, pretende-se abordar algumas possibilidades de *inclinação* dentro de todas as contingências contextuais e ortogonais numa tentativa de desnaturalizar alguns discursos instituídos e de contribuir para uma percepção do conhecimento enquanto construção situada.

Para tal proponho a *okupação* de tempos lectivos correspondentes às aulas de Geometria Descritiva A e História da Cultura e das Artes numa tentativa de conexão entre dois âmbitos do conhecimento aparentemente distantes. Embora ambas as disciplinas sejam parte da componente de formação Científica do currículo escolar, são distanciadas na própria divisão implícita entre Ciências Moles e Ciências Duras. A separação e hierarquização entre Ciências Exatas e as Ciências Humanas e Sociais, como nos diz Nilma Lino Gomes, contribui para a perpetuação de um paradigma colonial:

«Os currículos se mostram coloniais ao realimentar a histórica hierarquia entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas, quando (...) se dá primazia á alfabetização e a matematização, (...) a fim de que os estudantes brasileiros tivessem melhores notas no PISA.» (Gomes, 2020, p.233)

De forma a questionar esta separação e hierarquização e ensaiar a sua *desaprendizagem*, proponho estabelecer efemeramente uma espécie de campo *entre*, materializado ao nível dos conteúdos, mas também pelo próprio decorrer concreto da proposta didática nos tempos letivos correspondentes às duas disciplinas, GD A e HCA, de uma mesma turma (12ºC3).

A cada disciplina parece ser assignada uma *performance* específica do conhecimento e também dos seus docentes – “o professor de História, a professora de Geometria” – que lugar de estranheza *epistemológica* pode ser esse de transitar *entre* lugares, subtilmente fazendo referência àquilo que Foucault descreve como sendo a indesejada “circulação difusa” relativamente a “A arte das distribuições”: «A disciplina procede, em primeiro lugar, à distribuição dos indivíduos no espaço. (...) Trata-se de distribuir os indivíduos num espaço onde podem ser isolados e localizados; (...)»(Foucault, 2021, pp.164,168)⁶⁰

Uma rede de articulações está na base deste *entre*, da qual destaco, a constatação de que ambas as disciplinas são construídas a partir de um *determinado* Sistema de Representação, de uma abordagem pedagógica e de um conhecimento veiculado - “tecnologias do ver” – que se constitui em ação objetificante, universalizante e pretensamente neutra.

A importância de *desaprender* baseia-se, entre outras, na consideração de que os sistemas de representação, enquanto sistemas construídos e naturalizados, organizam “o real” e desta forma também as subjetividades que se podem *tornar* “reais” e dessa forma distribuindo de forma desigual *subjetividades e sujeitos* - daí a pertinência duma tentativa de os situar e problematizar.

O que é a «inteligência espacial?» De que forma constitui uma “tecnologia de ver”? De que forma o conhecimento histórico pode contribuir para um entendimento crítico do “ver” enquanto produção de representações e conhecimento? Como podemos relacionar esta “inteligência espacial” e o conhecimento histórico com a organização do nosso “real”?

⁶⁰ Foucault, M. (2021). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Lisboa: Edições 70. (1975).

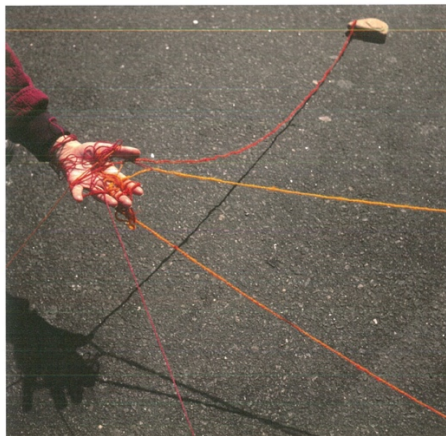


Fig. 6. Vicuña, Cecília. (1994). *Ceçe*. Nova Iorque.
In Zegher, C. (2014) [Digitalização - recorte]

SESSÃO 1.

Tomando como referência a linguagem da geometria descritiva e o seu sistema de representação do espaço e dos elementos geométricos visa-se a criação de uma deslocação de alguns dos seus habituais elementos de trabalho – o rigor do lápis, da régua e da folha de papel – para o espaço tridimensional envolvente – o espaço arquitetónico da escola.

A intenção seria a de deslocar a percepção espacial do plano abstrato do desenho para a dimensão real do espaço construído que nos envolve trazendo uma maior implicação do próprio corpo na relação com o espaço assim como a percepção de semelhanças e diferenças com a representação do espaço no plano do desenho. Apesar do currículo escolar e a própria distribuição de profissões no paradigma da Modernidade contribuírem para uma separação do “projetar” e do “construir” – binómio mente/corpo, pensar/fazer - com todas as implicações a nível metodológico, materialidades e hierarquias (colonialidades) que supõe, um exemplo paradigmático da sua artificialidade é-nos dado por Turnbull (como citado em Ingold) ao referir a “improvisação no local” típica das construções monumentais e de catedrais da Idade Média:

«E desde que arquitetos e engenheiros deixaram de ser mestres entre construtores e mecânicos, deslocando-se para fora do lugar para passarem a ser ‘cavalheiros’ *designers/projetistas* de estruturas que artesãos de estatuto inferior deverão montar ou colocar em pé, a régua também se tornou essencial no seu conjunto de ferramentas. O sociólogo da ciência David Turnbull, (...), mostrou como, durante toda a Idade Média, os projetos de grandes monumentos, como as catedrais, não eram elaborados antecipadamente, mas improvisados no local. As linhas eram traçadas na própria terra ou esticadas com cordel, à escala real, ou incisadas diretamente nos materiais por meio de modelos (Turnbull, 1993). » (Ingold, 2007, p.161)⁶¹

⁶¹ Tradução livre. No original: «And ever since architects and engineers ceased to be masters among builders and mechanics, moving off-site to become ‘gentlemanly’ designers of structures for artisans of lower status to assemble or put up, the ruler has become essential to their toolkit too. The sociologist of science David Turnbull, (...), has shown how, throughout the Middle Ages, the designs for major monuments such as cathedrals were not drawn up in advance

Enunciado

A proposta consiste em diversos momentos que se realizam em pequenos grupos:

1. Identificar no espaço quotidiano os elementos geométricos que o organizam;
2. “Desenhar” no espaço com fioacrílico colorido como se fossem linhas retas e identificar as respetivas projeções - utilizar o espaço da escola como se fosse o espaço cartesiano da *épura de monge*;
3. Realizar um “desenho” coletivo com o fio, uma composição processual utilizando as linhas como se de um percurso se tratasse. Procura-se uma alteração efémera do próprio espaço, num jogo simbólico-semântico de fazer, desfazer e atravessar, coordenar ações e criar movimento. Esta é uma proposta inspirada em práticas artísticas do âmbito da *performance arte* e da arte contemporânea, tendo o trabalho desenvolvido pela artista plástica Cecília Vicuña como uma das principais referências;
4. No final realiza-se visita guiada pelos vários grupos, diálogo sobre os processos e resultados.

documentos anexos:

- enunciado entregue aos estudantes, [PD MAP 1 e 2 - enunciados_compressed.pdf]
- planificação [PD_S1_EASR_GDA24_04_23]
- apresentação da unidade didática à turma [PD MAP_app_compressed.pdf]

Um enunciado pouco (ou demasiado) descritivo

– *repensar a comunicação de uma proposta*

No início da sessão foram distribuídos os enunciados: uma espécie de mapa geometrizado com várias direções e aberturas, que tentava estimular uma ideia de “jogo” sem direção/interpretação única, ao mesmo tempo que se apresentavam caixas de texto numeradas com instruções objetivas, “descritivas”, dos vários passos do exercício que as estudantes deveriam realizar. Pareceu-me que esse mapa foi acolhido com algum entusiasmo e prontidão, apesar da confusão que gerou, os vários grupos empenharam-se à sua forma em fazer “algo” com essas instruções.

Por um lado, pergunto-me o quanto esse “modo de expor um exercício” não estava já da minha parte muito informado pelo normal *modus operandi* da própria disciplina de geometria descritiva.

A própria designação de “descritiva” é muitas vezes impercetível naquilo que se entende que são as exigências do seu currículo – vulgarmente refere-se a esta disciplina como “Geometria” esquecendo o “Descritiva” ou muitas vezes nem questionando o que isso quer realmente dizer – não por acaso que nas Aprendizagens Essenciais de GD A (2018) existem vários *itens* dedicados ao “dizer da geometria”: «Interpretação de representações descritivas de formas», «Comunicação através de representações

but improvised on-site. Lines were drawn in the earth itself or stretched with string, at full scale, or incised directly on to materials by means of templates (Turnbull, 1993).» (Ingold, 2007, p.161)

descritivas», «Utilização com propriedade, do vocabulário específico da geometria descritiva» (República Portuguesa, Educação, 2018a e 2018b, p.3).

No entanto, mais do que *itens*, diria que a relação com o texto, com a palavra escrita, com o vocabulário, ou seja, as descrições geométricas exaustivas que constituem os exercícios da disciplina de geometria *descritiva*, são, a par do sistema de representação projetivo e do sistema de coordenadas, estruturantes daquilo que constitui a sua aprendizagem, as formas de conduzir e interiorizar uma determinada relação com o texto. O texto descritivo é a linguagem que estrutura aquilo que pode ser dito e feito numa aula de geometria – uma linguagem analítica e abstrata com um resultado previsto e acabado - uma gramática do desenho e do espaço regido pelo pensamento positivista, um desejo de neutralidade e objetividade.

O corpo docente torna-se instrumental na execução das “descrições-instruções”, fala-se de linhas retas e planos e seus paralelismos, interseções-posições-ângulos-sombras - o desenho do quadro obedece às suas indicações, os estudantes executam o texto (lido no livro, partilhado no Whatsapp, ou ditado pela/o docente) – é a descrição que é o emissor da mensagem geométrica e ela deve ser recebida sem ruídos na folha de papel: A é igual a B, (então B é A). Todos os exercícios diferem (talvez) em pequenas espessuras de lapiseira, a gramagem do papel, encontram-se “personalidades” em pequenas diferenças (imprecisões?), o ponto abstrato sem dimensões torna-se matéria mineral, um alótropo de carbono sobre fibras de celulose, mais precisamente, algo que medirá entre 0.3mm e 0.7mm (ou outras dimensões dissidentes), vestígios de uma impressão digital, o arrastar desse dedo, as manchas “brancas” de uma borracha que tentou apagar... Mas é sobretudo a representação gráfica de “A”: a representação gráfica da representação em texto de “A” (descrição) multiplicado por todas as folhas de papel. A, A, A, A, A. Ou B, B, B, B, B....

Assim a pergunta seria, o quanto se mobilizou, em algo que parecia diferente, o mesmo tipo de lógica na forma de propor o exercício e de que forma isso correspondia à abordagem que se pretendia desenvolver? A aparente neutralidade “de uma descrição”, a ausência do “texto” do corpo docente, ou a sua desapareição, transmutação, na autoridade de “texto escrito”.

Por outro lado, e ainda questionando a importância “do corpo” do corpo docente ou do corpo em geral na transmissão/comunicação de um “saber-fazer”, a ineficácia dos enunciados que proporcionei aos estudantes fez-me lembrar o que Tim Ingold conta sobre a importância do corpo na transmissão de habilidades na realização de objetos que envolvem técnicas manuais, (no caso específico que estuda refere-se a atividades do fabrico artesanal, manual, de sacos tecidos com cordas), e por contraste, a dificuldade (ou até impossibilidade) de converter instruções verbais e gráficas num determinado movimento (Ingold, 2008, p.357) – recorro a minha própria dificuldade (inabilidade) para aprender a fazer “nós” a partir de ilustrações “passo-a-passo” (mesmo depois de tentar várias vezes).

No final desta sessão, depois de fazer uma “visita guiada” pelas “construções” efémeras de cada grupo, houve um momento com toda a turma em que interagindo com as materialidades de uma dessas “construções”, expliquei por gestos e movimento (corpo) o que se pretendia no primeiro momento da

proposta: pegando nos fios acrílicos e nas fitas adesivas de papel amarelo mostrei de que forma podemos estabelecer uma relação com o espaço cartesiano e os diedros de projeção da Geometria. Neste momento parece que de alguma forma se estabilizou uma compreensão geral da proposta e a sua articulação com os habituais “modos de ver” da disciplina.

A aula terminaria ali mas talvez este seria um bom início de sessão, se o propósito for ver no espaço construído da arquitetura o espaço abstrato que se representa no papel e a partir daí explorar as possibilidades e contradições de uma percepção do espaço que se desloca para o concreto, para a escala em que habitamos, para outras materialidades e as suas implicações.

Contradições: ainda em XYZ

No exercício de encontrar a geometria à nossa volta, pode ser um risco interpretar que essa é a naturalidade das coisas. Se relacionar o espaço que nos rodeia com o “sistema de projeção mongeano” pode facilitar a compreensão do mesmo, ou até, ser uma maneira de proporcionar mais facilmente a estudantes uma compreensão desse sistema de representação, estimulando a sua “inteligência espacial”, a sua capacidade de “ver-no-espaço-daquela-maneira” e por consequência *a sua performance* na disciplina, o seu êxito escolar, pode, apesar disso falhar outros propósito reproduzindo os mesmos princípios de abstração, uniformização da percepção, matematização do espaço, naturalizando e reproduzindo uma relação descontextualizada e instrumental com o nosso entorno e convertendo o chão em folha de papel, que nos esquecemos que é de papel, vendo o mundo como superfície...

«Qual é a diferença entre o chão lá fora e o chão de um quarto? (...) adormecemos em camas colocadas num chão que pode ser o teto de outra pessoa. Onde está a terra, sabe-se lá - algures lá no fundo em que preferimos não pensar, acessível apenas aos homens dos serviços públicos que entram quando alguma coisa corre mal e quando as defesas que mantêm as nossas vidas em contenção foram perfuradas. Enquanto dormimos, os canos rebentados, os esgotos com fugas e a perspectiva de ratos a comerem os cabos elétricos assombram os nossos sonhos. Esta experiência de contenção influencia o nosso pensamento sobre o que significa habitar o mundo (...) Tratamos a paisagem como uma vista e imaginamos que vemos o mundo em imagens, opticamente projetadas nas nossas mentes como nas paredes brancas da sala. Nesta imagem-paisagem não há tempo: o vento não sopra, nem a chuva cai.» (Ingold, 2015, p.41)⁶²

Cimento concreto: as pedrinhas, o pó, “saíam daqui” e uma rampa que não há

Breves registos de acontecimentos em cada um dos grupos durante a construção dos “desenhos com linhas no espaço”:

⁶² Tradução livre. No original: « What's the difference between the ground outside and the floor of a room? (...) we fall asleep in beds placed on a floor that may be someone else's ceiling. Where the earth is, heaven knows – somewhere deep down that we would rather not think about, accessible only to the utility men who come in when something goes wrong and when the defences that hold our lives in containment have been breached. As we lie sleeping, burst pipes, leaky drains and the prospect of mice eating through electrical cables haunt our dreams. This experience of containment influences our thinking about what it means to inhabit a world (...) We treat the landscape as a view, and imagine that we see the world in pictures, optically projected into our minds as upon the white walls of the interior room. In this picture-landscape there is no weather: the wind does not blow, nor does rain ever fall. » (Ingold, 2015, p.41)

Num dos grupos as pessoas que passavam por aquele espaço tiveram que passar a saltar por cima dos fios. No outro procuraram-se pedrinhas para fazerem de pontos. “Isto é uma nova arquitetura”, “está aqui uma tenda”. Um pouco de pó, um pouco de vento, umas poucas árvores e alguns gatos. Um outro grupo foi repreendido por funcionárias da escola por causa da sua intervenção com fita-adesiva - “saíam daqui, não podem fazer isso” – quais as regras deste espaço? Quem as define?

Uma das situações que acabei por destacar, em conversa com a turma, foi termos identificado a ausência de uma rampa no acesso à entrada da escola, o que significa que apenas pessoas que podem subir escadas podem circular por ali, ou seja, há pessoas que apenas podem aceder à entrada da escola usando elevador, por exemplo se usarem cadeiras de rodas – para quem este espaço foi pensado? Como se define a partir de uma perspetiva capacitista? Ainda que brevemente, surgiu o início daquilo que poderia ser um diálogo sobre as perceções das contingências do espaço assim como das suas regularidades e irregularidades - compreender o espaço como produzido socialmente por práticas concretas, e perguntar-se, pelo nosso lugar nesse lugar. (Subimos as escadas, vamos de elevador?...) Uma linha não é neutra, um plano não é neutro, podemos perceber os seus efeitos?



Fig. 7. Sessão 1- Registo fotográfico realizado por estudantes. (2023) [Fotografia]

SESSÃO 2.

Pretende-se ativar interrogações à neutralidade do espaço – a geometria como significante e situada, articulações com outras camadas que constituem a noção de espaço, para além de uma perceção analítica e abstrata – o que podem ser essas camadas, como as podemos perceber? Como o espaço organiza o nosso modo de ver e experiência subjetiva?

O espaço como construção produtora de significados, usos, corporalidades, contextos sociais e culturais, ecossistemas. Os seres vivos, as pessoas, como produtoras desses espaços. O espaço atravessado por relações de poder.

A proposta consistiu em duas partes principais:

1. Exercício de escuta – pesquisa no espaço – a realizar em grupos pela turma
2. Debate/conversa com a turma a partir de um ensaio visual – apresentação de conjunto de imagens (power point) [em anexo]

documentos anexos:

- [Enunciado 2.pdf]
- Planificação [PD_S2_EASR_Coutinho_130423.pdf]
- Ensaio visual – [apresentacao1_compressed.pdf]
- Partilha de links/referentes com a turma – [scoutinho_referencias_videos_PD_2023.pdf]

O som como entrada para o lugar

1. Exercício: Som - a escuta do lugar como perceção do espaço

Cada grupo realizará a sua pesquisa em diferentes espaços. Escolher um lugar confortável para permanecer em silêncio 20 minutos. Durante esse tempo vai-se privilegiar o sentido da audição: escrevendo e descrevendo aquilo que se ouve.

Algumas perguntas foram colocadas relativamente à escuta:

As principais fontes sonoras são naturais ou artificiais? Existe diversidade sonora? Que sons são desagradáveis ou incómodos? Qual o som mais preponderante? Qual o som mais discreto que conseguiste perceber? A escuta modificou-se ao longo dos 20 minutos? Como decidiram o espaço onde queriam realizar a proposta?

Mas como desafiar a perceção euclidiana do espaço como abstrato, neutro e objetivo? Como desaprender a partir de práticas concretas a forma como aprendemos a navegar em XYZ e “ver” o espaço? Se, «A escola corta as ligações com o corpo-sentido; o espaço percebido só é alcançável pela razão e

pela lógica.» (Andrade-Molina & Valero, 2017, p.262)⁶³, talvez podemos começar restabelecendo algumas das ligações do corpo com os sentidos?

Foi a partir do documentário «O Som e a Cidade» (Castro, 2021) que se imaginou o exercício de escuta proposto na sessão 2 como forma de entrar no lugar, no sentido de trazer outro sentido através do qual “ver o espaço”, ou seja, um sentido que pudesse desorientar os esquemas “do olho treinado pela geometria euclidiana” e abrir outras possibilidades de diálogo sobre o espaço trazendo outras camadas de informação sensíveis e que implicassem de forma mais evidente uma noção do próprio corpo como meio através do qual apreendemos o que nos rodeia.

Atender à implicação das relações corpo-espço foi também suscitado através de perguntas à turma sobre os lugares escolhidos para realizar o exercício e os critérios dessa escolha. As motivações eram diversas e permitiu visibilizar diferentes percepções: alguns grupos deram importância a “estar ao sol, porque era mais confortável, porque nunca podiam apanhar sol dentro da escola” outros a estar num lugar com pessoas onde se socializa, onde se escutam conversas – um outro tipo de conforto - outros ainda, não se guiaram pelo conforto físico/psicológico mas sim, por uma suposta “eficácia” pragmática, apenas escolheram um local acessível onde realizar o exercício.

«(...) A geografia governa tudo, os nossos telemóveis, os Google maps. Olhamos para o mundo dividido por linhas de latitude e longitude. Órbitas geo-síncronas, satélites que nos dizem tudo o que temos de saber. É uma vista do mundo de cima para baixo como tendo um substrato geométrico idêntico por baixo de tudo. Os lugares são postos em cima disso, de forma quase artificial. O som pode ser usado como uma entrada para o lugar. (...) » (Castro, 2021, nov. 11)

Ver com Niebla

2. Debate/conversa com a turma a partir de um ensaio visual – apresentação de conjunto de imagens (power point).

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

O **pavilhão alemão para a Feira Mundial de 1929 em Barcelona** (também conhecido como **Pavilhão Barcelona**) foi um edifício projectado pelo **arquitecto modernista Ludwig Mies van der Rohe**. É considerado um marco importante na história da **arquitectura moderna**, sendo conhecido pela sua geometria depurada e pelo uso inovador e extravagante de materiais tradicionais, tais como o **mármore**, ou de novos materiais industrializados, como o **aço** e o **vidro**.

O pavilhão foi demolido no final da Feira, mas devido à importância que teve para a **história da arquitectura** e na própria biografia do arquitecto, a Fundação Mies van der Rohe encomendou a sua reconstrução, no mesmo local, durante a década de 1980.

Coordenadas: 41° 22' 14" N 2° 09' E



Pavilhão alemão na Feira Mundial em Barcelona (reconstruído).

Fig. 8. Pavilhão alemão - Mies van der Rohe. (2023) [captura de ecrã, detalhe]

⁶³ Tradução livre. No original: «Schools cut the links with the body—senses; the perceived space is only reachable by reason and logic.» Andrade-Molina & Valero, 2017, p.262)



Fig. 9. A gata Niebla. In Jaque, A. (2022) [Fotografia]

A apresentação do ensaio visual iniciou-se com o diapositivo do pavilhão alemão para a Feira Mundial de 1929 em Barcelona projetado pelo arquiteto modernista Mies van der Rohe, e reconstruído em 1986.

Nas aulas recentes de HCA, desta turma, a que eu tinha assistido, a matéria versou sobre história da arquitetura e foi destacado Mies van der Rohe como representante do Estilo Internacional. Decidi trazer a narrativa de “Mies e a Gata Niebla” (Jaque, 2022) por abordar essa mesma arquitetura e esse mesmo arquiteto, mas interromper a narrativa hegemónica para produzir «um corte em outro lugar» (Preciado, 2021, p.14). “Mies e a Gata Niebla” faz parte da investigação realizada por Andrés Jaque e pelo seu estúdio de arquitetura *Office for Political Innovation* (OFFPOLINN) (2022) nesse pavilhão.

«O seu trabalho, através da micro-história, revela arquitecturas aparentemente omitidas das histórias da arquitectura, dos seus arquivos e das suas plataformas operativas. Se as grandes histórias se concentram em obras, personagens e acontecimentos que confirmam a relação entre a disciplina e as estruturas de poder, Jaque insiste no protagonismo dos agentes – humanos e não humanos – que actuam no quotidiano e que são fundamentais para melhor compreendermos as políticas espaciais contemporâneas (...).» (Marina Otero in Jaque 2022, p.13)

Decidi ler “a história” em voz alta para a turma - «Há dois anos, morreu a gata Niebla. Niebla viveu quase toda vida na cave do pavilhão.» (Jaque, 2022, p.109). Esta é uma análise do espaço, da arquitetura, que não é “descritiva” e corresponde a uma pequena parte de toda a investigação feita por Jaque e o OFFPOLINN no pavilhão de Mies van der Rohe. Apela a um posicionamento – a arquitetura já não poderá ser vista como abstrata, inconsequente, transcendente, neutra – o espaço se revela como escolha e interferência vital sobre os corpos e os seres vivos. A história de Niebla pareceu-me adequada para abrir esta questão por de alguma forma imaginar ser fácil para estudantes empatizarem com a anti-herói desta história. Esperando reverberações que não iriam ser necessariamente possíveis de prever. Esta micro narrativa permite aceder ao questionamento sobre os poderes que configuram os espaços e a distribuição de sujeitos, a partir de uma análise que expõe duplamente os conhecimentos disciplinares de GD A e HCA. Por um lado, a brutalidade dos racionais da arquitetura e da objetificação do espaço - contando a história de um ser vivo na sua articulação com a produção de um espaço - ao mesmo tempo

que faz ranger “o paradigma” da “História” – quais as narrativas de glorificação que se transmitem, quem são as suas personagens, o que contam, o que não contam. O estranhamento que aqui se produz, ao modo Brechtiano, é que se expõem as engrenagens de um espaço idealizado e valorizado pela nossa cultura reforçando noções como a estreita relação corpo-espaço, o corpo como produtor do espaço, a conceção do espaço como produto de práticas concretas (Lefebvre cf Puwar 2004; cf Andrade-Molina & Valero, 2017). [Niebla] «Chegou ao pavilhão para modificar a sua composição ecossistémica, (...) mas, (...) o pavilhão transformou-a.» (Jaque, 2022, p.109)

A forma de se relacionar com o *cânone* que aqui se ativou, numa perspetiva de um “Currículo Anti-discriminatório” (Mörsch, 2018) pode ser compreendida como a procura por contrariar a essência do *cânone* existente, apropriar-se dela e desconstruí-la, ao mesmo tempo que implica em certa medida a própria rejeição do conceito de *cânone* devido às relações de poder hegemónicas inevitavelmente nele inscritas. (ver Mörsch, 2018, pp.74,75)

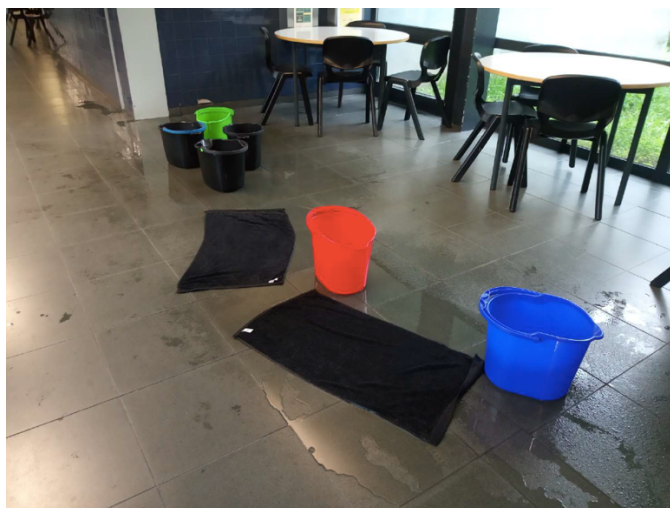


Fig. 10. Arquitetura escolar – EASR, dia de chuva.
Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia]

Psicogeografias e o espaço entre

«(...) para mim, e este é o caso da maioria das formas criativas (...) quer se trate de arquitetura, de história da arte, de história da arquitetura, de música... há um elemento social e político que está inevitavelmente ligado a essa forma. A arquitetura especialmente, porque é o ambiente construído.... o nosso ambiente construído que criámos ao longo do tempo com muitas camadas de pensamento social e político. (...)» (Mehretu, 2013 ago. 14, [6:43,7:21])

O espaço como produto de práticas sociais que emerge na complexidade *entre* camadas políticas, históricas, narrativas situadas e não universais. O espaço como experiência multifacetada e subjetiva, como psicogeografia. A abordagem de Julie Mehretu ao espaço foi num primeiro momento de pesquisa o ponto de partida para questionar a representação do espaço veiculada no currículo escolar da disciplina de GD suscitando a possibilidade de pensar o *espaço* como sendo sempre um *espaço entre* o espaço *entre* camadas políticas históricas, sociais, psicológicas.

«(...) nas muitas camadas do seu próprio trabalho, espera materializar a noção de agência coletiva, já que este se opõe à regra do sistema da grelha, que tem governado ao longo da história. (...) "À medida que o trabalho foi crescendo", observa Mehretu, "desenvolveu cidades, histórias, guerras e geografias, evoluindo para incorporar aspectos da cultura popular. Tornou-se uma *persona* semi-biográfica "reflexão experimento" da minha experiência, e uma resposta ao espaço social que eu habito e desafio." Interessada nas camadas multifacetadas que têm impacto na formação da identidade pessoal e de comunidade, considera as suas pinturas como sendo 'psicogeografias', tocando em questões de memória e arquitetura, (...)» (Zegher, 2014, p.365)⁶⁴

Descentrar a ótica

«Ambos os processos de Mehretu - a estratificação e o seu reverso, a erosão das camadas - criam uma sensação de transcodificação, mas também de transparência e, consequentemente, de vazio ilimitado, ao mesmo tempo que expõem os limites do ilusionismo tradicional da perspectiva de ponto único e do seu desejo de dominar e controlar o espaço. À semelhança de Vieira da Silva, Mehretu constrói um espaço háptico em vez de um espaço ótico de percepção, e uma relutância em fixar para o olho um foco preciso, um locus único a partir do qual observar o mundo.» (Zegher, 2014, p.379)⁶⁵

As representações de Mehretu instigam deste modo à "reorganização do desejo"⁶⁶ pelo ponto de vista único.

O dialogo/debate através de diferentes camadas, apoiado pelo ensaio visual, conjunto de imagens, pela abordagem ao ver, ao espaço, à geometria, à história, das diferentes produções plásticas, obras de arte contemporânea, práticas artísticas, visou estimular uma espécie de ação de reconciliação com uma plasticidade do ver, uma plasticidade do espaço e daquilo que pode ser, uma viagem pelos estratos que o compõem erodindo algumas linhas para que deixem transparecer outras...como o processo da pintura de Mehretu - descentrar a ótica, trazer outros significados, outros sentidos, complicar a possibilidade de ter um foco preciso. Uma dispersão que é produtiva que produz (espera-se) um ranger do paradigma através do qual apenas há um único lugar desde onde ver ("certo") e que ignora os seus atravessamentos concretos, históricos, culturais, as violências a partir das quais se constitui e as violências que produz e normaliza.

O próprio dialogo/debate, embora tivesse uma orientação, uma estrutura dada pela sequência de imagens, não pretendia ser linear: não se ia de A a B, mas tentava-se habitar a incerteza e alimentar essa possibilidade de relação - *there is no education without relation* - tentando escutar, mediar o

⁶⁴ Tradução livre. No original: «(...) in the many layers of her own work, she hopes to materialize the notion of collective agency as it opposes the rule-governed grid system over the course of history. (...) "As the work grew," Mehretu observes, "it developed cities, histories, wars, and geographies, evolving to incorporate aspects of popular culture. It has become a persona semibiographical 'thought experiment' of my experience and a response to the social space I inhabit and challenge." Interested in the multifaceted layers that impact the formation of personal and communal identity, she considers her paintings to be 'psychogeographies' touching on issues of memory and architecture, (...)» (Zegher, 2014, p.365)

⁶⁵ Tradução livre. No original: «Both of Mehretu's processes – the stratification and its reverse, the erosion of layers – create a sense of transcoding but also of transparency, and consequently, of limitless void, while exposing the limits of traditional illusionism with one-point perspective and its desire to master and control space. Similar to Vieira da Silva, Mehretu constructs a haptic space rather than an optical space of perception, and an unwillingness to fix for the eye a precise focus, a unique locus from which to observe the world. » (Zegher, 2014, p.379)

⁶⁶ «Education is an "epistemological project" which, according to Spivak, can be described as an "uncoercive re-arrangement of desires." » (Castro Varela, 2016, p.52)

processo dialético de “encontro com a imagem” enquanto “evento” - «O ato de olhar constitui um acontecimento visual, em que o significado surge através da interpretação, em vez de existir antes dela (Bal 2003).» (Trafí-Prats, 2009, p.155)⁶⁷

Ver de frente – um outro espaço

Nesta sessão destaco também que a própria organização do espaço foi alterada pela turma – pela sua iniciativa e meu consentimento.

A minha proposta era a de que estivessem em pequenos grupos para favorecer uma abordagem dialógica em que não se privilegiasse apenas uma relação unívoca (linha reta) com o/a docente. As conversas poderiam circular difusas, as estudantes poderiam ensaiar comentários em diferentes escalas de expressão e exposição, um rumor, um comentário, falar mais baixo com a colega do lado antes de expor o seu pensamento a toda a turma, por exemplo.

Algo que na altura pareceu uma falha minha (primeiro achei que deveria ter organizado eu as mesas) revelou-se interessante do ponto de vista de uma redefinição dos modos de ver e das relações corpo-espaço: as estudantes decidiram os grupos e organizaram as mesas no espaço ao seu gosto, tendo se sentado em diferentes direções (também de costas para mim). Pareceu-me interessante como uma forma de fazer emergir um processo de decisão, de autonomia, era também simbolicamente um gesto de escolher o seu ponto de vista e reconfigurar orientações: uma apropriação do espaço saindo do determinismo das mesas habitualmente distribuídas de forma regular e asséptica na grelha (cartesiana) das salas de aula que atribuem um lugar individual (e individualizante) a cada estudante - sempre de frente para o quadro, de frente para a/o/ê docente, de frente para o conhecimento – é preciso «ultrapassar a falácia de verdade que nos chega do “ver as coisas de frente”.» (Nogueira, 2019, p.18).

Foi também curioso que dessa forma se ocupou apenas um terço da sala, ficando toda a gente mais próxima. Essa proximidade reconfigurou também formas de interação. O tom da voz. A proxémicas. Foi assim, deste modo, que naquele dia, e por um curto espaço de tempo, produzimos em conjunto “um outro espaço”.

Reformulações à proposta

Dos aspetos que poderiam ser reformulados na implementação da proposta didática destacaria a necessidade de repensar as materialidades trazidas, a forma de criar/incentivar ao diálogo e os gatilhos para “práticas”.

A apresentação em *power point* é um dispositivo que se enquadra mais numa metodologia expositiva do que interativa. Pelos objetivos e intuítos da proposta seria então importante desenvolver e

⁶⁷ Tradução livre. No original: «The act of looking constitutes a visual event, where meaning comes about through, rather than existing prior to, the interpretation (Bal 2003).» » (Trafí-Prats, 2009, p.155)

trazer materialidades que pudessem ampliar formas de interação e diálogo. Nesse sentido recorro os materiais didáticos desenvolvidos por Lineo Segoete (2023, junho 27). Como parte do trabalho de investigação realizado pelo Another Roadmap Africa Cluster (ARAC) sobre a diversidade epistemológica no campo das artes em África (e não só), Lineo Segoete, no seu workshop *Word or Not?*, convida artistas e investigadores a debater acerca dos legados do colonialismo nas artes e na educação em artes. O debate que propõe é mobilizado a partir de dispositivos-envelope que são distribuídos por vários grupos. Cada envelope é composto por diferentes elementos: imagem, texto de referência, perguntas, datas, e deveria ser aberto e discutido em pequeno grupo antes de partilhar com o grupo geral da oficina. Tive a oportunidade de participar numa destas oficinas realizada no decorrer do seminário do projeto Creat_Ed (2023, junho). A materialidade dos envelopes constituía um *médium* que trazia os debates e os referentes para uma outra escala e para algo tangível (um papel é mais tangível do que uma imagem projetada e permite diferentes manipulações), o seu conteúdo entre imagem e texto oferecia uma contextualização e uma orientação que criava uma base comum para o diálogo.

Como *gatilho para uma “prática”* e ao nível da possibilidade de apropriação crítica por parte de estudantes dos conteúdos apresentados penso que cada uma das *imagens-referente* que constituíam o “ensaio visual” poderia ser pensada, num segundo momento, na continuação da proposta no tempo, enquanto *gatilho para uma “prática”*. Ou seja, à turma poderia ser proposto a realização de processos e práticas investigativas e artísticas a partir dos referentes, mas abordando o seu contexto mais próximo, um *relançamento dos discursos* de forma situada. Desse modo, e tendo em conta os referentes trazidos, poderia ser proposto um exercício de “micro-história”, micro-investigações da composição ecossistémica dos seus próprios espaços habitados (Andrés Jaque e OFFPOLINN), representação (desenho, colagem...) de um espaço baseando-se nos processos propostos por Julie Mehretu, realização do seu próprio ensaio visual em que reflitam algumas questões concretas relativas ao seu entorno/espaço. Estas práticas, por sua vez, seriam novamente a base de mediação para o suscitar de um diálogo crítico e situado acerca das temáticas propostas.

PERSISTIR NUMA VISÃO ENCARNADA

Nós/Outros - uma brincadeira

No início de janeiro decorreu a 12ª edição da Viv'a Soares, uma semana em que a Escola Artística Soares dos Reis organiza e programa diferentes atividades culturais (palestras, oficinas, concertos, filmes, teatro, dança, performance, concurso, etc.) propostas por estudantes ou docentes e que se realizam em alguns dos seus tempos letivos.

Integrada nas atividades realizadas durante a Viv'a Soares teve lugar a apresentação do projeto de Cidadania e Desenvolvimento “Nós Com os Outros”, um projeto de escola proposto pela equipa de coordenação do Plano Anual de Atividades com o apoio do Conselho Pedagógico.

A apresentação do projeto, em forma de palestra, deu-se em diferentes sessões e eu fui assistir a uma delas, já no período da tarde, o que implica que já se tinham realizado outras apresentações do mesmo projeto com outras turmas no período da manhã. A palestra teve lugar no Grande Auditório da Escola, um espaço polivalente com capacidade para cerca de 200 pessoas que estaria nesse dia quase completo com várias turmas, estudantes sentadas nas várias cadeiras de uma bancada que ocupava quase todo o auditório e que lhe conferia uma sensação de evento desportivo. A bancada estava voltada de frente para um pequeno palco, com uma solene mesa e uma luminosa projeção de grande dimensão por cima, onde duas palestrantes, docentes, e uma tradutora de Língua de Signos se localizavam para realizar a apresentação dos slides do projeto.

Alunxs de várias turmas vão chegando, compram brownie.

Nas primeiras filas ficavam as docentes e as estudantes que precisavam melhor visibilidade para a tradutora de língua de signos, e eu.

O projeto baseava-se numa apropriação de um *modo de fazer* dos trabalhos artísticos do coletivo da Indonésia Taring Padi apresentado em 2022 na Documenta de Kassel. A proposta consistia na definição por cada grupo de estudantes de um tema relevante no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento para depois construir uma espécie de cartão pintado mimetizando as formas e materialidades dos trabalhos de Taring Padi com as suas próprias reivindicações relativas a esse tema expressas de forma “criativa”. Os Temas Gerais apresentados foram: Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Segurança, Defesa e Paz.

Nuvens de palavras.

O website Mentimeter⁶⁸ é uma plataforma que oferece diferentes recursos digitais para dinamização de apresentações, reuniões e atividades em contextos educativos. Um desses recursos que visa promover a interação com o público são as aplicações de *Live Poll*, que poderiam ser traduzidos por *inquéritos em tempo real*. *Nuvens de Palavras* ou *Word Clouds* foi a ferramenta utilizada na parte final da apresentação do projeto para interagir com a audiência – estudantes – de forma a suscitar uma resposta que pudesse ir aferindo quais eram os interesses comuns da mesma relativamente aos diferentes temas de Cidadania que tinham sido apresentados, como um primeiro passo na criação de grupos e escolha de subtemas para a realização do seu trabalho-cartaz-artístico.

“Não é preocupações individuais, mas do mundo.”, indica uma das apresentadoras do projeto dirigindo-se à audiência.

Assim, de forma anónima, as estudantes foram convidadas a participar no *Live Poll* da *Nuvem de Palavras* com *impressive visuals* cuja pergunta era: “diz numa palavra, um problema atual da humanidade.”

Seguiu-se uma agitação geral dos estudantes, uma certa euforia, gritaria, troca de comentários, risos, ao mesmo tempo que iam surgindo palavras a um ritmo acelerado na projeção do ecrã com os resultados do *Live Poll*: palavras de diferentes cores surgiam, a nuvem aumentava, as palavras mudavam de tamanho, e no meio da confusão, uma palavra, contrastando com o pequeno tamanho de outras, foi rapidamente ganhando centralidade e ocupando a maior parte do espaço. *Create Word Clouds that highlight the most popular responses*. E essa palavra era: gays.

Gays.

Gays, era esse o problema atual, dito numa palavra, da humanidade.

Os ânimos continuaram exaltados, na bancada das estudantes, sobressaiam gargalhadas no meio da confusão sonora. As professoras na mesa solene debaixo da Nuvem de Palavras, um pouco perplexas, tiraram a imagem da projeção, sorriram desconfortáveis, e acabaram por fechar o assunto declarando à sua forma que compreendiam que os estudantes já sabiam (devido às palestras anteriores com outras turmas) como funcionava o *Live Poll* e, portanto, tinham decidido fazer “uma brincadeira”.

⁶⁸ <https://www.mentimeter.com/>

“Just jokes, though. Just jokes.”

«Sabem quem era alvo fácil de piadas? Monica Lewinsky. Talvez se os comediantes tivessem feito o seu trabalho corretamente e tivessem feitos piadas do homem que abusou do seu poder, então talvez agora tivéssemos uma mulher de meia-idade com a experiência adequada na Casa Branca em vez de, como acontece, termos um homem que admite abertamente que assediou sexualmente jovens vulneráveis porque podia.» (Gadsby, 2018, 55:41)

No seu espetáculo *Nanette* (2018), Hanna Gadsby desconstrói de forma corrosiva e sustentada a aparente inocuidade do humor, das piadas, e antes constata a relevância do seu papel enquanto texto cultural na política das representações, do discurso social, dos lugares de poder, as possibilidades de resistência ou opressão, assim como a responsabilidade dos agentes que contribuem ativamente para a sua mediatização. No seu exemplo refere-se a um caso mediático da política do final da década de 90 do século XX ocorrido nos E.U.A.. Numa breve pesquisa na Wikipedia podemos observar que em português esse caso é designado como “Escândalo Lewinsky”⁶⁹ enquanto que em inglês como “Clinton–Lewinsky scandal”⁷⁰. A opção do título em português sustenta uma visão do caso que objetifica e estigmatiza a figura de Lewinsky expressando através dessa escolha que até aos dias de hoje há uma ausência de uma revisão crítica relativamente “ao homem que abusou do seu poder” – revisão que mais bem se expressaria pelo título “Escândalo Clinton” e que ganha um mínimo de expressão na versão inglesa da Wikipedia.

A observação de Hanna Gadsby refere-se à continuidade entre, o que foi nessa época a proliferação generalizada de piadas ridicularizando Monica Lewinsky – objetificando sexualmente a figura da mulher e deixando intocada a representação mediática do homem-branco com poder, o presidente dos EUA, Bill Clinton - e a narrativa patriarcal sexista que subsiste na atualidade (para além do momento síncrono de *Nanette*, 2018), com efeitos na própria ocupação do cargo de presidente por um homem, abertamente acusado de abuso sexual, Donald Trump (2017-2021) e que derrotou Hillary Clinton nas eleições à presidência dos EUA de 2017. Nessa sua crítica realça a contiguidade entre as piadas, as narrativas, as representações de género, a violência de género, a discriminação que contém o seu discurso e a forma como são socialmente aceites esses valores de tal modo que encontram uma correspondência com a ocupação dos cargos de poder das mais altas instituições governamentais.

Assim as piadas não são lugares de universalidade, nem de neutralidade. Quem faz as piadas? Quem é convidado a rir-se de que piadas? Que violências são perpetuadas através das mesmas? Que relações de poder traduzem?

Hanna Gadsby referia-se especificamente à responsabilidade quanto à elaboração de narrativas e piadas, feitas por figuras públicas, profissionais da cultura, comediantes, atores, escritores que realizem espetáculos de *stand-up comedy* ou que tenham presença na esfera mediática. No entanto, fora dos

⁶⁹ Escândalo Lewinsky. (2024, março 28). In *Wikipedia*.

⁷⁰ Clinton–Lewinsky scandal. (2024, march 27). In *Wikipedia*.

espetáculos, a sua presença é pervasiva como parte da socialização no quotidiano. A socialização além de ser uma das dimensões inerentes aos processos e práticas educativas é também relevante no quotidiano no interior das organizações escolares contribuindo para a construção de uma determinada cultura de escola que atravessa todas as pessoas que nela habitam diariamente – estudantes, docentes, funcionárias/os/es.

“For which students did this feel like a joke?”

Após uma situação de conflito que se deu durante o intervalo, a professora responsável decidiu iniciar a aula com uma conversa com a turma sobre o sucedido. Um dos alunos tinha sido perseguido durante grande parte do intervalo por outros dois que o chamavam de “princesa”. O aluno perseguido acabou por responder à provocação/insulto batendo num deles (sem o ferir) e por isso estava agora no gabinete da direção. Os outros dois estavam presentes na aula participando por isso dessa conversa. Ao estabelecer esse diálogo com a turma a professora destacou o quanto é importante falarem acerca do problema que é “chamar nomes” a outras estudantes e, principalmente, “chamar nomes que se baseiam em questões de identidade”, associando o ocorrido com assuntos que já tinham sido abordados nas aulas anteriores como o *bullying*, a amabilidade, e os estereótipos. Apesar desse contexto de base, os alunos presentes, que tinham perseguido o outro colega (ausente da aula), insistiram repetidamente que o seu uso do nome “princesa” era apenas “uma brincadeira”. A professora decidiu por fim perguntar à turma «“para que estudantes é que isto pareceu uma brincadeira⁷¹?”» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.68).

Este relato é feito por Jill M. Hermann-Wilmarth (2020) e refere-se a uma situação observada durante o seu período de dois anos de investigação académica em educação realizado com uma turma de 4º/5º grau do ensino básico (idades aprox. 9 a 11 anos), onde também era em *part-time* professora cooperante, numa escola privada de uma pequena cidade do Centro-Oeste dos Estados Unidos da América. A autora situa-se como sendo uma pessoa branca, cis-género e *queer*, e os objetivos da sua pesquisa centram-se na criação e implementação de literacia LGBTQ-inclusiva nos currículos do ensino básico-primário.

A autora relata que a partir desse momento foi possível para a professora articular o ocorrido com a perceção de uma discriminação de conteúdo sexista - após a pergunta “para que estudantes é que isto pareceu uma brincadeira?”, houve um silêncio seguido de uma intervenção de uma das estudantes, Molly, que respondeu, afirmando, que não seria uma brincadeira para as raparigas pois «Fazer troça de um rapaz chamando-lhe princesa é dizer que ser rapariga é mau.» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.68)⁷², ao que várias alunas e alunos da turma reagiram concordando. Na sua reflexão sobre o episódio, a autora refere ainda que nesse momento teria sido importante situar o sucedido também numa expressão de

⁷¹ Tradução livre. No original «“for which students did this feel like a joke?”» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.68)

⁷² Tradução livre. No original: «Making fun of a boy by calling him a princess is saying that being a girl is bad.» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.68)

teor transfóbico (algo que concluiu após a sua análise) e aproveitar para abordar de forma crítica o problema de atitudes de *misgendering*⁷³ – formas de nomear alguém por um género com o qual não se identifica e que normalmente se dirige a pessoas trans ou transgénero⁷⁴ - «Perdemos a oportunidade de abrir os olhos das/dos estudantes para os modos como *misgendering* pode ser usado para fragilizar/desempoderar as pessoas, colocando-as em caixas de género que elas não escolheram.» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.68)⁷⁵.

*

Este episódio relatado por Jill M. Hermann-Wilmarth, assim como a sua posterior elaboração reflexiva, confronta situações de socialização que traduzem formas de violência de género e LGBTQ fobia no quotidiano escolar ao mesmo tempo que indaga abordagens pedagógicas às mesmas.

O empenho em criar um espaço de diálogo com a turma para abordar a situação dada no intervalo corresponde a uma abordagem pedagógica que ativa o poder generativo de um momento de conflito e implica a mobilização de uma literacia crítica que possa contribuir para ressignificar aquilo que é designado por “brincadeira” como sendo uma situação passível de problematização tendo em conta os efeitos de subjetivação que envolve numa determinada matriz social. Quando os estudantes afirmam que “chamar princesa” a um colega é “apenas uma brincadeira” estão a colocar o seu ato como uma forma de interação que pode escapar a um questionamento crítico pois “uma brincadeira” não é “séria”, logo de certa forma “não pertenceria ao real”, ao mesmo tempo que os exime da responsabilidade dos efeitos “reais” que provocam. Em certo sentido, o próprio facto de apenas o aluno que agrediu fisicamente ter sido chamado à Direção da Escola apoia uma leitura da situação em que não se identifica como agressão “a brincadeira”. A persistência da(s) educadoras num engajamento dialógico com a turma concorre para a possibilidade de ressignificação de “brincadeira” e torna-la suscetível de uma abordagem crítica que a problematize enquanto uma forma de agressão mas também abre a possibilidade de rever os pressupostos discursivos em que se insere e o quanto são ou não desejáveis e “para quem”. Ativar esta interrupção ao que poderia ser considerado “normal”, implica um posicionamento crítico que compreende a complexidade da violência exercida sobre os sujeitos como não circunscrita às agressões físicas. Ela implica aliás, uma possibilidade de leitura da situação em que a agressão física poderia ser mais bem considerada como uma resposta de autodefesa legítima. Indagar acerca das formas de socialização no quotidiano escolar é também perceber “o real social”, a realidade, como construída por contínuos

⁷³ «Já com o segundo período de aulas a decorrer, ainda há professores a tratá-lo pelo nome de nascimento. Segundo Ana Cristina, há inclusive um professor de Educação Física que chegou a tratar um outro rapaz transgénero por "princesa".» (Lusa, 2024 janeiro 14)

⁷⁴ «*Transgender* and *trans* have evolved into umbrella terms for people who want to opt out of the gender binary. The *transgender* and *trans* categories can therefore include individuals who embrace a genderqueer, nonbinary, gender-variant, gender-expansive, or agender identity. In recent years, *trans* has been used to indicate the full complexity of gender and to acknowledge that gender identity does not fall into a neat binary. *Trans* is an overarching term that includes transgender, transsexual, nonbinary, and multiple gender identities.» (Haeefe-Thomas, 2019, p.24)

⁷⁵ Tradução livre. No original: «We missed the opportunity to open students’ eyes to the ways that *misgendering* can be used to disempower people by putting them in gender boxes that they do not choose. » (Hermann-Wilmarth, 2020, p.68)

processos de significação que se negociam nas interações diárias e portanto seria do âmbito do educativo reconhecer a sua participação nesses processos e reconhecer nesses processos relações de poder que conflituam valores, identidades, lugares sociais, conhecimentos, narrativas, *perspetivas encarnadas*, e podem constituir formas de violência ou de resistência e emancipação.

Abrir esse espaço para uma reflexão coletiva a partir de uma conversa dirigida pela professora parte de um posicionamento que encara o lugar de docência não como um lugar neutro ou universal mas sim um *ponto de vista parcial, um lugar de fala* politicamente situado: a autora refere desde um início não só o seu posicionamento (e o da professora responsável pela turma) a nível de identidade mas também os seus referentes teóricos. Deste modo, situa as suas *perspetivas encarnadas*, da docente responsável e da autora como co-docente/investigadora, como sendo *perspetivas* informadas pelas teorias de género feministas e *queer*, visibilizando interseções e correspondências acerca dos estereótipos de género, o sexismo, a transfobia e o racismo.

Assim podemos compreender o momento proposto de conversa coletiva no início da aula e os questionamentos que trazem à turma como parte, produto, de um trabalho de investigação contínuo e um engajamento pedagógico com uma literacia LGBTQ-inclusiva, que foi (vai sendo) desenvolvido por ambas e que ocupa lugar no desenvolvimento do seu trabalho de docência, nas suas práticas quotidianas e decisões curriculares – «Tínhamos partilhado o trabalho do ensino dos livros, tínhamos debatido entre nós e com estudantes acerca do sexismo, da homofobia e do racismo, e analisámos a forma como as nossas identidades influenciavam as decisões que tomávamos enquanto docentes.»⁷⁶ (Hermann-Wilmarth, 2020, p.66)

A autora destaca também a cultura da escola em relação com as práticas pedagógicas, evidenciado por exemplo, como a receção às intervenções das alunas/alunos se inscrevem de forma dialética nesse contexto organizacional onde o discurso social que constitui a cultura escolar centraliza as problemáticas das relações de poder, pelo menos ao nível das questões de género.

«Tal como muitas/os das/os professoras/es desta escola de uma-turma-por-ano-de-escolaridade, ambas as pessoas adultas presentes na sala durante esta conversa, Fern e eu própria, eramos abertas em relação às nossas identidades feministas e encorajávamos frequentemente as/os estudantes a criticar ideias, afirmações ou conhecimentos que pudessem assentar no sexismo. A cultura da escola encorajava este facto. As teorias verbalizadas por Molly sobre os insultos baseados no género não foram contestadas ou resistidas por ninguém na sala. Pelo contrário, articulavam sucintamente as muitas discussões mais longas que tínhamos tido sobre género.»⁷⁷ (p.68)

⁷⁶ Tradução livre. No original: «We had shared the work of teaching books, had discussions with each other and with the students about sexism, homophobia, and racism, and considered how our identities came into play with the decisions we made as teachers.» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.66)

⁷⁷ Tradução livre. No original: «Like many of the teachers in this one-class-per-grade school, both adults in the room during this conversation, Fern and myself, were open about our feminist identities, and frequently encouraged students to critique ideas, statements, or knowledge that could be based in sexism. The culture of the school encouraged this. Molly's vocalized theories about gender based name calling were not challenged or resisted by anyone in the room. Rather, they succinctly articulated the many much longer discussions we had had around gender.» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.68)

Neste sentido revela-se a interdependência, ou zonas de contato, entre diversas práticas e processos que constituem a complexidade do agir profissional no fenómeno educativo assim como entre essas práticas, a figura docente (os seus posicionamentos situados, o seu lugar de fala), a cultura organizacional e institucional e as próprias possibilidades de articulação discursiva de estudantes.

“Para que estudantes é que isto pareceu uma brincadeira?”

No episódio relatado anteriormente, aquando da apresentação do projeto de Cidadania e Desenvolvimento “Nós Com os Outros”, são as professoras que atribuem o significado de “brincadeira” à situação gerada durante a apresentação. Se as gargalhadas são expressão de grande parte dos/das estudantes presentes, atribuir o significado de “brincadeira” àquilo que estava a ser comunicado por estes foi uma decisão por parte das docentes responsáveis pela condução da proposta didática daquela sessão. Como referi anteriormente, classificar de “brincadeira” um determinado gesto de interação corresponde a uma forma de fazer escapar esse mesmo gesto à possibilidade de um questionamento crítico e devolvê-lo à normalidade, ao aceitável socialmente, ao “hábito”, ao *habitus*⁷⁸.

Tal como refere Cris Mayo (2004), quanto à implementação de um currículo anti-discriminatório, a responsabilidade em problematizar os lugares comuns que se dão nos intercâmbios comunicativos corresponde a uma necessidade de questionar a voz dos/das estudantes, pois deve haver lugar para expressar mas também para se questionar sobre aquilo que se expressa:

«Frequentemente, as discussões sobre a voz dos alunos transformam-se em apelos para a abertura de espaços para estes dizerem aquilo que já sabem. Isto conduz-nos inevitavelmente ao problema estéril contra o qual Dewey argumentava: a experiência crua não é necessariamente uma experiência educativa. Essa experiência em bruto, em que os alunos dão voz ao que sabiam antes de se envolverem com os outros, é egocêntrica, menos interessada em associações futuras do que em consolidar o seu próprio lugar.»⁷⁹ (Mayo, 2004, p.127)

Ao contrário do sucedido no relato de Jill M. Hermann-Wilmarth não houve lugar à abertura de um diálogo acerca “da brincadeira”. Desta forma não houve lugar a uma problematização da voz dos estudantes nem das relações hegemónicas que estavam a estruturar os potenciais significados e atravessamentos subjetivos daquela situação. Ao mesmo tempo homogeneíza-se e pressupõe-se o conjunto das/dos estudantes como partindo de um mesmo lugar de enunciação e receção, um mesmo *lugar de fala*: aquele que expressa “a piada” e aquele que “se ri”, aquele que participa na proposta

⁷⁸ O conceito de *habitus* representa a forma como o capital cultural molda o corpo, a mente, os gestos, a ação social refletindo a incorporação de determinadas estruturas sociais no nosso agir. Ver Bourdieu & Passeron, 1970, p.56.

⁷⁹ Tradução livre. «All too often discussions about student voice devolve into calls for opening spaces for them to speak what they already know. This inevitably leads us into the sterile problem Dewey argued against: raw experience is not necessarily experience that is educational. This raw experience, where students give voice to what they knew prior to engaging with others, is self-centered, less interested in further association than in concretizing its own place.» (Mayo, 2004, p.127)

afirmando que “gays” é o problema atual, dito numa palavra, da humanidade e aquele que frui a ação, pressuposto esse que invisibiliza outras possibilidades de articulação, outros lugares de fala, para quem isso “não pareceu uma brincadeira”.

Interpreto que o apelo à participação no *Live Poll* não previa a necessidade de um debate posterior relativo às respostas dadas ou talvez porque se esperavam respostas ajustadas a uma determinada expectativa do mundo correspondente à própria abordagem à Cidadania que estava a ser veiculada: uma exposição que apresentava os temas gerais como consensuais, universais, objetivos - planos e sem rugosidades, sem brechas (como as paredes da escola)⁸⁰. Dessa forma talvez estivéssemos perante uma certa visão do mundo, que seria necessário *desaprender*,

«Se quisermos levar a sério a *desaprendizagem* temos também de nos perguntar como seria a educação se não se baseasse "na pretensão de que o mundo é um lugar idílico onde todos são tolerantes e vivem juntos em paz e harmonia." O que nos leva a perguntar o que aconteceria se os debates se centrassem (em vez de ocultarem) nas circunstâncias políticas reais, nas condições sexistas, nas auto-imagens heteronormativas, nas normatividades homo- e transfóbicas e nas estruturas racistas?» (Sternfeld, 2016, p.8)⁸¹

Ainda que possamos ler a classificação de “brincadeira” como uma forma subtil de as docentes afirmarem um posicionamento de desaprovação perante a subjacente “homofobia” da piada - no sentido em que, classificar de “brincadeira” é também transmitir que é no facto de não ser “a sério”, não se tratar de “uma verdade”, que reside a condição da sua aprovação social e neste caso pedagógica – este posicionamento acaba por ser indiferente relativamente à normatividade discursiva que esta reflete e reproduz: as normatividades homo- e transfóbicas que estão a ser veiculadas, o não reconhecimento da carga heterossexista da brincadeira e o lugar comum, socialmente aceite e recorrente, que é a representação das diferentes identidades LGBTQI+ (penso que é importante considerar as ramificações do significado de “gay” que aqui está a ser mobilizado, uma vez que no senso comum, gay, pode referir-se a qualquer identidade que não corresponda à cis-hetero-norma) através da sua ridicularização, do insulto e da humilhação. Estes são mecanismos de *subjetivação* através dos quais se reforçam hierarquias, estabilizam lugares de poder contribuindo para assegurar os privilégios sociais das identidades cis-hetero como sendo a norma estável e desejável, o lugar superior, natural⁸² e seguro, como sendo o “nós” por oposição “aos outros”. “Nós com os outros” torna-se assim, simbólica e efetivamente, sinónimo de “Nós a rirmo-nos dos outros”. Estes são processos de *subjetificação*. assim como do ponto de vista epistemológico não se considera a “ignorância complacente”. Interpelar “a ação” é interpelar as

⁸⁰ Piscar de olhos à parte sobre geometria.

⁸¹ Tradução livre. No original: «If we are to take unlearning seriously, we must also ask ourselves what education might look like if it was not based on “the pretense that the world is an idyllic place where everyone is tolerant and lives together in peace and harmony.” Which leads us to inquire what might happen if the debates would focus on (rather than conceal) the actual political circumstances, the sexist conditions, heteronormative self-images, homo- and transphobic normalities, and racist structures? » (Sternfeld, 2016, p.8)

⁸² «There is no nature, only the effects of nature: denaturalization or naturalization.» Jacques Derrida, *Donner le Temps*

estruturas de subalternização que constituem o tecido social, é desnaturalizar, desaprender os nossos lugares naturalizados e aprendidos: os outros – o problema; algo a resolver – *gays*.

Let me explain to you what a joke is

«Let me explain to you what a joke is. And when you strip it back to its bare essential... components, like, its bare minimum, a joke is simply two things, it needs two things to work. **A setup and a punch line.**» (Gadsby, 2018)⁸³

Punch line

Será que *gays* podemos ser “nós”? Ou *gays* são só “os outros”? Como podemos ler a situação? Quais os *lugares de fala* dos diferentes intervenientes nesta situação? Qual a identidade dos autores da brincadeira? Qual a identidade de género das professoras que classificaram como brincadeira e passaram à frente? Se em vez de *gays* estivesse escrito homofobia? Transfobia? Racismo? Seria a sério? Porque é que toda a situação provocou riso?, quem se riu?⁸⁴ Se estivesse escrito em vez de *gays*, *lésbicas*, pessoas trans, pessoas negras, pessoas com deficiência também seria “só uma brincadeira”? Se estivesse escrito mulheres-brancas, também seria “só uma brincadeira”?

Qual a probabilidade de esta ser a primeira vez na vida de qualquer uma das pessoas naquela sala (sejam docentes, não-docentes ou estudantes) estarem a ouvir a palavra *gay* como uma forma de insulto,⁸⁵ ridicularização, como uma forma de “brincadeira”?

Como diz bell hooks, «Quando o humor é usado para ferir ou magoar professores ou estudantes, é da responsabilidade de todos na sala de aula encontrar formas de reconhecer o que aconteceu e trabalhar para reparar a rutura no corpo político da turma. » (2010, p.75)⁸⁶

⁸³ Tradução livre: «Deixem-me explicar-vos o que é uma anedota. E quando a reduzimos aos seus componentes essenciais... tipo, ao seu mínimo, uma anedota é simplesmente duas coisas, precisa de duas coisas para funcionar. Um cenário e uma *punch line*.» (Gadsby, 2018)

⁸⁴ «And back then, in the good old days, lesbian meant something different than it does now. Back then, lesbian wasn't about sexuality, a lesbian was just any woman not laughing at a man. "Why aren't you laughing? What are you? Some kind of lesbian?" Classic.» (Gadsby, 2018)

⁸⁵ A normalização dos insultos homofóbicos e em geral das referências discriminatórias às existências LGBTQ ganha uma maior expressividade se for compreendida contextualmente tendo em conta também a ausência de referentes “positivos”, tal como explicita Sérgio Vitorino acerca do contexto português: «Compreendo que seja muito difícil às novas gerações (em certo sentido, ainda bem) apreender realmente o que significa não ser preciso recuarmos nem 20 anos – 10 anos, se tanto, no caso das pessoas trans - para nos encontrarmos num país em que não encaixar na norma cis-heterossexista era crescer sem outra referência que não as da criminalização, da medicalização, da violência, da vergonha ou do insulto.» (Vitorino, 2024)

⁸⁶ Tradução livre. No original «When humor is used to wound or hurt by either a teacher or students, it is the responsibility of everyone in the classroom to find ways to acknowledge what has happened and to work at mending the tear in the class body politic. » (hooks, 2010; p.75)

**Imaginar uma forma de operar na situação descrita,
uma interrupção, e que deslocamentos da minha leitura produziria**

A performatividade da cena: se tal como no episódio relatado por Jill M. Hermann-Wilmarth, a professora interviesse na situação perguntando “*Para que estudantes é que isto pareceu uma brincadeira?*” colocaria em causa a situação como sendo *objetivamente* uma brincadeira explicitando que seria antes *subjetivamente* uma brincadeira. Essa seria uma forma de retirar o consenso da heteronorma e colocar de forma legitimada pelo cargo que ocupa (e pelo seu próprio lugar de fala) a crítica a esse consenso, dessa forma transmitiria também uma mensagem de abertura à fala de todas as pessoas que intimidadas pelo insulto (brincadeira) pudessem hesitar em expressar o seu desconforto ou tivessem passado a perceber esse espaço como um espaço heterossexista, onde o insulto homofóbico é permitido e as suas falas podem ser objeto de riso. Questionar-se acerca de quem é que se sente “em casa” nos espaços escolares seria também responsabilidade dos educadores na construção de estratégias e práticas educativas que procurem lidar com os momentos de divergência e conflito de forma a não desconsiderar o valor pedagógico dos mesmos. Nesse sentido, “tirar de casa” os alunos da maioria é também reconhecer as desigualdades de poder que criam os sentimentos de dificuldade e a “(...) importância de projetos educacionais que procurem tirar de “casa” os alunos majoritários que tenham mantido a sua ignorância complacente. Alunos da minoria⁸⁷ já experimentam esse abalamento longe do conforto (...)”. (Mayo, 2004, p.124)⁸⁸

⁸⁷ Aqui seria importante esclarecer que “maioria” e “minorias” não são categorias que se referem literalmente a quantidades “maiores” ou “menores”, mas sim a realidades que são “menorizadas” por processos culturais-histórico-sociais. Assim, entende-se “minorias” no sentido que define Suely Rolnik: «(...) modos de existência que não se encaixam nas categorias machistas, heteronormativas, homofóbicas, transfóbicas, racistas, classistas e xenofóbicas. Estes últimos são o que se estabeleceu chamar de “minorias”, não no sentido quantitativo, já que desse ponto de vista eles constituem a esmagadora maioria, mas no sentido de sua classificação como qualitativamente menores do ponto de vista do modo de existência hegemônico que se considera superior.» (Rolnik, 2018:166); «Félix Guattari propõe entender “minorias” no sentido de singular, em contraponto ao que pode ser qualificado de “maioria” no sentido homogêneo, próprio aos modos de existência hegemônicos, sob a micropolítica dominante do regime capitalista. (...) Deleuze retoma esta noção e assim define: “A maioria não designa uma quantidade maior, mas atende, antes de tudo, o padrão em relação ao qual as outras quantidades, sejam elas quais forem, serão consideradas menores. Por exemplo: as mulheres e as crianças, os negros e os indígenas, etc. serão minoritários em relação ao padrão constituído pelo Homem-branco-cristão-macho-adulto-morador das cidades-americanas ou europeu contemporâneo (Ulisses). (...)» (Rolnik, 2021, p.167 – nota de rodapé, 9)

⁸⁸ Tradução livre. No original “(...) it is worth considering the importance of educational projects that attempt to move majority students out of the home that may have maintained their complacent ignorance. Minority students already experience this wrench away from comfort (...)” (Mayo, 2004, p.124)

SETUP



Fig.11. SETUP. Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia]

“Estou brincando. Pega leve.”

«Piadas podem ser usadas para chamar a atenção ou para dispersá-la, expressar um sentimento, ou um sentimento racista. Estou brincando. Pega leve. Piadas permitem que alguém tenha algo e fuja disso simultaneamente.» (Rankine, 2020, pp.70,71)

Claudia Rankine (2020) relata e analisa uma situação vivida por um amigo branco durante a frequência de um *workshop* sobre diversidade, podemos deduzir que para docentes (numa escola ou universidade dos EUA), relativo a contextos educativos formais. Ao longo da sessão são expostos diversos exemplos, apresentados como cenários, de possíveis situações em sala de aula que envolveriam racismo. Um dos cenários expostos refere-se a uma aula sobre um período da arte africana onde um estudante faz um comentário racista que provoca o riso.

No final da descrição do cenário indica que «“Alguns alunos da turma reagem rindo e alguns alunos negros parecem chateados”.» (p.68) - Porque é que alguns alunos são definidos como “alunos negros” enquanto que outros são apenas “alunos”? Estudantes são assim apresentados em duas

categorias: os “alunos negros” e os “alunos” sem nenhum marcador “identitário” o que nos indica um pressuposto de uma neutralidade (branca) relativa ao descritor “alunos”.

Os participantes do *workshop*, que são maioritariamente pessoas brancas, são solicitados a responder às perguntas «O que você pensa sobre esse comentário? Como poderia responder a essa situação?». A reação das/os/es participantes foi considerar o comentário do estudante como uma brincadeira, uma piada, e propõe apenas dar ao estudante “brincalhão” o benefício da dúvida. As próprias facilitadoras do *workshop*, duas mulheres brancas, concordaram, não acrescentando nada a essa resposta do grupo. Finalmente o amigo da autora, conforme esta descreve, acaba por interromper a sessão confrontando o consenso sobre a inocuidade da “brincadeira”: «embora pudesse ser uma piada, ainda assim era uma piada racista. Se todos vocês estão ouvindo isso como um comentário inocente, o que há de inocente nele?» (Rankine, 2020, p.75). Os participantes acabam por concordar com esse ponto de vista e sugerem que o estudante que fez a piada deveria ser chamado à parte “depois para uma conversa”.

Perante esta situação Rankine levanta várias questões, para além de realizar uma historicização do tipo de insulto e piada que supostamente tinha sido lançada “inocentemente” (mostra como é realmente um ato bastante contundente, construído culturalmente e repetido em diversas situações formais ou informais, e inclusive apoiado por representações do âmbito da “ciência”) - evidencia como se interligam os diferentes gestos que constituem e reforçam o imaginário da supremacia branca e o racismo estrutural seja pela via da “piada” ou do “discurso científico”. Acrescenta ainda, relativamente ao que foi sugerido pelo grupo como “reação pedagógica” perante o cenário exposto: «O chamar depois dá privacidade ao ato, colocando a afirmação do estudante fora de uma sala, e falha em abordar com responsabilidade o incômodo público que o estudante (ele/ela/ile é branco?) causou.» (Rankine, 2020, p.75).

Abordar, questionar, interromper a piada e colocá-la sob escrutínio dando a opção de uma releitura da situação a todes é intervenientes de forma pública, é uma forma de quebrar o consenso instalado e possibilitar colocar em crise formas de subjetificação normalizadas no quotidiano que transportam consigo conceções do humano, do legítimo, do válido, do ridículo e do inferior, do não-humano. Tornar a crítica e o questionamento algo privado ou individualizado falha ao contribuir para que discursos discriminatórios se reproduzam como “a norma coletiva” deixando instalado o sentimento de pertença ao espaço para as pessoas que se “riem” com uma piada que as coloca em lugar hierarquicamente superior, excluindo e intimidando as visadas pela piada.

A abordagem pedagógica de “chamar à parte depois para uma conversa” seria uma forma de individualizar o fenómeno social e isso impede também a capacidade de visibilizar e analisar relações de poder ao nível da materialidade das estruturas sociais, como também explicitado por Nora Sternfeld (2016):

«(...) é, de facto, perigoso abordar as construções dominantes de poder e as atribuições de valor apenas a nível individual. (...) Porque, ao depender do pessoal, isto é, do empenhamento de cada indivíduo na criação de uma melhor forma de viver em conjunto, fecham-se as portas à discussão sobre o papel da legislação racista, dos regulamentos de deportação e dos mecanismos

de exclusão. Assim sendo, é fundamental verificar se os conceitos pedagógicos não estão a ser mal utilizados.» (Sternfeld, 2016, p.8)⁸⁹

*

O pessoal é político.

*

SETUP

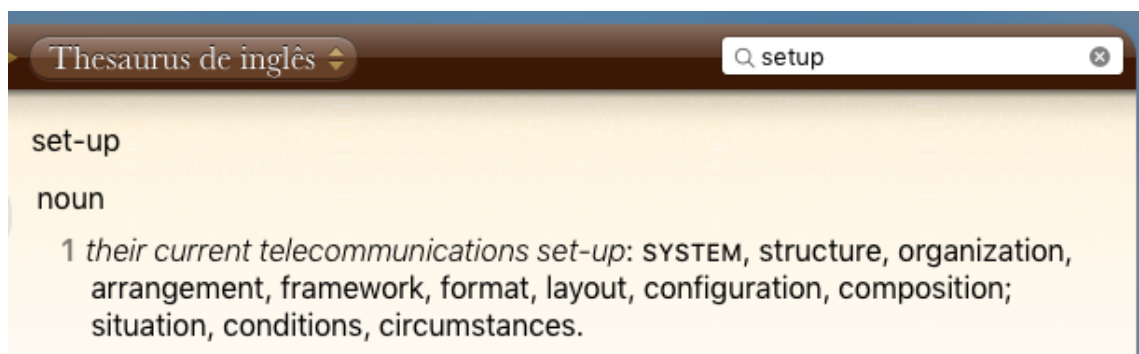


Fig.12. SETUP. (2023) [captura de ecrã, detalhe]

“Ridicule, joking, and other racist talk”

Philomena Essed, tal como Grada Kilomba em *Memórias da Plantação, episódios de racismo quotidiano* (2008), investiga e reivindica a importância do quotidiano enquanto dimensão experiencial onde as estruturas de poder, neste caso específico as estruturas da supremacia branca, se manifestam e se reforçam, seja nas relações interpessoais e comunicativas seja noutras expressões do dia-a-dia. O quotidiano é assim encarado de modo pertinente como uma dimensão epistemológica onde investigar e produzir conhecimento válido acerca dessas estruturas de dominação e subalternização, ao mesmo tempo que se constitui consequentemente como lugar onde estas podem também encontrar resistência e transformação.

É partindo da leitura dos estudos de Philomena Essed que desenvolvo a reflexão acerca do significado das piadas do ponto de vista sociológico e da sua relação com as estruturas sociais.

No livro *“Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory”* (1991), a autora desenvolve a sua análise teórica de forma interdisciplinar atravessando o campo da Sociologia, da Psicologia Social e da Análise de Discurso e pesquisando acerca das relações que estabelecem as vivências,

⁸⁹ Tradução livre. No original: «(...) it is indeed dangerous to approach dominant constructions of power and value ascriptions solely on an individual level. (...) Because they hinge on the personal, that is, on each individual's commitment to creating a better way of living together, they foreclose openings for discussing the role of racist legislation, deportation regulations and mechanisms of exclusion. Given this, it is crucial that we examine if pedagogical concepts are not being misused. » (Sternfeld, 2016, p.8)

expressões, manifestações quotidianas com as dimensões sociais estruturais. Como refere a autora, tanto a dimensão quotidiana e experiencial, como o lugar de fala de mulheres Negras tem sido negligenciado nos estudos de Sociologia e mais especificamente nos estudos sobre racismo, como legítima forma e lugar de produção de conhecimento.

O seu estudo incide no reconhecimento do racismo como inerente à organização cultural e social cuja estrutura e ideologia são criadas e reforçadas através das práticas quotidianas, por essa razão Essed cunhou o termo de “*everyday racism*” no seu anterior trabalho em 1984.

Ao analisar e conceptualizar as relações entre opressão, repressão e legitimização das práticas racistas que se dão no dia-a-dia oferece uma base teórica que permite compreender como processos de «marginalização, problematização e contenção» (Essed, 1991, p.185) se tornam operativos na vida quotidiana através de práticas de dominação que se ativam sob determinados contextos históricos, políticos, sociais, económicos.

No contexto da sua investigação identifica quatro processos que se traduzem em práticas quotidianas que contribuem de forma efetiva para a perpetuação do privilégio branco - «(a) pacificação, (b) intimidação, (c) negação da dignidade, e (d) retaliação» (Essed, 1991, p.245). Seguindo essa categorização a autora identifica a ridicularização, as piadas e outras formas de “conversa racista” enquanto práticas que correspondem a mecanismos de intimidação. «Uma forma de intimidação mais prevalecente nos Países Baixos do que nos Estados Unidos é a *ridicularização, as piadas e outros* tipos de conversa racista. Esta forma aparentemente não agressiva funciona através do reforço do consenso.»⁹⁰ (Essed, 1991, p.250).

Como a autora explica, “fazer piadas” é uma forma de esperar obter consentimento de outros através do riso. No dia-a-dia muitas piadas de carácter étnico, comentários supostamente engraçados e outras formas de ridicularização fazem parte de conversas ou comentários casuais que podem ser ilustrados por diversas situações que se dão «na Escola ou no Trabalho, onde professores, estudantes, colegas, ou supervisores participam em “conversas racistas”.»⁹¹ (Essed, 1991, pp.257, 258)

Este tipo de mecanismo de intimidação e controlo, ao escapar a uma forma direta de confrontação é muitas vezes subestimado e não compreendido como sendo uma forma de racismo. No entanto é precisamente o seu carácter indireto que conforma a sua potência de escapar a uma visão crítica e de perpetuar o discurso hegemónico discriminatório da supremacia branca⁹² reforçando os substratos ideológicos das estruturas sociais e contribuindo para a exclusão, marginalização e estigmatização de pessoas racializadas.

⁹⁰ Tradução livre. No original: « One form of intimidation more prevalent in the Netherlands than in the United States is *ridicule, joking, and other* racist talk about Blacks. This seemingly nonaggressive form works through the reinforcement of consensus.» (Essed, 1991, p.250)

⁹¹ Tradução livre. No original «(...) in school and on the job where teacher, students, colleagues, or supervisors indulge in “racist talk.”» (Essed, 1991, pp.257, 258)

⁹² Segundo bell hooks “supremacia branca” seria um conceito mais adequado do que “racismo” para fazer referência ao sistema baseado na discriminação racializada em que vivemos «In almost all the writing I have done on the topics of race, I state my preference for using the word white supremacy to describe the system of race-based biases we live within because this term, more than racism, is inclusive of everyone.» (hooks, 2003, p.28)

«O carácter indireto torna-as adequadas a situações que não são reconhecidas como situações de conflito. (...) faz com que comentários supostamente não sérios contra pessoas Negras sejam uma estratégia adequada para expressar preconceitos contra pessoas Negras. Os holandeses mantêm a sua autoimagem tolerante porque redefinem o "discurso racista" como uma brincadeira ou como "apenas" queixas.

É importante compreender que as conversas racistas na presença de mulheres Negras são repressivas porque os outros membros do grupo dominante se abstêm de criticar ou rejeitar o que está a ser dito. Como resultado, o poder do grupo é reforçado e exibido uma e outra vez (...)»⁹³ (Essed, 1991, p.258)

A falta de intencionalidade consciente em contribuir consequentemente para a exclusão de pessoas racializadas não será relevante para definir as práticas quotidianas como discriminatórias. O que as define enquanto racistas é a sua consistência com as estruturas macropolíticas que conformam as desigualdades no sistema do privilégio branco onde interagem também outros eixos de dominação, como por exemplo, o género, a sexualidade e a classe - «É importante perceber que a intencionalidade não é uma componente necessária do racismo. (Essed, 1986; Jenkins, 1986) » (Essed, 1991, p.45)⁹⁴

Assim as práticas e interações não são definidas por si mesmas como atitudes isoladas mas adquirem o seu significado num conjunto de relações sociais e simbólicas decorrentes de condições históricas e forças políticas que em conjunto conformam uma estrutura macropolítica, um sistema socioeconómico e nos localizam de diferentes formas enquanto *sujeitos situados* em relação a esse mesmo *sistema de significados políticos e históricos*. Dessa forma a experiência quotidiana do racismo é definida pela sua extensão e continuidade com essas estruturas - «É uma agregação coerente de opressão continuamente presente e sistematicamente ativada, pessoalmente, através de encontros, indiretamente, através das experiências de outros negros, através dos meios de comunicação e através da consciência diária da injustiça racial da sociedade.» (Essed, 1991, p.52)⁹⁵

⁹³ Tradução livre. No original: «The indirect nature makes them suitable for situations that are not acknowledged as situations of conflict. (...) makes supposedly nonserious comments against Blacks a suitable strategy for expressing prejudice against Blacks. The Dutch keep their tolerant self-image because they redefine "racist talk" as joking or as "just" complaints. It is important to understand that racist conversations in the presence of Black women are repressive because other dominant group members refrain from criticizing or otherwise rejecting what is being said. As a result group power is reinforced and displayed again and again (...)» (Essed, 1991, p.258)

⁹⁴ Tradução livre. No original: «It is important to see that intentionality is not a necessary component of racism (Essed, 1986; Jenkins, 1986).» (Essed, 1991, p.45)

⁹⁵ Tradução livre. No original: «It is a coherent complex of oppression continuously present and systematically activated personally through encounters, vicariously through the experiences of other Blacks, through the media, and through the daily awareness of racial injustice in society. » (Essed, 1991, p.52)

SETUP:
continuously present and systematically activated white supremacy



Fig. 13. *Arquitetura escolar – EASR, exposição na montra da papelaria.*
Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia], p.74

Taring Padi. (Desaprender) Nós/Outros, arte, cidadania, direitos humanos

«Estamos a assistir a uma avidez multicultural crescente no âmbito da procura por diversidade nas instituições. (...) A diferença continua a ser celebrada, mas aprisionada em entendimentos gerenciais e simplificados de multiculturalismo. (...) O efeito (...) - objetificação e fetichismo. Os clichés facilmente disponíveis, como Bollywood e "Black-cool", são preferidos a conversas abertas.» (Puwar, 2004, pp.69,70)⁹⁶

Taring Padi é um coletivo artístico com base em Joguejacarta, na Indonésia, que usa a prática artística como ferramenta para a expressão política e a educação acessível. Os seus objetivos, como explicitados na sua página web⁹⁷, estão relacionados com a defesa da “Cultura popular” e o apoio estratégico de mudanças democráticas na Indonésia envolvendo-se por isso em diferentes atividades culturais locais e organização de debates sobre diferentes tópicos nacionais e internacionais. No âmbito das suas políticas inclui-se uma postura crítica para com as instituições culturais e os princípios que regem a produção artística como sejam a própria ideia de “obra de arte” ou de “génio artístico”.

De que forma foi mobilizado o trabalho artístico deste coletivo? Foram aferidas as suas preocupações sociais - sabemos quais são? Se grande parte do seu questionamento se centra nos modos de produção, de que forma é que essa crítica foi trazida para pensar os modos de produção artística no interior de uma escola artística e as instituições culturais com as quais se relaciona? Se grande parte da sua crítica reside numa crítica cultural - *Five Evils of Culture*, “*Taring Padi*” *People’s Cultural Institute* (1999) - no âmbito da qual sublinham a necessidade de contrariar o exotismo ao qual se tem exposto a cultura Indonésia para fins económicos e de poder, de que forma se está a mobilizar uma reflexão consequente tendo em conta as relações de hegemonia cultural veiculadas a partir dos currículos das Artes (disciplinas do Grupo 600 e disciplinas específicas do Ensino Artístico)? Se grande parte da sua crítica é intervir politicamente no seu contexto como é que as/os estudantes estão a ser convidados a pensar politicamente os seus próprios contextos?

Estas perguntas procurariam aproximar-se de uma ideia de currículo anti-discriminatório onde se procurariam reconhecer as relações hegemónicas e históricas de poder que atravessam os currículos, a produção artística e as continuidades dessas relações no nosso presente, nos nossos contextos de forma a evitar mobilizar “objetificando” ou “fetichizando” produções culturais “periféricas” e noções abstratas de ativismo.

Como é que a forma de *ver* este trabalho artístico está em continuidade com os currículos do grupo 600 incentivando a uma forma *de ver a arte* e de ver o próprio conceito de *cidadania*? Como é que esse olhar está atravessado pelos paradigmas da objetividade, universalidade e neutralidade? Como é que essa forma de *olhar* está a constituir alguns estudantes enquanto “nós” e outros enquanto “outros”

⁹⁶ Tradução livre. No original: « We are witnessing an unflagging multicultural hunger within the drive for diversity in institutions. (...) Difference continues to be celebrated but trapped in managerial and reified understandings of multiculturalism. (...) The effect (...) – objectification and fetishism. Easily available tropes such as Bollywood and “Black-cool” are preferred over open-ended conversations. » (Puwar, 2004, p.69,70)

⁹⁷ <https://www.taringpadi.com>

e a estabelecer formas de relação entre “nós” e “outros”? De que forma se está a produzir uma ideia de *alteridade* e a naturalização das desigualdades?

Como é que esta forma de “ver a arte/as imagens” é aprendida no currículo de Geometria Descritiva e de História da Arte? “Não é preocupações individuais, mas do mundo” - foi o *enunciado* destacado pelas docentes na apresentação da proposta, reiterando assim alguns princípios veiculados nas aprendizagens que encontramos como paradigmáticas do “aprender a ver” a partir dos currículos do grupo 600 e os seus princípios que têm sido identificados ao longo do relatório: *observar de pontos impróprios, saber desencarnado, objetividade, universalidade, neutralidade*.

Se, como descrito anteriormente, os temas a trabalhar são apresentados como consensuais e sem brechas, e se se apresenta o objeto artístico apenas como ferramenta para definir um modo de fazer pré-existente e “uma mensagem” a veicular pré-existente, de que forma as/os estudantes estão a “aprender” a relacionar-se com o objeto artístico e com a sua própria prática artística? De que forma estão a aprender a se relacionar com a ideia de “Direitos Humanos”? De que forma se está novamente a separar os “objetos” do seu “contexto de produção”? De que forma esta poderia ser lida como mais uma operação *imperialista* de recortar “objetos” separando-os dos “sujeitos” que os produziram e do uso “não problematizado” de conceitos políticos como *cidadania, arte, direitos humanos*?

«A desaprendizagem torna-se um processo de desvinculação do uso inquestionado de conceitos políticos - instituições como *cidadão, arquivo, arte, soberania* e *direitos humanos*, bem como categorias como o *novo* e o *neutro*, todos os quais alimentam o impulso imperial intrínseco de “progresso”, que condiciona a forma como a história mundial é organizada, arquivada, articulada e representada.»⁹⁸

(Azoulay, 2019)

⁹⁸ Tradução livre. No original: «Unlearning becomes a process of disengaging from the unquestioning use of political concepts – institutions such as *citizen, archive, art, sovereignty*, and *human rights*, as well as categories like the *new* and the *neutral*, all of which fuel the intrinsic imperial drive to “progress”, which conditions the way world history is organized, archived, articulated, and represented. » (Azoulay, 2019)

“for which ~~students~~ did this feel like a joke?”

Para que docentes é que isto pareceu uma brincadeira?

- A docência como lugar situado

A mim não me pareceu “uma brincadeira”.

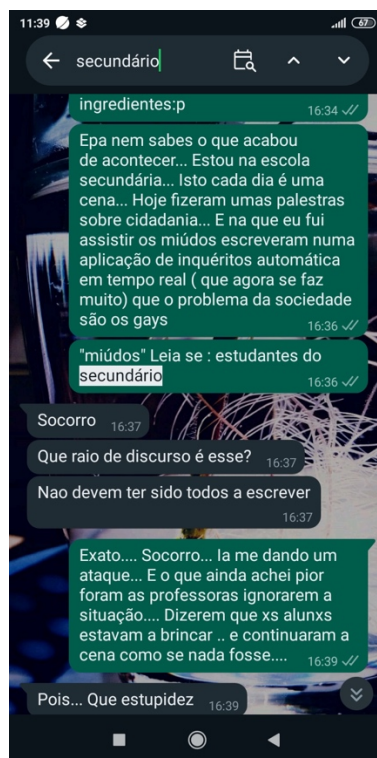


Fig. 15. *Conversa no Whatsapp.* (2023) [captura de ecrã, detalhe]

No seu artigo «Teorizando o modo como os estudantes de pedagogia criam as suas identidades na formação inicial para a docência»⁹⁹ (2004), Dennis Atkinson, procura discutir acerca da relação entre a construção das identidades de docentes durante a sua formação inicial, as narrativas de docentes-estudantes¹⁰⁰ e os enquadramentos teóricos que são mobilizados. Deste modo, identifica e descreve três tipos de posicionamentos inquiridores na formação inicial para a docência, designadamente abordagens *refletoras*, *reflexivas* e *críticas*.¹⁰¹

A abordagem *refletora* - «*reflective practitioner*» (Schon, 1983; Valli, 1992; Laboskey, 1994; Loughran, 1996)» (p.380) – teria como objetivo refletir acerca dos eventos em aula para melhorar a prática educativa (ficando por esclarecer quais os critérios segundo os quais se considera algo como uma melhoria). Na abordagem *reflexiva* – «*reflexive practitioner*» (Elliott, 1993; Hall, 1996)» (p.380,381) –

⁹⁹Tradução livre. No original: «Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education» (2004)

¹⁰⁰ Estudantes que realizam estágio numa organização escolar enquanto docentes.

¹⁰¹ Tradução livre dos conceitos, no original: *reflective, reflexive and critical stances*.

acrescenta-se um processo de interpretação “interno” em que para além de se refletir acerca da instituição educativa, os eventos em aula, também se interrogam as próprias crenças, atitudes, assunções, preconceitos e suposições que informam a própria prática educativa. A terceira abordagem seria a “crítica” - «‘critical practitioner’ (Carr & Kemmis, 1986; Kincheloe, 1993; Zuber-Skerritt, 1996)» (p.381) – que envolve um questionamento aos processos políticos, ideológicos e sociais que conformam o trabalho educativo de modo a expor, por exemplo, relações de poder, práticas discriminatórias e desigualdades.

Enquanto Atkinson (2004) considera que todas estas são abordagens que colocam questões pertinentes à prática docente, contesta a noção de indivíduo transcendente que seria implícita em qualquer um desses três posicionamentos - « Defendo que as posturas refletoras, reflexivas e críticas em relação ao ensino, tal como se manifestam na investigação-ação em educação, proporcionam posições de interrogação úteis, mas no entanto incluem um elemento de transcendência, que eu contesto, em relação ao eu ou à realidade social.»¹⁰² (p.379). O elemento de transcendência que identifica seria dado pelo facto de se encarar o docente como alguém capaz de dar um passo atrás e ocupar uma posição neutral desde a qual realizar uma análise racional da prática educativa, de si própria, de outres e dos processos sociais, num gesto de certa forma essencializante de olhar para fora (mundo externo)/ e olhar para dentro (mundo interno) desde um ponto de vista que transcende as mesmas realidades acerca das quais realiza um trabalho de *reflexão e/ou crítica*. Seguindo a teoria da subjetividade proposta por Pecheux (1982, pp.97-129), a impossibilidade de transcendência é contestada por Atkinson a partir do conceito de *interpelação* de Althusser (no qual se baseia a proposta de Pecheux). O conceito de *interpelação* é essencial para considerar o sujeito (e a sua constituição subjetiva) como emergente na interação com os discursos ou práticas ideológicas:

«O ponto-chave aqui é que, ao contrário do sujeito transcendente dos sujeitos *refletores, reflexivos ou críticos* (articulado anteriormente), o sujeito interpelado não assume um ponto de vista consciente prévio porque o sujeito só emerge através da interpelação ideológica. Por outras palavras, esta ideia de subjetividade forma uma crítica da consciência; não existe um sujeito pré-existente sobre o qual a interpelação é realizada, a interpelação traz o sujeito à existência.» (Atkinson, 2004, p.385)¹⁰³

Desta forma, contesta-se a possibilidade de um olhar para fora e para dentro a partir de um lugar transcendente (um lugar que transcende a realidade que se observa como separada e pré-existente) e antes considera-se a própria subjetividade como emergente nesse processo de “olhar” (ou de ser “olhada”). É neste sentido que Walkerdine (1990) considera que os «dispositivos modernos de regulação social, juntamente com outras práticas sociais e culturais, (...) observam, sancionam e corrigem a forma como agimos; tentam definir quem e o que somos. (p. 199) (cf. Atkinson, 2004, p. 385), ou seja, «(...) somos chamados a ser como sujeitos dentro de discursos legais, educacionais ou médicos.» (Atkinson,

¹⁰² Tradução livre. No original: « I argue that reflective, reflexive and critical stances towards teaching, as manifested within action research in education, provide helpful interrogatory positions but that they include an element of transcendence, which I dispute, towards self or social reality. » (Atkinson, 2004, p.379)

¹⁰³ Tradução livre. No original: «The key point here is that unlike the transcendent subject of reflective, reflexive or critical subjects (articulated earlier), the interpellated subject does not assume a prior conscious standpoint because the subject only emerges through ideological interpellation. In other words, this idea of subjectivity forms a critique of consciousness; *there is no pre-existing subject on whom interpellation is performed, interpellation brings the subject into being.*» (Atkinson, 2004, p.385)

2004, p. 386). Tal como esclarece o autor, a ideia de que as subjetividades são produzidas discursivamente vem sendo estabelecida nas correntes teóricas do pós-estruturalismo.

Admitir o sujeito enquanto construído discursivamente através de processos de interpelação é também dar conta da dimensão de *subjetificação* presente na educação, um dos três domínios do propósito e funções educativas - *qualificação, socialização e subjetificação*¹⁰⁴. Ao refletir acerca das práticas educativas, ter em conta o papel destas funções/propósitos educativos é habitualmente considerado relativamente aos estudantes e aos efeitos que se produzem nestes. Neste caso, a posição de professor-estudante (professor estagiário), pela sua ambiguidade, torna mais evidente que os processos de *subjetificação* se dão também na constituição da identidade docente. Embora neste caso se aborde a docência na sua formação inicial, o que me parece relevante é destacar como esses processos de *subjetificação* se dão não só nos estudantes mas também em todos os intervenientes que estão em relação no processo educativo, ou seja, estudantes, professores, pessoal não docente, encarregados de educação... etc. Tal como para os estudantes, também para os docentes os processos de *subjetificação* serão contínuos, no entanto cabe destacar as particularidades do processo de formação inicial de professores onde tem especial importância o processo de *subjetificação* da identidade docente pelos seus constrangimentos e possibilidades, pois ao mesmo tempo que se está sujeito a sistemas de avaliação em que se decide quem e que discursos são aptos ou não para aceder à profissão, há lugar para a produção de uma narrativa de *auto-constituição* enquanto docente a partir de práticas de “investigação-ação” (dito de forma abrangente), que se dá na tensão entre os contextos institucionais diversos - o académico e o escolar.

Para além de ter em conta a *interpelação* nos processos de *subjetificação*, Atkinson refere também, a partir de noção de Real de Lacan e da teoria da ideologia de Žižek, a importância de ter em conta aspetos “não-simbolizáveis” do agir e dos processos de desejo que considera estruturados pela “fantasia”.

«Argumentarei que esses discursos não têm em conta os aspetos não simbolizáveis da ação, que são sugeridos pela noção lacaniana do Real, e que têm efeitos ontológicos poderosos manifestados em processos de desejo que não podem ser totalmente acomodados no simbólico, mas que são estruturados pela fantasia na qual a subjetividade emerge.»¹⁰⁵ (Atkinson, 2004, p.379)

Assim as estratégias e ferramentas de uma prática reflexiva falhariam ao não admitir os “aspetos não-simbolizáveis da experiência” que designa por processos de desejo, processos psíquicos e sociais, que estruturados por uma componente de “fantasia” fariam emergir a subjetividade. Deste modo, por um

¹⁰⁴ *Qualificação* refere-se à transmissão e aquisição de conhecimentos e capacidades; e *socialização* à reprodução e adoção de tradições e práticas sociais. Ver Biesta, 2012, p.4.

¹⁰⁵ Tradução livre. No original: «I will argue that such discourses fail to take into account non-symbolizable aspects of action, which are hinted at by the Lacanian notion of the Real, and which have powerful ontological effects manifested in processes of desire that cannot be fully accommodated in the symbolic but are structured by fantasy in which subjectivity emerges.» (Atkinson, 2004, p.379)

lado, considera-se a necessidade de reconhecer a impossibilidade de um posicionamento neutro, transcendente, pois não seria possível transcender a própria subjetividade para analisar processos sociais, já que esta se constitui no próprio processo de análise que é sempre uma interação, uma interpelação dos diferentes códigos, discursos culturais, simbólicos, políticos - e ideológicos (Althusser) - da arquitetura social a partir dos quais nos constituímos como sujeitos, e por outro lado, está a considerar-se que o processo de subjetivação é ativado por dimensões não simbolizáveis do desejo. O/A/Ê sujeito deliberante, neste caso especificamente partindo da reflexão acerca do posicionamento de docentes em formação inicial (estágio), não pode ser assim considerado/a/e transcendente, ocupar uma posição de neutralidade ou objetividade relativamente às reflexões críticas que tece a respeito das práticas educativas, dos conteúdos didáticos ou das políticas curriculares, mas constituído na, e pela, deliberação que implica uma necessária interpelação subjetiva onde se manifestam processos de desejo que têm poderosos efeitos ontológicos.

Reconhecer a não transcendência *dês sujeitos* reflexivos e críticos relativamente às suas narrativas e construções reflexivas e críticas, e em particular no âmbito da docência, parece-me pertinente para dar conta da não neutralidade que supõe qualquer lugar de enunciação, também o meu próprio lugar nesta ambiguidade de estudante-docente—investigadorie. Eu relaciono a necessidade de visibilizar essa “não-transcendência” como a potência (e necessidade) de explicitar *lugares de fala e conhecimentos situados*.

No entanto, não considero que o desejo seja um aspeto do âmbito do “fantasioso”, não real, como se ele próprio constituísse novamente um aspeto transcendente que escapasse à possibilidade de crítica, reflexão, situamento, como se o próprio desejo transcendesse um agenciamento e a própria “realidade”. Neste sentido, parece-me relevante problematizar tanto a componente do desejo nessa formação identitária e constituição enquanto “docente”, como interrogar o que seriam aspetos não simbolizáveis da própria experiência ou sobretudo como podemos interrogar essa im/possibilidade do dizer sem cair novamente numa dicotomia de “real”/“não real” ou consciente/inconsciente – eu consideraria mais bem a necessidade de questionar as relações de saber-poder – se o dizível ou simbolizável decorre sempre da pré-existência de um sistema de símbolos, que será ele próprio culturalmente situado, então talvez seja necessário questionar os *limites dessa episteme disponível* e a aceitabilidade desse sistema naquilo que permite ser dito e, fazendo eco de Spivak¹⁰⁶, quem pode “falar”.

«Nada pode existir como elemento de conhecimento se, por um lado,... não estiver em conformidade com um conjunto de regras e constrangimentos caraterísticos, por exemplo, de um determinado tipo de discurso científico num determinado período, (...) um nexo de saber-poder tem de ser descrito para que possamos compreender o que constitui a aceitabilidade de um sistema.»¹⁰⁷ (Foucault, 1972, como citado em Butler, 2004, p.27)

¹⁰⁶ Ver Spivak, G. C. (2021). Pode a subalterna tomar a palavra? Orfeu Negro. (1988)

¹⁰⁷ Tradução livre. No original: «Nothing can exist as an element of knowledge if, on the one hand, it... does not conform to a set of rules and constraints characteristic, for example, of a given type of scientific discourse in a given

Se o processo de narrar é a própria constituição subjetiva então as categorias de enunciação precisam oferecer condições de emergência subjetiva que não supõem um *undoing* do sujeito narrante no sentido de «(...) desfazer a personalidade da pessoa, comprometendo a capacidade de perseverar numa vida habitável.»¹⁰⁸ (Butler, 2004, p.1)

Assim, o desejo, que refere Atkinson como sendo uma componente dos processos psíquicos e sociais essenciais à prática e constituição identitária docente, não é tanto estruturado por uma fantasia ela própria transcendente, além do real, além de uma possibilidade crítica, mas seria mais relevante - se queremos ter em conta as condições através das quais subjetividades são im/possibilitadas, ou considerar “quem pode falar” e “o que pode ser dito”, e neste contexto específico da profissão docente, quem pode aceder à profissão (que desejos tem a profissão relativamente aos sujeitos que a encarnam, que a performam) e que relação mantém a sua possibilidade de perseverar numa *vida habitável* com os discursos que circulam tanto no currículos e documentos oficiais como nos interstícios das interações comunicativas quotidianas - considerar portanto o desejo como estruturado por normas sociais que nos precedem e que são fundamentais para a viabilidade da nossa existência. Tal como explicita Butler, «(...) as normas sociais que constituem a nossa existência são portadoras de desejos que não têm origem na nossa personalidade individual. (...) a viabilidade da nossa personalidade individual está fundamentalmente dependente destas normas sociais.»¹⁰⁹ (Butler, 2004, p.2)

Neste sentido torna-se ainda mais pertinente questionar, enquanto docentes (ou estudantes em estágio), que desejo é este que anima os nossos posicionamentos reflexivos e críticos ou como ele nos interpela e subjetiva tornando-nos (im)possíveis (e ao nosso questionamento crítico) num determinado enquadramento social que sempre deseja também algo acerca dos sujeitos (que sujeita), o que a academia quer? O que esta profissão quer? O que a instituição escola quer de um/a/e professor?, de um/e/a estudante?

Segundo Butler (2004:2), o desejo, é sempre um desejo de reconhecimento, e é apenas através da experiência de reconhecimento que nos tornamos seres socialmente viáveis, desse modo os termos pelos quais somos reconhecidos conferem ou retiram o *status* de humano ao sujeito, produzindo diferenciais entre *humano e menos-que-humano*.

«Mas se os esquemas de reconhecimento de que dispomos são aqueles que "desfazem" a pessoa ao conferir-lhe reconhecimento, ou "desfazem" a pessoa ao negar-lhe reconhecimento, então o reconhecimento torna-se o local de poder através do qual o humano é diferentemente produzido. Isto significa que, na medida em que o desejo está implicado nas normas sociais, está

period, (...) a nexus of knowledge-power has to be described so that we can grasp what constitutes the acceptability of a system.» (Foucault, 1972, como citado em Butler, 2004, p.27)

¹⁰⁸ Tradução livre: «(...) undo one's personhood, undermining the capacity to persevere in a livable life.» (Butler, 2004, p.1)

¹⁰⁹ Tradução livre. No original: «(...) the social norms that constitute our existence carry desires that do not originate with our individual personhood. (...) the viability of our individual personhood is fundamentally dependent on these social norms. » (Butler, 2004, p.2)

ligado à questão do poder e ao problema de quem se qualifica como reconhecidamente humano e quem não se qualifica.» (Butler, 2004, p.2)¹¹⁰

Os termos de reconhecimento e diferenciação ancorados nas normas sociais e que conferem ou retiram o status de humano podem agir na interseção de diferentes categorias (ver *interseccionalidade* - Kimberlé Crenshaw (1989)) produzidas no interior das relações de poder que estruturam a sociedade, como normas de *racialização*, a legibilidade dessa *racialidade*, a *etnia*, a morfologia, o sexo e a percepção da sua verificabilidade, o gênero, a legibilidade do gênero, a orientação sexual:

«Se eu for de um determinado gênero, serei considerado parte do Humano? O Humano expandir-se-á para me incluir no seu alcance? Se eu desejar de certas maneiras, poderei viver? Haverá um lugar para a minha vida e ela será reconhecível pelos outros de quem dependo para a existência social?»¹¹¹ (Butler, 2004, p.2)

*

A mim, não me pareceu “uma brincadeira”.

«Os espaços profissionais são exaltados como sendo organizados pelas regras da razão universal. (...) uma característica que define o homem universal é o facto de ele nos trazer uma visão transcendente. Ele encarna a era da razão, da cultura e da ciência acima da emoção, da natureza e do mito.»¹¹² (Puwar, 2004, p.56)

De que forma esse elemento de transcendência, ou a sua encenação, corresponde a um determinado paradigma científico definindo e validando *lugares de fala*¹¹³ assim como analogamente distribuindo de forma diferenciada os sujeitos e condicionando os seus acessos a determinadas ocupações profissionais.

Assim, pensar na necessidade de “transcendência” de um determinado posicionamento crítico seria abrir a possibilidade de questionar quais as condições de “transcendência”, entendida como um desejo de sujeito neutro, universal, que são necessárias a esse posicionamento crítico, a essa produção de conhecimento, ou seja, quem pode falar desde esse lugar e que mecanismos de exclusão se ativam.

Considero que esse elemento de transcendência e a pretensa neutralidade são inerentes a uma determinada forma de validação de um discurso científico e que corresponde à estrutura da *matriz*

¹¹⁰ Tradução livre. No original: «But if the schemes of recognition that are available to us are those that “undo” the person by conferring recognition, or “undo” the person by withholding recognition, then recognition becomes the site of power by which the human is differentially produced. This means that to the extent that desire is implicated in social norms, it is bound up with the question of power and with the problem of who qualifies as the recognizably human and who does not.» (Butler, 2004, p.2)

¹¹¹ Tradução livre. No original: «If I am a certain gender will I be regarded as part of the human? Will the human expand to include me in its reach? If I desire in certain ways, will I be able to live? Will there be a place for my life and will it be recognizable to the others upon whom I depend for social existence?» (Butler, 2004, p.2)

¹¹² Tradução livre. No original: «Professional spaces are exalted as being organized by the rules of universal reason. (...) A defining feature of the universal human is that he brings us a transcendental vision. He embodies the age of reason, culture and science over and above emotion, nature and myth.» (Puwar, 2004, p.56)

¹¹³ ver Ribeiro, D. (2017)

epistemicida assente nos “mitos” que Grada Kilomba (2019) descreve como sendo o mito da universalidade, o mito da objetividade e o mito da neutralidade.

«E não é por acaso, quando nós vamos às universidades e damos um passeio nas universidades, nós somos rodeados pela escultura de homens brancos que têm uma cabeça, pescoço e às vezes, ombros...mas que não têm corpo, porque esse é o conceito universal, o conceito dominante do que é o conhecimento, o conhecimento é algo cognitivo, é algo que define os outros, mas que não se mostra, que não fala porque é que está a falar sobre isso, quem é ele, porque é que ele coloca essas perguntas... é um conhecimento que marca os outros mas que não se marca a si, por isso, (...) é uma cabeça sem corpo, sem genitais, sem sexualidade, sem género. Sem cor. Porque é visto como a condição humana.» (Kilomba & Ribeiro, 2019, julho 6, [1:14:01])

Considero por isso que pensar nos lugares da produção/reprodução de conhecimento como lugares de *sujeito situado*, *conhecimentos situados*¹¹⁴ e *lugar de fala* são ferramentas essenciais para desconstruir essa posição de transcendência, as relações de saber-poder que se ativam através da não marcação dos sujeitos, e sobretudo para dar conta das especificidades das distribuições dos lugares subjetivos, para dar conta das ocupações e ausências de determinados lugares de fala, de lugares de fala legitimada, da esfera pública, e neste caso mais específico, de que forma a profissão docente se relaciona com estes paradigmas, como os reproduz e produz através dos conhecimentos legitimados pelos currículos mas também por quem ocupa os lugares da docência, os lugares na academia (formação para a docência), os lugares de poder (lideranças institucionais educativas e de gestão) no interior da(s) organização(ões) escola.

Como refere Djamilia Ribeiro (2017, p.35), «(...) não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas de condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. (...)». Assim seria necessário compreender que esse não *situamento dos sujeitos*, essa transcendência e neutralidade seriam condições de acesso à própria cidadania, à profissão e à legitimação de uma fala que não se quer situada pois desqualificaria a universalidade pretendida para a profissão docente que por sua vez mascara o paradigma epistemológico que corresponde ao conhecimento que este deve transmitir e validar de forma “neutral” e “objetiva” – eu não sou um “sujeito subjetivo” (corpos patriarcais, branco), eu sou professor, isto não é um conhecimento situado (historicidade), é ciência, é objetividade. E todos estes elementos contribuem para a *performatividade* das instituições educativas, das relações educativas e para a própria performatividade do conhecimento: o que há para saber, o que deve ser aprendido, cientificamente comprovado, universal, objetivo, neutro, enfim, inquestionável, natural, normal. Mas como diz James Baldwin (1963), precisamos dar conta de que “*the world is larger*” e de que “*this is criminal*”.

*

¹¹⁴ ver Haraway, D. (1988)

A mim, não me pareceu “uma brincadeira”.

Era mais uma contribuição para a minha percepção de perigo e potencial exclusão. Toda a *performatividade* da cena me recordava que talvez este não seja um espaço seguro para mim e claramente agia sobre mim não de forma pontual mas num emaranhado de memórias, vivências, experiências e conhecimentos adquiridos, ativando a percepção das normatividades e estruturas sociais e fazendo-me questionar a minha possibilidade de *persistir numa visão encarnada*, de *persistir* naquele espaço, naquela organização, na instituição escola, na profissão docente. Não se tratava só de eu ter um posicionamento crítico acerca do sucedido, mas é também como é que o sucedido interpela o meu *dever* enquanto sujeito e enquanto docente, como me constitui e me constituo, enquanto “nós” ou enquanto “outros”.

O primeiro impacto foi esse, e as suas reverberações foram-se fazendo sentir ampliadas ao longo do tempo por outras *interpelações* que me recordavam a minha marcação identitária enquanto pessoa lésbica, enquanto pessoa Trans não-binária, enquanto *queer*, enquanto *gay*. Recordavam-me assim, apesar do meu privilégio branco, a minha impossibilidade de *persistir* num lugar de neutralidade (mesmo que ninguém o possa, o que se evidencia aqui não é a possibilidade real de se ser neutro no seu ponto de vista, mas de *performar* uma neutralidade, uma universalidade) e nutriam de forma insidiosa a minha auto-exclusão, auto-desautorização para falar, eu me constituía cada vez mais não como “docente crítico” mas como “indocente”, *obsceno* no sentido de não poder pertencer à cena principal e do sentimento de desadequação e portanto desidentificação com a própria designação de “professor”. O que estava a ser desautorizado era a minha fala, o que estava a ser interrompido era a minha possibilidade de imaginar um *dever* docente, a possibilidade de uma *tradução cultural*¹¹⁵ da instituição escola.

Num segundo momento, recordando a Cris Mayo, a vertigem como “o trabalho que precisa de ser feito”¹¹⁶ e também «(...) as teorias surgem das dificuldades da prática.» (Mayo & Blackburn, 2020, p.1).¹¹⁷

*

¹¹⁵ Sobre o conceito de *tradução cultural* - no original: «What populations have qualified as the human and which have not? (...) we can only rearticulate or resignify the basic categories of ontology, of being human, of being gendered, of being recognizably sexual, to the extent that we submit ourselves to a process of cultural translation. (...), translation will compel each language to change in order to apprehend the other, and this apprehension, (...) will be the occasion for both an ethical and social transformation.» (Butler, 2004, p.38)

¹¹⁶ Sobre o sentimento de vertigem, em Mayo (2004) - no original: «I contend that vertigo is a state of discomfort that is aware of this fearful familiarity that had been repressed. I suggest in conclusion that the initial suspicions attending the uncanny and the vertiginous responsibility of accounting for one's place in the world are useful antidotes to the problems attending educational comfort.(...) But for Pratt, the experience of vertigo is a constant reminder of the work that needs to be done, the relationships that need to be formed, and the constant trouble that one's social position brings to any relation or project» (pp.122,133)

¹¹⁷ Sobre a relação *teoria e dificuldades* em Educação, Mayo & Blackburn (2020) - no original: «Theories help shape pedagogical practice, which in turn shapes the formation of theory. Those of us working to help prepare the next generation of educators and education leaders understand that theories emerge from the difficulties of practice and practice always requires the reflexivity and complications of theory.» (Mayo & Blackburn, 2020, p.1)

A mim, não me pareceu “uma brincadeira”.

Interpelando a minha opacidade subjetiva faz ainda assim emergir os meus atravessamentos que definem o meu lugar de fala não só no sentido individual mas social. Desse modo o que me parece pertinente é visibilizar como o corpo e a identidade, são atravessados, subjetivamente localmente e nessa travessia também revelam as estruturas sociais como situadas – elas não são neutras e informam os nossos corpos acerca dos seus lugares – não serve para ficar no “pessoal” mas, sim no “o pessoal é político”¹¹⁸, ou seja - imaginação sociológica¹¹⁹ – ou seja – ciência – ou seja – descolonização da epistemologia e das instituições – ou seja – *decolonialidade* – ou seja – que leis, que normas se impõem, nos regulam, se revelam?

«Uma norma não é o mesmo que uma regra e não é o mesmo que uma lei. Uma norma opera no interior das práticas sociais como padrão implícito de *normalização*. (...). As normas podem ou não ser explícitas, e quando funcionam como princípio normalizador na prática social, permanecem geralmente implícitas, difíceis de ler, discerníveis de forma mais clara e dramática nos efeitos que produzem.»¹²⁰ (Butler, 2004, p.41)

Vazios do conhecimento? Vazios de presenças – essas ausências na representação correspondem às ausências na “apresentação” – ou seja – estar presente: ou seja: onde estão as professoras lésbicas, trans, gays? Onde estão as professoras/as/ies negras, da diáspora africana, racializadas? Onde estão as professoras “ciganas”? Por que não estão? E mais uma vez me lembro de Nora Sternfeld, *Learning Unlearning* (2016) – como aprendemos algo? Como aprendemos que isso é o normal, o natural, o aceitável? Como foi, como é naturalizada a *performatividade* da figura docente nessa pessoa branca, cis-gênero, hétero com o seu *ablebody*?¹²¹ Que mecanismos regulam os acessos (exclusões) à profissão? Como podemos desaprender? Como podem as estruturas sociais, instituições, organizações, ministérios? Como podem as pessoas em lugares de poder dentro das estruturas reguladoras desaprender, reconhecer a necessidade de questionar, de **ver** um problema, nessas ausências das escolas, da academia, das instituições, dos lugares de poder. Intelectualidade reservada a quem? *Can the subaltern speak?* – fazer emergir, reconhecer este problema.

*

¹¹⁸ Segundo a wikipedia, a frase “o pessoal é político” surgiu no movimento estudantil e na segunda onda do feminismo no final dos anos 1960 nos EUA; na minha vida surgiu primeiramente como referência numa aula de “Arte e Política”, lecionada por José Miguel Cortés na UPV (2011), e mais tarde no contato com os movimentos sociais especialmente os feministas e transfeministas.

¹¹⁹ «A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa a sua tarefa e a sua promessa.(...) Nenhum estudo social que não volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual (...) Sua utilização se fundamenta sempre na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestam.» (Mills, 1969, p.12)

¹²⁰ Tradução livre. No original: «A norm is not the same as a rule, and it is not the same as a law. A norm operates within social practices as the implicit standard of *normalization*. (...). Norms may or may not be explicit, and when they operate as the normalizing principle in social practice, they usually remain implicit, difficult to read, discernible most clearly and dramatically in the effects that they produce. » (Butler, 2004, p.41)

¹²¹ «Which kind of learning, which conscious/unconscious, individual/collective forms of knowledge make this dance familiar?» (Sternfeld, 2016, p.4)

Ver ausências - *who is in the position of the knowledge producer?*¹²²

«Expliquei ao grupo que uma das manifestações na vida quotidiana do imperialismo patriarcal capitalista da supremacia-branca é que a grande maioria das pessoas brancas tem pouca intimidade com pessoas negras e raramente se encontra em situações em que tem de ouvir uma pessoa negra (particularmente uma mulher negra) falar com ela durante trinta minutos. Com certeza não havia professores negros quando eu era estudante da licenciatura e da pós-graduação em Inglês. Não me teria ocorrido procurar professoras negras noutras áreas de estudo. Aceitei esta ausência.»¹²³

(hooks, 2003, pp.30,31)

A ausência de pessoas negras ou pessoas racializadas no corpo docente das instituições educativas em Portugal é uma realidade que encontrei no estabelecimento de ensino onde realizei o meu estágio (EASR). Olhando para trás, essa ausência foi também uma realidade ao longo de toda a minha escolaridade obrigatória (realizada em Portugal). Olhando para o presente, para além do estágio, essa é também uma realidade que faz parte do Mestrado que frequento, direcionado à formação de futuros docentes (MEAV na Universidade do Porto), neste caso tanto a nível de discentes como docentes.

bell hooks, neste texto de 2003 refere-se à ausência de mulheres negras a exercer a docência no Ensino Superior, mas esta é uma realidade que se verifica ainda em 2024 no contexto do Sistema Escolar em Portugal nos seus diferentes níveis, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, onde existe uma ausência total ou quase total de presenças de pessoas racializadas no corpo docente. Deste modo, podemos compreender a ocupação de cargos na profissão docente como mais um dos âmbitos em que a hegemonia da presença dos corpos que encarnam o privilégio branco manifesta os efeitos de uma cultura «imperialista da supremacia-branca» que também está presente nas políticas curriculares.

Serão estas ausências mais um dos sintomas daquilo que Saidiya Hartman designa por “sobrevida da escravidão”?

«Se a escravidão persiste como uma questão na vida política da América negra, isso não é devido a uma obsessão de antiquário pelos dias remotos ou pelo fardo de uma memória distante, mas porque vidas negras ainda estão em perigo e desvalorizadas por um cálculo racial e uma aritmética política que foram arraigados séculos atrás. Esta é a sobrevivência da escravidão – chances distorcidas de vida, acesso limitado à saúde e à educação, morte prematura, encarceramento e empobrecimento. (...)» (Hartman, 2006, como citado em Rankine, 2020, p.110)

No entanto esta exclusão não está inscrita em forma de leis ou regulamentos que de forma explícita impedem a entrada de determinadas identidades na profissão: são muitos os constrangimentos

¹²² «The question of education must scrutinize both content and form and also those to whom it is addressed. What is education understood to be in Europe now? How is this linked to the European civilizing mission? How is knowledge produced? And who is in the position of the knowledge producer?» (Castro Varela, 2016, p.45)

¹²³ Tradução livre. No original: «I explained to the group that one of the manifestations of daily life in an imperialist white-supremacist capitalist patriarchy is that the vast majority of white folks have little intimacy with black people and are rarely in situations where they must listen to a black person (particularly a black woman) speak to them for thirty minutes. Certainly, there were no black teachers when I was an undergraduate English major and graduate student. It would not have occurred to me to look for black female teachers in other disciplines. I accepted this absence.» (hooks, 2003, pp.30,31)

políticos, históricos e culturais que se entretecem no texto social e nas instituições que regulamentam os acessos a cargos de liderança e poder.

«Claro que é correto dizer que não existem barreiras explícitas que impeçam as mulheres, as pessoas Negras ou Asiáticas de ocuparem posições nas profissões; e o facto destas entrarem, ainda que em número reduzido, é prova disso. A promessa de um reino da razão pura, da racionalidade e da mente é, ao mesmo tempo, embora não seja reconhecida, profunda e especificamente corpórea em termos dos corpos que podem carregar a tocha da razão e da liderança: uma lembrança (ou um vestígio) das hierarquias exclusivas e diferenciadas que formaram a esfera pública (...), e de como uma figura ideal da modernidade continua a ser uma norma corpórea não declarada, em relação à qual os outros são medidos.»¹²⁴ (Puwar, 2004, p.55)

Como nos diz Puwar existe uma correspondência profunda e especificamente corpórea em relação a quem pode representar o campo da razão pura, da racionalidade e da mente. Essa *norma* que se impõe na esfera pública regulando que corporalidades e identidades ocupam lugares em determinadas profissões de liderança permanece como um “padrão implícito de *normalização*” mais discernível “nos efeitos que produz.”

Deste modo, pessoas com identidades e corporeidades que não correspondem à norma somática dos cargos ou profissões que ocupam, habitando espaços que historicamente, politicamente ou conceptualmente não estão reservados para as mesmas, poderão ser entendidos como “corpos fora do lugar”, ou, como define Nirmal Puwar em *Space Invaders*:

«Existe uma ligação entre os corpos e o espaço, que é construída, repetida e contestada ao longo do tempo. Embora todos possam, em teoria, entrar, apenas certos tipos de corpos são tacitamente designados como sendo os ocupantes “naturais” de posições específicas. Alguns corpos são considerados como tendo o direito de pertencer, enquanto que outros são marcados como transgressores, e são, de acordo com a forma como tanto os espaços como os corpos são imaginados (política, histórica e concetualmente), circunscritos como estando “fora do lugar”. Não sendo a norma somática, estes serão, invasores do espaço.»¹²⁵ (Puwar, 2004: 8)

Nirmal Puwar no seu estudo *Space Invaders. Race, gender and bodies out of place*. (2004) procura evidenciar o imaginário encarnado que está a associado a diferentes espaços públicos, que tipo de corporalidades são tidas como naturais em diferentes espaços e a ocupar determinados cargos e posições sociais e profissionais. O seu estudo realiza-se a partir do contexto Britânico observando alguns dos seus domínios públicos e procura compreender, sublinhando a importância de ter em conta as diferenças entre questões de género¹²⁶ e “racialidade” - a análise que é feita para/ou partir de um dos marcadores não

¹²⁴ Tradução livre. No original: «Of course, it is correct to say that there are no explicit barriers barring women, Black or Asian people from taking up positions in the professions; and the fact that they do enter, in however small numbers, evidences this. The promise of a realm of pure reason, rationality and mind is at the same time, although it is unacknowledged, deeply and specifically corporeal in terms of which bodies can bear the torch of reason and leadership: a reminder (or remainder) of the exclusive and differentiated hierarchies which have formed the public realm (...), and of how an ideal figure of modernity continues to be an undeclared corporeal norm, against whom others are measured.» (Puwar, 2004, p.55)

¹²⁵ Tradução livre. No original: «There is a connection between bodies and space, which is built, repeated and contested over time. While all can, in theory, enter, it is certain types of bodies that are tacitly designated as being the “natural” occupants of specific positions. Some bodies are deemed as having the right to belong, while others are marked out as trespassers, who are, in accordance with how both spaces and bodies are imagined (politically, historically and conceptually), circumscribed as being “out of place”. Not being the somatic norm, they are space invaders.» (Puwar, 2004: 8)

¹²⁶ Neste estudo, o género é abordado a partir de uma perspetiva feminista mas binária, considerando o sujeito mulher (de forma essencialista) e não se considerando outras identidades nem sendo referido explicitamente o *género* como constructo social.

pode ser automaticamente “aplicada” ao outro (p.10) - que dinâmicas se dão quando mulheres (cis-hétero) e minorias racializadas, nomeadamente pessoas negras e asiáticas, assumem posições “privilegiadas” que não estariam “reservadas” para as mesmas, posições das quais têm sido politicamente, historicamente e conceptualmente excluídas mas que começam, aos poucos e de forma excepcional, a ocupar. Uma vez que entram nesses espaços, a autora pergunta-se que processos despoletam estas presenças nos outros corpos, nas interações, ou seja, quais as condições em que se dá essa coexistência, uma vez que «(...) embora existam agora no interior, ainda não têm um direito incontestável de ocupar o espaço.» (Puwar, 2004, p.1)¹²⁷

Como referido anteriormente existe pois uma relação entre a ideia daquilo que é considerado ciência, baseada numa ideia eurocêntrica e moderna de verdade, que veiculando uma oposição dicotómica entre “mente” e “corpo” faria corresponder ao sujeito da razão aquele sujeito que é entendido como *desencarnado*, não marcado por um corpo “particular” mas sim capaz de representar “o universal”, “a condição humana”¹²⁸ - esse corpo, que constitui a norma somática, corresponde a um corpo de homem (cis) branco.

Nós/Outros - Universal

Num dos trabalhos de grupo, realizados no âmbito do projeto de cidadania “Nós e os Outros”, de uma das turmas que eu acompanhei durante o estágio (12^o C3), talvez não seja um acaso que, quando construíram um cartaz sobre “a liberdade de expressão”, para representarem a ideia de “ser humano”, tenham decidido desenhar uma silhueta de uma “pessoa” que pintaram uniformemente de branco com uma fisionomia correspondente ao estereótipo de homem (cis) com o seu “ablebody”. Quando lhes perguntei que figura era aquela disseram-me, sem saber justificar o porquê da escolha das cores e formas, que não era ninguém em “particular” queriam representar “toda a gente” – por contraste, muitas das frases que acompanhavam a figura correspondiam a afirmações pelos direitos de “grupos particulares” como por exemplo: as mulheres, as pessoas negras e as pessoas LGBTQ+.

«A capacidade de passar por "humano universal" é um lugar incrivelmente poderoso, precisamente porque as posições dentro da esfera pública são *normatizadas* como sendo universais e sem corpo. E, no entanto, sabemos que apenas certos tipos de corpos são designados como tendo a capacidade de serem universais.» (Puwar, 2004, p.56)¹²⁹

Por oposição, enquanto este seria considerado o corpo “neutro, universal”, capaz de “ver sem ser visto”, outros corpos seriam marcados pela sua identidade, parciais, locais – estes seriam as pessoas racializadas, pessoas negras e asiáticas e as mulheres (identidades que são consideradas no estudo de Nirmal Puwar). Mas também as pessoas ciganas, as pessoas trans, as pessoas *queer* e todas as identidades

¹²⁷ Tradução livre. No original: «while they now exist on the inside, they still do not have an undisputed right to occupy de space» (Puwar, 2004, p.1).

¹²⁸ Ver cit. neste documento p.69 (Kilomba & Ribeiro, 2019, [1:14:01])

¹²⁹ Tradução livre. No original: «The ability to pass as the “universal human” is an incredibly powerful location precisely because positions within the public realm are normed as being universal and disembodied. And yet we know that only certain bodies are assigned as having the capacity to be universal.» (Puwar, 2004, p.56)

na interseção dos diversos eixos de poder que não correspondam à norma somática. Assim, e como paradoxalmente referido mais acima, lugares onde se supõe uma valorização das qualidades intelectuais (consideradas de forma abstrata e objetiva) em detrimento de qualquer outro critério, «The promise of a realm of pure reason, rationality and mind» (p.55), acabam por ser altamente definidos por uma corporeidade, uma norma somática, evidenciando uma estreita relação entre corpo e espaço e uma interdependência entre os vários corpos na produção desse espaço e de formas de subjetivação.

«Ao pensar na forma como existimos no espaço, Lefebvre notou que é através do corpo que o espaço é percebido, vivido e produzido. A proxémica dos corpos e do espaço significa que "cada corpo vivo é espaço e tem o seu espaço: produz-se a si próprio no espaço e também produz esse espaço" (Lefebvre 2002: 170). Os corpos não se movem simplesmente através dos espaços, mas constituem-nos e são constituídos por estes.» (Puwar, 2004, p.32)¹³⁰

Embora Puwar (2004) inquiria sobretudo a ocupação de cargos do domínio público como representantes políticos, este é um enquadramento analítico, como a própria refere, que pode ser aplicado a outros espaços ou contextos organizacionais/ institucionais (p.58). Neste sentido considero as análises que desenvolve pertinentes para observar as realidades das organizações escolares e da profissão docente também no contexto português.

A necessidade de “transcendência” anteriormente referida articula-se assim com um determinado paradigma científico e com a capacidade de certas identidades/corporalidades “passarem como universais” e “desencarnadas”. Esta “desencarnação” corresponde assim a uma norma somática que contribui para a regulação da ocupação dos lugares de representação da cidadania: «Quem é visto como tendo o direito de representar está intimamente ligado a quem é visto como pertencendo de facto.» (Puwar, 2004, p.34)¹³¹

¹³⁰ Tradução livre. No original: «Thinking about how we exist in space, Lefebvre has famously noted that it is by means of the body that space is perceived, lived and produced. The proxemics of bodies and space means that “each living body is space and has its space: it produces itself in space and it also produces that space” (Lefebvre 2002: 170). Bodies do not simply move through spaces but constitute and are constituted by them.» (Puwar, 2004, p.32)

¹³¹ Tradução livre: «Who is seen to have the right to represent is entangled with who is seen to really belong. » (Puwar, 2004, p.34)

SETUP: ver ausências



Fig. 16. Memória no espaço público I - “Homenagem do município de Aveiro aos combatentes da Guerra do Ultramar, 4 de Dezembro de 2016”. Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia]

«A designação Guerra do Ultramar era a designação não oficial utilizada durante o período do Estado Novo — o regime ditatorial não reconhecia a existência de um conflito armado, considerando os levantamentos armados dos movimentos de libertação como atos de terrorismo. » (Portal: Revolução do Cravos, 2021)

«Salazar ao invés de equacionar a descolonização optou por revogar o Ato Colonial e substituir os conceitos «colónia» por «província ultramarina» e «império» por «Ultramar Português» na Constituição em 1951 criando a ideia de que Portugal era um «Estado pluricontinental e multirracial», cujo território estava espalhado acidentalmente pelo globo.» (Lagarto, 2021)

“Ultramar” era a designação dada na época da ditadura aos países colonizados como forma de invisibilizar o domínio colonial que lá se exercia - em 2016, quarenta e dois anos depois da Revolução de 25 de Abril de 1974, em Aveiro é inaugurado um monumento que utiliza essa mesma terminologia. Este monumento é composto por cinco pilares que remetem para a forma geométrica de Obelisco, forma monumental do antigo Egito associado a monumentos fúnebres e do quais foram transportados exemplares para as metrópoles coloniais, como é o caso do Obelisco de Luxor colocado na Praça da Concórdia em França, remetendo por isso para um imaginário imperial. Em cada pilar estão inscritos os nomes de combatentes e o nome de algumas das ex-colónias portuguesas: Guiné, Angola, Moçambique, Índia e Timor. Não existe nenhuma referência a São Tomé e Príncipe nem a Cabo Verde. A Guerra Colonial, conhecida como Guerra da Libertação nas ex-colónias foi um conflito armado que surgiu dos movimentos de resistência independentistas como Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA),

o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Índia e Timor não são em África, não pertenceram ao mesmo movimento de independência nem ao mesmo conflito armado e não têm nenhum nome de combatente inscrito e no entanto o município de Aveiro decidiu colocar um pilar para cada um dos países.

«Sinto que há uma história que ficou em África. Uma história sobre os horrores sofridos na Guerra e nas mãos da PIDE pela população em África; sobre o racismo, os maus tratos, o sofrimento do povo africano colonizado; sobre a tortura infligida aos negros em Angola e sobre a qual, isso sim, o meu pai falava com muita mágoa. A história da subalternidade e das hierarquias que a minha mãe ia revelando.» (Furtado, 2018, setembro 26)

«Pode dizer-se que os monumentos nacionais, e sobretudo os de guerra, eliminam "os vestígios de violência e de morte, de negatividade e de agressividade na prática social" e "substituem-nos por um poder e uma certeza tranquilos, capazes de abarcar a violência e o terror". A dissidência, entre classes e grupos diferentes, é absorvida e o consenso torna-se "prático e concreto". De facto, "o elemento repressivo" da guerra e da construção da nação é "metamorfoseado em exaltação".» (Lefebvre, 2002, como citado em Puwar, 2004, p.6)¹³²

¹³² Tradução livre. No original: «It could be said that national monuments and especially those of war remove "traces of violence and death, negativity and aggressiveness in social practice" and "replace them with a tranquil power and certitude which can encompass violence and terror". Dissent, between classes and different groups, is absorbed and consensus is rendered "practical and concrete". In effect, "the repressive element" of war and nation building is "metamorphosed into exaltation" (Lefebvre, 2002, pp.220-222, como citado em Puwar, 2004, p.6)

SETUP: ver ausências



Fig. 17. *Memória no espaço público II – Campo das Cebolas/Largo José Saramago, Lisboa, 2023.*
Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia]

«*Plantação*, do artista angolano Kiluanji Kia Henda, foi a proposta eleita no processo de votação ao Memorial de Homenagem às Pessoas Escravizadas. 400 canas-de-açúcar de alumínio (alusão aos 4 séculos de escravatura) e um banco circular como lugar de encontro no meio de uma plantação queimada, de luto, será este o Memorial a inaugurar no Campo das Cebolas em Lisboa. Um dos artistas africanos mais internacionais refere o sentido evocativo e meditativo do memorial, questiona a relação de Portugal com o seu passado e explica as motivações e ideias que [estiveram presentes] na conceção da sua proposta em torno do regime de plantação, e suas implicações. Um memorial que convoca a dialética entre o pesado, a desumanização de africanos e indígenas para a prosperidade da Europa.» (Lança, 2020)

Este memorial, como refere Kiluanji Kia Henda, faz também homenagem à resistência das pessoas escravizadas «(...) pelo gesto de queimar a plantação e boicotar o regime de opressão.» (Lança, 2020). Este mesmo propósito de representação da resistência foi também referido por Evalina Gomes Dias (Dias et al., 2024, fevereiro 3), membro da Djass - Associação de Afrodescendentes, fazendo alusão à Revolução Haitiana iniciada em 1791, onde como parte de um processo de libertação e abolição da escravatura se queimaram campos pertencentes ao sistema de *Plantation*.¹³³

¹³³ «*Plantation*^[nota 1] (português brasileiro) ou *plantação* (português europeu) é um tipo de sistema agrícola baseado em uma monocultura de exportação mediante a utilização de latifúndios e mão de obra escrava. Foi muito utilizado na colonização da América — sendo mais tarde levado para a África e Ásia —, principalmente no cultivo de gêneros tropicais, e é atualmente comum a países subdesenvolvidos, com as mesmas características, exceto por não mais empregar mão de obra escrava.^[2]» (Plantation, 2022 março 2)

«A criação de um memorial que preste homenagem aos milhões de pessoas escravizadas pelo império português foi proposta ao Orçamento Participativo de Lisboa (OP) em 2017 pela Djass – Associação de Afrodescendentes, através de uma candidatura apresentada por Beatriz Gomes Dias, então presidente da Direção da Associação. No dia 27 de novembro de 2017, a proposta foi anunciada como um dos projetos vencedores daquela iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa (CML), que o incluiu no seu orçamento.» (Djass, 2019)

«Paralelamente, membros da Djass foram negociando as condições com a equipa técnica da Câmara Municipal de Lisboa, (...). Outra garantia firmada foi a criação, numa segunda fase, de um Centro Interpretativo. (...), percebemos que o Memorial (...) seria insuficiente para abarcar tantos propósitos. Tornou-se, então, imperativo uma componente museológica, que produzisse a contextualização histórica dos vários aspectos da escravatura, numa programação cultural dinamizada com debates públicos e exposições. (...). Ficou assim decidido que o Memorial, inicialmente proposto para a Ribeira das Naus, viria a ser edificado no Campo das Cebolas e que o futuro Centro Interpretativo, num edifício igualmente situado no Largo José Saramago, (...)» (Lança, 2021)

Na presente data (dezembro de 2024) o Memorial de Homenagem às Pessoas Escravizadas ainda está ausente, esperando a sua concretização desde 2017. Por contraste inaugurou-se, em Lisboa, em 2023, a obra de requalificação do Jardim da Praça do Império.¹³⁴

Ver ausências - *Who is seen to have the right to represent is entangled with who is seen to really belong.*¹³⁵

«Por mais que a minha obra tenha o ímpeto de intervenção social e política, tenho muitas dúvidas de que a arte possa salvar o mundo, sou consciente de que é preciso tomar medidas e decisões que podem ser muito mais efetivas. Os manuais, sim, são de extrema importância. Assim como a inclusão, ainda muito difícil, de minorias em espaços institucionais e de trabalho. Mas claro que acredito na arte, como um meio de diálogo, com poder de suscitar debates, no intuito de nos salvar da amnésia coletiva.»

(Kiluanji Kia Henda em entrevista, Lança, 2020)

Ao analisar quais seriam os “termos de coexistência” (Puwar, 2004) são destacados os processos de *visibilidade e invisibilidade*, estas dinâmicas são identificadas como formas subtis de gerar exclusões ou que contribuem para formas de inclusão diferenciada ao mesmo tempo que são reveladoras da normatividade em que se inserem – como e quem pode pertencer a um determinado espaço.

«Não sendo ocupantes ideais de posições privilegiadas, pessoas “*space invaders*” suportam o peso da dúvida, o peso da representação, infantilização e híper-vigilância. Existindo sob a lente ótica da suspeita e da vigilância, os corpos racializados na política, nas artes, nas universidades e na burocracia são muito facilmente vistos como não possuindo as competências desejadas.» (Puwar, 2004, p.11)¹³⁶

¹³⁴ Moreira, C. F. (2023, fevereiro 14). Na Praça do Império manteve-se “a tradição do império” e Marcelo está bem com isso. *Público*. <https://www.publico.pt/2023/02/14/culturaipsilon/noticia/praca-imperio-manteve-se-tradicao-imperio-marcelo-bem-2038896>

¹³⁵ Tradução livre: «Quem é visto como tendo o direito de representar está intimamente ligado a quem é visto como pertencendo de facto.» (Puwar, 2004, p.34)

¹³⁶ Tradução livre. No original: «Not being the ideal occupants of privileged positions, “space invaders” endure a burden of doubt, a burden of representation, infantilization and super-surveillance. Existing under the optic lens of

Os principais processos de in/visibilidade que foram identificados como pertinentes numa análise das dinâmicas de exclusão são assim referidos como sendo “os fardos” da dúvida e da representação, a infantilização e a híper-vigilância.

Ariana Furtado, professora na Escola do Castelo, Lisboa, e co-autora do projeto “Com a mala na mão contra a discriminação”, implementado a partir de 2018/2019 na mesma escola com os estudantes do 1.º Ciclo, no seu artigo «Sou filha desse passado, mas sinto que não faço parte dele.» (2018, setembro 26) explicita como, no exercer da sua profissão, o seu quotidiano é atravessado por várias formas de discriminação racista e intimidação da supremacia branca colocando em causa as suas competências profissionais e revelado dinâmicas que, no seguimento das ferramentas analíticas propostas por Nirmal Puwar, podemos interpretar como híper-vigilância e infantilização. Neste caso são expostos por Ariana Furtado alguns exemplos de comentários realizados por parte dos encarregados de educação. Expressa-se a necessidade de um esforço para provar algo que não seria questionado a um corpo e identidade que não fosse lido como “*space invader*”.

«Infelizmente, rapidamente percebi que a cor da minha pele não era indiferente. Sou professora do primeiro ciclo e sei o que é ouvir alguns encarregados de educação comentarem, em surdina, “não pode ser boa professora porque é *negra*”; “tinha que me sair a p. na rifa”; “fala muito bem para uma pessoa africana”. Sei o que é preciso fazer para “dar tempo” para perceberem que sou tão boa profissional como qualquer outro professor.» (Furtado, 2018, setembro 26)

Compreender que estas não são experiências individuais, mas sim dinâmicas sociais que revelam uma continuidade entre um paradigma colonial e as experiências do presente, revela as capilaridades de um sistema circulatório que leva o pensamento da supremacia branca aos interstícios das instituições, revela uma prática fundamentalmente histórica e ideológica quotidianamente encarnada e implícita na *normatividade* do quotidiano. Estas práticas, ativadas como parte do *pacto da branquitude* (Cida Bento, 2022) classificam e distribuem determinados sujeitos como *pertencendo naturalmente* às instituições e outros tornando-se “outros” e pressionando a sua exclusão¹³⁷,

«É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.» (Bento, 2022, p.11)

É importante compreender a urgência de quebrar esse mesmo pacto, mas apenas o podemos fazer se o formos capazes de o reconhecer. Descolonizar o quotidiano, é deste modo interromper as narrativas naturalizadas no dia-a-dia, os comentários, as piadas e tantas outras interações que ativam

suspicion and surveillance, racialized bodies in politics, the arts, universities and bureaucracies are all too easily seen to be lacking the desired competencies. » (Puwar, 2004, p.11)

¹³⁷ As exclusões são dadas de diversas formas. Existem por exemplo também exclusões que se dão no próprio processo de recrutamento para as empresas e cargos, ver *O Pacto da Branquitude*, Cida Bento, 2022.

dinâmicas como as identificadas anteriormente por Nirmal Puwar: « (...) o peso da dúvida, o peso da representação, infantilização e hiper-vigilância (...)» (p.11) Socialização e *subjetificação* estão assim intrinsecamente relacionadas, mas também a dimensão de qualificação pois essas narrativas também estão nos currículos, nos programas, nos exames do sistema educativo.

«As questões de in/visibilidade manifestam-se numa série de dinâmicas sociais. (...). Por um lado, são altamente visíveis como corpos distintos, para os quais são criados espaços específicos como representantes de formas particulares e não gerais de humanidade. Por outro lado, são invisíveis na medida em que lutam para serem vistos como competentes e capazes.»¹³⁸ (Puwar, 2004, p.58)

«São situações que, curiosamente, só me tocam agora. Tocam-me sobretudo pela ausência da presença positiva da população negra, por exemplo, em órgãos de comunicação social e no sistema educativo e porque vejo uma geração de afrodescendentes tão bem preparada, tão consciente do papel que tem ou que deveria ter na sociedade e, ao mesmo tempo, tão marginalizada. Acho até assustador, numa sociedade tão multicultural como a nossa, ver como as minorias são tão invisíveis em posições valorizadas e, ao mesmo tempo, tão visíveis nas posições mais desfavorecidas da nossa sociedade.» (Furtado, 2018, setembro 26)

Nilma Lino Gomes, pedagoga e primeira mulher *negra* do Brasil a ocupar o cargo de reitora de uma universidade¹³⁹ aborda a questão da relação entre a descolonização dos currículos e a descolonização das instituições, sublinhando a importância das presenças de pessoas *negras* nos espaços de poder e decisão.

«Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma rutura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas académicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder.» (Gomes, 2020, pp. 225,226)

A autora estabelece uma ligação entre os compromissos do *Movimento Negro* e a realização de uma “inflexão político-epistemológica”, mostrando o longo caminho percorrido através do trabalho ativista e intelectual que possibilitou a emergência no campo das Ciências Humanas e Sociais /Educação/, da perspectiva negra decolonial brasileira “(...)uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil.» (Gomes, 2020, p. 223). Destaca também a importância das Leis de Cotas Sociorraciais e de Cotas Raciais em Concursos Públicos nesse processo de descolonização das instituições educativas no Brasil.

«(...) Lei n.º 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais) e da Lei n.º 12.990/14 (Lei de Cotas Raciais em Concursos Públicos) (...) Essas leis, que contribuíram para que as ações afirmativas e principalmente a modalidade de cotas adquirissem o status de política de Estado, (...), trouxeram inflexões no campo dos currículos.

¹³⁸ Tradução livre. No original: «Issues of in/visibility are manifested in a series of social dynamics. (...) On the one hand, they are highly visible as conspicuous bodies, for whom specific slots are made as representatives of particular rather than general forms of humanity. On the other hand, they are invisible as they struggle to be seen as competent and capable.» (Puwar, 2004, p.58)

¹³⁹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Direta e indiretamente, tais leis mexem com a educação básica,(...) e possibilitam a entrada de negros no ensino superior público como docentes e discentes. (...) muda radicalmente o ambiente escolar e universitário.» (Gomes, 2016, p.240)

*

*Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola*

Bia Ferreira e Doralyce

*

«Olho ao redor, eu me pergunto sobre todos aqueles pais brancos que me cercam. Alguns deles estavam preocupados que todos aqueles professores brancos representassem a raça de seus filhos em excesso e assim afirmassem a dominância e o pensamento hierárquico brancos? Há qualquer preocupação de que esses professores brancos, com uma representação acachapante de branquitude, estejam confirmando as estruturas racistas às quais todos estamos sujeitos?»

(Rankine, 2020, p.105)

Ver Ausências – Dentro da organização Cis-Het Branca

“*Undoing Cishet White Organizational Theory and Praxis*”¹⁴⁰ é o título de um artigo em que Erich N. Pitcher¹⁴¹(2020) expõe, de forma breve, a perspectiva prevalecente no âmbito da teoria organizacional e a necessidade de a *desaprender*. Reconhece que os programas da educação superior referentes à teoria organizacional contribuem para perpetuar o *status quo* nas estruturas organizacionais refletindo uma série de hegemonias em diversos eixos de poder como, raça, classe, gênero, sexualidade, capacitismo e religião - «(...) a gênese do campo dos estudos organizacionais e de gestão está enraizada numa lógica binária de oposição entre o “Ocidente e o resto”, que privilegia os homens brancos cristãos cisgênero e heterossexuais como trabalhadores ideais (...).» (Pitcher, 2020, p.179)¹⁴² Deste modo o autor, visibiliza a prevalência de perspectivas “não marcadas” na teoria organizacional e a ausência de perspectivas que se dirijam de forma significativa a abordar os sistemas de poder, privilégio e opressão. Sublinha ainda que, mesmo as teorias que abordam questões de gênero, chamadas de “*gendered organizations*” (Pitcher, 2020, p.180), falham em não interrogar “o gênero” como “questão”, não sendo capazes por isso de problematizar como é que as organizações contribuem para e cristalizam noções de gênero normativas,

¹⁴⁰ Tradução livre: “Desfazendo a Teoria e a Práxis Organizacional Cis-het Branca”

¹⁴¹ Oregon State University - Adult Education and higher education leadership, Faculty Member; Diversity & Cultural Engagement, Associate Director for Research and Communication

¹⁴² Tradução livre. No original: «(...) the genesis of the field of organizational studies and management are rooted in an opposed binary logic of the West and the rest, which privileges cisgender, heterosexual white Christian males as ideal workers (...).» (Pitcher, 2020, p.179)

ou seja, noções binárias e essencialistas de género. Neste contexto, o autor elabora cursos (unidades curriculares) de teoria organizacional onde se procura compreender como os sistemas de opressão atravessam as organizações com o objetivo de desenvolver, aquilo que Darder (2018) descreve como, uma liderança crítica para a justiça social. Desta perspetiva sublinha a importância não só de compreender como as dinâmicas de opressão ocorrem no interior do ambiente organizacional, mas também procura fornecer ferramentas que permitam intervir e interromper essas mesmas dinâmicas. Para tal, considera ser fundamental «desaprender e reaprender sobre as realidades opressivas das organizações do Ensino Superior.» (Pitcher, 2020, p.182) ¹⁴³.

Neste sentido destaca algumas dinâmicas daquilo que considera um efeito “cascata” do ensino superior. Destaca a importância de considerar a socialização que ocorre nas salas de aula diretamente influenciadas por uma determinada cultura organizacional (validada pelo currículo), uma vez que aquilo que são os princípios e valores que se ensina não são neutros, mas reproduzem diferentes sistemas de opressão, como por exemplo a supremacia branca mas também o pensamento cis-hetero-patriarcal capacitista. Estes valores atravessam as diferentes formas de socialização e por isso é importante “ver para além da superfície das conversas quotidianas” sublinhando as noções de cidadania que estão presentes, pois aquilo que à primeira vista pode parecer neutro nos valores que instiga, reproduz ideologias sexistas e de “civismo informado pela branquitude”: « Sob a superfície da maioria, se não de todas, as organizações de ensino superior, existe um desdém e uma desconfiança ligeiramente velados em relação às mulheres brancas, às pessoas de cor, às pessoas LGBTQ+, às pessoas com deficiência e às pessoas das classes trabalhadoras e de famílias pobres. » (Pitcher, 2020, p.182) ¹⁴⁴.

Desprezo, sentimento de superioridade em relação a algo ou alguém, pode ser operado através de dinâmicas como as anteriormente referidas (Puwar 2004): infantilizar e vigiar, desconfiar e duvidar sistematicamente das capacidades e competências de alguém. Qual a capacidade de *persistir numa visão encarnada*?

*

Ainda inserida na semana da 12ª edição da Viv'a Soares, uma das atividades realizadas, também no auditório, foi uma palestra sobre os Jogos Olímpicos. Nesta sessão um representante do Comité Olímpico de Portugal (COP) e uma representante da uma modalidade desportiva, que participou anteriormente nos Jogos Olímpicos (J.O.), apresentaram a modalidade e falaram acerca do evento. Tendo em conta estarem perante um público de estudantes do ensino artístico iniciaram a sua apresentação

¹⁴³ Tradução livre. No original: «(...) unlearning and relearning about the oppressive realities of higher education organizations. » (Pitcher, 2020, p.182)

¹⁴⁴ Tradução livre. No original: « Just under the surface within most, if not all, higher education organizations are rather thinly veiled disdain and mistrust for white women, folks of color, LGBTQ+ people, people with disabilities, and people from working class and poor families. » (Pitcher, 2020, p.182)

dizendo que “os jogos olímpicos têm muito mais a ver com artes do que com engenharia” e destacaram o seu caráter de festa “com uma componente educativa, cultural e desportiva”. Explicaram várias facetas da competição, dos apuramentos, dos treinos, assim como algumas curiosidades acerca das vivências experimentadas na participação da mesma.

“Alguns rapazes não sabem quem é a Gisele Bündchen¹⁴⁵” diz a certa altura para o público (estudantes) um dos apresentadores (homem-cis), num tom sorridente e desafiante. A quem se dirige esta piada? O que é que está a supor acerca da orientação sexual? Que normatividades de género e sexualidade estão a ser mobilizadas, citadas, repetidas, naturalizadas? Não é a sexualidade uma coisa tão pessoal, tão privada, (como me dizia uma colega do MEAV na única aula em que um grupo de trabalho do qual fiz parte propôs um exercício que refletia sobre questões de inclusão e orientação sexual nas escolas)? Poderia antes a piada ser “Alguns rapazes não sabem quem é o Gus Kenworthy¹⁴⁶?”, seguido de um sorriso. Seria isso socialmente e institucionalmente aceite sem haver uma queixa de algum encarregado de educação no dia a seguir, sem ser classificado como “ideologia de género” ou sem uma chamada de atenção da direção da escola? Mais uma vez (me) pergunto, *para quem é que isto foi uma piada?*.

A apresentação prosseguiu durante mais de uma hora e no final houve lugar a perguntas. Tendo em conta que aquela sessão se destinava a incentivar estudantes a praticarem desporto e tendo-me apercebido que não havia nenhuma modalidade que não tivesse agregado um qualificador de género binário: ginástica feminina ou masculina, atletismo feminino ou masculino, natação feminina ou masculina...etc. Achei que seria pertinente averiguar das possibilidades de praticar um desporto sem ter de corresponder a esses padrões de género, desse modo, participei na roda de perguntas colocando a questão de se qualquer jovem que queira começar a praticar uma modalidade (das que foram apresentadas ou outras) teria sempre de escolher “o feminino ou o masculino”, se havia treinos mistos ou, dito de outro modo, se uma pessoa que não seja cis-género, que seja transgénero ou que não se identifique como homem ou mulher cis, que se afirme não-binária, poderia praticar desporto. É claro que misturei no fundo várias questões na mesma pergunta, mas o essencial era destacar a relação entre a prática de um desporto e as *regulações* e imposições de género normativas.

As respostas que obtive foram bastante expressivas. Primeiramente “a desportista” (mulher-cis) que estava com o microfone mostrou algum repúdio pela pergunta, disse não saber dessas questões e passou a palavra ao colega que representava o COP. Por sua vez, o representante do COP (homem-cis), acolheu a pergunta e mostrou-se disponível para “tentar” responder, sublinhando que concebe o desporto e os J.O. como um evento “para toda a gente”, enunciou, confundindo definições de sexo biológico e género, o posicionamento inclusivo do COP relativamente às diversas identidades de género

¹⁴⁵ Refere-se à abertura Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro, Brasil – poderia colocar-se a questão da objetificação da mulher

¹⁴⁶ «“Quando criança, sentia como se realmente não tivesse alguém para admirar, a quem eu poderia estar realmente ligado. Alguém que fosse gay, competindo no esporte e encontrando o sucesso.” Gus Kenworthy, esquiador Freestyle olímpico americano e medalhista de prata slopestyle, Sochi 2014» (COI, 2024)

e orientação sexual e destacou a atleta sul-africana, Caster Semenya, como um exemplo disso mesmo.

“O que importa são os cromossomas!” diz, em resposta à minha pergunta o representante do COP, “Os jogos olímpicos são para toda a gente (...). Somos pela inclusão, também há pessoas homossexuais a praticar desporto (...). Nós não excluimos ninguém, (...) o que importa são os cromossomas... Na verdade nós não sabemos muito bem o que fazer relativamente a estas identidades, não se percebe muito bem, diz-se muita coisa diferente, é preciso esclarecer-se... (...) Existem atletas Transgénero,.. por exemplo houve um caso muito famoso há alguns anos da campeã olímpica da África do Sul, Caster Semenya que ganhou várias medalhas de ouro no atletismo... gerou muita controvérsia...”.

Foi referida a participação nos J.O. “da atleta Transgénero Caster Semenya” (na verdade, identifica-se como mulher, pessoa intersexo) que foi campeã no atletismo. Foi referido que houve controvérsia na sua participação nos J.O., que gerou “confusão” nos critérios da competição, e, ao mesmo tempo, o exemplo de Semenya, era uma prova do carácter inclusivo do desporto. O que ficou por visibilizar foi a “confusão” que os critérios de participação do desporto geraram/geram nas vidas das pessoas, neste caso, o carácter discriminatório das regulamentações não inclusivas que Caster Semenya teve de enfrentar.¹⁴⁷ Ou seja, ficou por visibilizar a violência médica e das estruturas desportivas que existe na continuidade das regulamentações de género binário e cis que fazem parte da organização dos Jogos Olímpicos e da maior parte do desporto. Um exemplo de como a “naturalidade” do género binário se sustém a partir de uma fabricação cultural e tecnológica são os regulamentos do Atletismo que definem o recurso a terapias hormonais obrigatórias para a manutenção da sua norma “objetiva”, neste caso relativo à sua definição de “mulher”.

«As regras atuais do Atletismo Mundial, os Regulamentos DSD [*Differences in Sex Development*], determinam que as mulheres com um nível de testosterona produzida naturalmente superior a 5 nmol/L, sensíveis à testosterona e com cromossomas XY, não podem competir em determinados eventos atléticos internacionais femininos, a menos que reduzam artificialmente o seu nível de testosterona.» (Holzer, 2020 setembro 30)

A luta de Caster Semenya pelos seus direitos enquanto Mulher e enquanto pessoa Intersexo, é também uma luta pelos direitos Trans e Transgénero no desporto e impulsionou importantes mudanças nos protocolos desportivos que apesar das suas lacunas mostram a capacidade de revisão de vários pressupostos relativos a regulamentos de participação e representação, e de construir um presente e um futuro menos discriminatório ao nível das normas de género que podemos aferir em dois documentos principais elaborados pelo Comité Olímpico Internacional:

- No documento elaborado pelo COI em 2021, o “Quadro sobre equidade, inclusão e não-discriminação com base na identidade de género e variações sexuais¹⁴⁸” (International Olympic

¹⁴⁷ Ver Semenya, C. (2023 October 28). ‘You are not here for a doping test. You are here for a gender test’: athlete Caster Semenya on how her life changed forever. *The Guardian*
<https://www.theguardian.com/sport/2023/oct/28/athlete-caster-semenya-memoir-race-to-be-myself-extract>

¹⁴⁸ No original: “IOC Framework on Fairness, Inclusion and Non-Discrimination on the Basis of Gender Identity and Sex Variations.”

Committee, 2021 November 16) podemos ler aquelas que foram, num momento inicial, as orientações definidas no âmbito da criação de políticas de equidade, inclusão e não discriminação com base na identidade de género e nas variações de sexo.

- Em 2024, no documento “Diretrizes do COI. Para uma representação igualitária, justa e inclusiva no desporto” (Comité Olímpico Internacional, 2024) corresponde à terceira edição da elaboração deste tipo de diretrizes e podemos ver a atualização dessas mesmas políticas por parte do COI relativa aos jogos Olímpicos de 2024 com especial foco na representação:

«(...)Estas diretrizes foram criadas em linha com os Objetivos de Igualdade de Género e Inclusão do COI para o período de 2021-2024, e apelam à implementação de “práticas de representação igualitárias e justas em todas as formas de comunicação” do COI e nos Jogos Olímpicos, bem como em todas as comunicações do Movimento Olímpico.»(p.2)

De que forma estas diretrizes impactam as práticas educativas na área do desporto nas Escolas e mais especificamente nas Escolas em Portugal? E no COP? Se a primeira edição do documento do COI foi de 2021 e a apresentação no Viv'a Soares teve lugar em janeiro de 2023 porque é que o assunto foi tratado com tal ignorância e desinformação, como uma questão secundária, imprevista, surpreendente, inesperada ou até incómoda e ainda assim sugerindo-se uma acomodação do problema colocando a sua solução numa resposta dada pela “objetividade científica” dos cromossomas?

«Neste contexto, é instrutivo examinar o outro lado do conhecimento: a ignorância. Enquanto Spivak fala de ignorância "aprozada", para não dizer recompensada - uma ignorância que não desacredita, mas antes estabiliza a posição de poder de alguém, a filósofa canadiana Lorraine Code fala do poder da ignorância - uma ignorância que é apresentada com o rótulo da objetividade nos discursos científicos.» (Castro Varela & Dhawan, 2009, pp.317-329)¹⁴⁹

¹⁴⁹ Tradução livre. No original: « In this context, it proves instructive to examine the other side of knowledge: ignorance. While Spivak talks about “sanctioned”, not to say rewarded ignorance – an ignorance that does not discredit, but rather stabilizes one’s position of power, the Canadian philosopher Lorraine Code talks about the power of ignorance – an ignorance that is presented with the label of objectivity within scientific discourses. » (Castro Varela & Dhawan, 2009, pp.317-329)

SETUP: XX, XY

Corta – Mato

2022-2023

Resultados

GD Educação Física

FEMININO JUVENIS + JUNIORES

Ano/Turma	Nº	Nome	Sexo	Ano de Nascimento	Escola	Dorsal	CLASS.
12º C1	14	Mariana Sousa	F	2004	Juvenil/Senior	200	1º
11º D3	18	Maria João Santos	F	2005	Juvenil	210	1º
11º A1	2	Ana Lopes	F	2006	Juvenil	241	2º
10º 2	8	Carolina Pereira	F	2007	Juvenil	260	3º
10º 12	5	Ana Lobo	F	2007	Juvenil	211	4º
11º B1	25	Rita Lopes	F	2005	Juvenil	228	5º
11º B2	13	Índia Silva	F	2006	Juvenil	227	6º
10º 10	4	Isabela Pereira	F	2007	Juvenil	212	7º
10º 10	12	Isabel Wu	F	2007	Juvenil	260	8º
11º C2	12	Índia Mariana Gonçalves	F	2006	Juvenil	238	9º
12º C1	3	Ana Oliveira	F	2005	Juvenil	231	10º
10º 10	16	Leonor Gomes	F	2007	Juvenil	201	11º
11º C2	14	Índia Dias	F	2006	Juvenil	237	12º
10º 11	2	Alice Ferreira	F	2007	Juvenil	215	13º
10º 10	3	Carolina Gonçalves	F	2007	Juvenil	264	14º
12º C1	2	Ana Silva	F	2005	Juvenil	230	15º
10º 12	12	Mónica Faria	F	2006	Juvenil	226	16º
10º 12	7	Margarida Santiago	F	2007	Juvenil	213	17º
10º 11	18	Maria Clara Pinheiro	F	2006	Juvenil	220	18º
11º B3	14	Karla Bailey	F	2005	Juvenil	233	19º
10º 2	3	Carolina Gonçalves	F	2007	Juvenil	263	20º
10º 11	24	Martina Flores	F	2007	Juvenil	232	21º
12º C1	5	Ana Espinosa	F	2005	Juvenil	232	22º
11º C2	13	Índia Santos	F	2006	Juvenil	236	23º
10º 11	12	Leonor Gonçalves	F	2007	Juvenil	218	24º
10º 11	25	Mariana Gomes	F	2007	Juvenil	233	25º
10º 11	7	Carolina Silva Marques	F	2007	Juvenil	217	26º
10º 12	22	Rita Pinheiro	F	2007	Juvenil	214	27º
10º 11	28	Martina Faria	F	2007	Juvenil	234	28º
10º 11	30	Maria João Lobo	F	2007	Juvenil	221	29º
10º 11	14	Lia Almeida	F	2007	Juvenil	219	30º
11º D3	8	Cláudia Rocha	F	2006	Juvenil	235	Desclass.

MASCULINOS JUVENIS + JUNIORES

Ano/Turma	Nº	Nome	Sexo	Ano de Nascimento	Escola	Dorsal	CLASS.
10º C3	8	Diogo Moreira da Silva	M	2004	Juvenil/Senior	551	1º
12º C1	21	Samuel Duarte	M	2005	Juvenil	573	1º
10º 12	14	Pedro Reis	M	2007	Juvenil	554	2º
10º C3	4	David Neto da Silva	M	2005	Juvenil	556	3º
10º 3	2	Alexandre Miguel Ribeiro	M	2007	Juvenil	589	4º
11º C2	20	Patric Sousa	M	2005	Juvenil	561	5º
11º B1	20	Rafael Passos	M	2006	Juvenil	566	6º
10º 1	18	Luís Martins	M	2007	Juvenil	577	7º
10º 3	7	Filipe Teixeira	M	2007	Juvenil	568	8º
12º C1	1	Alexandre Cortez	M	2005	Juvenil	574	9º
10º C1	12	Eurêlio Silva	M	2006	Juvenil	565	10º
11º B1	11	Filipe Simões	M	2005	Juvenil	562	11º
10º 8	8	Gonçalo Costa	M	2007	Juvenil	569	12º
10º C3	21	Rui Santiago	M	2005	Juvenil	568	13º
11º B1	1	Adrian Pinto	M	2005	Juvenil	564	14º
10º 10	27	Tomas Ferreira	M	2007	Juvenil	561	15º
10º 8	13	Gonçalo Oliveira	M	2007	Juvenil	568	16º
10º 7	7	Diogo Lopes	M	2007	Juvenil	575	17º
10º 11	11	Leandro Pereira	M	2007	Juvenil	561	18º
11º C2	10	Francisco Mendes	M	2006	Juvenil	561	19º
10º 11	8	Francisco Sousa	M	2007	Juvenil	562	20º

Fig. 18. Arquitetura escolar – EASR, Corta-Mato: resultados. Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia]

Cromossomas é o que importa, isto é objetividade, é ciência. Sejam os coerentes: juvenis XX e Juvenis XY e Juvenis XXY e Juvenis XXXY e Juvenis XXYY... Talvez precisamos de muito mais cores? Todas as do arco-íris? Talvez se deva substituir a iconografia das casas de banho por: XX e XY? Mas também XXY, XXXY, XXYY.... ou como diria Susy Shock¹⁵⁰: “nem XXY nem H2O”.

«O esforço para recodificar retoricamente a biologia como binária é uma negação direta da diversidade biológica e da riqueza dos corpos, e a própria biologia conhece este facto.»¹⁵¹ (Malatino, 2021, p.29). Já no seu livro, *Escuelas y justicia social*, R.W. Connell (1993), procura desconstruir a suposta possibilidade de um conhecimento objetivo e neutro e dá como exemplo o contributo das ciências naturais para a construção e fixação das categorias, expressões e relações de género binárias e patriarcais.

«Por exemplo, uma certa organização do conhecimento e do método, que começou por se chamar "história natural", depois "ciências naturais" e, cada vez mais, "ciências", institucionalizou-se nas escolas e universidades durante o século XIX e o início do século XX. Atualmente, a investigação histórica mostra que esta forma de conhecimento e de método incorpora um conjunto específico de relações entre os sexos. Era uma expressão de uma ideia

¹⁵⁰ (Shock, 2021)

¹⁵¹ Tradução livre. No original: « El esfuerzo por recodificar retoricamente la biologia como binaria es una negación directa de la diversidad biológica y de la riqueza de los cuerpos, y desde la propia biologia se conoce este hecho. » (Malatino, 2021, p.29)

dominante de masculinidade e do seu poder sobre o feminino e o mundo natural.» (Connell, 1993, p.53)¹⁵²

«Desde de 2010, a Organização Mundial da Saúde (OMS), que não se pode suspeitar decentemente de cumplicidade com hipóteses do feminismo radical ou com a teoria queer, matiza suas posições sobre a existência de uma variação na realidade morfológica, anatômica e cromossômica dos corpos humanos que vai além do binarismo sexual e de gênero. (...) A OMS, e não uma associação TransGayzistaSapatãoAnarcoFeminista, afirma agora que “o gênero tipicamente descrito como masculino e feminino é uma construção social que varia de acordo com as culturas e épocas” (...)» (Preciado, 2019, como traduzido em York, 2023, pp.322,323)

No dia 18 de junho de 2018 a OMS anunciou a retirada de *transtornos de identidade de gênero* do capítulo de doenças mentais.

«Com a mudança, o termo passa a ser chamado de *incongruência de gênero*, e está inserido no capítulo sobre saúde sexual. A nova classificação acontece 28 anos depois da decisão de retirar o termo *homossexualidade* da lista de doenças, no dia 17 de maio de 1990.» (UNAIDS, 2018, junho 19)

*

«Ignorar o facto de que a educação fixa categorias (que por sua vez perpetuam opressões e privilégios) e ignorar as relações de poder existentes nas escolas e nas salas de aula (que normalmente implicam violências) é, se possível, a maior violência que a educação pode representar (Planella y Pié, 2015b).» (Sáinz, 2019, p.65)¹⁵³

Apontamentos de uma aula a que assisti de História da Cultura e das Artes:

- *Cruz latina: linha vertical simboliza o masculino, e a horizontal o feminino.*
- *Arte nova é mais feminina e a Art Déco mais masculina.*
- *Ordens da arquitetura clássica: Jónica, é feminina: sinuosidade, curva. Dórica é masculina: retilínea.*
- *A garrafa da coca-cola também é feminina: as formas inspiram-se no corpo feminino.*

Observo, em várias aulas, que uma estudante, migrante, racializada, que expressava publicamente os seus afetos românticos com uma outra colega e com uma expressão de género ambígua, intervém muito acrescentando informações pertinentes sobre os assuntos que estão a ser falados na aula ou respondendo a perguntas que são lançadas para o ar pelo professor, mas este nunca menciona a/o/ê estudante nem se dirige a ela, não dá espaço na aula para que haja uma escuta deste/a estudante e se considerem as suas intervenções... parece ignorar... porque será? Pergunto-me se será por questões de

¹⁵² Tradução livre. No original: «Por ejemplo, una determinada organización del conocimiento y del método, que en un principio se llamó “historia natural”, después “ciencias naturales” y, cada vez más, “ciencias”, se institucionalizó en las escuelas y en las universidades durante el siglo XIX y principios del XX. La investigación histórica demuestra hoy que esta forma de conocimiento y de método encarna un conjunto específico de relaciones entre los sexos. Era expresión de la forma dominante de la masculinidad, y de su poder tanto sobre la feminidad como sobre el mundo natural.» (Connell, 1993, p.53)

¹⁵³ Tradução livre. No original: «Obviar que la educación fija categorías (que a su vez perpetúan opresiones y privilegios) y obviar las relaciones de poder existentes en los centros y en el aula (que habitualmente conllevan violencias) es si cabe, la violencia mayor que pueda plantearse desde la educación (Planella y Pié, 2015b).» (Sáinz, 2019, p.65)

identidade, por uma discriminação com base em questões de “raça” ou de género e sexualidade, ou por tudo junto.

Anteriormente o mesmo professor, em conversa informal, contou-me sobre as suas dificuldades em relacionar-se com as identidades diversas de estudantes no que se refere a identidades de orientação sexual ou de género, mencionou especificamente identidades Lésbicas e Trans, referindo-se a estas identidades como um problema. Entre outras coisas, confessou-me não saber como se dirigir a um determinado aluno, a partir do momento em que este o terá informado do seu nome social adotado (que não correspondia à folha de presenças) assim como da alteração dos pronomes e marcador de género pelo qual deseja ser reconhecido. O professor mostrou não compreender “tal situação” afirmando a excepcionalidade deste tipo de identidades. O *misgendering* que fez ao relatar as suas dúvidas e a falta de vocabulário adequado expressavam a falta de literacia em questões de género e sexualidade e a sua apreensão com as identidades LGBTQ+, reproduzindo atitudes transfóbicas e homofóbicas.

Como relata Cida Bento, em *O Pacto da Branquitude* (2022), existe uma grande responsabilidade por parte do/a/es docentes na criação de exclusões em sala de aula ao invisibilizarem, ignorarem grupos de estudantes racializados (e essa é uma dinâmica que se reproduz também nas organizações/relações laborais):

«(...) a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. Para além de qualquer questão com os colegas (...) meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento. (...) Na escola, quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas- como eles – de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam. Minha presença só se fazia notar como exemplo negativo.»

(Bento, 2022, p.7)

Tal como no racismo, não se trata de julgar a intencionalidade¹⁵⁴, neste sentido trata-se de compreender como os discursos que se veiculam (informalmente ou formalmente, em tom espontâneo ou de conhecimento científico) de forma intencional ou não, se articulam com determinadas formas de subjetificação e reforçam discursos sociais que se constituem precisamente nesta repetição e citacionalidade até que se tornam naturais e normativos legitimando determinadas exclusões em diferentes contextos. Ignorar um/e/a estudante dentro de uma sala de aula também é uma forma de dizer que não pertence àquele espaço, é uma forma de “não deixar entrar na sala”.

«Deixavas entrar um aluno assim na tua aula?» foi a pergunta que me foi dirigida, com um sorriso, em tom de brincadeira, no início de uma aula e no meio da amena confusão da chegada à sala. Surpreendide pela pergunta, respondi algo atrapalhado e com a convicção que consegui, «Claro que sim!». Hoje em dia penso que não foi uma resposta adequada à problemática que estava a ser enunciada. Penso que de alguma forma reforcei, ainda que indiretamente, o pressuposto de que o/a/e docente tem

¹⁵⁴ Ver Philomena Essed (1991)

o direito de tomar essa decisão. Considero agora que deveria ter devolvido a pergunta questionando que razão haveria para deixar este aluno fora da sala de aula e que direito teria o/a professor/a de tomar essa decisão, para que desta forma houvesse lugar a uma conversa mais clara e que expusesse os valores que estavam a ser trazidos à aula naquele comentário. Poderia ter destacado a importância de fazer valer o direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género (Lei n.º 38/2018). Ao mesmo tempo senti que não queria expor o aluno em causa e havia o risco de que uma conversa sobre identidade de género começando com o exemplo deste aluno poderia tornar-se “sobre ele” e de alguma forma forçar algum tipo de *coming out* sem o seu consentimento – questiono-me acerca do sentido pedagógico deste momento, penso que é importante criar formas de interromper os discursos normativos que reforçam estruturas de domínio e subjugação e afirmar os direitos individuais uma vez que é expectável surgirem comentários transfóbicos e homofóbicos nas interações quotidianas dentro de qualquer sala de aula (e nas interações *entre* aulas), visto que vivemos numa sociedade ainda ela estruturada pelo cissexismo e heterossexismo. Talvez poderia ter feito “uma brincadeira” respondendo “Eu só não deixarei entrar nas minhas aulas pessoas transfóbicas, homofóbicas, machistas e racistas...de resto serão bem vindes ☺”.

Ao mesmo tempo senti-me atravessado pelas afirmações implícitas na pergunta, sentindo o meu próprio pertencimento colocado em causa.

A mim não me pareceu uma “brincadeira”.

O aluno em causa utiliza um nome masculino e tem uma expressão de género feminina, o comentário do professor partia da assunção de que havia algo que policiar na expressão de género dos/as/es estudantes, partia também do princípio que caberia à pessoa docente decidir quem pode ou não entrar na sala de aula utilizando critérios de conformidade de género para essa decisão. A pergunta abria essa possibilidade e tornava explícito o substrato do discurso social, uma *norma* legítima segundo a qual, a expressão de género e a sua conformidade cis-hetero é um critério para um/a docente poder decidir a inclusão ou exclusão de alguém da sala de aula.

A pergunta atravessava-me também no tecer do texto social e institucional tocando diretamente na minha dúvida quanto à possibilidade de *persistir numa visão encarnada* na profissão docente. Recordava-me o meu lugar de “space invader”, a minha não “ocupação natural e incontestada” desse espaço. Será que “ume docente assim pode entrar numa sala?”, ou dito de outro modo, “deixava ume docente assim entrar na sua escola?”.

Ver ausências - Definir-se como inexistente

«Dizerem-nos que não existimos, apesar de todos os indicadores óbvios de que, de facto, existimos, funciona como um "ataque à ontologia, ao facto de sermos" (191). Esta forma de ataque ontológico é muito facilmente transformada numa justificação de danos; é uma forma de marcar as populações trans como sub-humanas, portanto prescindíveis, dispensáveis, descartáveis e até mesmo assassinaíveis. Uma vez que isto acontece regularmente com a maioria

de nós, durante bastante tempo, cada vez que acontece ressoa no longo corredor de uma vida, ecoando cada momento em que esta negação da existência ocorreu. » (Malatino, 2021, p.34)¹⁵⁵

A análise sobre o ataque ontológico que constitui a negação da existência de identidades trans é feito por Hil Malatino na sequência da leitura de uma notícia no jornal *The New York Times* (2018, outubro 21) cujo título era «“Transgender” Could Be Defined Out of Existence Under Trump Administration»¹⁵⁶.

Em 2024, Trump novamente eleito para presidente dos Estados Unidos, gera novas ameaças às existências Trans pelas promessas de políticas transfóbicas retirando direitos como acesso ao desporto, ao financiamento na área da saúde em hospitais e outras medidas que seguem a perspetiva de negar o direito “a ser”, os direitos humanos às pessoas Trans e Transgénero.¹⁵⁷

Recentemente em Portugal, a 28 de fevereiro de 2025, foi aprovada, com os votos do PSD, CDS, IL e CH, no Parlamento Português, a exclusão das escolas do guia “O Direito a SER” nas Escolas. Este guia tinha sido elaborado pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e pela Direcção-Geral da Educação e tinha começado a ser distribuído em 2023 pelas Escolas.¹⁵⁸ O guia continha recomendações para, entre outros, prevenir e lidar com atos de discriminação e violência contra jovens LGBTI+.

Isto acontece um ano depois de em janeiro de 2024, e após a aprovação do Parlamento e da Comissão dos Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, «O Presidente da República Marcelo Rebelo de Sousa [ter vetado] o chamado diploma do nome neutro e a lei que permitia às escolas fazer adaptações para fazer cumprir a lei que estabelece a autodeterminação da identidade e expressão de género.» (Ferreira & Bento, 2024, janeiro 29).

Desde a aprovação da lei nº 38/2018, de 7 de agosto, lei que estabelece o “Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa”, que estava prevista a necessidade de legislar para garantir a efetividade do artigo 12º relativo a “Educação e Ensino” onde se define que «O Estado deve garantir a adoção de medidas no sistema educativo, em todos os níveis de ensino e ciclos de estudo, que promovam o exercício do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais das pessoas (...)» (Assembleia da República, 2018)

A 15 de Dezembro de 2023, passados cinco anos da aprovação da lei, finalmente o Parlamento português aprova um texto conjunto (Projeto Lei nº 332/XV) concebido pelo PS, BE e PAN, com a

¹⁵⁵ Tradução livre. No original: «Que nos digan que no existimos, a pesar de todos los indicadores obvios de que, en realidad, sí existimos, funciona como un «ataque a la ontología, al hecho de ser» (191). Esta forma de ataque ontológico se transforma demasiado fácilmente en una justificación del daño; es una forma de marcar a las poblaciones trans como inhumanas, por lo tanto, prescindibles, desechables, descartables e incluso asesinales. Dado que esto nos sucede regularmente a la mayoría, durante bastante tiempo, cada vez que ocurre resuena en el largo pasillo de toda una vida, haciéndose eco de cada momento en el que ha ocurrido esta negación de la existencia.» (Malatino, 2021, p.34)

¹⁵⁶ Tradução livre: «“Transgénero” pode ser definido como fora da existência sob a administração Trump».

¹⁵⁷ Ver (2024, novembro 11). Transgender Americans Voice New Anxiety About Trump Agenda. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2024/11/07/us/trump-trans-rights.html>

¹⁵⁸ Sanches, A. (2025, fevereiro 13). A polémica do “Direito a SER nas escolas”. *Público*. <https://www.publico.pt/2025/02/13/newsletter/educacao>

legislação sobre as medidas administrativas a adotar pelas escolas para «proteger o exercício do direito à identidade e expressão de género e das características sexuais dos/as estudantes.» (Moreira et al., 2022 setembro 27) – votos a favor PS, BE, PAN e Livre, votos contra PSD, CH e IL, abstenção do PCP.

A 3 de Janeiro de 2024, é também aprovada pela Comissão dos Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, um diploma que visa o exercício dos direitos de pessoas Trans, Intersexo ou de identidades de género não-binárias alterando o regime de atribuição do nome próprio para que haja um efetivo direito à autodeterminação da identidade e expressão de género – “Projeto Lei nº 762/XV”. Este diploma baseava-se no nº1 do artigo 26º da Constituição da República Portuguesa em que se consagra o *direito à identidade pessoal e ao desenvolvimento da personalidade* e é a necessidade de promover esse direito que ficava expressa na alteração das regras atuais: «A presente lei consagra o direito à opção por um nome neutro, revogando a obrigação do nome próprio não poder suscitar dúvidas sobre o sexo do registando, (...)» (Rodrigues et al., 2023, maio 5). O diploma era um texto conjunto e foi aprovado por todos os partidos que estavam presentes PS, PSD, BE e IL, menos o CH. Livre, PAN e PCP estavam ausentes (Cordeiro, 2024, janeiro 3). Atualmente impõe-se que os nomes adotados têm sempre de se enquadrar numa definição binária de género obrigando também a uma correspondência inequívoca entre o sexo (ainda existe confusão entre sexo biológico e género) registado no Cartão de Cidadão e o mesmo nome adotado.

Tanto o diploma “do nome neutro” como a legislação “para as escolas” foram vetadas posteriormente à sua aprovação ficando assim sem qualquer efeito.

«Ao vetar, o Presidente da República entende que quem muda de sexo ou nome, se é casado/a, a outra parte tem uma palavra a dizer sobre isso. Mas se a outra parte tivesse algo a ver com isso, seria inconstitucional, por violação da liberdade individual, da autonomia e da autodeterminação da pessoa que muda de sexo ou nome”, considera a deputada socialista Isabel Moreira.

Atirada para próxima legislatura foi também aquela que foi conhecida como a “lei das casas de banho”, mas que é muito mais que isso. (...)

O chefe de Estado considera que o texto “não respeita suficientemente o papel dos pais, encarregados de educação, representantes legais e associações por eles formadas, (...)”.

O Presidente da República devolve este diploma para que a futura Assembleia da República “pondere introduzir mais realismo numa matéria em que de pouco vale afirmar princípios que se chocam, pelo seu geometrismo abstrato, com pessoas, famílias, escolas em vez de as conquistarem para a sua causa, numa escola que tem hoje em Portugal uma natureza cada vez mais multicultural”.» (Ferreira & Bento, 2024, janeiro 29)

+ REALISMO, - GEOMETRISMO ABSTRATO

Não deixa de ser curioso (perverso?) como se mobilizam termos como realismo e abstração. O realismo é aquele que corresponde a identidades já reais, uma vez que o que se continua a definir como inexistente pela ausência de legislação e pelo paradigma cultural em que vivemos são as identidades Trans não-binárias ou intersexo e todas as identidades que não são conformes ao imaginário cisgénero e cishetero, que estão fora do *cis-tema*. Não fazer leis que reconheçam os direitos de acesso à cidadania para identidades *irreais* - que não aparecem nos livros, na História da Arte, no espaço público, que não ocupam lugares de representação e poder - *realmente* deixa estas *(ir)realidades* fora da *realidade*.

Quantas pessoas Trans votaram esta lei? Quem define as vidas de quem? Desde que lugar?

Geometrismo abstrato é legislar para “toda a gente” sem considerar quem é que está a ser excluído da própria noção de “gente”. Geometrismo abstrato é o desejo e a imposição de traçar uma linha reta entre um sexo biológico, uma identidade de género e o registo civil de um nome. Geometrismo abstrato é definir dois quadriláteros (quadrinhos) onde todas as identidades deverão pertencer, é desenhar uma fronteira, linha reta, intransponível entre o M e o F, tornando irreal, definindo como *inexistente* o acesso à cidadania para quem esses territórios sejam *inabitáveis*.

Definir-se como inexistente – navegar espaços binários

No caso específico da Escola onde realizei o estágio, a EASR, pude aferir que Associação de Estudantes em 2023 (ano do estágio) levava vários anos, pelo menos desde 2020, propondo e solicitando à Direção da Escola a criação de casas de banho sem género – na sua proposta continuariam a haver wc femininos e masculinos e acrescentavam-se alguns wc sem género. A proposta foi recusada segundo consta, pela Associação de Pais e por conseguinte pela Direção em conformidade com a mesma.

De que forma é que a participação das Associações de Pais está a ser regulada por princípios de justiça ética e democrática assegurando os direitos fundamentais de cada estudante? De que forma está a ser considerada a própria Lei nº 38/2018 em conjugação com o Decreto-Lei nº 54/2018, onde se estabelecem os princípios e as normas que garantem a inclusão, de todos/as os/as estudantes, e o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho onde se assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública?

«(...) como afirma Zeichner (1999: 80) referindo-se aos pais, “nos tempos de ressurgimento do neoconservadorismo, apoiar um papel maior das comunidades no funcionamento das escolas faz com que estas se tornem mais vulneráveis aos desejos daqueles que procuram impor às escolas públicas crenças antidemocráticas.” » (Estêvão, 2012, p.127)

As exceções confirmam a regra

Pensar o acesso à casa de banho é pensar o espaço, a arquitetura, como reguladora dos nossos posicionamentos subjetivos. Seria necessário reconhecer que feminino e masculino, em geral, e também ao nível das casas de banho, é definido em termos de cisgeneridade – ou seja – não estão a ser consideradas outras possibilidades no espectro do género que não correspondem a uma feminilidade ou masculinidade cisgénero. Nesse sentido, dar apenas essas duas opções é apenas considerar como reais apenas tais sujeitos cis tornando o espaço um espaço cis-hetero no qual as identidades LGBT e especialmente as pessoas Trans terão de navegar sem garantia de acesso a direitos básicos.

Apesar da falta de legislação específica, há exemplos de algumas escolas em Portugal que procedem a alterações nos seus equipamentos de forma a tornar os seus espaços menos binários e mais acessíveis: «No Norte há uma escola com balneários e casas de banho sem identificação de género, a pensar nos alunos transgénero.» (Lusa, 2024, janeiro 14). Nesta notícia do Público são dados alguns exemplos de adaptações realizadas com êxito em diferentes escolas.

Se existem exemplos “positivos” estes são sempre, ainda, uma exceção, tornando as pessoas vulneráveis a decisões e adaptações *excepcionais*, dependentes de circunstâncias particulares de cada escola, sobretudo dependente das suas lideranças. Deste modo não se normaliza nem o acesso, nem as existências Trans*. O direito ao uso de equipamentos escolares essenciais tem uma relação com outras identidades que historicamente veem o acesso ao espaço público dificultado ou impedido por decisões “arquitetónicas” como é por exemplo o caso das pessoas com diversidade funcional. Algumas pessoas com diversidade funcional, precisam de casas de banho com características diferentes das “normativas”, será que estas pessoas devem depender de decisões individuais ou excepcionais para terem acesso aos equipamentos básicos que sustentam a vida quotidiana nas escolas (ou em qualquer outro espaço)?

Uma outra questão que surge da análise tanto dos projetos lei como das notícias e do debate dado nos media em torno desta questão é: as medidas dirigem-se apenas a *estudantes* transgénero? As *identidades Trans** apenas existem na infância? Porque assistimos à mediatização de um debate que parece dar-se entre “pessoas cis adultas” a falar sobre “pessoas trans crianças”?

Toda a gente precisa “desse espaço”

«É provável que (...) na semana passada tenha utilizado uma casa de banho pública. (...) - todos nós temos de utilizar essa divisão nalgum momento. Ao longo das suas actividades diárias, teve de pensar e planear qual a casa de banho que iria utilizar? (...) o privilégio é muitas vezes algo em que não temos de pensar. É um privilégio dizer: "Tenho de ir!" E depois vai-se.» (Haefele-Thomas, 2019, p.171)¹⁵⁹

De entre as várias propostas que precederam o Projeto Lei final (aprovado/vetado) apenas numa delas está presente ao longo de todo o texto a referência a “pessoal docente e não docente” - esta referência desaparece no texto final aprovado pelo Parlamento a 15/12/2023. Se, conforme se lê no Projeto Lei nº 332/XV é fundamental legislar para «proteger o exercício do direito à identidade e expressão de género e das características sexuais dos/as estudantes» (Moreira et al., 2022 setembro 27) é igualmente ou até consequentemente fundamental legislar para garantir esse direito “em todo o âmbito escolar”¹⁶⁰ e deste modo visibilizar que as medidas adotadas visam todas as pessoas em ambiente escolar – também o pessoal docente e não docente, também pessoas encarregadas de educação.

Há uma certa infantilização no tratamento do assunto. Tanto pelos media como pela legislação *quase aprovada*: aprovada no Parlamento vetada pela Presidência da República. As casas de banho, *toilet*, wc, vestiários, são equipamentos essenciais à infraestrutura da vida em qualquer espaço público.

¹⁵⁹ Tradução livre. No original: «Chances are (...) this past week, you used a public bathroom. (...) – we all have to use that room at some point. As you were moving through your daily activities, did you need to think about and plan which bathroom you were going to use? (...) privilege is often something you don't have to think about. It is a privilege to say, “Hey, I gotta go!” And then you go.» (Haefele-Thomas, 2019, p.171)

¹⁶⁰ Exemplo do Projeto de Lei N.º 359/XV/1.^a que tem em conta docentes e demais profissionais do sistema educativo e não apenas estudantes: «Artigo 2º- Medidas a Adotar: (...) c) Medidas para a proteção adequada da identidade de género, expressão de género e das características sexuais das/dos estudantes e das/dos docentes e demais profissionais do sistema educativo; (...) Artigo 3º - Prevenção e Promoção da Não Discriminação: (...) c) Medidas que assegurem a autonomia, privacidade e autodeterminação dos estudantes e do pessoal docente e não docente que realizem transições sociais de identidade e expressão de género.» (Mortágua et al., 2022, outubro 19)

Portanto adultos Transgénero também precisam ver garantidos os seus direitos. As pessoas Trans enfrentam este problema de forma estrutural independentemente da idade.

Nos EUA em 2005, uma mulher transgénero, Sharlie Vicks, foi presa por estar a usar a casa de banho “errada”.

«Foi aí, na casa de banho das mulheres, que Sharlie foi detida e levada para a prisão por estar na casa de banho "errada". Depois de ter sobrevivido ao furacão e de ter ajudado as suas sobrinhas a encontrar um lugar seguro, Sharlie foi presa por querer usar uma casa de banho. (...) Em 2005, Sharlie Vicks, enquanto mulher transgénero, não tinha qualquer proteção legal no estado do Texas, porque as leis deste Estado não a abrangiam nem protegiam em alojamentos públicos.» (Haefele-Thomas, 2019, p.171) ¹⁶¹

Em Portugal, em 2024, as pessoas adultas nos seus diferentes locais de trabalho não vêm assegurado esse direito – o que inclui no caso das Escolas, o pessoal docente e não docente, demais profissionais e pessoas encarregadas de educação.

Existe uma correspondência entre a negação do direito à adoção de um nome neutro auto-atribuído no registo civil e a negação da criação de espaços, equipamentos públicos, incluindo casas de banho. Ambos negam o acesso à condição de humano e os direitos de cidadania, a pessoas que se situem fora do espectro binário de género, pessoas Trans*, pessoas Transgénero, pessoas intersexo, pessoas *queer*, pessoas cujas existências não sejam legíveis dentro das normatividades homem-mulher cis – estes regulamentos (ou a falta deles) são forma de subalternização – construir alguém como *alteridade-outro* e *sub-inferior*.

A defesa do direito de acesso a casas de banho é apenas um aspeto de uma ampla gama de políticas públicas e curriculares que atravessam o sistema educativo e por isso não pode ser considerado de forma isolada – defender este direito deveria ser uma forma de abrir o debate para preocupações educativas de forma abrangente que atravessam todo o âmbito escolar. Por exemplo, como é que as identidades LGBT estão a ser representadas nos *currículos* oficiais?

Estas exclusões são formas de reafirmar os corpos LGBT e em especial as pessoas Trans como *Space Invaders* no sistema educativo – “corpos fora do lugar”.

Dinâmicas de infantilização, como a forma em que o debate se apresenta na esfera pública, são também processos de in/visibilidade relativos às identidades Trans.

Ecos de momentos ressoando

«(...) a norma está ativamente a conferir realidade;
de facto, só em virtude do seu poder repetido de conferir realidade
é que a norma se constitui como uma norma.»
(Butler, 2004, p.52) ¹⁶²

¹⁶¹ Tradução livre. No original: «It was there, in the women’s restroom, that Sharlie was arrested and taken to jail for being in the “wrong” bathroom. After surviving the hurricane and helping her nieces to safety, Sharlie was locked up for wanting to use a bathroom. (...) In 2005, as a transgender woman, Sharlie Vicks had no legal protections in the state of Texas because its laws did not cover or protect her in public accommodations. » (Haefele-Thomas, 2019, p.176)

¹⁶² Tradução livre. No original: «(...) the norm is actively conferring reality; indeed, only by virtue of its repeated power to confer reality is the norm constituted as a norm. » (Butler, 2004, p.52)

Uma outra forma quotidiana em que me foi recordado o meu “corpo fora de lugar” foram os comentários sistemáticos de docentes e não docentes sobre o quanto eu me parecia com “*um aluno*” ou “*aluna*”. No meu registo pude constatar que durante todo um ano letivo (e também depois durante o exercer da docência) houve esse comentário em tom de “surpresa” seguido de alguns risinhos (normalmente comentário feito em coletivo). Gostaria de poder participar da brincadeira, mas a verdade é que

a mim não me parece uma brincadeira

precisamente porque não é apenas um comentário pontual, mas revela a expressão de um sistema que insiste em repetir, citar, *performar* no dia-a-dia o consenso da normatividade cis-hetero enquanto condição de acesso ao “adulto” - a *normalização* de “brincadeiras” que revelam outros aspetos de sistemáticas formas de infantilização e exclusão. E porque esse comentário é feito em situações em que me encontro como sendo a única pessoa visivelmente *queer* do contexto. De que forma a minha voz pode ser escutada neste contexto? De que forma se articula com outras formas de exclusão? De que forma se insere numa rede percetiva que ativa e permite violências? De que modo é que deslocar a leitura da dissidência de género para uma classificação de “não adulto” é uma maneira (mais ou menos consciente) de relocalizar aquilo que escapa à norma binária, querendo reintroduzi-la nas categorias disponíveis da normatividade como “um outro” – inferior claro – uma forma de desfazer a “realidade” de existências Trans, de existências de cidadãos-pessoas-*queer*.

«Se uma pessoa se opõe às normas do género binário não apenas por ter um ponto de vista crítico sobre elas, mas por incorporar as normas de forma crítica, e essa expressão de oposição é legível, então parece que a violência surge precisamente como a exigência de desfazer essa legibilidade, de questionar a sua possibilidade, de a tornar irreal e impossível face à sua aparência contrária.» (Butler, 2004, p.35)¹⁶³

Ver ausências - identidades partilhadas com estudantes

«(...) "há um aspeto incorporado do eu que gera experiências corporais, (...) que são realmente essenciais para informar a identidade de alguém", (...). Embora nomear ou reivindicar uma identidade não possa exprimir todas as iterações ou formas de viver essa identidade, a experiência incorporada de reivindicar e falar essa identidade contribui para a narrativa dessa identidade. (...) O que poderá isto significar quando, como educadoras, esperamos criar salas de aula onde estudantes se vejam e se compreendam a si próprios no contexto das suas próprias identidades, bem como se tornem capazes de ver, compreender e empatizar com as vidas de pessoas que não são como eles, quando trabalhamos em escolas tantas vezes homogêneas, (...)?» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.65)¹⁶⁴

¹⁶³ Tradução livre. No original: «If a person opposes norms of binary gender not just by having a critical point of view about them, but by incorporating norms critically, and that stylized opposition is legible, then it seems that violence emerges precisely as the demand to undo that legibility, to question its possibility, to render it unreal and impossible in the face of its appearance to the contrary. » (Butler, 2004, p.35)

¹⁶⁴ Tradução livre. No original: «(...) “there is an embodied aspect of the self that generates bodily experiences, (...) that really are essential for informing one’s identity,” (...). While naming or claiming one identity cannot express all

«Dar a estudantes a oportunidade de estabelecerem ligações com adultos que reivindicam identidades diversas, que percorreram caminhos diferentes e que podem estabelecer ligações com estudantes em torno de experiências semelhantes, pode ajudar a criar salas de aula onde mais estudantes encontrem lugares não-solitários para aprender.» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.75)¹⁶⁵

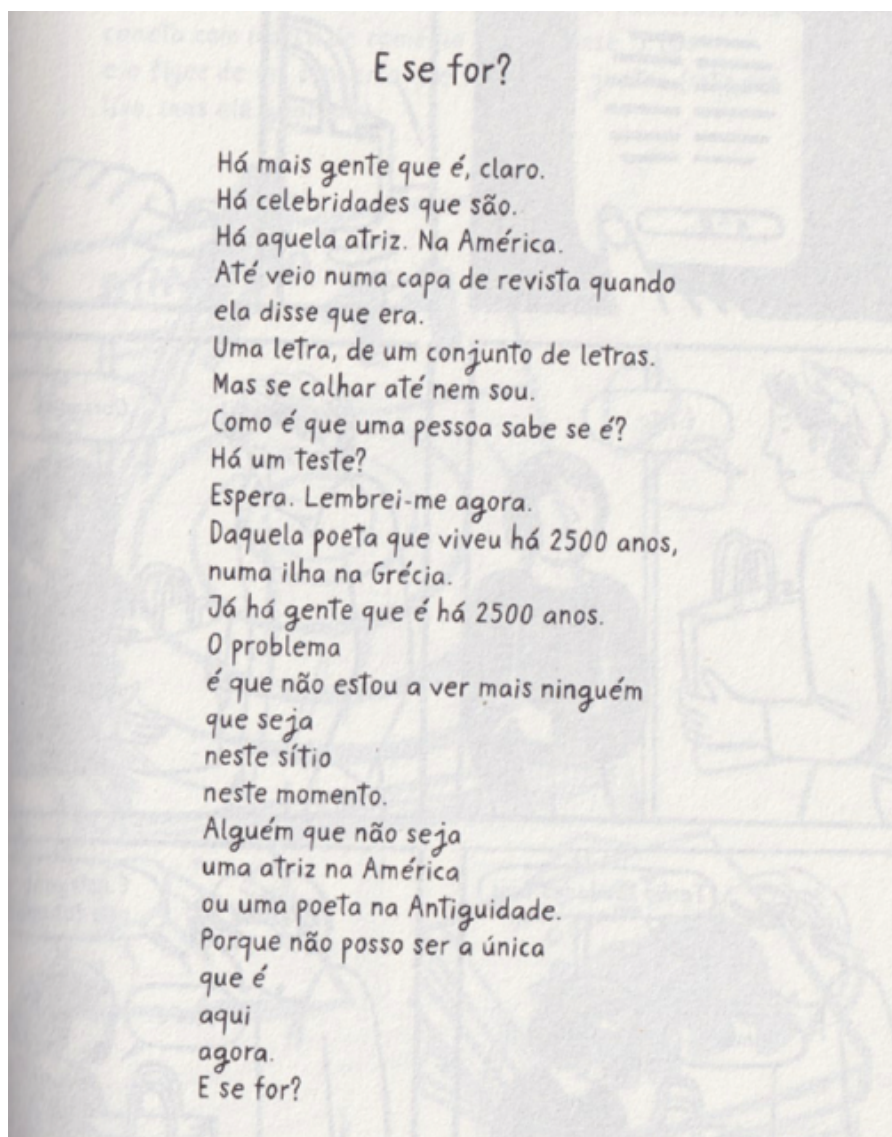


Fig. 19. Não estou a ver mais ninguém. In Estrela, J. (2022) [Digitalização - recorte]

iterations or ways of living that identity, the embodied experience of claiming and speaking that identity adds to the narrative of that identity. (...) What might this mean when, as educators, we hope to create classrooms where our students see and understand themselves in the context of their own identities, as well as see, understand, and become empathetic to the lives of people who are not like them when we work in oftentimes homogeneous schools, (...)?» (Hermann-Wilmarth, 2020, p.65)

¹⁶⁵ Tradução livre. No original: « Giving students the opportunity to make connections with adults who claim different identities, have travelled different roads, and who can connect with students around similar experiences could help to creat classrooms where more students find unloneky places to learn. » (Hermann-Wilmarth, 2020, p.75)

SETUP: quem está



Fig.20. Arquitetura escolar – EASR, parede da sala de professores.
Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia]

«“Micropolítica” é o nome que Guattari deu, nos anos 60, àqueles âmbitos que, por serem considerados relativos à “vida privada” no modo de subjetivação dominante, ficaram excluídos da ação reflexiva e militante nas políticas de esquerda tradicional: a sexualidade, a família, os afetos, o cuidado, o corpo, o íntimo. Tudo isso que depois Foucault tentará apontar com os termos “microfísica do poder” e, mais tarde, “biopoder”. (...)»

Para a esquerda, as questões feministas, da homossexualidade, da transexualidade, do uso de drogas, e também das relações racializadas de poder, ou dos conflitos pela soberania indígena, são questões secundárias frente à verdadeira, honrosa e viril luta de classes.»

(Preciado, 2021, pp.18,19)

«Nessa altura, tinha-se desencadeado uma batalha na John Jay por causa do Departamento de Estudos Negros (...) as mulheres Negras estavam a ser usadas e abusadas, como os Estudos Negros estavam a ser usados com enorme cinismo pela Universidade (...)

Voltei a integrar o Departamento de Inglês. Tinha feito alguns inimigos. Um dos métodos que utilizaram para me desacreditar junto dos estudantes Negros foi dizer-lhes que eu era lésbica. Na altura, eu já me considerava uma lésbica assumida, mas na John Jay nunca tinha falado da minha poesia ou da minha sexualidade. Eu sabia, (...), que a única forma de evitar que as pessoas nos ataquem por sermos quem somos é anteciparmo-nos a elas e sermos honestos e abertos, falarmos de nós próprios antes de falarem de nós. (...).

Falar abertamente foi um mecanismo de proteção para mim; tal como publicar "Love Poem" na revista Ms. em 1971 e levá-lo para a John Jay para ser pendurado na parede do Departamento de Inglês. (...) O meu editor telefonou-me e disse-me literalmente que não percebia o texto de *Love Poem*. Ele disse: "Mas de que é que se trata? Devemos supor que és um homem?" E isso, sendo que ele era um poeta! Respondi-lhe: "Não, sou uma mulher que ama".»

(Lorde, 2003, pp.99,100)¹⁶⁶

*

«Quando comecei a dar aulas no Oberlin College, teve lugar um grande debate sobre as minhas preferências sexuais na parede de uma casa de banho das mulheres. (...). Esta discussão pública, que se centrava realmente na questão de saber se eu era ou não lésbica, só me chamou a atenção quando deu origem a conflitos reais, cara a cara, entre alunas brancas e negras do campus. (...) Nas muitas discussões que se seguiram, tanto as organizadas como as que surgiam espontaneamente, falámos sobre a razão pela qual era tão importante para os estudantes saberem a minha preferência sexual, ou a de qualquer outro professor; sobre o perigo de tentar "denunciar" qualquer professor não titular numa instituição homofóbica; sobre se as estudantes feministas pensam que não podem fazer nada de errado; e, mais importante ainda, falámos sobre as formas como as mulheres brancas e negras pensam muitas vezes de forma diferente sobre questões de sexualidade.»

(hooks, 2003, pp.139,140)¹⁶⁷

“Eu quero saber porque é que começámos a aprender algures...”

¹⁶⁶ Tradução livre. No original: «En aquella época se había desatado en John Jay una batalla en torno al Departamento de Estudios del pueblo Negro. (...) se usaba y abusaba de las mujeres del pueblo Negro, cómo la universidad utilizaba con enorme cinismo los estudios Negros. (...) volví a incorporarme al Departamento de Inglés. Había hecho unos cuantos enemigos. Uno de los métodos a los que recurrían para desacreditarme ante los estudiantes Negros consistía en decirles que era lesbiana. En aquel entonces ya me consideraba una lesbiana declarada, pero en John Jay nunca había hablado de mi poesía ni de mi sexualidad. Sabía, (...), que la única manera de evitar que la gente te ataque por ser lo que eres consiste en adelantarse a ellos y ser sincera y abierta, en hablar de ti misma antes de que ellos hablen de ti. (...) Hablar claro era para mí un mecanismo de protección; tal como lo fue publicar "Love Poem" en la revista Ms. en 1971 y llevarlo a John Jay para colgarlo en la pared del Departamento de Inglés. (...) Mi editor me llamó y me dijo literalmente que no comprendía el texto de "Love Poem". Me dijo: "¿Pero de qué trata esto? Hay que suponer que eres un hombre?" ¡Y eso que era poeta! Yo le respondí: "No, soy una mujer que ama". » (Lorde, 2003, pp.99,100)

¹⁶⁷ Tradução livre. No original: «When I first went to teach at Oberlin College, a big debate about my sexual preferences took place on the wall of a women's rest room. (...) This public discussion, which really centered around the question of whether or not I was a lesbian, came to my attention only when it led to actual face-to-face conflicts between white and black female students on campus. (...) In the many discussions that ensued, both organized and on the grapevine, we talked about why it was so important for students to know my, or any, professor's sexual preference; about the danger of attempting to "out" any untenured professor in a homophobic institution; about whether feminist students think they can do no wrong; and most importantly, we talked about the ways black and white females often think differently about matters of sexuality. » (hooks, 2003, pp.139,140)

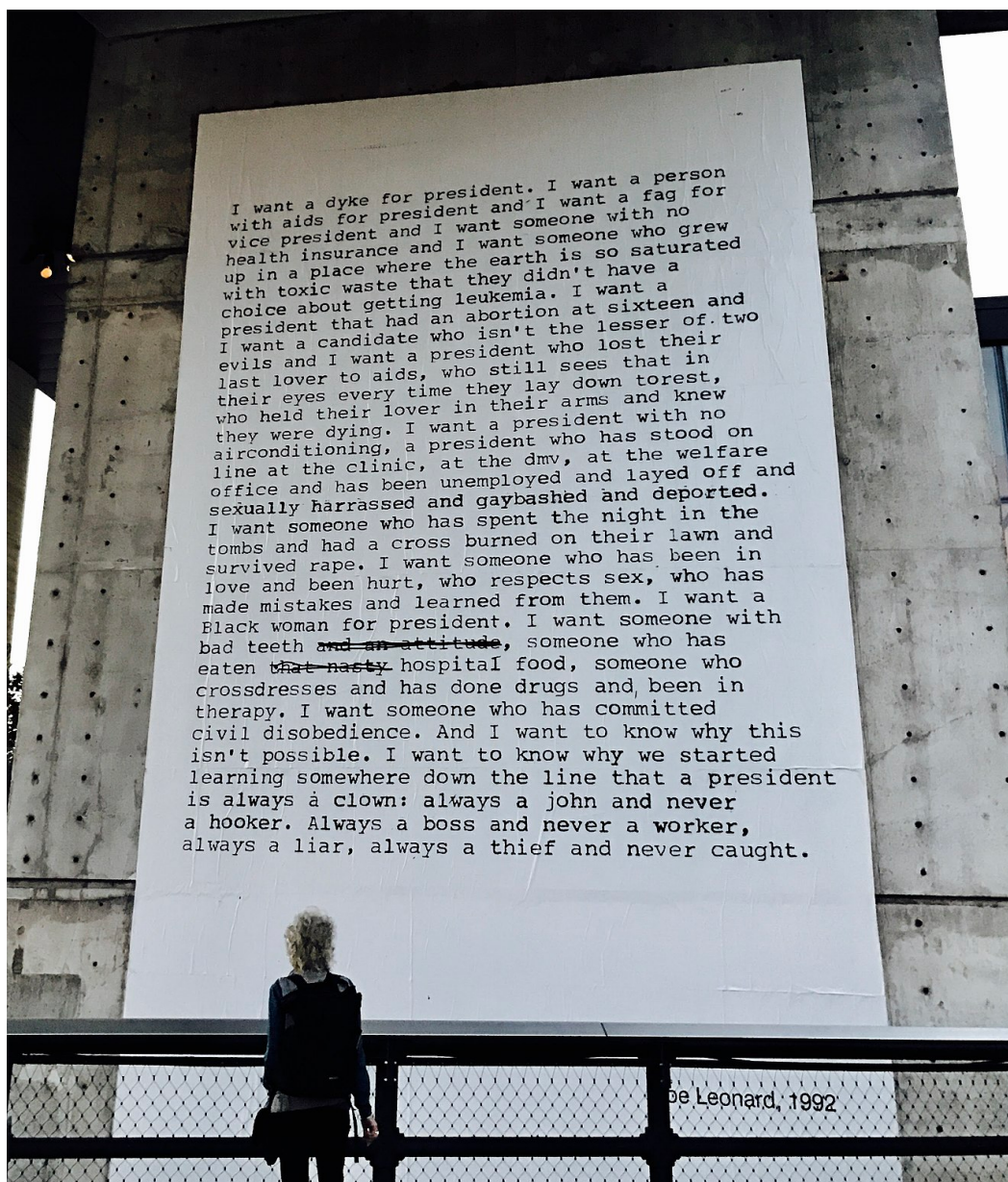


Fig. 21. Leonard, Zoe. (2016). *I want a dyke for president*¹⁶⁸. High Line, Nova Iorque. (1992)

¹⁶⁸ Eu quero uma fufa para presidente.

Faltam professories.

Faltam professories. Faltam docentes da diáspora africana e pessoas racializadas. Faltam docentes trans*, lésbicas, gays, *queer*. Faltam docentes de etnia roma. Faltam docentes com diversidade funcional. Representatividade - isto também é luta de classes.

Qual luta continua? A luta de quem, para quem? Qual a luta que pode continuar sem a *reserva revolucionária*¹⁶⁹?



Fig. 22. *Faltam professories.*
Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Fotografia com intervenção]

¹⁶⁹ Referência aos concursos de acesso à profissão docente - reserva de recrutamento - e ao conceito de Deleuze de “reserva revolucionária”.

Vidas vivíbles, escolas habitáveis

Naquele dia de primavera o sol era intenso, entrei na biblioteca da Escola e sentindo o ar quase irrespirável provocado pelo calor, dirigi-me à pessoa que se encarregava da biblioteca e perguntei se não seria possível abrir as janelas para que houvesse arejamento e fosse possível *persistir* naquele lugar oferecendo aos nossos corpos alguma frescura para o seu metabolismo celular.

Foi-me dito que não seria possível abrir as janelas, que embora concordasse totalmente nesta necessidade biológica (lógica da vida) de possibilitar um ar respirável, uma temperatura adequada ao nosso batimento cardíaco, havia regras que impossibilitavam a abertura de janelas. Perguntei sobre essas regras e qual a sua finalidade e foi-me explicado que eram regras de segurança, ao bloquear as janelas e impedir que o exterior e o interior do edifício pudessem efetuar qualquer tipo de troca através da sua arquitetura, prevenia-se ou antes, garantia-se (e isto dito em voz mais baixa) que ninguém se atiraria pela janela, ou seja, impedia-se que dessa forma ocorressem suicídios. Foi-me ainda explicado que era uma regra que tinha surgido há alguns anos e que abrangia vários edifícios públicos. Mas, indaguei eu, estamos no rés-do-chão... mesmo que alguém decidisse “sair pela janela” isso não era um perigo para a pessoa.... Pois... Mas são as normas.

*Um corte em outro lugar.*¹⁷⁰

«Para além dessas necessidades materiais, umas vidas *vivíbles/habitáveis* deveriam estar livres de violências institucionais e deveriam encontrar compreensão, escuta, justiça e reparação coletiva face a outras formas de violência que encontramos pelo caminho. Ter vidas mais *vivíbles/habitáveis* significa construir uma sociedade mais igualitária, com menos desequilíbrios de poder, em que as opressões e as violências machistas, racistas, LGTBfóbicas, capacitistas, relativas à saúde mental e outras, não sejam uma constante.»

- *Prevenir o suicídio passa por facilitar vidas vivíbles/habitáveis*

(Plaza, 2022, setembro 21)¹⁷¹

¹⁷⁰ «(...) todo processo revolucionário não é nada mais do que a introdução de um hiato, de uma diferença no processo de subjetivação, de “um corte em outro lugar” da fita de Moebius, para utilizar a expressão de Lygia Clark mobilizada em sua proposta artística *Caminhando*. (...) Suely aposta numa prática analítica que funcione como uma política de subjetivação dissidente, permitindo a reapropriação da potência vital de criação e o desenvolvimento do que chama de “saber-do-corpo”, o saber de nossa condição de vivente.» (Preciado, 2021, pp.14,16,17)

¹⁷¹ Tradução livre. No original: «Más allá de esas necesidades materiales unas vidas vivíbles deberían estar exentas de violencias institucionales y deberían encontrar comprensión, escucha, justicia y reparación colectiva ante otras violencias que nos encontremos en el camino. Tener vidas más vivíbles pasa por construir una sociedad más igualitaria y con menos desequilíbrios de poder en la que opresiones y violencias machistas, racistas, LGTBfóbicas, capacitistas, cuerdistas y otras no sean constantes.» -*Prevenir el suicidio pasa por facilitar vidas vivíbles*, (Plaza, 2022, setembro, 21)



Fig. 23. *ser-espaço.*
Da série, “Estágio: ver n/os espaços” (2022-23) [Frames de vídeo]

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, G. C. (2020). *Manual para o uso da linguagem neutra em língua portuguesa*. Frente Trans UNILEIRA.
- Andrade-Molina, M. & Valero, P. (2017). The Effects of School Geometry in the Shaping of a Desired Child. In H. Straehler-Pohl et al. (Eds.), *The Disorder of Mathematics Education* (pp.251-270). DOI 10.1007/978-3-319-34006-7_15
- Assembleia da República. (2018). “Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto”. *Diário da República* série I, n.º 151 (agosto): 3922 – 3924. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2018-115933863>
- Atkinson, D. (2004) Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, Vol. 30 (No. 3). DOI: 10.1080/01411920410001689698
- Através. (n.d.). Inhotim. Retrieved 2023, from <https://www.inhotim.org.br/item-do-acervo/atraves/>
- Azoulay, A. A. (2019). *Potential History. Unlearning Imperialism*. [eBook edition]. Verso.
- Baldwin, J. (1963) *A Talk to Teachers*. ESED 5234 - Master List. 44. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/esed5234-master/44>
- Barbosa, A. M. (1975). *Teoria e Prática da Educação Artística*. Editora Cultrix.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Editora Schwarcz S.A.
- Biesta, G. (2012). No education without hesitation: exploring the limits of educational relations. In C. W. Ruitenberg (Ed.), *Philosophy of Education* (pp. 1-13). Philosophy of Education Society.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Butler, J. (2004) *Undoing Gender*. New York and London: Routledge
- Butler, J. (2015). *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. (R. Bettoni, Trans.). Autêntica Editora. (2003)
- Castro Varela, M. M. (2016). Pedagogic Activism v. Pedagogic Paternalism’. In F. Malzacher, O. Ahmet, & P. Tan (Eds.), *The Silent University*. Sternberg Press.
- Castro Varela, M. M., & Dhawan, N. (2009). Breaking the rules, Education and Post-colonialism. In C. Mörsch (Eds.), *Documenta 12 Education – Vol. 2: Between Critical Practice and Visitor Services, Results of a Research Project* (pp.317-329). Diaphanes. <https://www.diaphanes.net/titel/breaking-the-rules-1058>
- Castro-Gómez, S. (2007) Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-91) Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Castro, R. (Argumento e Realização). (2021, novembro 11). O Som e a Cidade (Episódio 3). Soa. C.R.I.M. <https://www.rtp.pt/play/p9402/e578697/soa>
- Comité Olímpico Internacional. (2024). *Directrizes do COI: para uma representação igualitária, justa e inclusiva no desporto*. (M. Machado & C. M. Almeida, Trans.). <https://stillmed.olympics.com/media/Documents/Beyond-the-Games/Gender-Equality-in-Sport/IOC-Gender-portrayal-guidelines-PT.pdf>
- Connell, R. W. (1993). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.

- Cordeiro, A.D. (2024, janeiro 3). Comissão dos Assuntos Constitucionais aprova diploma que permite nomes neutros no registo civil. *Público*.
<https://www.publico.pt/2024/01/03/sociedade/noticia/comissao-assuntos-constitucionais-aprova-diploma-permite-nomes-neutros-registo-civil-2075591>
- Dias, E. G., Lança, M., Coelho, N. & Moreira, P. (2024, fevereiro 3). [Conversa-Debate]. Memorializar a Escravatura no espaço público português, Porto: Rampa.
- Djass. (2019). *Sobre o Memorial*. Memorial de homenagem às pessoas escravizadas – Lisboa.
<https://www.memorialescravatura.com/sobre-o-memorial>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Sage Publications, Inc.
- Estêvão, C. V. (2012) *Políticas e Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Departamento de Ciências Sociais da Educação- Universidade do Minho (Ed.). V.N.Famalicão: Edições Húmus
- Estrela, J. (2022). *Pardalita*. Caracavelos: Planeta Tangerina.
- Eyler, F. S. (2014). *História Antiga: Grécia e Roma. A formação do Ocidente*. Editora Vozes.
- Ferreira, R. & Bento, H. (2024, janeiro 29). Marcelo veta lei do nome neutro e autodeterminação de género; processo terá de ser reapreciado na próxima legislatura. *Expresso*.
<https://expresso.pt/sociedade/2024-01-29-Marcelo-veta-lei-do-nome-neutro-e-autodeterminacao-de-genero-processo-tera-de-ser-reapreciado-na-proxima-legislatura-8306f00d>
- Foucault, M. (2008). *Microfísica do poder*. (R. Machado, Trans.) Edições Graal. (1979)
- Foucault, M. (2021). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (R. Ramalhe, Trans.) Editora Vozes. (1975)
- Foucault, M. (2021). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Lisboa: Edições 70
- Furtado, A. (2018, setembro 26). Sou filha desse passado, mas sinto que não faço parte dele. *Mukanda. BUALA*. <https://www.buala.org/pt/mukanda/sou-filha-desse-passado-mas-sinto-que-na-o-fac-o-parte-dele>
- Gadsby, H. (Writer). Parry, M. & Olb J. (Director). (2018). *Hannah Gadsby: Nanette* [Film]. Netflix.
- Gaspard Monge. (2024, outubro 22). In *Wikipedia*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Gaspard_Monge
- Geometria descritiva. (2003, março 7). In *Wikipedia*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Geometria_descritiva
- Gomes, N. L. (2020). O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, Ramón (Eds.), *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico* (pp. 223-246). Belo Horizonte : Autêntica Editora. (2016)
- Gonçalves C., Costa J., Costa, H., Alcazar, R., Sousa, J., Marques, J. P., Gomes E. (2021). *Guia de Construção de Muros de Pedra Seca*. Associação para o Desenvolvimento da Viticultura Duriense.
https://www.agroportal.pt/wp-content/uploads/2022/02/Guia_muros-Pedra-Seca.pdf
- Haefele-Thomas, A. (Ed.). (2019). *Introduction to transgender studies*. New York (NY): Harrington Park Press
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question In Feminism And The Privilege Of Partial Perspective. *Feminist Studies*, Vol.14 (No. 3), pp. 575-599
- Hatherly, A. (1975) *A Reinvenção da Leitura*. Lisboa: Futura
- Hermann-Wilmarth, J. M. (2020). Identity Deficits. Reading, Learning, and Teaching Trans and Racial Identities in an Upper Elementary Classroom. In C. Mayo & M. V. Blackburn (Eds.), *Queer, Trans, and*

Intersectional Theory in Educational Practice. Student, Teacher, and Community Experiences (pp.64-76). Routledge.

Holzer, L. (2020, setembro 30) The Decision of the Swiss Federal Supreme Court in the Caster Semenya Case: A Human Rights and Gender Analysis. *OpinioJuris*. <http://opiniojuris.org/2020/09/30/the-decision-of-the-swiss-federal-supreme-court-in-the-caster-semenya-case-a-human-rights-and-gender-analysis/>

hooks, b. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.

hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge.

Ingold, T. (2007). *Lines. A brief history*. Routledge

Ingold, T. (2008). *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.

Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Routledge.

International Olympic Committee. (2021, November 16). *IOC Framework on Fairness, Inclusion and Non-Discrimination on the Basis of Gender Identity and Sex Variations*. Media Round Table. <https://stillmed.olympics.com/media/Documents/Athletes/IOC%20Framework/Presentation-IOC-Framework.pdf>

Jaque, A., Office for Political Innovation. (2022). *Mies e a gata Niebla. Ensaios sobre arquitetura e cosmopolítica*. (P. Baía, Trans.) Circo de ideias. (2019)

Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó

Kilomba, G. (2021, September 2). *The Boat*. MAAT extended. <https://ext.maat.pt/bulletin/boat>

Kilomba, G. & Ribeiro, D. (2019, julho 6). *Grada Kilomba: Desobediências Poéticas. A artista em conversa com Djamilia Ribeiro*. Pinacoteca de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=ovSKrDLs9Ro>

Laça, M. (2020). *Kiluanji Kia Henda*. [Entrevista]. ReMapping Memories, Lisboa; Museu de Lisboa/BUALA. <https://www.re-mapping.eu/pt/entrevistas/kiluanji-kia-henda>

Laça, M. (2021). Memorial de homenagem às pessoas escravizadas. Uma mnemónica aberta à cidade sobre a escravatura. *ReMapping Memories, Lisboa*. <https://www.re-mapping.eu/pt/lugares-de-memoria/memorial-de-homenagem-as-pessoas-escravizadas>

Leal, D., Freitas, J.P., Magalhães, S., Matias, M. (2023). *Guia para a Utilização de Linguagem Inclusiva da Universidade do Porto*. RESET - Redesigning Equality and Scientific Excellence Together.

Lima, R. (2024). Se este rio fosse nosso... . In *Anozero Bienal de Coimbra' 24/ O Fantasma da Liberdade*.

Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. (M. Corniero, Trans.) horas y HORAS, la editorial. (1984)

Lusa. (2024, janeiro 14). Escola com casas de banho e balneários sem género diz que mudança foi pacífica. *Público*. <https://www.publico.pt/2024/01/14/sociedade/noticia/escola-casas-banho-balnearios-genero-mudanca-pacifica-2076783>

Machado, R. (2008). Por uma genealogia do poder. In Foucault, M., *Microfísica do poder*. (26ª ed., pp.VII-XXIII). Edições Graal. (1979)

Malatino, H. (2021). *Cuidados Trans*. (J. S. del Álamo, Trans.) Edicions Bellaterra. (2020)

Max Horkheimer. (2024, setembro 17). In *Wikipedia*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Max_Horkheimer

- Mayo, C. (2004). Relations are difficult. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.), *No education without relation* (pp. 121-135). Lang.
- Mayo, C. & Blackburn, M. V. (2020). Misses and Connections: Queer, Trans, and Intersectional Pedagogies. In C. Mayo & M. V. Blackburn (Eds.), *Queer, Trans, and Intersectional Theory in Educational Practice. Student, Teacher, and Community Experiences* (pp. 1- 14). Routledge.
- Mehretu, J. (2013, agosto 14). *Julie Mehretu Interview: The In-Between Place* [Interview]. Louisiana Channel [Youtube]; Louisiana Museum of Modern Art.
<https://www.youtube.com/watch?v=38uTZCU0VqQ>
- Mills, C. W. (1969). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Monge, G. (1746-1818). *Description de l'art de fabriquer les canons*. Bibliothèque national de france.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t57536925/f9.item>
- Moreira, C. F. (2023, fevereiro 14). Na Praça do Império manteve-se “a tradição do império” e Marcelo está bem com isso. *Público*. <https://www.publico.pt/2023/02/14/culturaipsilon/noticia/praca-imperio-mantevese-tradicao-imperio-marcelo-bem-2038896>
- Moreira, I., Dias, E. B., Matos, M. C., Estrela, E., Alves, P. D., Silva, P., Amador, S. ... Castro, M. J. (2022, setembro 27). “Projeto de Lei nº 332/XV”.
- Mortágua, J., Soares, P. F., Mortágua, M., Martins, C., Soeiro, J. (2022, outubro 19). “Projeto Lei nº 359/XV/ 1.ª”.
- National Oceanic and Atmospheric Administration. (2024, May 2). *Digital Collections*.<https://www.noaa.gov/digital-collections/search?page=986#d0c33ba7-7c0d-44ed-93ed-9229a7f3425d>
- Nogueira, P. (2019). Para uma ecologia do «espaço pedagógico» de Manuela Malpique: uma leitura da obra. In Malpique, M., *Pequenas histórias: a geografia das crianças. Práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*. (pp.13-25). Mais Leituras Editora.
- Penim, L. (2003). *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão*. Livros Horizonte.
- Pinho, O. (2020). Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, Ramón (Eds.), *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico* (pp. 340-360). Belo Horizonte : Autêntica Editora. (2016)
- Pitcher, E. N. (2020). Undoing Cishet White Organizational Theory and Praxis. In C. Mayo & M. V. Blackburn (Eds.), *Queer, Trans, and Intersectional Theory in Educational Practice. Student, Teacher, and Community Experiences* (pp. 179-194). Routledge.
- Plantation. (2022, março 2). In *Wikipedia*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Plantation>
- Plaza, M. (2022, setembro 21). Prevenir el suicidio pasa por facilitar vidas vivibles. *Pikara Magazine*.
<https://www.pikaramagazine.com/2022/09/prevenir-el-suicidio-pasa-por-facilitar-vidas-vivibles/>
- Preciado, P. B. (2021). La izquierda bajo la piel: Um prólogo para Suely Rolnik. In Rolnik, S., *Esferas da insurreição*. (2ª ed., pp. 11-22). n-1 edições. (2018)
- Puwar, N. (2004). *Space invaders. Race, gender and bodies out of place*. New York: Berg.
- Rankine, C. (2021). *Só Nós: uma conversa americana*. (S. Borges, Trans.) Editora Todavia. (2020)
- República Portuguesa, Educação. (2018a agosto). *Aprendizagens Essenciais. Geometria Descritiva A. 10º ano*. Direção-Geral da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_gda.pdf

- República Portuguesa, Educação. (2018b agosto). *Aprendizagens Essenciais. Geometria Descritiva A. 11º ano*. Direção-Geral da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_gda.pdf
- Ribeiro, D. (2017). *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento
- Ribeiro, D. (2022, janeiro 22). *Quem tem medo do lugar de fala?, com Djamila Ribeiro* [Entrevista]. Rede TVT. <https://www.youtube.com/watch?v=3hhWTsTfdo4>
- Rodrigues, M. S., Matos, M.C., Dinis, F., Dias, B., Cunha, D., Barroso, S. ... Reis, P. (2023, maio 5). “Projeto Lei nº 762/XV”.
- Rodrigues, R. J. (2022, Agosto 31). A corrida contra o tempo para salvar os insectos. *Azul. Público*.
<https://www.publico.pt/2022/08/31/azul/reportagem/corrida-tempo-salvar-insectos-2018799>
- Rolnik, S. (2021). *Esferas da Insurreição. Notas para uma vida não cafetinada*. n-1 edições. (2018)
- Şafak, E. (2021). *The Island of Missing Trees*.
- Sáinz, M. S. (2019). *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.
- Segoete, L. (2023, junho 27). Word or not? [workshop]. In *CREAT_ED project* [Seminário], Porto.
- Semenya, C. (2023 October 28). ‘You are not here for a doping test. You are here for a gender test’: athlete Caster Semenya on how her life changed for ever. *The Guardian*
<https://www.theguardian.com/sport/2023/oct/28/athlete-caster-semenya-memoir-race-to-be-myself-extract>
- Shock, S. (2021). Yo Monstrúo Mio. *Periódicus. Revista de estudos indisciplinares em gêneros e sexualidades*, Vol. 1 (No. 15). Universidade Federal da Bahia.
- Silva, T. T. (1999). *O currículo como fetiche. A poética e a política curricular*. Autêntica Editora.
- Sistema de coordenadas cartesiano. (2022 agosto 29). In *Wikipedia*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_coordenadas_cartesiano
- Sternfeld, N. (2016). Learning unlearning. *CuMMA PAPERS*, 20, 1-11.
<https://cummastudies.files.wordpress.com/2016/09/cumma-papers-20.pdf>
- Taring Padi. (2024). *About Taring Padi*. <https://www.taringpadi.com>
- Trafi-Prats, L. (2009). Art Historical appropriation in a Visual Culture-Bases Art Education. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 50 (2).
- UNAIDS. (2018, junho 19). *OMS anuncia retirada dos transtornos de identidade de gênero de lista de saúde mental*. <https://unaids.org.br/2018/06/oms-anuncia-retirada-dos-transtornos-de-identidade-de-genero-de-lista-de-saude-mental/>
- York, S. W. (2023). Eu sou o monstro que vos fala, de Paul B. Preciado (2019). *Cadernos PET-Filosofia*, 22(1). <https://doi.org/10.5380/petfilo.v22i1.88248>
- Zegher, C. (2014). *Women’s work is never done : An anthology*. MER Paper Kunsthalle.

SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

FACULDADE DE **BELAS ARTES**

