

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

Mapas Afetivos e a Colonialidade do Olhar: Uma leitura crítica do ensino artístico na Escola Artística Soares dos Reis à luz da herança cartográfica ocidental

Nicolau Avelar Ferreira Tudela

M

2025

Mapas Afetivos e a Colonialidade do Olhar
***Uma leitura crítica do ensino artístico na Escola Artística Soares dos Reis à
luz da herança cartográfica ocidental***

Nicolau Avelar Ferreira Tudela

Mapas Afetivos:

*Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de
Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*

Tiago Assis

17 de Outubro de 2025

Resumo

Este relatório incide sobre a implementação e reflexão de uma unidade didática desenvolvida na Escola Artística Soares dos Reis (EASR), no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais.

Problematizando a herança colonialista das práticas cartográficas, a proposta pedagógica centrou-se no conceito de *mapas afetivos* enquanto ferramenta de exploração crítica, subjetiva e expressiva da relação das pessoas estudantes com o espaço escolar.

O estudo foi aplicado a duas turmas (11.ºB3 e 12.ºA1), integrando exercícios de desenho técnico (perspetiva cónica), representações subjetivas de lugares significativos e um painel coletivo. A metodologia teve como objetivo articular fundamentos técnicos com práticas críticas de representação, estimulando a consciência espacial e afetiva.

Os resultados demonstram diferenças de maturidade e envolvimento entre turmas, sendo a 12.ºA1 mais rápida na apropriação dos enunciados e expressiva na produção gráfica, enquanto a 11.ºB3 revelou maior dificuldade em processos colaborativos. As principais conclusões sublinham a pertinência dos mapas afetivos como ferramenta alternativa didática interdisciplinar e promotora de uma pedagogia crítica, apesar de desafios de integração coletiva e limitações temporais.

Palavras-chave: cartografia, colonialismo, mapas afetivos, ensino artístico, desenho, espaço escolar.

Abstract

This report focuses on the implementation and reflection of a teaching unit developed at Escola Artística Soares dos Reis (EASR), within the framework of the Master's in Visual Arts Education. Problematizing the colonial legacy of cartographic practices, the pedagogical proposal centred on the concept of *affective maps* as a tool for critical, subjective and expressive exploration of students' relationship with school space.

The project was implemented in two classes (11th grade B3 and 12th grade A1), combining technical drawing exercises (conic perspective), subjective representations of meaningful places, and a collective panel. The aim was to articulate technical foundations with critical practices of representation, fostering spatial and affective awareness.

Results reveal differences in maturity and engagement between classes: 12th grade students integrated the tasks faster and produced more expressive results, while the 11th grade group showed difficulties in collaborative processes. Findings highlight the relevance of affective maps as an alternative didactic tool for critical pedagogy, despite limitations regarding time and collective integration.

Keywords: cartography, colonialism, affective maps, art education, drawing, school space

Résumé

Ce rapport se penche sur la mise en œuvre et la réflexion autour d'une unité d'enseignement développée à l'école d'art Soares dos Reis (EASR) dans le cadre du Master en enseignement des Arts plastiques.

Problématisant l'héritage colonial des pratiques cartographiques, la proposition pédagogique était axée sur le concept des "cartes émotionnelles" en tant qu'outil critique, subjectif, d'expression mais aussi d'exploration des liens qu'ont les élèves avec leur espace (l'école).

Le projet a été mis en place dans la classe de première B3 et de terminale A1 grâce à des exercices de dessin technique (perspective conique), aux représentations de lieux qui leur sont chers et à un panel collectif.

L'objectif était de lier les bases techniques aux pratiques critiques en matière de représentation, en encourageant une prise de conscience des espaces et des émotions.

Les résultats mettent en lumière des différences dans la maturité et l'implication entre les classes : les élèves de terminale ont assimilé les tâches plus rapidement et leurs résultats étaient plus éloquents alors que les élèves de première ont eu plus de difficultés à travailler en groupe. Les cartes émotionnelles se sont révélées être une alternative didactique pour une pédagogie critique malgré les contraintes de temps et de capacité d'intégration collective.

Mots-clefs : cartographie, colonialisme, carte émotionnelle, éducation artistique, dessin, espace scolaire

Agradecimentos

Quero agradecer às pessoas docentes: António Cardoso, Cristina Bastardo, Cristina Pires, Fátima Rita, Jorge Delmar, Leonor Soares e Tiago Assis; e a todas as pessoas estudantes pela sua disponibilidade e partilha de experiências e saberes.

Índice

Introdução	8
Apresentação e caracterização da Escola Artística Soares dos Reis	11
Aprofundamento Teórico-conceitual	18
i) A cartografia e o mapeamento emocional	18
ii) Observações das disciplinas adjacentes a Desenho A	20
iii) Alternativas	26
Apresentação e fundamentação do Unidade Didática	31
i) Proposta Cartografia Afetiva	31
ii) Observação Crítica do Contexto e das Práticas Letivas	34
Descrição e Desenvolvimento da Unidade Didática	42
i) Exercício Diagnóstico – A Perspectiva como Dispositivo	43
ii) Primeira Fase – A Afetividade no Espaço Escolar	44
iii) Segunda Fase – A Autorrepresentação como Mapeamento	45
iv) Terceira Fase – O Mapa Afetivo Coletivo	46
Conclusão crítica	50
Bibliografia	55
Anexos	58

Introdução

Este relatório enquadra-se no Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, realizado na Escola Artística Soares dos Reis (EASR), no Porto, no ano letivo de 2023/2024. O trabalho desenvolvido toma como eixo central a proposta “Mapas Afetivos”, entendida como um exercício pedagógico e artístico que procura reconfigurar a relação entre corpo, espaço e conhecimento dentro do contexto escolar. Mais do que uma experiência didática isolada, esta investigação pretende questionar as estruturas que sustentam o ensino das artes visuais e os modos hegemónicos de ver, representar e ensinar o mundo.

A escolha do mapa, enquanto metáfora e ferramenta, é aqui intencionalmente política. Desde o seu surgimento moderno, a cartografia ocidental constituiu-se como um instrumento de poder e domínio colonial, moldando não apenas territórios, mas também consciências. Como aponta Aníbal Quijano (2000), a colonialidade do saber perpetua-se através de epistemes que se apresentam como universais, mas que são, de facto, localizadas e hierarquizadas. A projeção cartesiana, a linearidade da perspetiva e a crença na objetividade científica tornaram-se paradigmas normativos do olhar ocidental, paradigmas que ainda hoje estruturam o ensino das artes e a própria noção de representação.

Neste contexto, os mapas afetivos emergem como uma resposta crítica à herança cartográfica moderna, funcionando como contra-dispositivo visual e político. Em oposição à pretensão universalizante e métrica do mapa tradicional, o mapa afetivo propõe um gesto de reaprendizagem

do olhar: uma forma de reinscrever o corpo e a experiência no espaço escolar, reconhecendo o valor do sensível e relacional. Esta prática inscreve-se, portanto, numa didática de descolonização do olhar, que procura descentrar o sujeito observador e devolver à representação o seu carácter plural, situado e afetivo.

A proposta didática que sustenta este relatório nasce dessa tensão entre saber instituído e saber vivido, entre o rigor técnico imposto pelos currículos normativos e as possibilidades críticas e emancipatórias que emergem quando o espaço escolar é habitado como território simbólico e relacional. Inspirado nos princípios de Freire & Macedo (2014), este trabalho parte da convicção de que o ensino artístico deve ser um ato de leitura e reescrita do mundo, no qual o estudante é sujeito ativo do processo e não mero reproduzidor de formas legitimadas.

Ao longo da experiência desenvolvida na Escola Artística Soares dos Reis, instituição cuja estrutura curricular ainda reflete, em muitos aspetos, o legado racionalista e técnico das academias modernas, procurou-se problematizar os limites entre técnica e expressão, observação e afeto, individual e coletivo. O exercício dos mapas afetivos permitiu deslocar o foco do ensino do desenho como mera representação ótica para o desenho enquanto mapeamento de vivências, onde o espaço da escola é reapropriado através de gestos, memórias e relações.

Assim, a unidade didática apresentada neste relatório não se limita à experimentação formal de técnicas ou metodologias; ela propõe um reposicionamento ético e epistemológico do ensino artístico. Ao mapear

o espaço escolar a partir das experiências singulares de quem o habita, a prática converte-se num ato de resistência e disrupção ao modelo universalizante do conhecimento. Cada linha, cor e sobreposição torna-se um gesto de reinscrição crítica sobre o território onde o individual e o coletivo se cruza e contamina. Este trabalho pretende contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a função social e política do ensino das artes visuais — não apenas como prática estética e performativa, mas como exercício de reimaginação crítica do mundo.

Apresentação e caracterização da Escola Artística Soares dos Reis

Como preâmbulo, devido a imposições socioculturais contemporâneas, por norma, é inevitável que a pessoa passe por um sistema escolar e por isso que ela retenha memórias desse espaço, tempo e instrução. Sendo antigo aluno da Escola Artística Soares dos Reis (EASR) (2006/09), docente (2023/24) e agora estagiário (2024/25), é, por isso, inevitável a minha relação afetiva com o tempo vivido e experienciado neste espaço escolar e com os atores. Em particular, tive especial atenção ao facto de haver uma linguagem e memória de progressão temporal coletiva. A minha experiência situa-se num momento pivotal da história da escola. Como mais tarde aponto no ano letivo de 2008/09, a escola mudou de instalações. Contudo, a organização e evolução do ensino artístico em Portugal, e em particular o da Escola Artística de Soares dos Reis (EASR), deve ser compreendida à luz de um conjunto de diplomas legais estruturantes que moldaram a configuração do sistema educativo português nas últimas décadas. A escola, enquanto entidade institucional, surge em 1884, tendo sofrido diversas mudanças ao longo do tempo, tanto na sua designação, como nas suas localizações e composições pedagógicas.

Ela teve o seu início a partir da necessidade e vontade político-social de resposta ao crescimento e concentração demográfica e industrial que em 1884 se sentia na cidade do Porto. (Alves, 2014) É assim que se justifica a criação da então Escola Industrial de Faria de Guimarães no Bonfim. A princípio frequentada apenas por rapazes, anos mais tarde foram criados cursos específicos para raparigas, num modelo de ensino segregado por género. Destacam-se, por exemplo:

- Para rapazes: Pintor Decorador, Tecelão, Estucador, Cinzelador, Marceneiro, Gravador em Aço, Ourives, Entalhador, entre outros.

- Para raparigas: Lavoros Femininos, Costureira de Roupa Branca, Bordadora-Rendeira, Modista de Chapéus, Modista de Vestidos.

Neste período inicial, a escola esteve sediada num edifício habitacional no Campo 24 de Agosto, Porto até 1917, altura em que, por ordem de despejo, muda de instalações para a Rua de Santo Ildefonso, partilhando o espaço com o Liceu Alexandre Herculano. Mais tarde, foi também criado um Curso de Habilitação à Escola de Belas Artes, sinalizando a articulação entre ensino técnico e artístico.

Devido ao espaço limitado e partilhado com outro estabelecimento de ensino, as condições eram precárias e em 1928 a escola muda-se novamente para a antiga fábrica chapeleira na rua da Firmeza depois de extensivas obras de requalificação do espaço. Em 1948 com o Estatuto do Ensino Técnico Profissional ([Decreto n.º 37029, 1948](#)), é neste espaço que a escola muda a sua designação para Escola de Artes Decorativas de Soares dos Reis denotando uma mudança pivotal na sua composição pedagógica.

Esta orientação sedimentar-se-ia com a reforma conduzida por Veiga Simão (Decreto-Lei n.º 482/72, 1972; Lei n.º 5/73, 1973) o que expandiu e codificou o sistema nacional de ensino estruturando-o em cursos preparatórios, secundários e profissionais, levando à requalificação da Soares dos Reis como escola secundária.

Após a Revolução dos Cravos (1974), é com a Lei de Bases do Sistema Educativo, (1986), que representou um marco fundacional na estruturação da educação portuguesa em contexto democrático, assumindo como princípios orientadores a igualdade de oportunidades, a formação integral do cidadão e a valorização das diferentes vias de ensino, incluindo o ensino artístico especializado (art.º 9.º e 10.º). Este diploma abriu espaço à criação de estabelecimentos com autonomia pedagógica e vocação própria, legitimando a existência de escolas artísticas como a Soares dos Reis que, a partir daí, pôde afirmar-se não apenas como uma escola técnica, mas como uma instituição de ensino artístico especializado, integrando o sistema nacional de ensino.

Esta transformação marcou uma ruptura com a herança do ensino técnico-industrial do Estado Novo (1948–1974), que privilegiava a formação instrumental e a preparação operária. O novo enquadramento de 1986 possibilitou a reformulação curricular, articulando dimensões técnicas e artísticas sob uma perspectiva formativa e crítica, mais próxima das pedagogias contemporâneas de matriz humanista.

Esta evolução conduziu à aprovação do Estatuto de Escola Especializada de Ensino Artístico, com a elaboração de um projeto pedagógico próprio, a reorganização dos espaços e adequação dos equipamentos. A escola, pôde assim reorganizar-se como escola artística, criando cursos complementares que revalorizavam a formação técnica e artística integrada, retornando assim para um ensino especializado, desta vez, dando primazia às áreas artísticas e criativas. Mais tarde, o (Decreto-Lei n.º 74/2004) surge num contexto posterior de reformulação do ensino

superior e de articulação com o processo de Bolonha, incidindo sobre o reconhecimento de graus e qualificações. Embora centrado no ensino superior, este diploma teve impacto indireto sobre o ensino secundário artístico, reforçando uma cultura de avaliação por competências e resultados de aprendizagem, que veio a ser gradualmente transposta para os níveis anteriores de ensino. No caso da EASR, tal traduz-se numa maior pressão para a normalização e quantificação das aprendizagens, chocando com a autonomia criativa e experimental que caracteriza as práticas artísticas.

No ano letivo de 2008/2009, a EASR muda-se para as atuais instalações, situadas no edifício da antiga Escola Secundária Oliveira Martins, na freguesia do Bonfim, Porto. (Educação, 2011; Escola Secundária de Soares Dos Reis, 2008) O edifício foi totalmente reconstruído como projeto-piloto de requalificação do parque escolar e pensado de raiz para o Ensino Artístico Especializado com a participação da própria comunidade escolar.

Por fim, o (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, 2018) veio actualizar o Decreto-Lei n.º 74/2004 e introduz um paradigma de autonomia e flexibilidade curricular, reafirmando a importância da interdisciplinaridade e da adaptação local dos currículos. Este diploma reconhece a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas, procurando romper com a rigidez dos programas uniformizados. No contexto da Soares dos Reis, o Decreto-Lei de 2018 abre novas possibilidades para a integração de projetos transdisciplinares e autorais, que valorizam o envolvimento crítico e artístico das pessoas estudantes com o seu espaço escolar e as

dimensões para lá da escola, quer seja num plano profissional ou no plano de ensino superior.

Contudo, a concretização dessa flexibilidade continua condicionada por exigências avaliativas e administrativas que remetem para modelos anteriores, mais normativos, herdados da LBSE e das políticas de Bolonha. Esta tensão, entre a liberdade pedagógica e a necessidade de conformidade institucional, manifesta-se de forma particular na EASR, onde o processo criativo nem sempre se coaduna com os parâmetros de avaliação estandardizados, havendo uma tensão mais ou menos invisível, mas sempre presente em homogeneizar e quantificar o currículo e a avaliação .

Atualmente, a EASR está vocacionada para o ensino e prática das artes visuais, oferecendo quatro cursos artísticos especializados:

- Comunicação Audiovisual - especializando-se no ensino de fotografia, cinema e animação;
- Design de Comunicação - especializando-se no ensino de Design Gráfico e técnicas de impressão;
- Design de Produto - especializando-se na produção industrial e artesanal de objetos de utilização diária;
- Produção Artística - especializando-se nas produções de cariz artístico como artes de espectáculo a objetos artísticos;

Estes cursos, exclusivamente dirigidos ao nível de ensino secundário (10.º ao 12.º ano), funcionam em regime diurno e noturno e estruturam-se segundo uma dupla orientação: por um lado, o prosseguimento de estudos em instituições de ensino superior, nomeadamente nas áreas artísticas e criativas; por outro, a preparação para a inserção no mercado de trabalho cultural, técnico e de produção visual.

Contudo, a própria estrutura curricular da Escola Artística Soares dos Reis evidencia uma certa insularidade institucional. Esta especificidade, embora constitua um espaço de liberdade e de valorização das expressões individuais, reforça também a perceção de excepcionalidade identitária face às escolas regulares. Nesse sentido, a escola funciona simultaneamente como refúgio e enclave cultural: um espaço onde práticas, linguagens e estéticas frequentemente marginalizadas no sistema educativo tradicional encontram reconhecimento e legitimidade.

Ao mesmo tempo, esta mesma singularidade pode gerar uma forma de isolamento disciplinar, na medida em que o diálogo entre áreas artísticas e outras áreas de saber tende a restringir-se ao núcleo das produções criativas. A interdisciplinaridade, ainda que prevista nos programas e projetos da escola, nem sempre se traduz numa efetiva articulação entre campos distintos do conhecimento, o que limita a integração de práticas mais experimentais, colaborativas e promove uma bolha pedagógica.

Assim, a EASR ocupa um lugar ambivalente: é simultaneamente um espaço de emancipação expressiva e de contenção institucional, refletindo as tensões inerentes ao ensino artístico especializado em Portugal.

É evidente que este relato apresenta uma versão sumária, dado que se centrou sobretudo nos aspetos relacionados com as localizações geográficas, as composições pedagógicas da escola e as suas designações ao longo do seu percurso cronológico. No entanto, estes três aspectos denotam e revelam pelo menos uma mutação do etos da escola. Embora as circunstâncias e os contextos históricos sejam diferentes em cada período, torna-se pertinente estabelecer uma comparação quanto às diferentes vocações pedagógicas que marcaram a evolução da instituição. Desde a sua fundação, enquanto escola orientada para a especialização operária-industrial, com o objetivo de responder às necessidades materiais decorrentes do crescimento demográfico e do desenvolvimento económico da cidade do Porto, até às reformas que a integraram num sistema nacional de educação. Processo que recalibrou a identidade escolar em função de valores universais e democráticos, a escola foi-se transformando. Mais recentemente, a requalificação (e consequente retorno) conduziu a instituição a uma nova especialização, desta vez centrada nas indústrias artísticas.

Observa-se, uma recorrência nos percursos pedagógicos, visível tanto na oferta curricular, ligada às práticas materiais em que as pessoas estudantes se especializam (tecidos, metais, madeiras, entre outros), como no próprio *modus operandi*, profundamente informado pelos materiais e pelos contextos sociopolíticos de cada época.

A escola conserva ainda um acervo crescente de trabalhos de antigas pessoas estudantes, bem como artefactos vindos e deixados nos edifícios que outrora ocupou, constituindo um espólio que testemunha não apenas a memória pedagógica da instituição, mas também uma afetividade enraizada nas suas dimensões cronológica e geográfica. (Ribeiro, 2008)

Aprofundamento Teórico-conceitual

i) A cartografia e o mapeamento emocional

A tradição cartográfica tem como premissa a análise objetiva da realidade, o registo gráfico de espaços físicos e plantas, mapas, esboços, etc... com um propósito cartesiano, utilitário e universalista de inscrever e depurar a realidade em arquivos numa linguagem gráfica. Claudius Ptolomy (c. 100 - 170), astrónomo Egípcio-Helenico, é considerado o pai da Geografia e por consequência da cartografia moderna com o seu tratado *Geōgraphikē hyphēgēsis* (Guia de Geografia) onde detalhou os Mapas Mundi conhecidos na altura. Os atlas originais não sobreviveram até aos dias de hoje, no entanto devido à proliferação do conhecimento através de cópia e tratados os livros sobreviveram (Ptolemæus, 1883) assim como reintrepretações dos mesmos mapas (Germanus, 1482)

Esta metodologia empirista de registo geográfico proporcionou uma visão em macro escala do mundo envolvente, revelando alguns aspectos importantes para a navegação, como os mares, rios, montanhas, florestas; geopolítica, como as estradas, povoações, fronteiras, rotas comerciais. Nestes primeiros registos cartográficos, devido aos contextos tecnológicos e sócio-culturais, a acuidade científica relegava-se às realidades sociais. Ainda havia uma utilização de iconografia e ilustração para representar os “vazios do conhecimento” ou ilustrar as relevâncias geopolíticas da altura. Detalhes que foram alterando-se com o passar do tempo. (Mappa Mundi Hereford, 1300; T-O Map, Detail. f. 74v, Beinecke MS 358, 1400)

Nos séc. VIII - IX, houve grandes contributos para o conhecimento cartográfico a partir dos geógrafos islâmicos com o patronato do califado Abbasid. Vê-se aqui um movimento mais pronunciado para um congregar de linguagem visual e rigor científico. ([al-Idrisi, 1154;](#) [al-Istakhri, 1306; Harley & Andrews, 2002](#))

É com a era do Colonialismo (séc.XIV - XVIII) que o interesse na cartografia tomou proporções imperialistas de cariz hegemónicas com as criações e estabelecimento de rotas comerciais e escravagistas intercontinentais e transoceânicas. Há ao mesmo tempo um depuramento e síntese gráfica para uma representação “realista” ou o mais próximo possível do realismo. No entanto nota-se um pendor para o Eurocentrismo dos Mapas Mundi produzidos na altura, denotando a excepionalidade europeia, propagada pelas ideologias nacionalistas, imperialistas e supremacistas. É a partir destes registos e vontades políticas que a cartografia vigente adquire nuance normativa no sentido de se naturalizar como ‘verdade’.

Cartography has become preeminently a record of colonial self-interest. It is an unconscious portrait of how successfully a European colonial society had reproduced itself in the New World, and the maps grant reassurance to settlers by reproducing the symbolic authority and place-names of the Old World. Moreover, as the frontier moved west,

the traces of an Indian past were dropped from the image. Many eighteenth-century map makers preferred blank spaces to a relict Indian geography.

(Harley & Andrews, 2002).

Harley & Andrews aferem o evidente posicionamento eurocentrista de apagamento e imposição geográfica que se reproduz e prevalece ainda nos dias de hoje com a centralização da europa na maioria dos mapa mundi e as ideologias coloniais e racistas. Esse contexto fundamenta a lente hegemónica de depuramento e síntese gráfica da tradição cartográfica que rejeita, de certa forma, a subjetividade afetiva e relacional que cada indivíduo e comunidade nativa estabelece com os espaços e lugares que habita e ocupa. A ideia do lugar sem observador ou observador onnipresente (lugar geométrico e divino) subjaz, novamente, à cartografia analítica e racionalista no sentido em que pretende ser legível e interpretada por todos de igual modo. No entanto, a (aparente) falta e omissão das afetividades subjectivas implica um distanciamento e alienação individual desse registo cartográfico pois não estão representadas as suas vivências, as relações que estabelece com os lugares. Uma tradição da omissão individual e comunitária para a imposição da racionalidade hegemónica.

ii) Observações das disciplinas adjacentes a Desenho A

No contexto curricular das Artes Visuais, observa-se uma tendência persistente para a valorização da mestria técnica e da execução formal em detrimento da dimensão conceptual, crítica e relacional do ato criativo. Esta tendência manifesta-se não apenas na disciplina de Desenho A, mas também nas disciplinas adjacentes — Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes (HCA) — que, em conjunto, moldam o modo como as artes visuais são ensinadas e validadas no ensino artístico secundário.

O ensino do Desenho A centra-se tradicionalmente na aquisição de competências de observação e representação rigorosa. O “olhar treinado” é concebido como instrumento de precisão e controle, e a prática do desenho é entendida como exercício de fidelidade ao real. Essa metodologia privilegia o domínio técnico, mas tende a despersonalizar o processo criativo, distanciando o sujeito da experiência sensorial e afetiva do espaço. A relação entre quem observa e o objeto observado é mediada por convenções que promovem a neutralidade do olhar, um olhar cartesiano, “ausente”, que observa sem se implicar.

A Geometria Descritiva, consolidou-se durante a Revolução Francesa (1789–1799), no contexto da sedimentação do Iluminismo e do Racionalismo, com a publicação de *Géométrie descriptive* (1798) pelo matemático Gaspard Monge (1746–1818). Como componente obrigatória no percurso artístico, reforça esta racionalidade visual. Fundada nos princípios cartesianos de representação do espaço, esta disciplina

consolidou-se historicamente como matriz epistémica de rigor e universalidade. No entanto, ao reproduzir-se como instrumento de avaliação e validação da espacialidade, acaba por segmentar as pessoas estudantes entre os que dominam a lógica formal do método e os que se situam à margem da sua gramática. A geometria cartesiana, com a sua sintaxe de projeções ortogonais e sistemas de referência absolutos, constitui uma linguagem de poder: define quem “vê bem” e quem “vê errado”. Tal como defende Aníbal Quijano (2000), os regimes de saber de matriz ocidental impõem-se como universais, excluindo outras epistemologias, sensoriais, intuitivas, corporais ou afetivas, que não se conformam à estrutura racionalista.

A disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA), por sua vez, constitui um campo privilegiado para compreender as dinâmicas epistemológicas subjacentes a este modelo de ensino. Ao analisar o manual História da Cultura e das Artes 10 — 10.º Ano (Simões, 2024)¹, percebe-se que o discurso pedagógico oficial contribui ativamente para a reprodução de uma visão eurocêntrica, linear e hierarquizada da história da arte. Por um lado, compreende-se o constrangimento que um manual de carácter nacional e pedagógico comporta, condicionado pelo limite temporal de um ano letivo e pela necessidade de cumprir os requisitos curriculares definidos pela Direção-Geral da Educação. No entanto, enquanto dispositivo normativo, o manual estabelece o quadro de referência através do qual as pessoas estudantes aprendem a “ler” e a “interpretar” o património artístico, funcionando como uma gramática visual e ideológica.

¹ Anexo I: EXCERTOS DE TEXTO DO MANUAL “História da cultura e das artes 10 – 10.º ano” (2024)

O problema não reside apenas no conteúdo, mas na própria estrutura discursiva. O manual constrói uma narrativa civilizacional em que a Europa é apresentada como centro irradiador do progresso artístico, científico e cultural. Essa narrativa, ainda que atenuada pela retórica da globalização, mantém um eixo de poder simbólico que legitima a hegemonia cultural ocidental. O Capítulo 5 — A Cultura do Palácio (sécs. XV–XVII) — é particularmente elucidativo desta lógica. Ao referir-se à “Europa” como uma entidade coesa e a “Itália” ou “Alemanha” como atores políticos consolidados, o texto reproduz anacronismos e simplificações que projetam retroativamente a ideia de nação e de unidade cultural onde ela não existia.

Mais grave, porém, é a forma como o manual trata a expansão marítima e os impérios coloniais. Os processos de conquista, escravatura e pilhagem são frequentemente apresentados como “descobertas” e “intercâmbios culturais”, esvaziando a dimensão de violência estrutural que lhes é inerente. Tal como refere Boaventura de Sousa Santos (2018), a história ocidental da modernidade foi escrita como narrativa de “descoberta”, apagando sistematicamente o genocídio e a exploração que a sustentaram. A linguagem do manual reflete precisamente essa lógica de eufemização: os atos de dominação são substituídos por expressões neutras ou até positivas — “expansão”, “contacto”, “influência” —, que transformam o trauma em triunfo.

“(…) a era dos **Descobrimentos**, que, entre os séculos XV e XVI, levou os europeus a **explorar o globo terrestre** e a encontrar povos, terras e culturas até então desconhecidos. Coincidindo

com a ascensão do Humanismo, os
Descobrimientos foram um importante motor
para o desenvolvimento económico, estimulando
a descoberta e o conhecimento, a criação artística
e a pesquisa científica.
(Simões, 2024)

Esta operação discursiva alinha-se com o que Freire e Macedo (2014) denunciam como o poder ideológico da linguagem: a capacidade de naturalizar a violência através da nomeação. Quando o manual refere a escravatura apenas no penúltimo parágrafo do capítulo, e a descreve como consequência “infeliz” do processo de globalização, oculta a estrutura de poder que a originou e perpetuou. Tal organização narrativa faz do colonialismo uma nota de rodapé, quando deveria ser o enquadramento crítico de todo o período moderno.

A ausência de contextualização crítica é igualmente visível na omissão de representações cartográficas e iconográficas que sustentaram a ideologia imperial. Mapas como os de Lopo Homem (1519) ou os atlas de António Galvão (1934) e Jaime Cortesão (1954) são apresentados como marcos do “génio português”, mas raramente problematizados enquanto instrumentos de poder e dominação simbólica.(SlaveVoyages, sem data)

“A não problematização da história
portuguesa (...) é uma das características
capitais da consciência nacional, e essa

ausência de olhar crítico sobre nós está relacionada justamente com o facto de sermos os prodigiosos autores de uma gesta de colonização que nunca nos pôs problemas. Quando os houve, e graves, foram os outros que no-los puseram”
(Laranjeiro, 2015)

Como observa Eduardo Lourenço (2015), a mitologia do “Império benigno” continua a atravessar a consciência nacional portuguesa, perpetuando um “colonialismo inocente” que mascara as violências estruturais do passado e as suas continuidades no presente.

Esta leitura crítica do manual permite compreender a forma como as disciplinas artísticas e humanísticas do currículo, ainda que com propósitos distintos, se entrelaçam na produção de um olhar normativo. Em Desenho A, a norma é técnica; em Geometria Descritiva, é racional e espacial; em HCA, é histórica e simbólica. Em todas, a subjetividade da pessoa estudante é subordinada a uma epistemologia do controle, em que o conhecimento é medido pela capacidade de reproduzir modelos, e não de os questionar.

Longe de se questionar a história colonial portuguesa e o seu lastro de racismo e violência, revisitou-se a já referida parábola do Brasil: apresentaram-se as novas nações independentes como novas pátrias lusas ou

lusitanas, países fraternos com relações privilegiadas com a antiga metrópole, no que Eduardo Lourenço considera o mais “desvairado dos nossos sonhos imperiais” (p. 235). E assim, foi possível fabular um final pretensamente conciliador para 500 anos de colonialismo que terminaram com 13 anos de uma violenta Guerra Colonial. O processo de descolonização foi assim acompanhado “das mesmas ficções, dos mesmos fantasmas que durante séculos estruturaram a existência sonâmbula do nosso colonialismo inocente” (Laranjeiro, 2015)

Uma reconfiguração pedagógica verdadeiramente emancipadora exigiria inverter esta hierarquia, colocando a experiência, a crítica e a afetividade no centro do processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva aproxima-se da Pedagogia do Oprimido de Freire (1970) e das epistemologias decoloniais de Quijano (2000) e Santos (2014), que defendem a pluralidade de saberes e a descentralização do cânone ocidental.

iii) Alternativas

Retomando a questão de partida dos *Mapas Afetivos*, uma das formas mais diretas de abordar as inquietações que lhes subjazem é observar o modo como as tecnologias contemporâneas, como o *Google Maps* ou outras plataformas de georreferenciação, organizam, classificam e codificam o mundo. Estas ferramentas permitem ao utilizador assinalar pontos de interesse e personalizá-los com marcadores simbólicos ou emocionais, atribuindo-lhes um valor afetivo individual. No entanto, tal personalização ocorre sempre dentro dos limites estruturais do suporte cartográfico ocidental, cuja matriz epistemológica é essencialmente eurocêntrica, urbana e nacionalista.

Os sistemas de mapeamento digital operam, assim, sobre um paradigma cartesiano de ordenação do mundo, um mundo reticulado, metrificado e quantificável. As *tags* e marcadores visuais que os utilizadores adicionam constituem apenas camadas suplementares sobre uma matriz base que permanece rígida e normativa. O mapa, nesse contexto, não é um espaço de criação ou relação, mas de categorização: cada ponto é reduzido a uma localização fixa, desprovida de temporalidade, memória e experiência.

O *mapa afetivo digital* só é, portanto, plenamente compreensível para quem o produz, a sua leitura externa carece de contexto, história e corpo. Esta limitação traduz o que Boaventura de Sousa Santos (2018) designa por “monocultura do tempo linear e do saber universal”: a imposição de uma epistemologia única que anula as múltiplas formas de habitar e conhecer o espaço.

Um exemplo contrastante pode ser encontrado na experiência proposta pela plataforma brasileira *Caixa de Ferramentas* (Jamile, 2021; 2022),

onde os exercícios intitulados “Mapas Afetivos” convidam os participantes a registrar, por meio da escrita e do testemunho pessoal, as suas relações subjetivas com a cidade de São Paulo. Embora se afaste da dimensão visual e plástica, esta metodologia centra-se no registo sensorial e memorial, criando um tecido de narrativas que sobrepõem afetos, trajetórias e pertenças. O mapa, neste contexto, deixa de ser uma representação para se tornar uma prática: um gesto de inscrição coletiva que traduz a experiência vivida no território urbano.

Esta abordagem dialoga com epistemologias não ocidentais de mapeamento. As cartas de navegação das Ilhas Marshall, conhecidas como *meddo* e *mattang*, constituem um exemplo paradigmático de um sistema de conhecimento local e relacional. Estas estruturas, compostas por tiras de madeira e conchas, representam as correntes marítimas, o movimento das ondas e as interações entre ilhas, funcionando como diagramas dinâmicos da paisagem oceânica (Knighton, 2020). O seu uso requer a mediação dos *ri-meto*, mestres navegadores, que interpretam os padrões segundo a sua experiência empírica, transmitida oralmente de geração em geração.

Ao contrário dos mapas ocidentais, os *mattang* não representam o espaço de forma objetiva ou universal: traduzem uma relação viva, sensorial e intersubjetiva com o meio. Esta dimensão subjetiva e simbiótica — entre conhecimento, prática e comunidade — aproxima-se profundamente da proposta dos *Mapas Afetivos* enquanto exercício educativo, em que o espaço é compreendido como extensão da experiência e da memória coletiva.

Na contemporaneidade, diversos artistas têm procurado desconstruir a cartografia hegemónica e problematizar a sua neutralidade aparente. O argentino **Guillermo Kuitca** transforma mapas em dispositivos

psicológicos, representando fragmentos de memória e deslocamento; a brasileira **Adriana Varejão**, em *Mapa de Lopo Homem II* (1992–2004), revisita criticamente a tradição cartográfica portuguesa, expondo as feridas coloniais e as tensões entre corpo e território; o uruguaio **Joaquín Torres García**, em *El Norte es el Sur* (1935), subverte a orientação geográfica tradicional, propondo uma inversão simbólica que descentra o olhar europeu (Couto, 2019).

Como observa Barbosa (2016), “o interesse dos artistas no mapa parece estar no seu poder comunicativo, representacional e universal. A desconstrução cartográfica pelos artistas parece propor um jogo de símbolos que confunde as nossas orientações e nos liberta de uma única interpretação do espaço.”

Contudo, mesmo nestas práticas de resistência estética, subsiste por vezes um carácter atomizado e individualista: o mapa artístico tende a funcionar como dispositivo contemplativo, desligado das dinâmicas coletivas e comunitárias. O risco é que, ao transformar e isolar o mapa como metáfora pessoal e artefacto artístico, se perca a dimensão política do espaço — aquilo que Achille Mbembe (2019) identifica como *necropolítica*, isto é, o poder de definir quem habita, quem é visível e quem é apagado do território.

A própria história da cartografia ocidental está imbuída desta lógica de poder. Ideologias como o *Manifest Destiny* (1845), que legitimou a expansão colonial norte-americana sob o pretexto do “direito divino”, ou o mote “*A land without a people for a people without a land*”(c. 1900) cunhado por movimentos Cristãos Restauracionistas e mais tarde cooptado pelo movimento Sionista que legitima a expansão, limpeza étnica e genocídio do povo Palestino, ou políticas segregacionistas como o Apartheid sul-africano (1948–1994), exemplificam a utilização do

espaço como instrumento de dominação e exclusão (Albanese, 2025; *Manifest Destiny and the West* | *National Gallery of Art*, s. d.).

Como advertem (Freire & Macedo, 2014), a linguagem — tal como o mapa — pode servir à naturalização da violência:

“On the one hand, they readily accept
‘ethnic cleansing,’ a euphemism for
genocide... The mass killing of women,
children, and the elderly [...] take on the
positive attribute of ‘cleansing,’ which leads
us to conjure a reality of ‘purification’ of the
ethnic ‘filth’” (p. 21).

A cartografia, enquanto linguagem, participa e reproduz essa mesma operação de limpeza simbólica ao traçar fronteiras, apagar pessoas e culturas e reduzir o espaço à sua legibilidade unidirecional, ela transforma o mundo num sistema de coordenadas, separado da experiência. É precisamente contra esta lógica que a proposta dos Mapas Afetivos se insurge: enquanto prática pedagógica, ela reintroduz o corpo, a memória e o afeto na leitura do espaço, promovendo uma reapropriação sensível e crítica do território escolar tornando-se, assim, um contra-dispositivo: uma cartografia viva, situada e subjetiva, que confronta o regime visual hegemónico. Ao inscrever as experiências individuais no tecido coletivo, este exercício tenta transformar o espaço escolar num território de afetos partilhados e narrativas emergentes. Tal como nas cartas mattang, o mapa deixa de ser uma reprodução de símbolos hegemónicos para ser uma produção e manifestação sensorial através da escuta, da partilha e do reconhecimento mútuo.

Deste modo, a investigação proposta não se limita a explorar o mapa como objeto, mas procura reinscrever a cartografia como gesto participativo e pedagógico: um modo de ver, sentir e construir conhecimento de forma coletiva. Se a cartografia colonial serviu para dominar e dividir o espaço, os Mapas Afetivos propõem o inverso, uma cartografia da aproximação, da interdependência e da consciência crítica.

Apresentação e fundamentação do Unidade Didática

i) Proposta Cartografia Afetiva

O projeto germinou no final do 1º ano de Mestrado 2023/24 num trabalho colaborativo com a colega Ana Venâncio em contexto da Unidade Curricular, Concepção e Avaliação de Projetos e de Instituições Educativas e Atividades de Iniciação à Prática Docente II. Neste trabalho, com a pesquisa e prática preliminar do conceito de cartografia e mapa afetivo e com a colaboração da professora de Desenho da e da direção da Escola Artística Soares dos Reis, houve a oportunidade de se concretizar um *reenactment* da proposta com uma turma de 26 estudantes de 10º ano no dia 8 de Maio. Numa aula de 90 minutos, disponibilizou-se 3 folhas A1 de papel cenário, múltiplos meios riscadores, tesouras e fotocópias A4 da planta da escola para referência.

Elaborou-se uma proposta de aula a partir destas lentes desafiando a turma como um colectivo a:

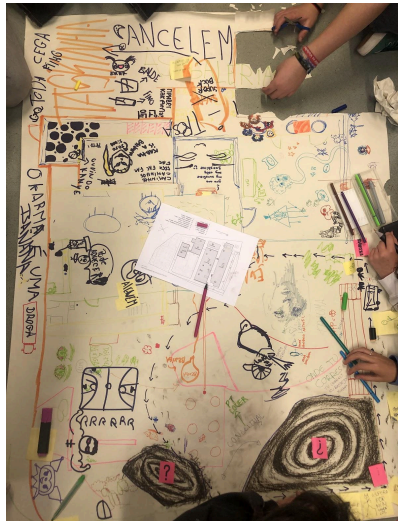
1. Representar o espaço escola com os métodos que entenderem a partir de uma matriz cartográfica;
2. Registrar nesse mesmo espaço construído as suas vivências, afecções e memórias ao inscreverem, adicionarem ou subtraírem percursos e registos gráficos, fotográficos e escritos.

Após uma breve introdução e explicação do propósito e da proposta de aula, a turma acordou dividir a planta da escola em três, onde cada grupo ficaria numa primeira fase encarregue de ilustrar a parte da escola numa das 3 folhas A1 disponibilizadas. Nos primeiros momentos houve uma certa hesitação, reconhecimento e negociação entre os grupos de como começar. Cada grupo começou por delimitar os edifícios da escola como base para depois intervirem com as suas próprias marcas e memórias.

Para que os grupos tivessem a oportunidade e tempo de intervir sobre a cartografia emergente, decidiu-se dividir o tempo da atividade em 3 momentos de 15 min. No final fez-se uma breve partilha de impressões onde a turma exprimiu uma certa surpresa e agrado pela experiência e pelos registos dos colegas.

Esta *reenactment* foi registada através de fotografias a partir do telemóvel que podem ser consultadas². O resultado motivou o enquadramento para o meu estágio de aprofundar o tema dos mapas afetivos, e dar continuidade com estudantes de 11º ano e/ou 12º, estudantes que à partida teriam uma relação na e com a escola mais extensa e profunda.

² [Reenactment AIPD II](#)





Algumas das fotografias do reenactment

ii) Observação Crítica do Contexto e das Práticas Letivas

O estágio iniciou-se a 17 de Outubro de 2024, com a observação de duas turmas de 10º ano na disciplina de Projeto e Tecnologias. Esta primeira abordagem de observação passiva e ativa serviu para ambientar ao ecossistema das turmas e estabelecer um padrão e relação basilar de onde surgisse uma linguagem e entendimento mútuo entre o estagiário, professores e estudantes.

Assinala-se que no 10º ano da Escola Artística Soares dos Reis, a mancha e carga horária é intensiva. Especialmente em Projeto e Tecnologias onde, em quatro ciclos durante o ano letivo, as pessoas estudantes têm a experiência dos quatro cursos oferecidos pela escola. Passam pelo processo de esboço, investigação, experimentação e concepção de um projeto com as oficinas a servirem de suporte. O espaço e tempo letivo que estes estudantes têm é, por isso, limitado e constrangido para uma práxis pedagógica do fazer que deixa pouco tempo para atividades e/ou tempos extracurriculares ou letivos.

Surgiu então uma oportunidade de focar e selecionar a minha observação e unidade didática em duas turmas na disciplina de Desenho A.

A 28 de Outubro comecei a acompanhar a turma 11º B3 com 24 estudantes, lecionada a princípio pela Professora R, professora substituta, e depois mais tarde (a 10 de Novembro) pelo Professor C.

A 12 de Novembro, comecei também a acompanhar a turma 12º A1 com 24 estudantes, lecionada pela Professora S.

As duas turmas tinham uma mancha horária semanal dividida em três blocos de 1h30, totalizando nas 4h30 na disciplina de Desenho A. Nesses três blocos, dois deles ocorriam normalmente numa sala com estiradores individuais, dispostos em grelha e virados para um lado, e 4

pias/lavatórios onde era costume estudantes lavar os pincéis e godés após a utilização na aula. O terceiro bloco ocorria numa sala dedicada ao desenho em cavaletes, onde os cavaletes e estudantes se dispunham em círculo ao redor da sala para desenhar os modelos que dispunham no centro da sala.

Desde o início, o pessoal docente mostrou-se aberto a que as pessoas estagiárias ajudassem e interviessem com os seus pareceres, assim como as pessoas estudantes, de modo geral, se mostraram disponíveis para o diálogo. Como requisito da formação em contexto de estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, desde cedo fui claro quanto às minhas intenções de enquadrar a unidade didática na temática dos mapas afetivos. No entanto, devido às pressões e prestação de contas ao sistema de ensino, houve uma vontade e pressão por parte do pessoal docente para integrar e justificar a unidade didática nas aprendizagens essenciais e no currículo da disciplina de Desenho A.

A observação prolongada e comparativa das práticas didáticas no contexto das duas turmas revelou um conjunto de tensões estruturais que atravessam tensões da configuração hierárquica do sistema educativo português. Estas tensões manifestam-se tanto nas dinâmicas espaciais e relacionais entre turmas, docentes e instituição, como na natureza das propostas didáticas e dos dispositivos de avaliação que orientam o quotidiano escolar. Longe de se tratar de um conjunto de incidentes isolados, estas observações apontam para um padrão mais profundo de organização e reprodução de valores e opressões — um ethos institucional que ainda privilegia a racionalidade técnica, a mensurabilidade e a hierarquia em detrimento da criatividade, da experimentação e da partilha do saber.

A estrutura das aulas e a organização física das salas de desenho são, desde logo, reveladoras desta herança disciplinar. A disposição dos estiradores individuais em grelha, virados para o mesmo sentido, e a separação rígida dos blocos de trabalho — dois dedicados ao desenho técnico e um ao desenho de modelo — configuram um espaço pedagógico altamente codificado, onde o controlo visual e o silêncio são índices de excelência e eficácia. Michel Foucault (1995), na sua análise sobre a arquitetura disciplinar das instituições modernas, descreve precisamente este tipo de ordenação espacial como instrumento de vigilância e regulação dos corpos. Na escola artística, tal configuração traduz-se num modelo de ensino que, ainda que se apresente como espaço de liberdade expressiva, reproduz na sua materialidade uma lógica de docilidade produtiva.

Tal como Freire expressa, a pedagogia observada segue, em larga medida, um modelo de transmissão vertical do conhecimento. As propostas de trabalho são estruturadas em torno de objetivos técnicos específicos — a cópia fiel de imagens, o estudo de proporções, a representação em perspetiva ou o domínio do traço —, orientando a aprendizagem para a obtenção de resultados “corretos” e verificáveis. Esta tendência confirma o que Paulo Freire (1970) denunciava como “educação bancária”: uma prática pedagógica em que o conhecimento é depositado nas pessoas estudantes como informação a ser reproduzida, sem espaço para o diálogo, a dúvida ou a problematização do real. O ato de desenhar torna-se, assim, uma operação de cumprimento e não de descoberta, uma tarefa de replicação e não de significação.

Os exercícios observados, em ambas as turmas, seguiram uma lógica cumulativa e formalista, onde a destreza manual e a observação objetiva

se sobrepõem a qualquer dimensão conceptual ou simbólica. Desde a cópia de obras clássicas, como o retrato “Meisje met de parel” de Vermeer, à representação anatómica do corpo humano, as práticas avaliadas favorecem a precisão e o virtuosismo técnico. Elliot Eisner (2005), ao discutir a função da arte na educação, argumenta que a incerteza e a experimentação são componentes essenciais do pensamento e processo artístico, precisamente porque permitem às pessoas estudantes desenvolver formas de julgamento, imaginação e sensibilidade estética. No entanto, estas dimensões raramente encontraram espaço nas aulas observadas, onde o “erro” era entendido como falha e não como oportunidade de aprendizagem.

A temporalidade das aulas, organizada em blocos de 90 minutos, reforça a ideia de um tempo linear e segmentado. A sobreposição de tarefas, a ausência de momentos de reflexão e a pressão para a finalização dos trabalhos conduzem a um ambiente pedagógico paradoxalmente regrado e fragmentado. Como consequência, as aprendizagens tornam-se um processo de cumprimento mecânico de instruções, desprovido de sentido partilhado. Esta fragmentação metodológica reflete a dificuldade do sistema educativo em conciliar a lógica da produtividade, herança do paradigma industrial, com a natureza processual e relacional das práticas artísticas.

A relação entre docentes e discentes, por sua vez, reproduz as assimetrias estruturais de poder. A gestão da turma assenta frequentemente em dispositivos de controlo comportamental a imposição de lugares fixos, chamadas de atenção pública e ênfase na disciplina formal funcionam como mecanismos de regulação emocional e corporal. (Foucault, 1995) descreve este tipo de pedagogia como uma

forma de “microfísica do poder”, onde o domínio não se exerce pela força, mas pela internalização da norma. A autoridade docente, legitimada pela função e pela avaliação, substitui a construção coletiva do saber pela administração da obediência. E por sua vez essa mesma autoridade é refém das pressões e imposições vindas da estrutura institucional. Esta dimensão hierárquica revela-se particularmente visível nas situações de conflito ou resistência, onde o gesto de desobediência é geralmente interpretado não como expressão de autonomia, mas como falha moral ou desvirtuosismo performativo.

Em paralelo, o ambiente emocional das turmas intensifica os efeitos desta organização disciplinar. Observou-se um número significativo de pessoas estudantes em situação de fragilidade psicológica, apatia ou desmotivação, associadas à ausência de sentido e investimento emocional nas práticas propostas. Estes fenómenos, frequentemente interpretados como “falta de empenho”, podem ser enquadrados antes como sintoma de um sistema que prioriza o resultado sobre o processo e que reduz o ato criativo a desempenho quantificável. Como Freire (1996) sublinha, a desumanização da aprendizagem decorre da exclusão da subjetividade quando a pessoa estudante é tratada como receptáculo de aprendizagens e não como sujeito histórico e participativo de conhecimento.

Numa das aulas observadas, a introdução de exercícios apoiados em tecnologias digitais e plataformas de inteligência artificial revelou um paradoxo semelhante. Sob o pretexto da inovação, estas atividades reforçaram a mesma lógica de instrumentalização técnica e ausência de reflexão crítica. O uso de algoritmos generativos, baseados em conjuntos de dados hegemónicos e eurocêtricos, resultou na reprodução inconsciente e invisibilização das desigualdades que o próprio contexto

pedagógico e didático poderia viabilizar³. Ao propor exercícios de “diversidade cultural” a partir de citações quase exclusivamente masculinas e ocidentais, revelou-se a persistência de um currículo monocultural, de modernidade tecnológica superficial. Tal situação evidencia a atualidade das advertências de Achille Mbembe (2017), que associa a colonialidade do saber às infra estruturas epistêmicas do Ocidente, incluindo as tecnologias digitais, responsáveis por prolongar as formas contemporâneas de exclusão e dominação simbólica.

No plano curricular, estas práticas reiteram o fosso entre o ideal de autonomia e flexibilidade preconizado pelo (Decreto-Lei n.º 55/2018) e a realidade quotidiana da escola artística. Apesar do enquadramento legal defender a interdisciplinaridade e a contextualização pedagógica, a estrutura avaliativa permanece dependente de métricas e rubricas uniformizadoras, herdadas da cultura de desempenho imposta pelas políticas educativas pós-Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2004). A escola, portanto, vive sob o duplo regime da promessa de liberdade e da compulsão à conformidade. A liberdade criativa é constantemente enquadrada por mecanismos de verificação institucional, transformando a avaliação num ritual burocrático de legitimação mais do que num processo formativo.

Este quadro não deve ser lido apenas como um conjunto de limitações circunstanciais, mas como expressão de uma contradição estrutural no ensino artístico especializado na EASR. A Escola Artística Soares dos Reis, tal como outras instituições do mesmo tipo, ocupa uma posição ambivalente. Constitui simultaneamente um espaço de emancipação simbólica, onde a diferença, a experimentação e o desvio encontram lugar, e um dispositivo de normalização institucional, onde a

³ Anexos: [ii\) Ficha Chat GPT](#)

criatividade é tolerada apenas na medida em que pode ser quantificada e administrada. Esta ambiguidade produz legitimidade estética, mas subordina-a às hierarquias e capitais culturais vigentes.

Segundo a lente de Foucault, esta leitura permite compreender que o poder pedagógico não é apenas repressivo, mas também produtivo: ele fabrica e reproduz sujeitos passivos e dóceis. Assim, o ensino artístico, ao exigir determinadas formas de ver, desenhar e comportar-se, molda identidades e produz corpos “adequados” à instituição. Contudo, como defende Freire (1996), a educação emancipadora implica precisamente a recusa dessa adequação, substituindo a obediência pela consciência crítica e participativa. No caso da escola artística, isso significaria deslocar o foco da técnica para a poética, da norma para a invenção, do produto para o processo, da perfeição para a experimentação.

Apesar destas limitações observadas, emergiram momentos de exceção que revelam o potencial transformador da educação artística quando esta se liberta das estruturas de controle. Em determinadas sessões, sobretudo nos exercícios de carácter mais experimental (como o “desenho acidental”), verificou-se uma reconfiguração das relações entre pares e uma horizontalização das dinâmicas de sala. A improvisação, o erro e o acaso abriram espaço à partilha e à colaboração, contrariando o isolamento produtivo que caracteriza o modelo tradicional. Estes momentos, ainda que pontuais, demonstram a capacidade do espaço escolar para se reinventar como território de afeto e coautoria.

Neste contexto, o projeto dos **Mapas Afetivos** surge como uma possível resposta crítica a este quadro institucional. Ao privilegiar a experiência subjetiva, a memória e a relação com o espaço, o mapa afetivo propõe

uma contra-cartografia pedagógica: uma forma de reinscrever o corpo, a emoção e o coletivo num sistema que tende a abstrair o humano. Através desta abordagem, o espaço escolar deixa de ser apenas cenário da aprendizagem e transforma-se em matéria viva de investigação, onde cada percurso, cada gesto e cada memória contribuem para a construção de uma ecologia afetiva do aprender. Essa perspectiva aproxima-se das epistemologias do Sul (Santos, 2014), ao reivindicar a pluralidade de saberes e a legitimidade das experiências situadas.

Descrição e Desenvolvimento da Unidade Didática⁴

A unidade didática intitulada *Mapas Afetivos* teve início a 10 de fevereiro, com as turmas 11.ºB3 e 12.ºA1 do curso de Artes Visuais. O projeto foi desenvolvido em três fases sequenciais, articulando observação, diagnóstico e prática, e evoluindo progressivamente de exercícios de cariz técnico para experiências mais subjetivas e críticas, orientadas para a leitura e representação do espaço escolar enquanto território afetivo. A proposta partiu da constatação, já problematizada nos capítulos anteriores, de que o ensino artístico nas escolas secundárias especializadas tende a privilegiar uma visão racionalista e tecnicista da prática do desenho, centrada na objetividade da observação e na fidelidade da representação, em detrimento de abordagens que valorizem o vínculo entre corpo, espaço e afeto. Assim, esta unidade procurou introduzir um desvio deliberado a essa lógica hegemónica, revalorizando a dimensão experiencial e simbólica do ato de desenhar.

O desenho foi, desde o início, compreendido não apenas como técnica de representação, mas como linguagem de relação e de inscrição no espaço. Este enquadramento metodológico visou criar um ambiente de aprendizagem que possibilitasse às pessoas estudantes experimentar a observação e o registo para além da reprodução ótica, propondo o desenho como gesto de pensamento, mapeamento e afetação. Tal perspectiva inscreve-se num esforço de romper com o modelo cartesiano de observação que subjaz ao ensino tradicional da disciplina de Desenho A, centrado na perspectiva, proporção e construção geométrica, e que, conforme já analisado, conduz à dissociação entre sujeito e objeto, emoção e raciocínio, corpo e espaço.

⁴ Anexo: iii) PLANO DE AULA DE DESENHO

A partir desse ponto de partida, a proposta didática estruturou-se em três fases interdependentes, cada uma delas concebida como um movimento gradual de deslocamento: do olhar técnico para o olhar afetivo, do indivíduo para o coletivo, do espaço representado para o espaço vivido.

i) Exercício Diagnóstico – A Perspectiva como Dispositivo

O primeiro momento da unidade consistiu num exercício diagnóstico centrado na construção de objetos geométricos em perspectiva cônica. A sua inclusão foi concebida em alinhamento com o programa oficial da disciplina de Desenho A e com as aprendizagens essenciais definidas pela Direção-Geral da Educação. Com o intuito de garantir a coerência formal e curricular do projeto, este exercício, baseado nos princípios da geometria descritiva de Gaspard Monge, visava simultaneamente introduzir conteúdos estruturantes do programa e servir de diagnóstico técnico e metodológico, permitindo observar as dinâmicas de trabalho e o domínio das competências espaciais. No entanto, a execução revelou uma tendência que transcende o domínio técnico. O modo de exposição do enunciado levou a uma incerteza por parte das pessoas estudantes e à repetição mecânica do gesto: muitas composições limitaram-se na distribuição das formas na periferia da folha e definição das linhas de fuga; ou surgiram incompletas, sem a volumetria dos sólidos; ou ainda sem grande variação de ângulos, distâncias escalas ou inclinações.

Esta limitação não deve ser lida apenas como falha técnica, mas como evidência de uma estrutura pedagógica que privilegia a execução dos objetivos propostos sobre a compreensão e exploração. Em retrospectiva, estas dificuldades evidenciam o enraizamento de uma

prática que reproduz o desenho como um exercício de rigor formal, onde a aprendizagem é concebida como acumulação linear de competências. Precisamente a lógica que Freire e Macedo (2014) criticam como “educação bancária”, fundada na acumulação de conteúdos em detrimento do diálogo participativo e da problematização crítica.

ii) Primeira Fase – A Afetividade no Espaço Escolar⁵

Na segunda aula, o foco deslocou-se da técnica para a percepção afetiva do espaço escolar. A proposta convidava cada pessoa estudante a selecionar e a representar graficamente quatro lugares significativos dentro da escola: o mais frequentado, o menos frequentado, o preferido e o preterido. O objetivo era mobilizar o exercício técnico de observação para uma prática de autorreflexão e de mapeamento simbólico, onde o espaço fosse pensado como território de experiências, memórias e relações.

O enunciado propunha o desenho dos quatro lugares em diferentes zonas de uma mesma folha, seguido pela criação de ligações visuais entre eles, procurando construir um todo coeso que traduzisse a relação pessoal com a escola. As respostas, contudo, revelaram resistências e hesitações. A maioria das pessoas estudantes optou por reproduzir fotograficamente os espaços, evitando a possibilidade, e liberdade, de reinterpretação sugerida. O desenho tornou-se novamente um gesto de cópia e não de descoberta, um regresso inconsciente ao conforto da técnica e ao modelo de ver cartesiano. Ainda assim, este momento de transição foi fundamental: introduziu uma primeira fratura entre a

⁵ Anexo: iv) Fotos Primeira Fase

prática reprodutiva e o gesto expressivo, preparando o terreno para um trabalho mais subjetivo.

A aplicação de cor, pedida num momento posterior, pretendia associar valores cromáticos às percepções emocionais dos lugares, um exercício de tradução e materialização do afeto em termos visuais. Aqui emergiram, embora timidamente, indícios de uma linguagem pessoal: o uso intuitivo de contrastes, a escolha de cores quentes ou frias em função das memórias evocadas, a superposição de manchas que sugerem movimento. No entanto, persiste uma dificuldade coletiva em compreender o espaço como um organismo relacional e dinâmico.

iii) Segunda Fase – A Autorrepresentação como Mapeamento⁶

A segunda fase introduziu uma abordagem introspectiva e processual. Inspirada na ideia de que o mapa afetivo não se limita ao espaço físico, mas pode também emergir da cartografia do próprio corpo e da percepção de si, a proposta centrou-se na autorrepresentação. O exercício consistiu na realização de uma sequência de sete desenhos cronometrados, sem recurso a espelhos nem a fotografias, explorando a intuição, a memória e a autoimagem.

Esta metodologia assente no constrangimento do tempo e na ausência de referência externa procurava deslocar o foco da representação mimética para o gesto expressivo, libertando o traço da rigidez formal. A pressão temporal funcionou como catalisador de espontaneidade, mas também como revelador de bloqueios: muitos estudantes manifestaram desconforto perante a ideia de se desenharem sem “ver” o modelo. A

⁶ Anexo: v) Fotos Segunda Fase

dificuldade reside menos na execução do desenho e mais na desconstrução da dependência do olhar como muleta para o desenho, evidenciando até que ponto o ensino artístico reproduz o paradigma cartesiano da separação entre sujeito e objeto.

O exercício foi estruturado em duas etapas. Na primeira, realizaram-se três autorretratos sucessivos, cronometrados a 30 segundos, 1 minuto e 5 minutos. A variação do tempo permitiu observar a evolução entre a impulsividade inicial e o controle progressivo do gesto. Na segunda etapa, as pessoas estudantes realizaram um quarto desenho de 45 minutos, com total liberdade de materiais e técnicas. Nesta fase, emergiram comportamentos distintos: algumas aprofundaram a exploração formal e conceptual, experimentando novas linguagens; outras regressaram aos hábitos de reprodução ou declararam incapacidade para se autorrepresentar, revelando a força do condicionamento institucional que associa “saber desenhar” à capacidade de reproduzir fielmente o visível.

Encerrando a sessão, as pessoas estudantes retomaram a primeira folha e desenharam três novos autorretratos com tempos descendentes (5 minutos, 1 minuto, 30 segundos). A sobreposição entre aceleração e desaceleração temporal produziu uma narrativa visual de descoberta e desapego, onde o traço deixava de ser um meio de validação técnica para se tornar um registo da presença. Embora o tempo não tenha permitido uma discussão aprofundada em plenário, o exercício revelou as tensões entre autonomia e dependência, entre autoexpressão e validação normativa.

iv) Terceira Fase – O Mapa Afetivo Coletivo⁷

A última fase, desenvolvida ao longo de uma única sessão, propôs a realização de um exercício coletivo: a construção de um grande *mapa afetivo do espaço escolar* numa folha de papel de cenário colocada numa parede da sala. A intenção era transferir a experiência individual acumulada nas fases anteriores para um plano de colaboração e negociação, promovendo a partilha, o diálogo e a construção comum de significados.

A disposição do espaço com as mesas empurradas para o centro, a parede convertida em superfície de trabalho, funcionou como dispositivo de desierarquização: deslocando o eixo do olhar e descentralizando o diálogo tendencialmente unidirecional docente — estudante e convidava à ação horizontal. Nas primeiras interações, o grupo debateu a metodologia e procurou definir um esquema coletivo. Algumas pessoas estudantes tentaram organizar o painel de modo sistemático, aproximando-se da estrutura de uma planta arquitetónica, enquanto outras propunham abordagens mais intuitivas. O confronto entre estas perspectivas revelou uma microencenação das tensões curriculares: de um lado, a necessidade de estrutura e método; do outro, o impulso criativo e relacional.

Com o desenrolar da aula, o impasse levou a uma fragmentação do grupo em núcleos menores, cada um ocupando uma área do painel e produzindo a sua própria interpretação. O resultado foi uma superfície híbrida e heterogénea, uma manta de retalhos de impressões individuais que, ainda que inicialmente desconexos, começaram a convergir nos momentos finais, quando alguns grupos decidiram traçar

⁷ Anexo: vi) Fotos Terceira Fase

ligações entre as zonas ocupadas. Embora o trabalho não tenha alcançado uma coesão formal plena, o processo expôs dinâmicas de poder, negociação e resistência que espelham, em microescala, as contradições do sistema educativo: a dificuldade de conciliar autonomia e coletividade, a tendência para a compartimentação e a subordinação do processo à aparência e performance do resultado.

Na fase de reflexão final, as pessoas estudantes identificaram três aspectos fundamentais: a confusão inicial quanto aos objetivos, a frustração gerada pela falta de escuta entre pares e a percepção da ausência de estrutura organizadora. Contudo, reconheceram também a importância da experiência coletiva enquanto espaço de descoberta e de exposição ao erro. Tal como Freire (1970) advoga, foi nesse confronto com a incerteza que se manifestou a possibilidade de consciência crítica, o reconhecimento de que o processo de aprendizagem é também um processo participativo e multidirecional, de libertação da passividade institucional.

Em contraste, na turma do 12.ºA1, o desenvolvimento da unidade didática decorreu de modo mais fluido. O grupo, beneficiando de maior maturidade técnica e conceptual, apropriou-se das propostas com maior autonomia. Dispensou-se o exercício diagnóstico e iniciou-se diretamente a primeira fase. As representações dos lugares da escola revelaram uma compreensão mais clara do espaço tridimensional e um uso mais consciente da cor e da composição. O traço, embora ainda influenciado pela referência fotográfica, evidenciou uma vontade de romper com o rigor técnico e de experimentar soluções expressivas. A autorrepresentação, por sua vez, foi acolhida com curiosidade e

envolvimento: a limitação temporal e a ausência de espelho suscitaram improvisação e cooperação entre pares .

A terceira fase foi conduzida com espontaneidade e cooperação. As pessoas estudantes organizaram-se por afinidades e delinearam estratégias conjuntas. A comunicação fluiu, as decisões foram compartilhadas e o painel final, embora visualmente caótico, expressou uma verdadeira ecologia afetiva: sobreposições, trajetos, percursos diários, cores associadas a memórias. A superfície do papel transformou-se num espaço vivo de inscrição e reconfiguração do cotidiano escolar. Ao contrário da turma anterior, onde prevaleceu a fragmentação, aqui emergiu um sentido de pertença e de autoria coletiva, ainda que efêmero e informal.

Em ambas as turmas, o exercício coletivo revelou, de forma exemplar, o potencial didático e pedagógico do dispositivo do mapa afetivo: um dispositivo que pode ser de resistência à lógica disciplinar e avaliativa, um espaço simbólico onde se inscrevem as subjetividades e se renegocia o comum. No entanto, também tornou visíveis os limites estruturais que condicionam a prática docente e a própria experiência escolar — a pressão para enquadrar qualquer proposta dentro de critérios mensuráveis, a dificuldade em sustentar a experimentação sem a legitimação formal da avaliação, e a tensão constante entre liberdade criativa e conformidade institucional.

Assim, o processo de desenvolvimento da unidade *Mapas Afetivos* não se esgota na sua dimensão pedagógica, mas constitui uma alegoria crítica do ensino artístico contemporâneo. Cada fase — do exercício técnico à representação afetiva, da autorrepresentação ao coletivo — funciona como metáfora das disputas entre diferentes modos de conhecer e de

estar no mundo: o racional e o sensível, o técnico e o relacional, o individual e o comum.

Conclusão crítica

No início da unidade didática, foi explicado à turma que a participação, o processo e os resultados produzidos não seriam objeto de avaliação da minha parte. Esta decisão teve como propósito criar um espaço de experimentação livre, sem a pressão de critérios quantitativos ou classificativos, em consonância com a intencionalidade da proposta e com uma concepção de aprendizagem próxima das pedagogias críticas e humanistas. Pretendia, assim, reduzir a lógica avaliativa dominante que, como defendem Freire e Macedo (2014), reduz o ato educativo a um processo de medição e performance, distanciando o sujeito da experiência transformadora do aprender. Contudo, a estrutura escolar, enraizada em paradigmas racionalistas e burocráticos, impôs a necessidade de enquadrar formalmente a proposta dentro das exigências curriculares e administrativas. A pressão para a definição de critérios avaliativos revelou, nesse sentido, uma tensão fundamental que atravessa o ensino artístico: entre a aspiração à criatividade e a necessidade de conformidade institucional. A resistência inicial à criação de parâmetros avaliativos refletia uma recusa consciente de submeter a experiência estética e relacional a métricas de desempenho. Todavia, reconheci que esta resistência, se mantida, poderia, paradoxalmente, penalizar as pessoas estudantes, quer pela ausência de enquadramento avaliativo, quer pela descontinuidade face às práticas pedagógicas dominantes. Assim, a inclusão dos critérios assumiu um carácter formal, mais simbólico do que funcional, uma tradução de imposição institucional.

Por outro lado, a implementação da unidade didática revelou dinâmicas de aprendizagem diversas e contrastantes. A turma 11.ºB3 evidenciou, numa fase inicial, uma dependência excessiva de instruções explícitas e de resultados “corretos”, o que denunciou a internalização de um modelo de ensino pautado pela execução e pela reprodutibilidade — herança direta do paradigma técnico que a própria unidade procurava problematizar. Este comportamento é reflexo de um condicionamento epistemológico mais amplo, no qual a escola tende a privilegiar formas de saber consideradas objetivas, mensuráveis e universais, desvalorizando os modos de conhecimento subjetivos, relacionais e contextuais. Assim, a dificuldade da turma em transitar da cópia para a interpretação, ou do rigor técnico para a expressividade pessoal, não foi apenas uma questão de método, mas uma evidência da colonialidade do saber (Quijano, 2000), que ainda estrutura os modos de produção e legitimação do conhecimento escolar. Apesar dessas resistências, a própria experiência da unidade didática demonstrou que o confronto com a incerteza e o erro pode constituir um terreno fértil para fomentar a aprendizagem crítica. À medida que a proposta avançava, sobretudo nas fases de autorrepresentação e de mapeamento coletivo, observou-se uma deslocação gradual do foco do produto para o processo. As aulas transformaram-se, progressivamente, em espaços de exploração, onde as pessoas estudantes se confrontam com as suas próprias percepções e com as dinâmicas de grupo, dando lugar a momentos de desconstrução da hierarquia tradicional docente-discente. Essa transformação, embora subtil e de índole pragmática, correspondeu a uma reapropriação do espaço escolar enquanto território de ação, de diálogo e de afecto.

A observação comparada das duas turmas tornou ainda mais clara esta leitura. Na Turma 12.ºA1 verificou-se uma maior apropriação crítica das

propostas e uma capacidade mais sólida de autogestão e colaboração, mas, em contrapartida precisamente por essa estabilidade disciplinar, embora que produtiva, mantinha o exercício dentro de fronteiras mais seguras. Assim, paradoxalmente, a resistência, desconforto e a instabilidade da 11.ºB3, traduzidas por questionamentos de modelos instrucionais normativos, demonstrou maior transformação relacional e comportamental — indicadores mais visíveis de aprendizagem crítica, pois revelaram a emergência do conflito como motor de mudança. Não obstante, em ambos os contextos, o processo foi inevitavelmente atravessado pelas mesmas lógicas performativas que o projeto procurava contestar. A pressão, tanto na posição docente como na posição de pessoa estudante, de cumprir tempos, corresponder a expectativas e papéis, e de produzir evidências visuais tangíveis acabou por reinstalar, em diferentes graus, o paradigma da produtividade e da mensurabilidade. Essa constatação, longe de anular o valor do projeto, revela antes a dificuldade estrutural de exercer práticas verdadeiramente críticas dentro de um sistema que as assimila e neutraliza.

A experiência permitiu reconhecer que o espaço escolar é também um espaço de disputa epistemológica. A cartografia afetiva, ao contrário da cartografia hegemônica, propõe um modo de ver e representar o mundo que parte do corpo e da experiência situada. Se o mapa tradicional procura fixar, ordenar e hierarquizar o território, o mapa afetivo procura descentralizar, relativizar e relacionar o espaço. Na prática, esta diferença traduziu-se na possibilidade de transformar o exercício do desenho num processo de inscrição simbólica onde o traço não representa apenas a impressão do olhar desinteressado, mas também uma manifestação de relação e memória. Essa deslocação do olhar

técnico para o olhar afetivo constitui, em si mesma, um gesto político: um reposicionamento do sujeito e comunidade no centro do processo educativo, não como mero reproduzidor de conhecimento, mas como produtor de sentido.

O exercício coletivo final assumiu-se como o espelho mais nítido das tensões que atravessaram toda a unidade didática. As dificuldades de coordenação e de escuta entre pares não foram apenas sintomas de desorganização ou dispersão, mas manifestações concretas das estruturas de poder, de hierarquia e de resistência que moldam o espaço escolar. O mapa afetivo coletivo, longe de um produto harmonioso ou conclusivo, tornou visível o conflito entre o desejo de emancipação e as formas subtis de controle ainda presentes nos modos de aprender e ensinar. A ausência de consenso, as sobreposições gráficas e a fragmentação dos desenhos constituíram-se, nesse sentido, como metáforas de uma pedagogia em disputa.

Esta percepção levou-me a reconhecer as minhas próprias contradições enquanto docente em formação. A tentativa de instaurar uma pedagogia crítica — aberta, horizontal e participativa — foi, em certos momentos, tensionada pela urgência de orientar, controlar e avaliar, reproduzindo os mesmos dispositivos de autoridade que pretendia questionar. A limitação temporal do estágio e do tempo de aula acentuou esse paradoxo: o pouco tempo disponível para o amadurecimento coletivo das ideias e das relações reduziu a densidade conceptual da proposta, tornando-a, por vezes, mais aspiracional e processual do que reflexiva ou transformadora.

Ainda assim, no espaço residual entre intenção e impossibilidade, vislumbrou-se o potencial subversivo da experiência. O projeto Mapas Afetivos não foi apenas um exercício sobre o espaço escolar, foi uma tentativa de reconfigurar o próprio lugar da escola como território de memória, disputa e pertença. Ao deslocar o foco da avaliação e do produto para o processo e a relação, abriu-se um campo de experimentação onde a prática artística se tornou também prática política: um gesto de descentralização do olhar, de restituição do sensível e de reivindicação do direito a participar.

Em última instância, esta experiência reforçou que ensinar é um exercício de vulnerabilidade. Ser docente é habitar essa fricção entre estrutura e devir. Tal como os mapas afetivos, o ensino crítico não se fecha num contorno definido: expande-se, sobrepõe-se, borra-se e reconfigura-se continuamente. O que permanece, afinal, é o traço e mancha de um gesto pedagógico que insiste em desenhar novas formas de ver e de estar no mundo.

Bibliografia

- al-Idrisi, M. (1154). *نزهة المشتاق في اختراق الآفاق* [Mapa].
- Albanese, F. (2025, julho 16). *A/HRC/59/23: From economy of occupation to economy of genocide—Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights in the Palestinian territories occupied since 1967 (Advance edited version)*.
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/hrcouncil/sessions-regular/session59/advance-version/a-hrc-59-23-aev.pdf>
- al-Istakhri. (1306). *Kitab al-Masalik wa'l-Mamalik*.
<https://www.khalilicollections.org/collections/islamic-art/khalili-collection-islamic-art-kitab-al-masalik-wal-mamalik-of-al-istakhri-mss972/>
- Barbosa, G. S. (2016). DIALOGUES BETWEEN CARTOGRAPHY AND ART: CARTOGRAPHIC DECONSTRUCTIONS IN JORGE MACCHI'S WORK/DIALOGOS ENTRE CARTOGRAFIA E ARTE: DESCONSTRUÇOES CARTOGRAFICAS NA OBRA DE JORGE MACCHI/ DIALOGUES ENTRE CARTOGRAPHIE ET ART: DECONSTRUCTIONS CARTOGRAPHIQUES DANS LE TRAVAIL DE JORGE MACCHI. *Espaço e Cultura*, 39, 139–157.
- Couto, M. de F. M. (2019). Desfazendo fronteiras e rompendo barreiras: A representação cartográfica na arte contemporânea. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, 24(42).

<https://doi.org/10.22456/2179-8001.98278>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018).

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março (2004).

Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trad.; Second Vintage Books edition). Vintage Books, a division of Random House, Inc.

Freire, P., & Macedo, D. P. (2014). *Pedagogy of the oppressed: 30th Anniversary Edition* (M. B. Ramos, Trad.; 30th anniversary edition). Bloomsbury Publishing.

Germanus, N. (1482). *Ptolemy world map* [Mapa].

http://cartanciennes.free.fr/liste_divers.php#mappemonde_roy.jpg

Harley, J. B., & Andrews, J. H. (2002). *The New Nature of Maps: Essays in the History of Cartography* (P. Laxton, Ed.). Johns Hopkins University Press.

Laranjeiro, C. (2015). Eduardo Lourenço (2014), Do colonialismo como nosso impensado. Prefácio de Margarida Calafate Ribeiro e Roberto Vecchi. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 106, 182–185.
<https://doi.org/10.4000/rccs.5953>

Manifest Destiny and the West | National Gallery of Art. (sem data). Obtido 1 de setembro de 2025, de
<https://www.nga.gov/educational-resources/uncovering-america/manifest-destiny-and-west>

Mappa Mundi Hereford. (1300). [Mapa].

<https://www.themappamundi.co.uk/>

Mbembe, A. (2019). *Necropolitics*. Duke University Press.

<https://doi.org/10.1215/9781478007227>

Ptolemæus, C. (1883). *Klaudiu Ptolemai Geōgraphikē hyphēgēsis: Vol. 1*.

Quijano, A. (2000). *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America*.

Santos, B. de S. (2018). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Almedina.

Simões, N. (2024). *História da cultura e das artes 10—10.º ano*. Lisboa Editora.

SlaveVoyages. (sem data). Obtido 28 de agosto de 2025, de

<https://www.slavevoyages.org/>

T-O Map, Detail. F. 74v, Beinecke MS 358. (1400). [Mapa].

<https://beinecke.library.yale.edu/article/medieval-world-maps-t-o-maps>

What can education learn from the arts about the practice of education?

(2005). Em E. W. Eisner, *Reimagining Schools* (0 ed., pp. 213–222).

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019078-25>

Anexos

i) EXCERTOS DE TEXTO DO MANUAL “História da cultura e das artes 10 – 10.º ano” (2024)	59
ii) FICHA CHAT GPT	61
iii) PLANO DE AULA DE DESENHO	62
iv) FOTOS PRIMEIRA FASE	65
v) FOTOS SEGUNDA FASE	82
vi) FOTOS TERCEIRA FASE	95
vii) CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	100

i) EXCERTOS DE TEXTO DO MANUAL “História da cultura e das artes 10 – 10.º ano” (2024)

p.258

“Todavia, apesar da aparente desagregação registada Europa fora, germinou um crescente **otimismo** e uma crença nas **potencialidades** do Homem, renascendo uma nova consciência do seu lugar no mundo, o que, associado ao renovado interesse pela cultura da **Antiguidade** greco-romana, foi decisivo para a formulação de uma nova ordem cultural e artística. Dissipada a época medieval, emergiu um novo espírito ancorado ao renascimento do Humanismo e do Classicismo antigo.”

p. 262

Deste modo, as rotas comerciais através do Atlântico puseram fim ao monopólio comercial das cidades italianas pelo Mediterrâneo (e também da Alemanha, no mar Báltico), deslocando o centro da economia mundial para a Europa Ocidental (Antuérpia, nos Países Baixos, era uma das cidades mais ricas da Europa)

Do intenso contacto entre a Europa e todos os outros continentes resultaria não só a **introdução de novos produtos** no mercado europeu (seda, especiarias, açúcar, milho, cacau, tabaco, etc.) como também a transferência de **populações**, de **culturas** e de **ideias**, bem como de doenças transmissíveis, naquele que foi o primeiro fenómeno de **globalização económica, social e cultural** de toda a História. Tratou-se de um intercâmbio comercial, social e cultural que provocou, inevitavelmente, alterações na sociedade europeia e influenciou esse movimento de renovação artística, cultural e científica que foi o **Renascimento**.

Surgiram **impérios coloniais** fomentados pelas grandes potências europeias, que impuseram as suas **culturas e religiões** e um domínio agressivo sobre populações indígenas. Tornou-se frequente o **tráfico de escravos africanos** para trabalhar nos campos de algodão, milho e mandioca, o que também viria a influenciar o contexto social das populações no Brasil e na América do Norte.

Enquanto os cofres das realezas europeias eram enriquecidos pelo **ouro** e pela **prata** provenientes da América Latina, da China chegavam as **sedas** e as **porcelanas**, absorvidas como **produtos de luxo** das cortes aristocratas e burguesas.”

ii) FICHA CHAT GPT

Nome.....n.º.....turma.....

Aqui estão dez frases de filósofos famosos que refletem sobre a interculturalidade. Fonte: ChatGPT.

1. **Immanuel Kant**:
"A razão humana é capaz de estabelecer a paz entre os povos, uma vez que reconhece que a diversidade de culturas é uma expressão da liberdade e dignidade de todos os seres humanos."
2. **Michel Foucault**:
"A diferença não deve ser vista como uma ameaça, mas como uma oportunidade de questionar as nossas verdades e os nossos preconceitos, tornando o mundo mais plural e mais aberto ao outro."
3. **Hegel**:
"A História do Mundo é a progressiva realização da liberdade. E é através do encontro das culturas que as nações se desenvolvem, tornando-se mais completas e mais humanas."
4. **Eduardo Galeano**:
"A diversidade das culturas não é uma divisão, mas uma riqueza que precisamos aprender a valorizar, para que possamos encontrar o comum na nossa humanidade."
5. **Albert Einstein**:
"A paz não pode ser mantida pela força, mas apenas pela compreensão. A troca entre culturas é o que permite a construção de um futuro mais harmonioso."
6. **Mahatma Gandhi**:
"A verdade é uma, mas as formas de a compreender são múltiplas. Ao aprendermos com as diversas culturas, crescemos em sabedoria e humanidade."
7. **Frantz Fanon**:
"A identidade de um povo só pode ser realizada na troca e no encontro com o outro, onde a autenticidade de cada cultura se fortalece no diálogo e na partilha."
8. **Karl Marx**:
"As culturas, como as economias, devem evoluir de forma dialética, interagindo umas com as outras, para que o verdadeiro progresso da humanidade seja possível."
9. **Søren Kierkegaard**:
"O encontro com o outro é, muitas vezes, a chave para a nossa própria autocompreensão. Na diferença, encontramos o reflexo do que somos."
10. **Hannah Arendt**:
"A pluralidade é o pilar da condição humana. A verdadeira liberdade surge quando respeitamos a diversidade de culturas e aprendemos a viver no meio das suas tensões."

Estas frases abordam a importância da diversidade cultural, a convivência entre diferentes culturas e o impacto disso no desenvolvimento humano e social.

iii) PLANO DE AULA DE DESENHO

VALÊNCIAS PEDAGÓGICAS

1. Reflexão Crítica: Questionamento da abordagem tradicional do ensino de desenho, levando a turma a refletir criticamente sobre os métodos de ensino e as suas limitações.
2. Desenvolvimento do Pensamento Crítico: A turma é incentivada a pensar criticamente sobre o papel do observador no processo de desenho e mapeamento cartográfico, questionando o modelo de "observador ausente" e buscando uma abordagem mais consciente e afetiva.
3. Estímulo à Criatividade: Ao propor o mapeamento afetivo do espaço escolar, pretende-se estimular a criatividade da turma, convidando-a a explorar novas formas de expressão visual e a desenvolver uma relação mais pessoal e significativa com o ambiente que habitam.
4. Fomento da Expressão Pessoal: Através do mapeamento afetivo, a turma é encorajada a expressar a suas próprias vivências, emoções e relações com o espaço escolar, promovendo uma maior autoexpressão e autoconhecimento.
5. Promoção da Comunidade Escolar: Ao criar os mapas afetivos que se intersectam e contaminam, a turma será confrontada com conceitos de comunidade, colaboração e empatia, promovendo uma maior coesão e integração na escola.

OBJECTIVOS

Para abordar as problemáticas apontadas sugere-se a uma atividade em três fases:

1. Através dos meios e suportes que entenderem, as alunas serão convidadas a desenhar quatro espaços escolares diferentes.
 - a. O espaço por onde passam mais vezes;
 - b. O espaço que gostam mais;
 - c. O espaço que gostam menos;
 - d. O espaço desconhecido;
2. Através dos meios e suportes que entenderem, as alunas serão convidadas a descreverem, através de diversos registos, o percurso que fazem de casa à escola, na escola e da escola a casa. Para tal pode utilizar vídeo, áudio, fotografia, recorte, meios riscadores e suportes diversos.
3. Continuando com os exercícios das duas aulas anteriores, nesta última aula da proposta as alunas serão convidadas a criar um mapa afetivo comunitário onde os vários intervenientes agem sobre uma matriz cartográfica e inscrevem, adicionam ou subtraem percursos e registos gráficos, fotográficos e escritos, arquivo de afetividade como espaço cartografado e como ator.

Com este contínuo exercício, as relações emergentes entre os diversos atores e registos surgem com valores emancipatórios da própria turma, com uma apropriação do espaço despersonalizado para uma espaço intimamente ligado numa rede comunitária. Uma (re)apropriação do espaço pelos atores e questionamento sobre a suas realidades, contextos, posicionamento, expansão e contração dos lugares habitados e transitados.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

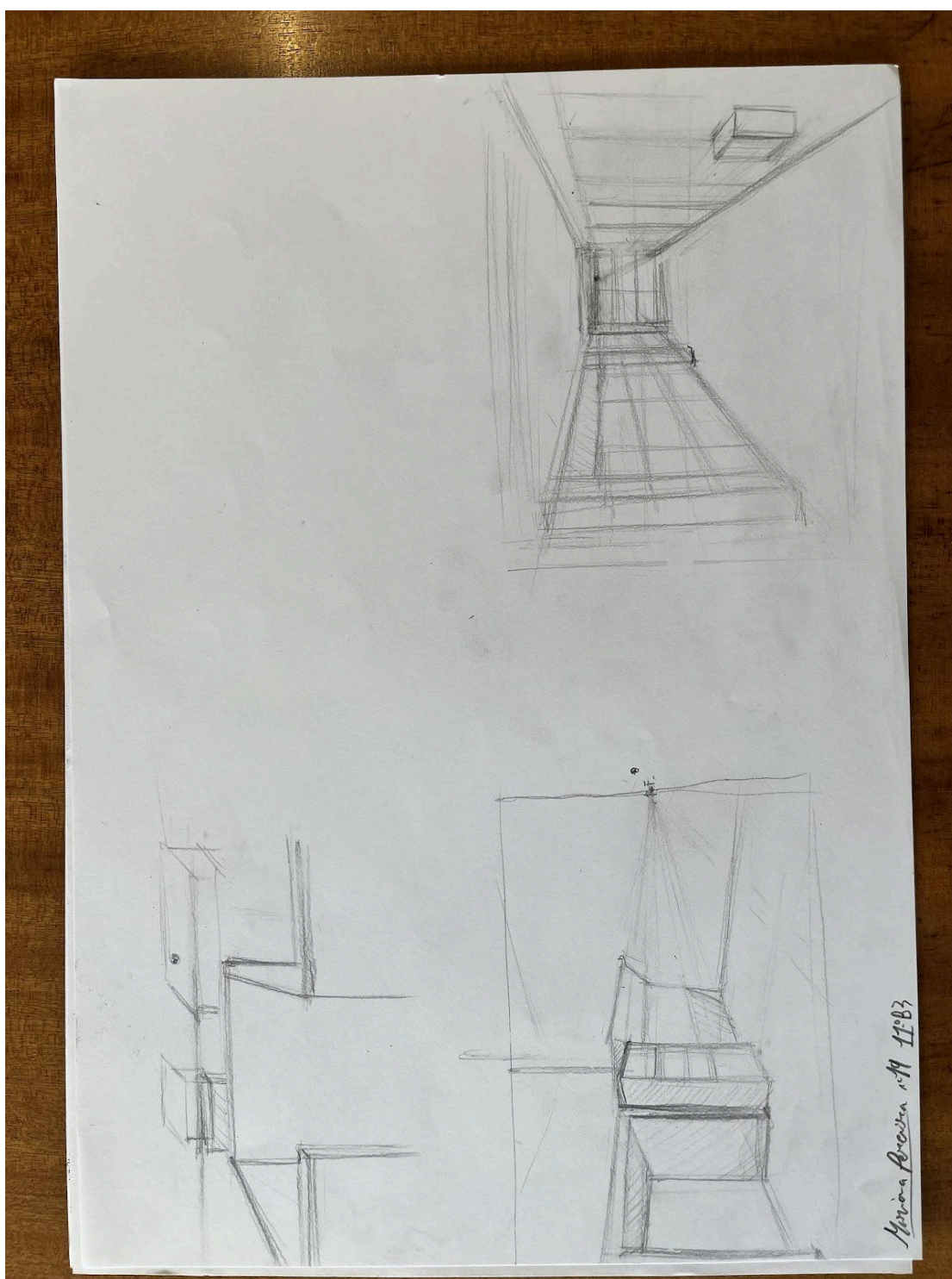
1. Folhas de papel (brancas e de cores)
2. Postits (diferentes cores e tamanhos)
3. Cordas
4. Fita-cola
5. Tesoura
6. Lápis de cor
7. Canetas
8. Marcadores
9. Fotografia

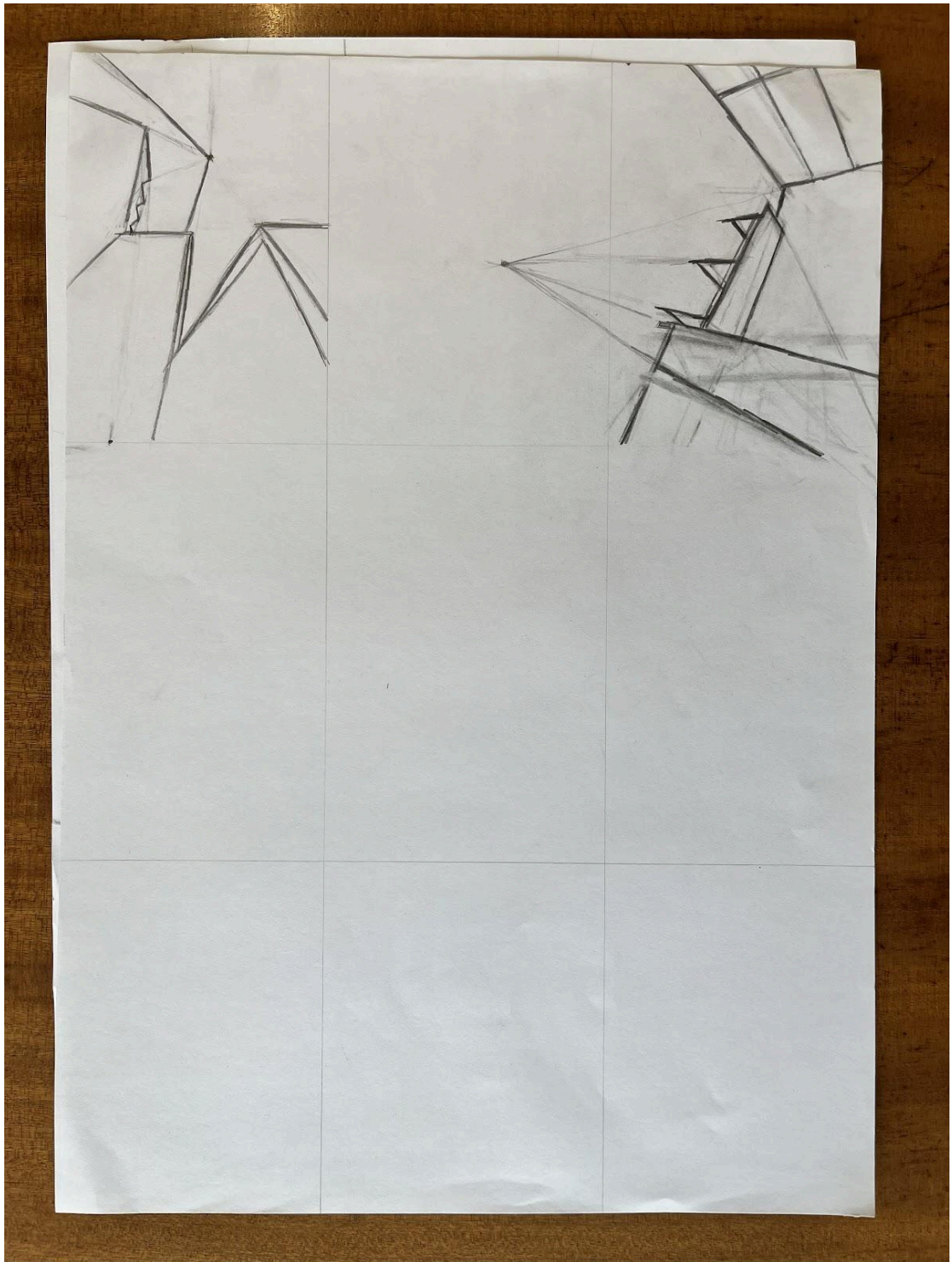
ACTIVITY

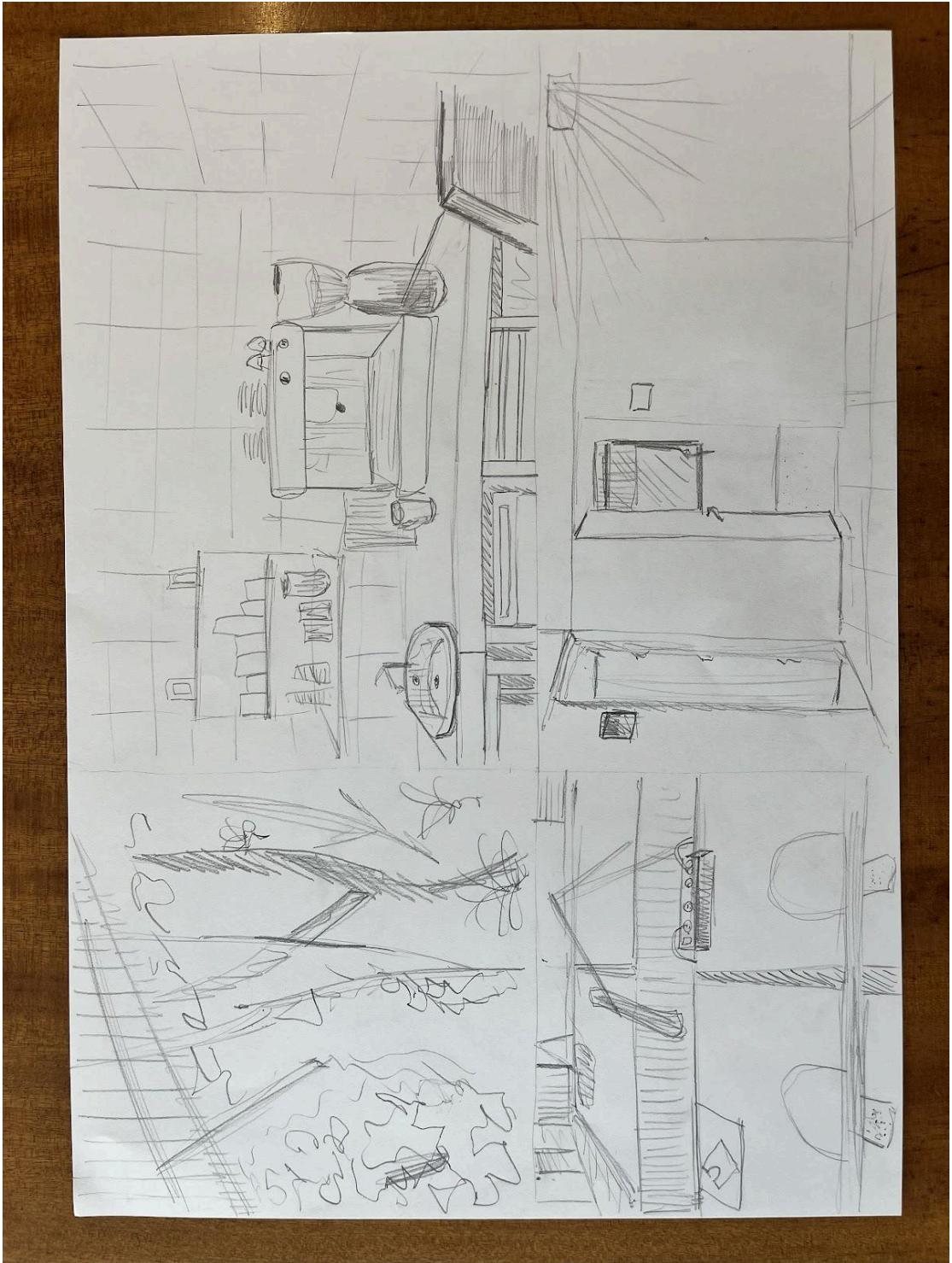
A atividade decorre num espaço de aula onde no centro da sala se expõe a planta da escola,.

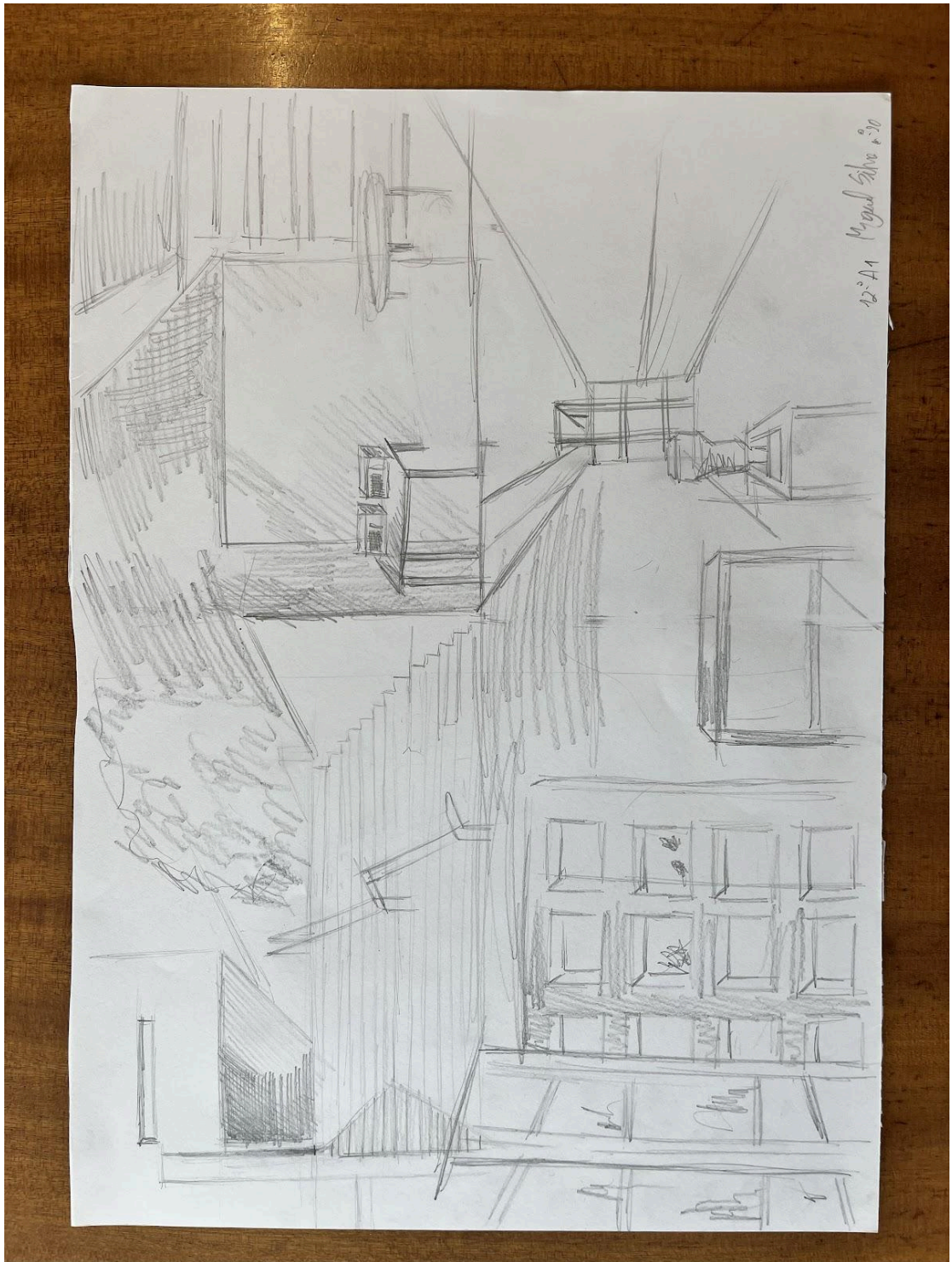
A turma é convidada a intervir sobre essa planta com os materiais e meio que achar pertinentes podendo adicionar, registar, cortar e/ou rasgar a fim de marcar ou omitir os lugares com os quais, de alguma forma, relacionam com as suas vivências, passadas, presentes e/ou futuras.

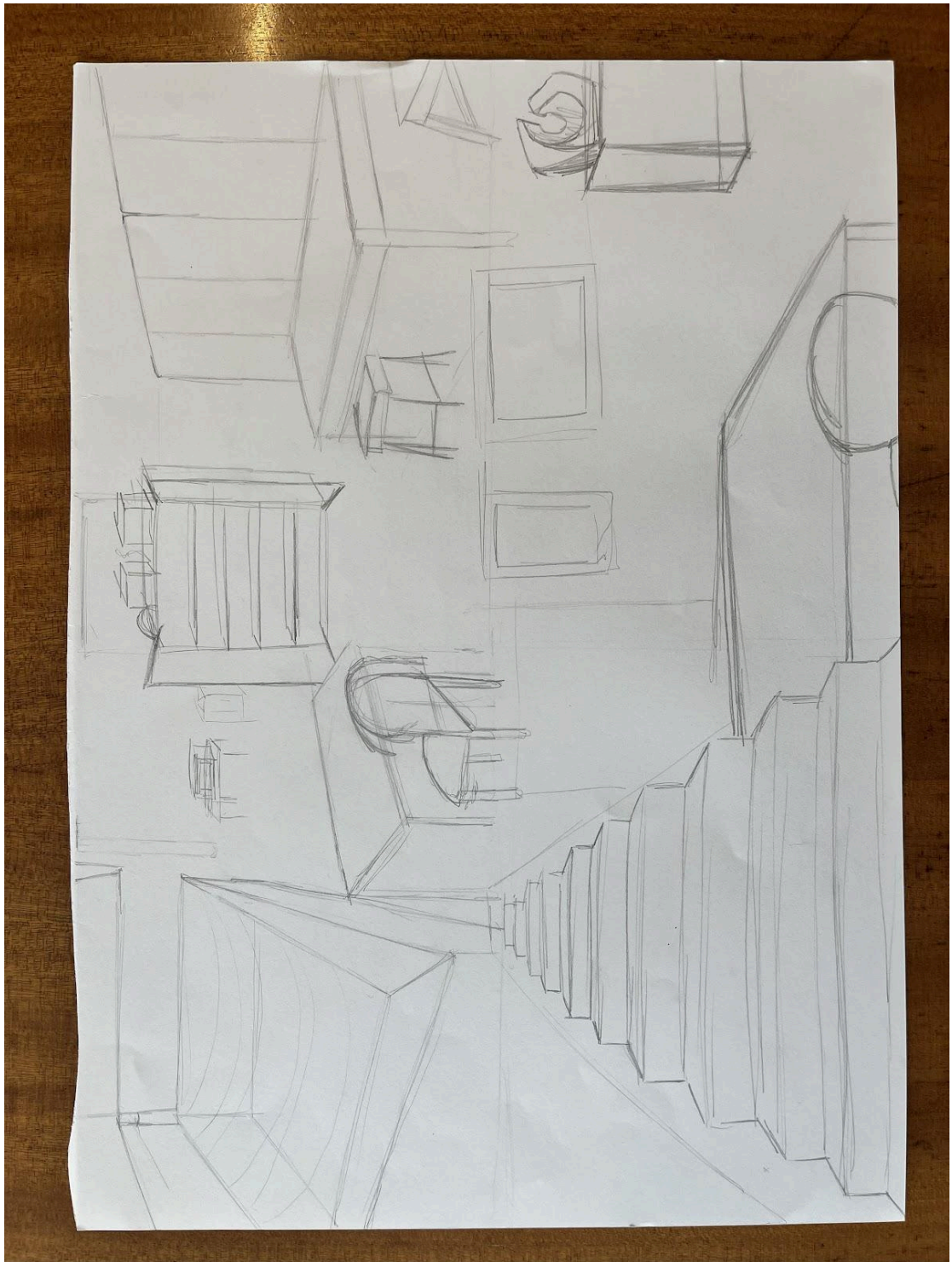
iv) FOTOS PRIMEIRA FASE

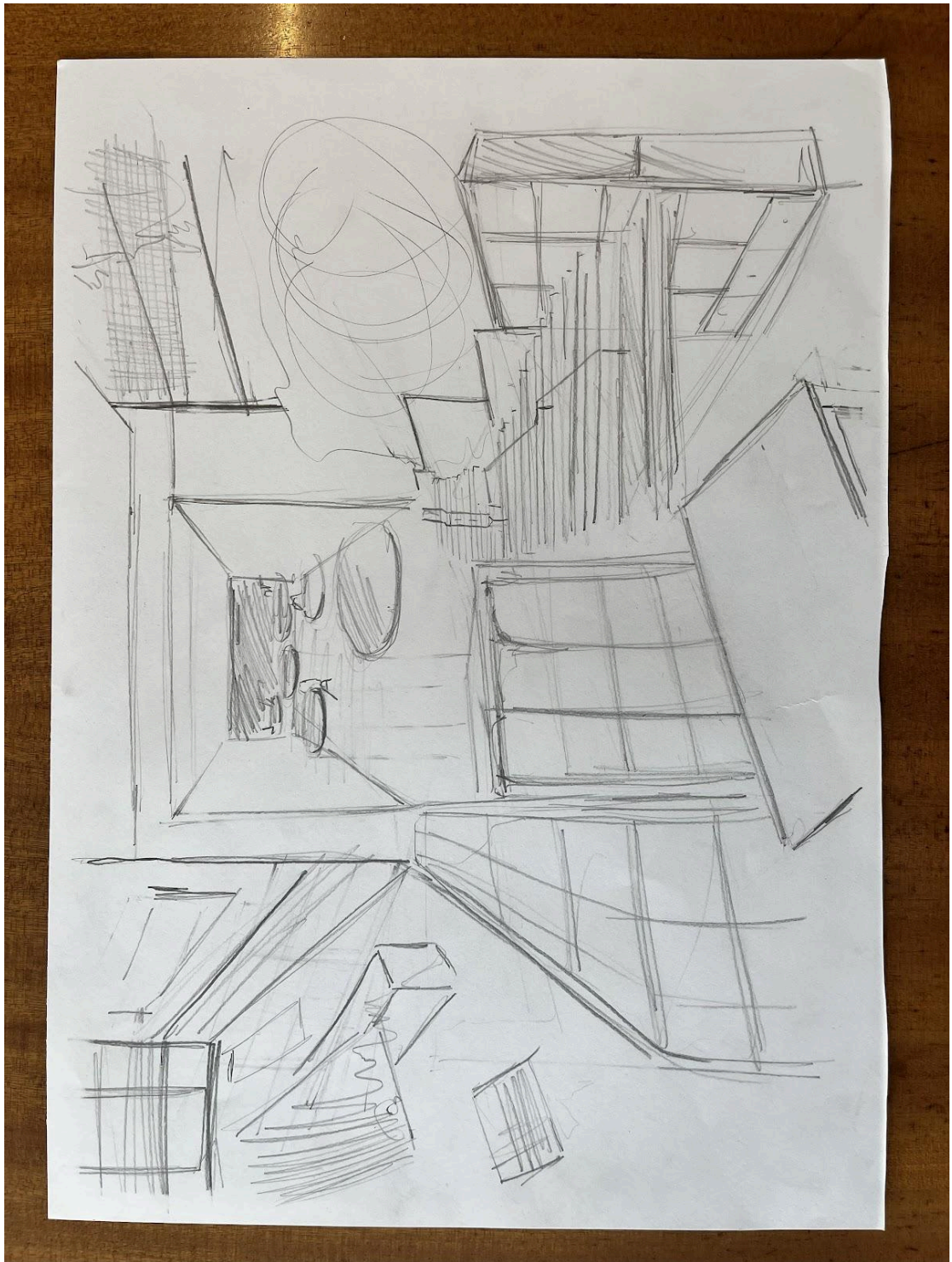


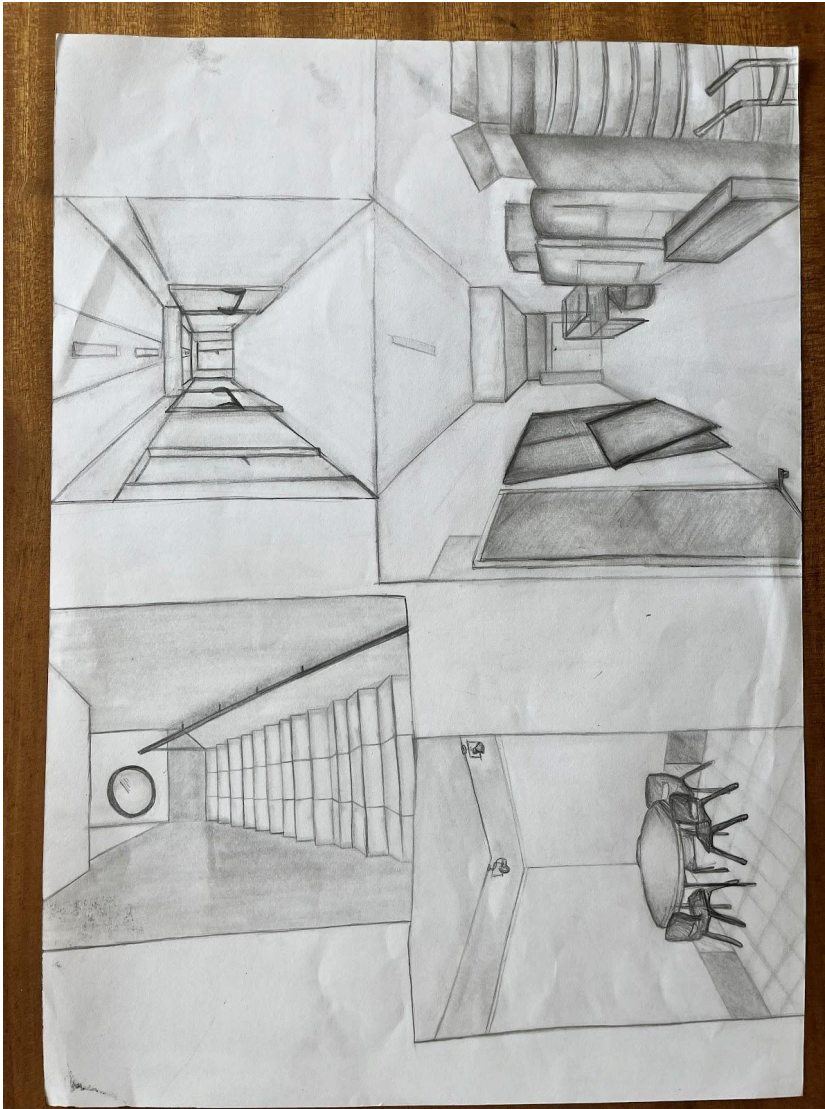




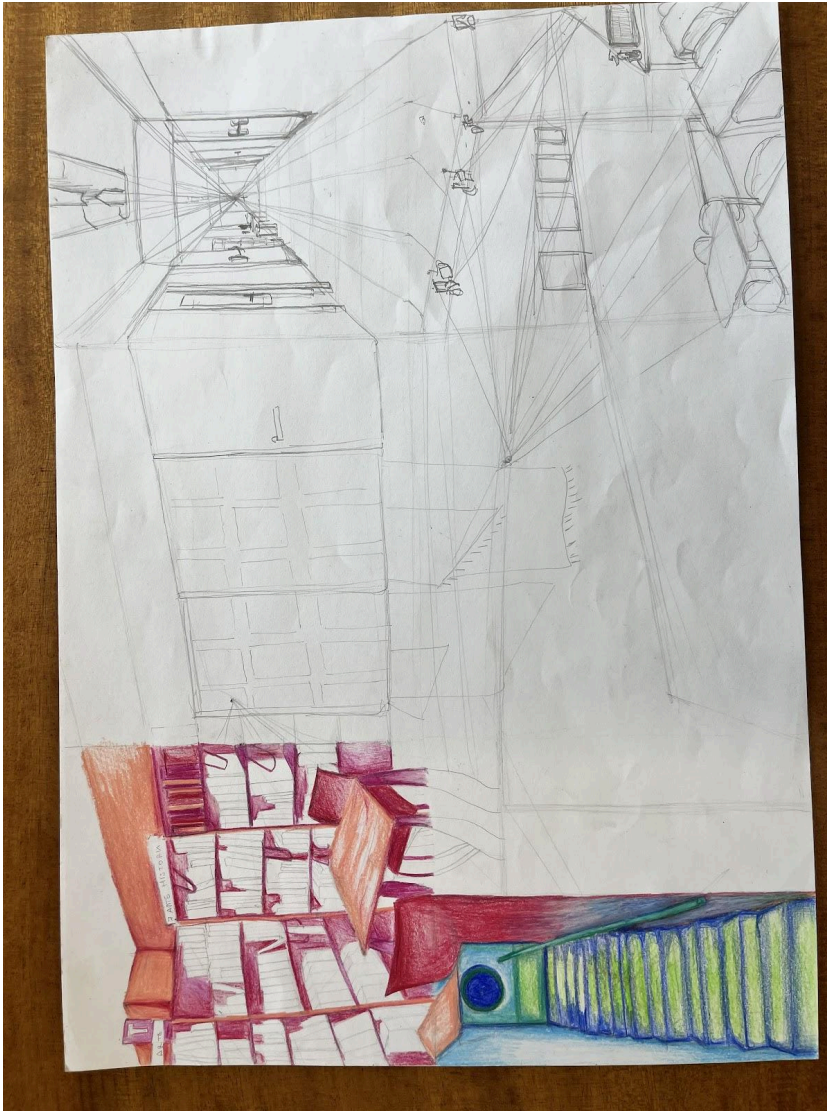


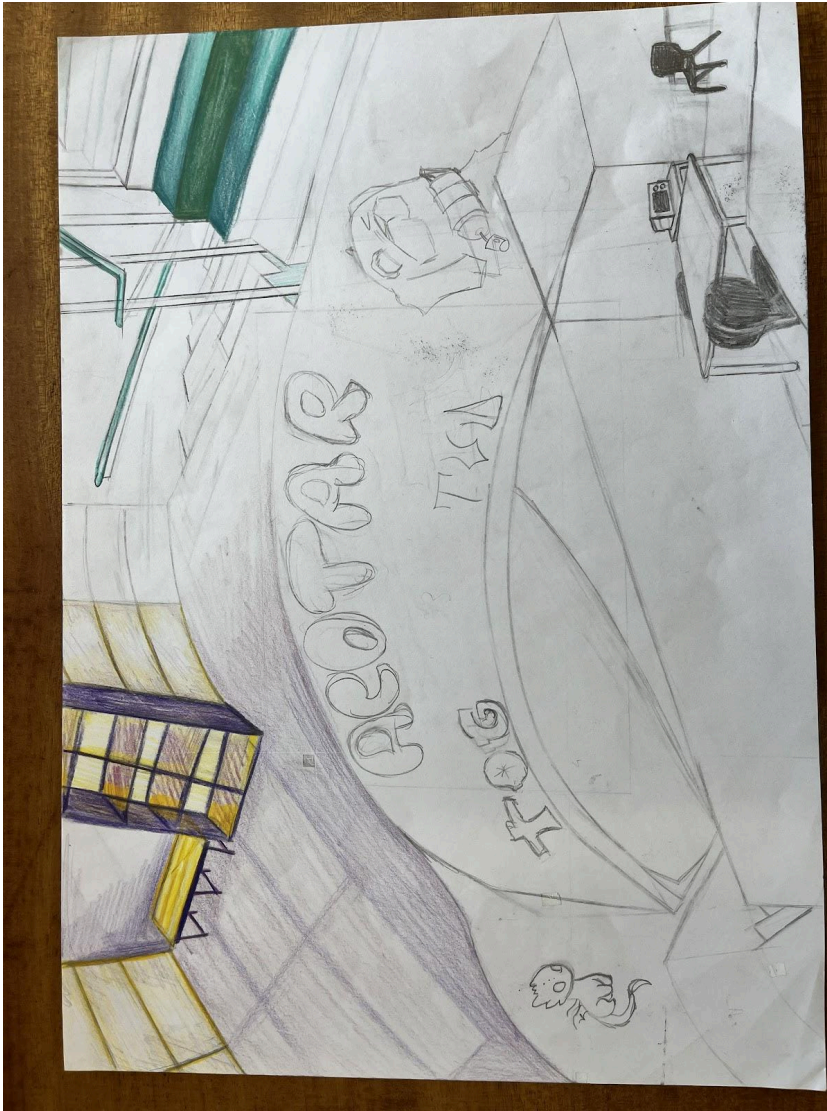


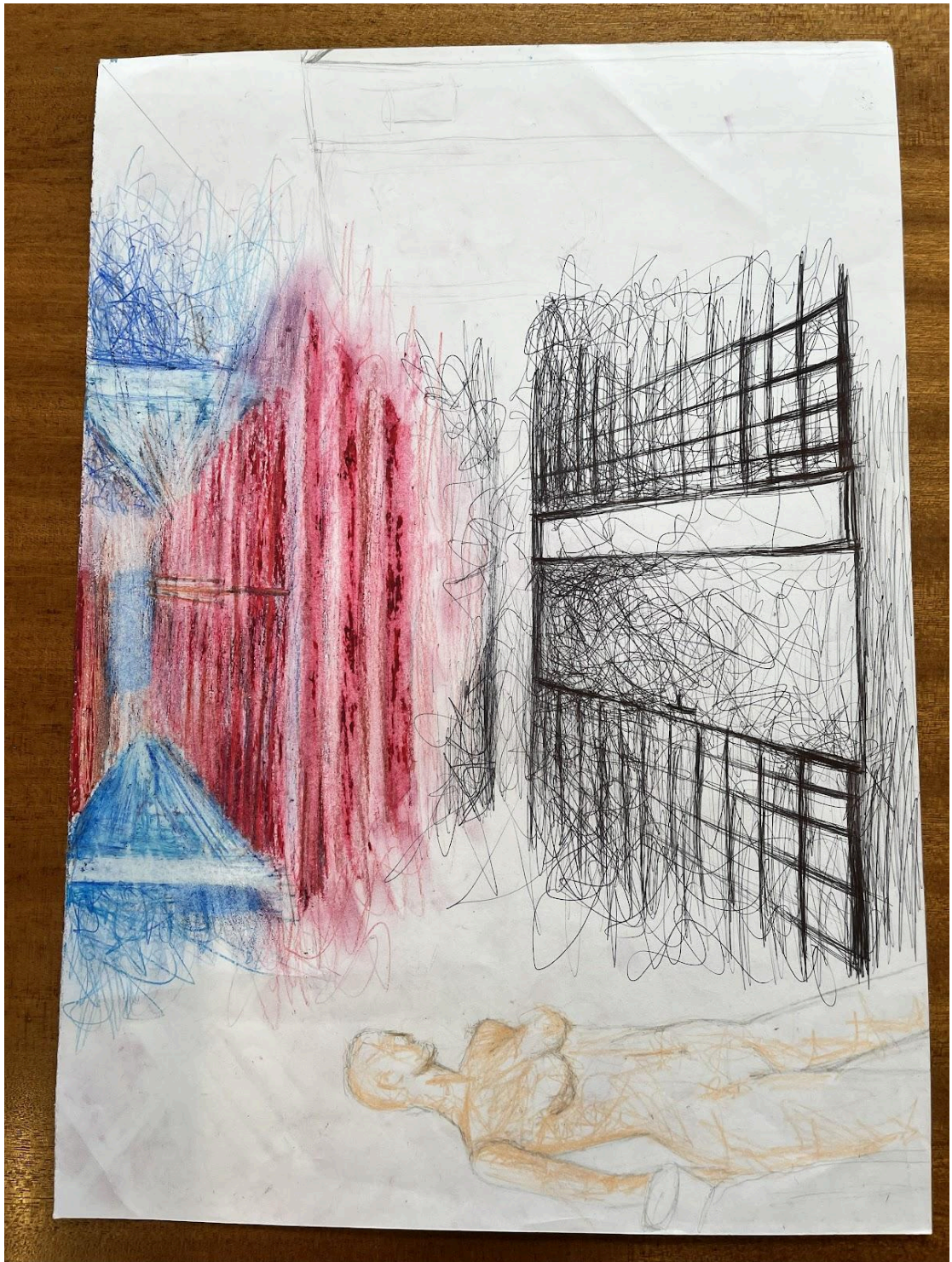


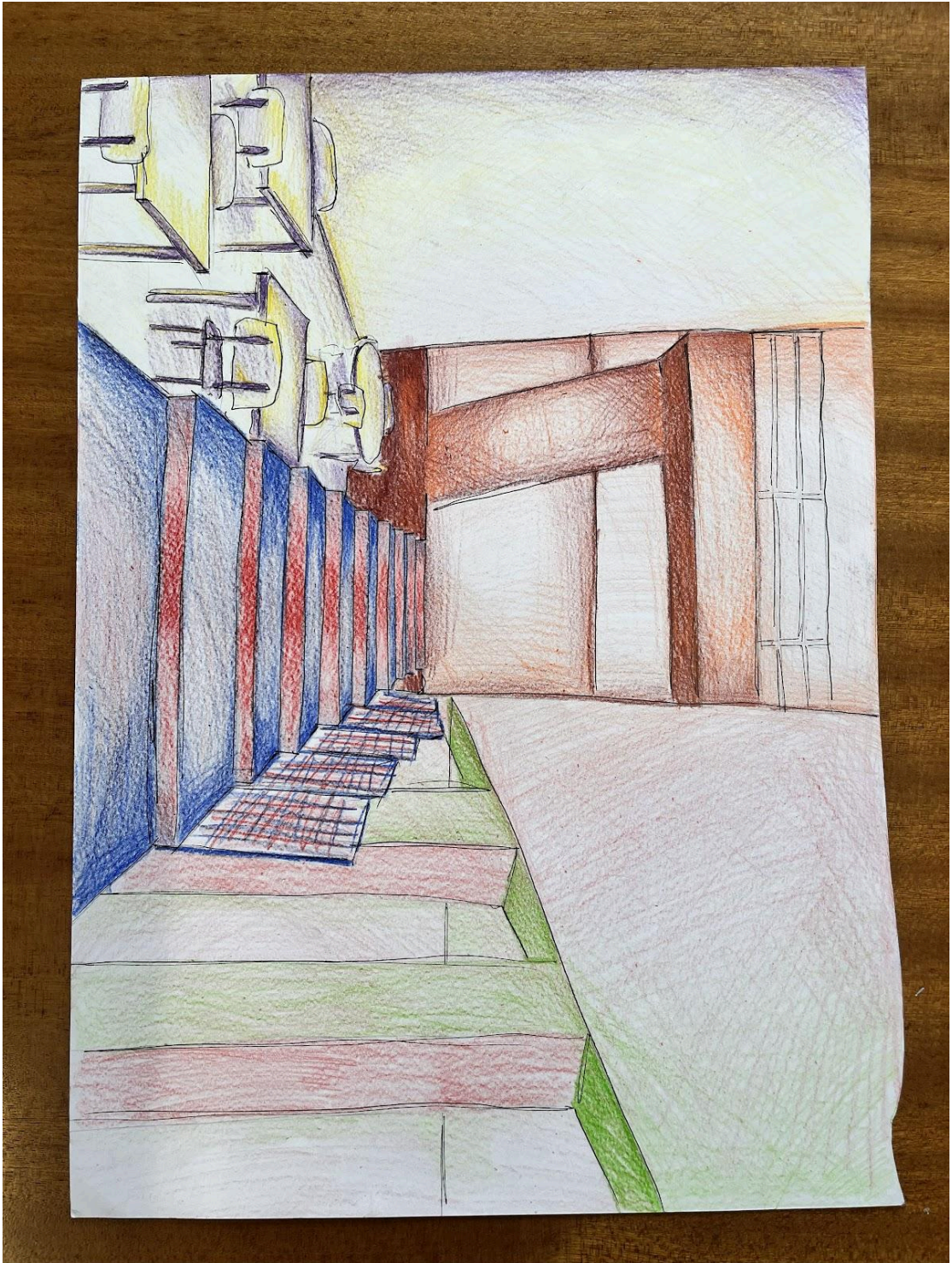






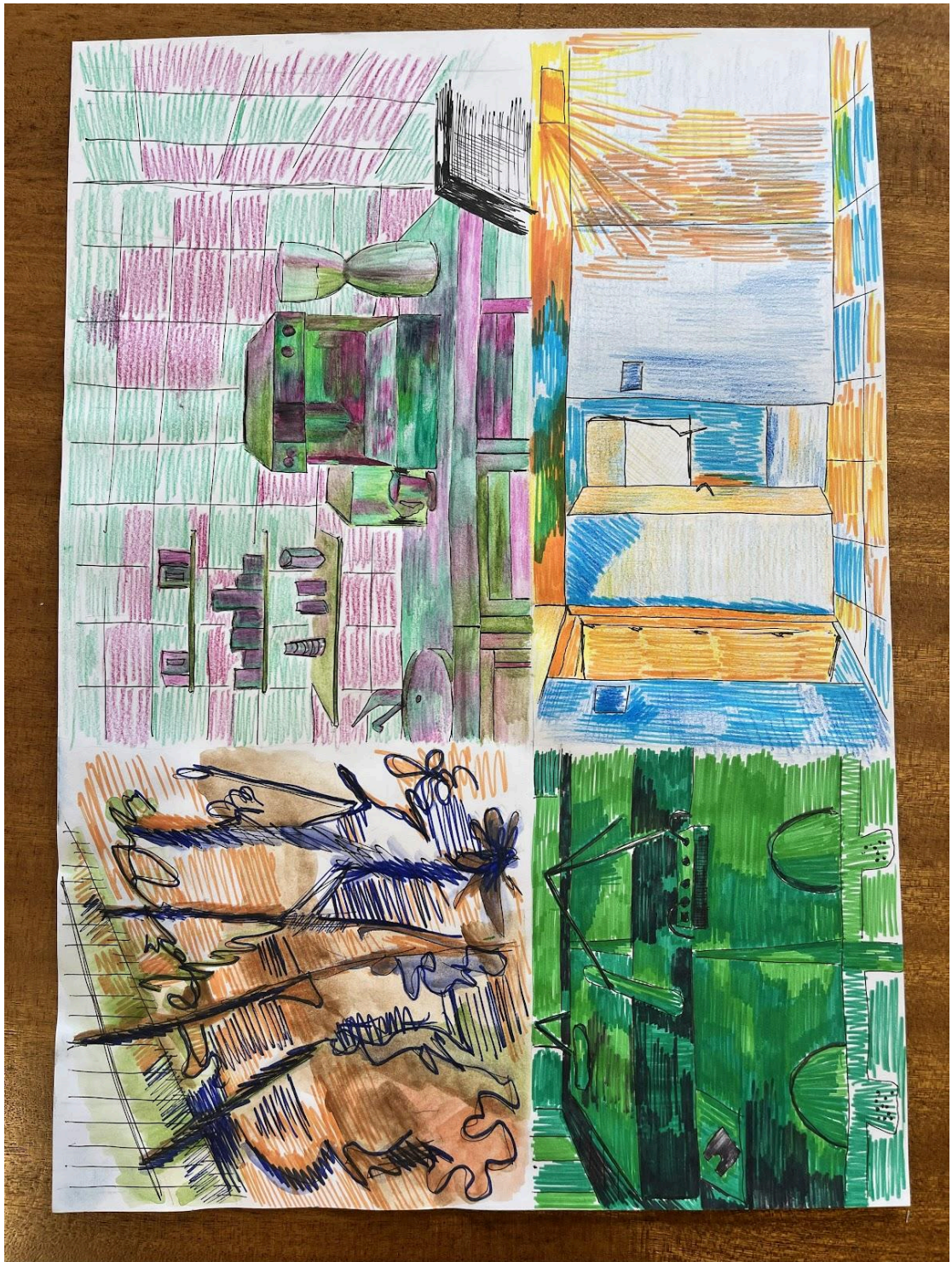




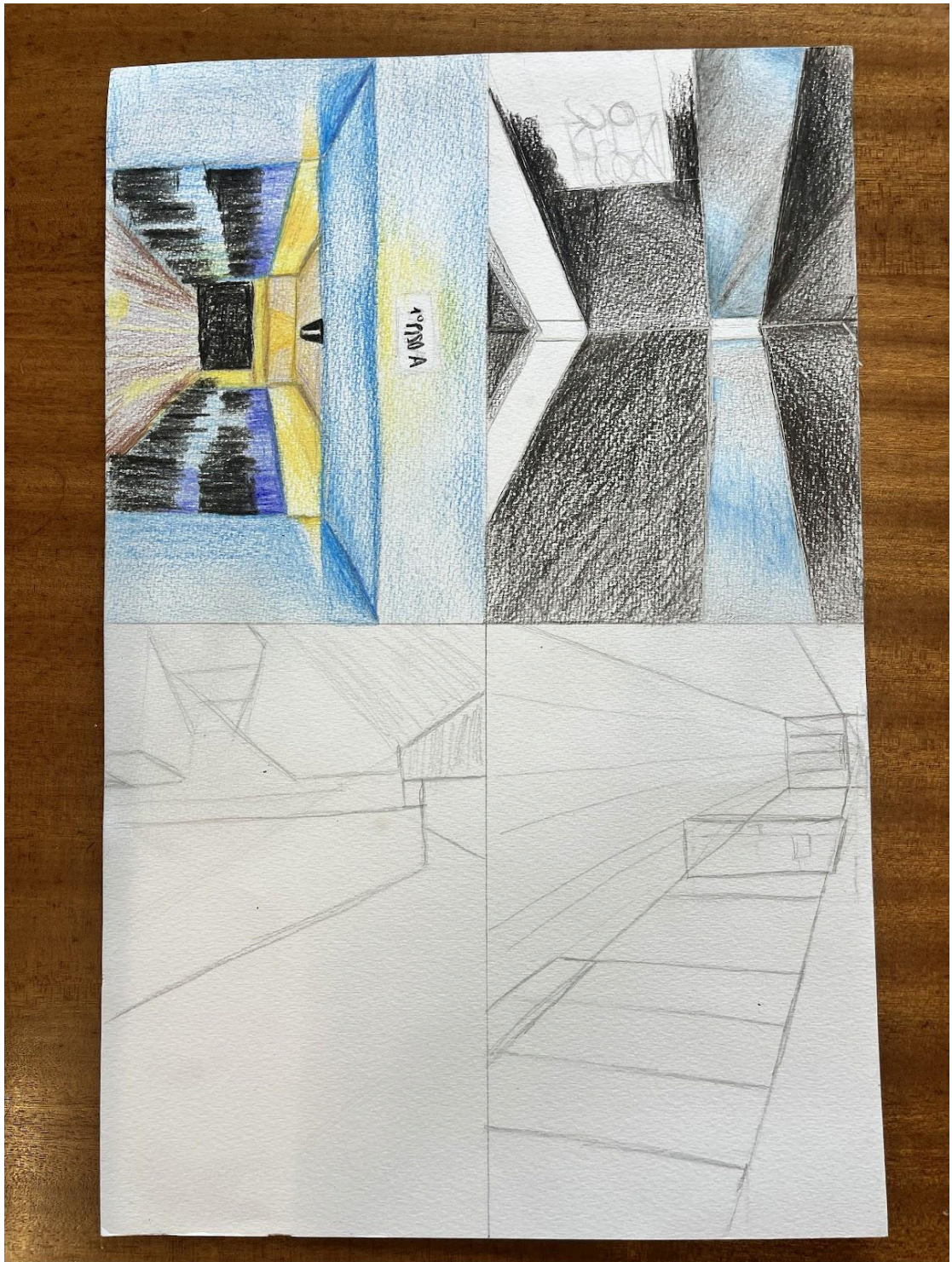


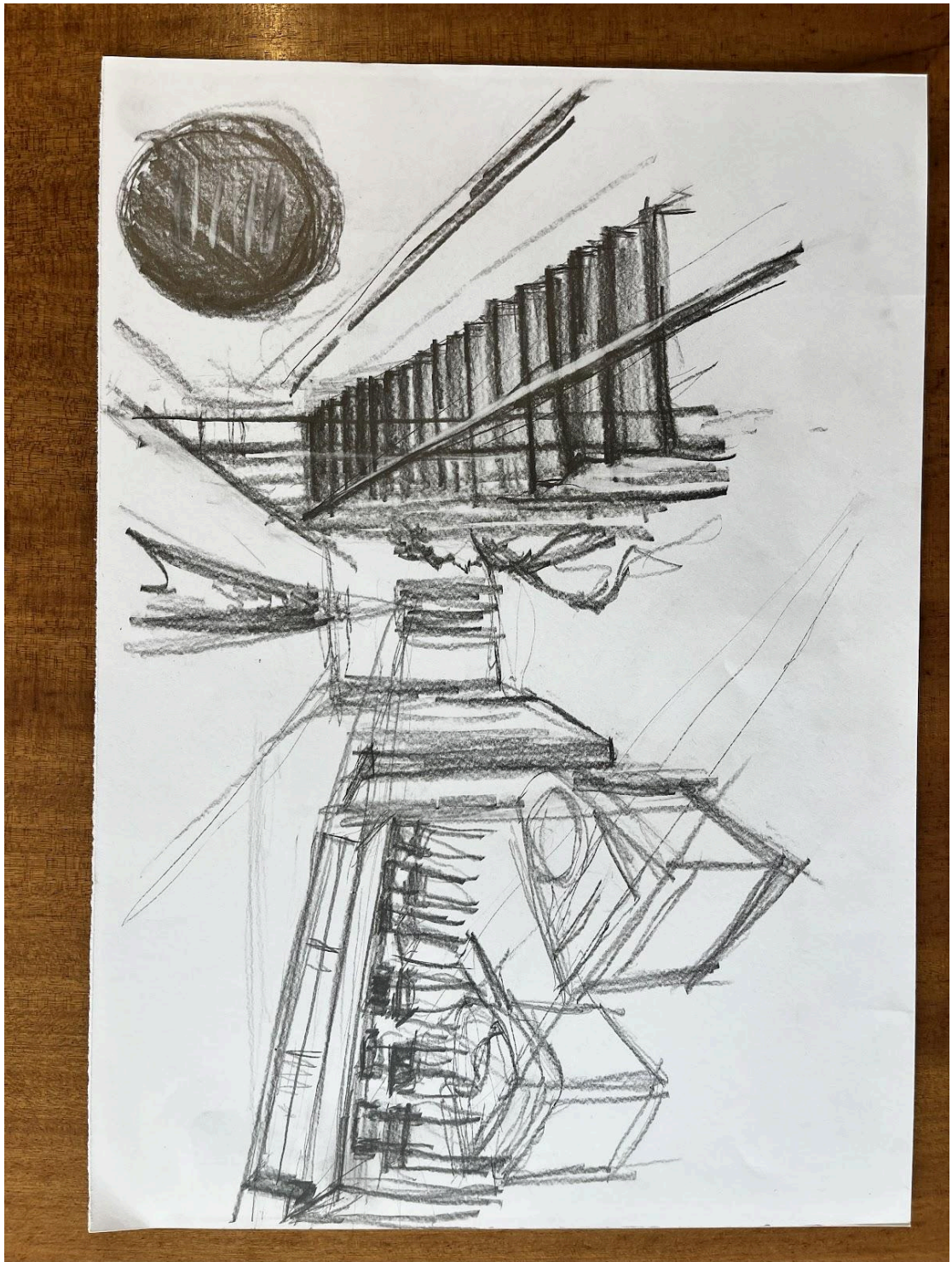












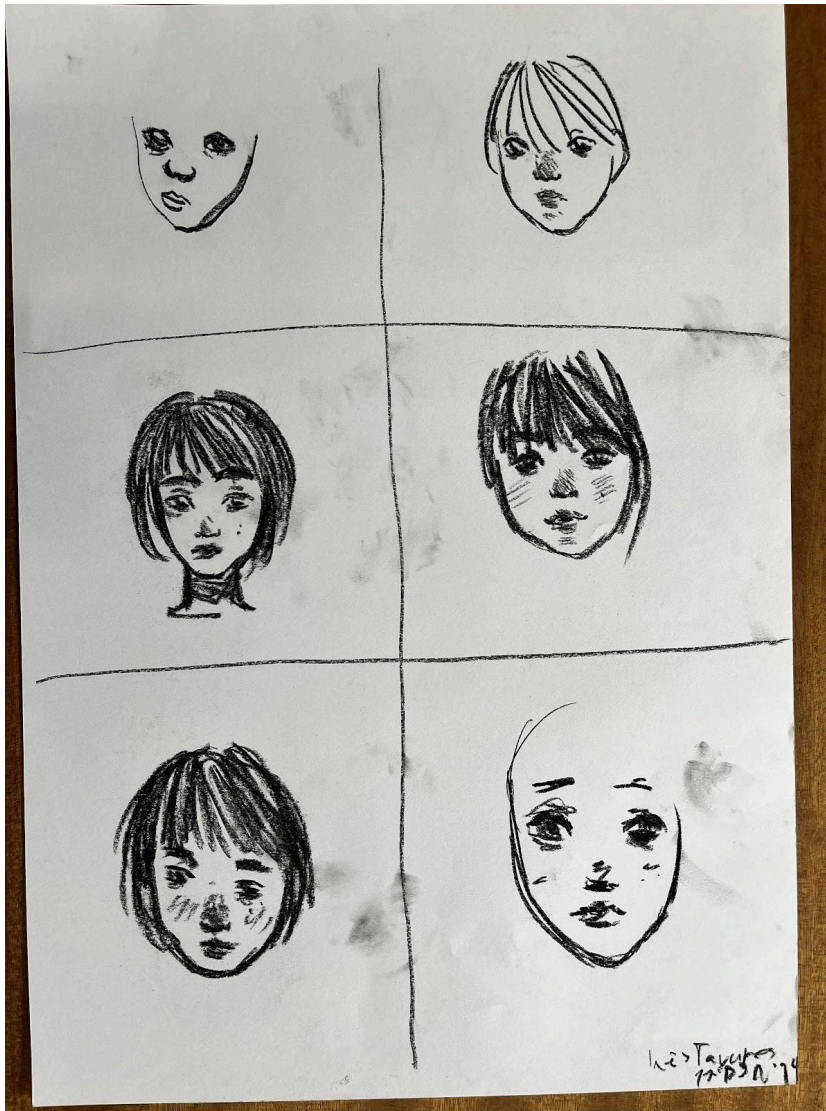
v) FOTOS SEGUNDA FASE



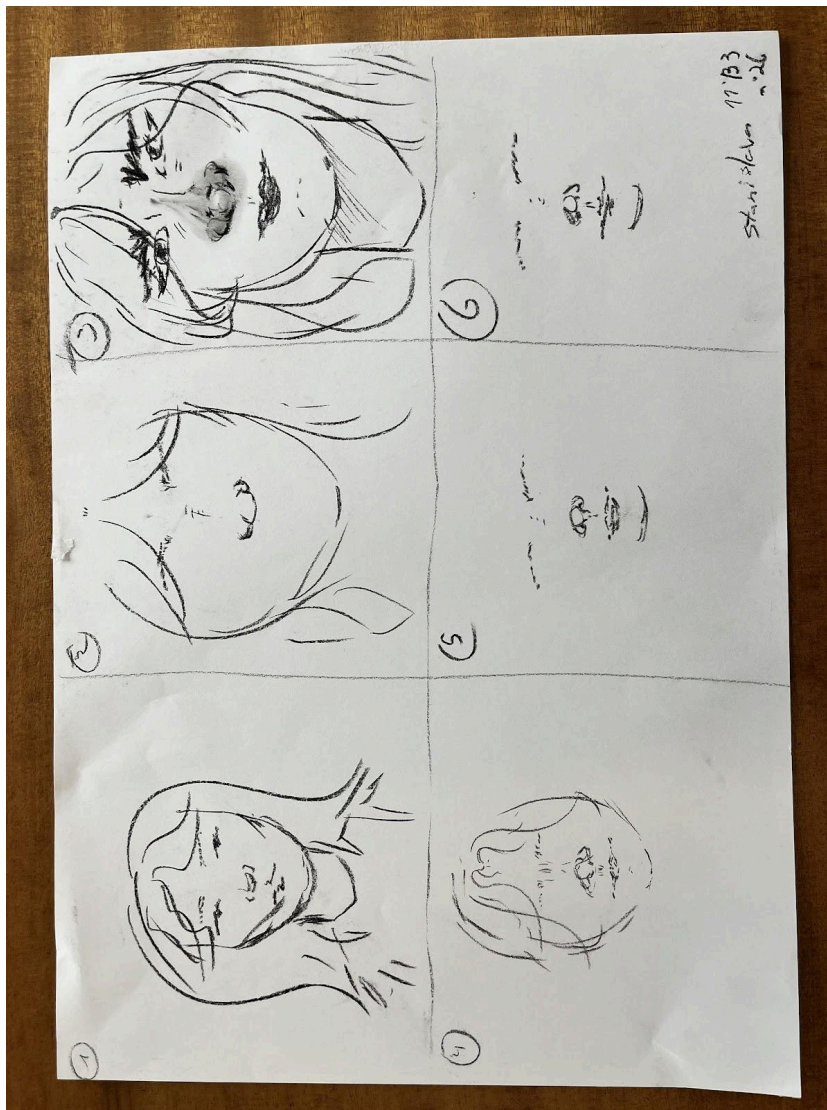


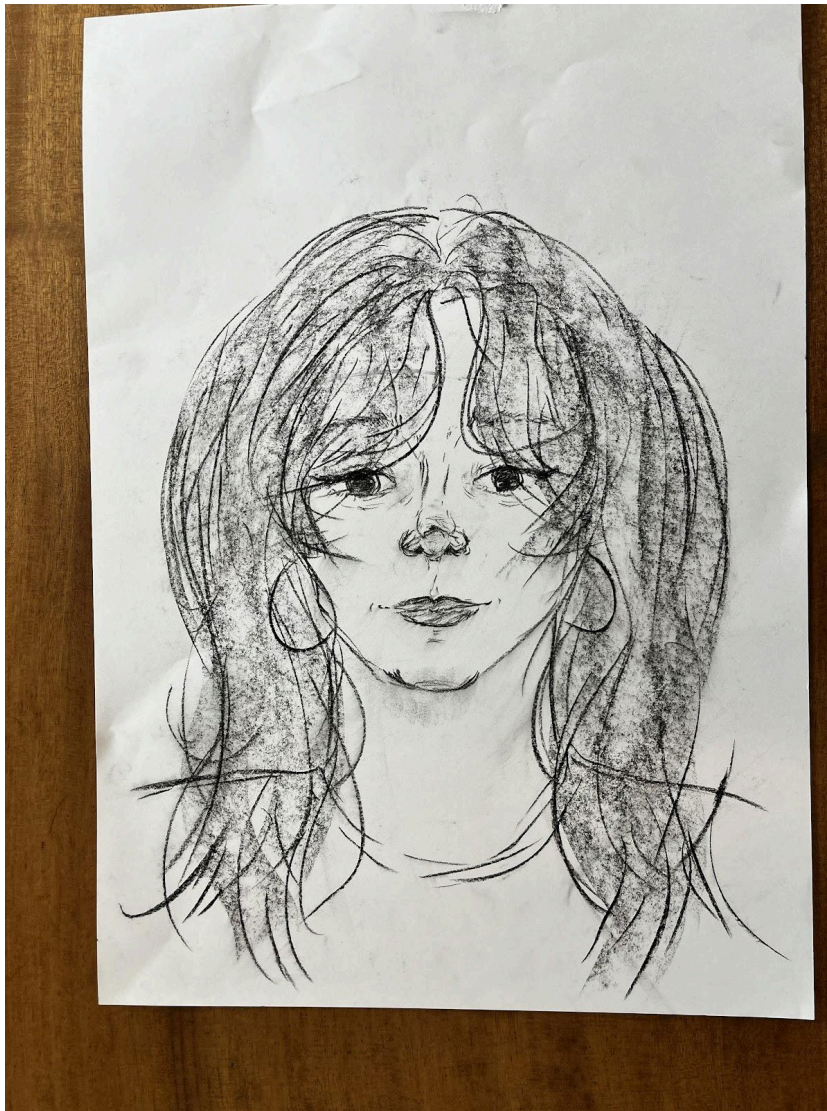




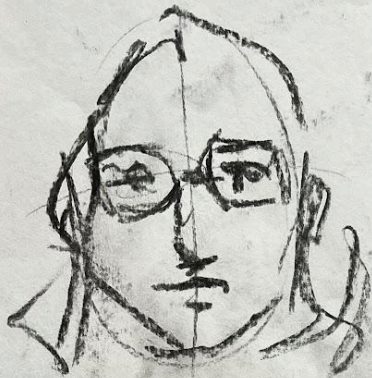








① 15 segundos



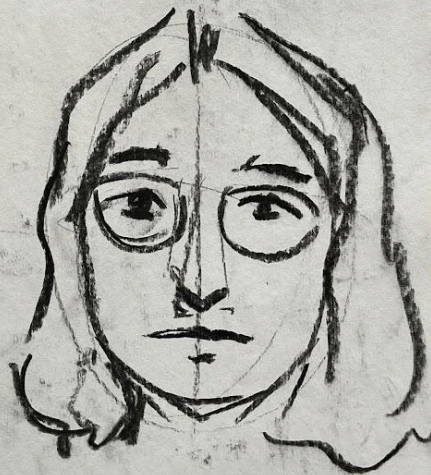
② 1 minuto



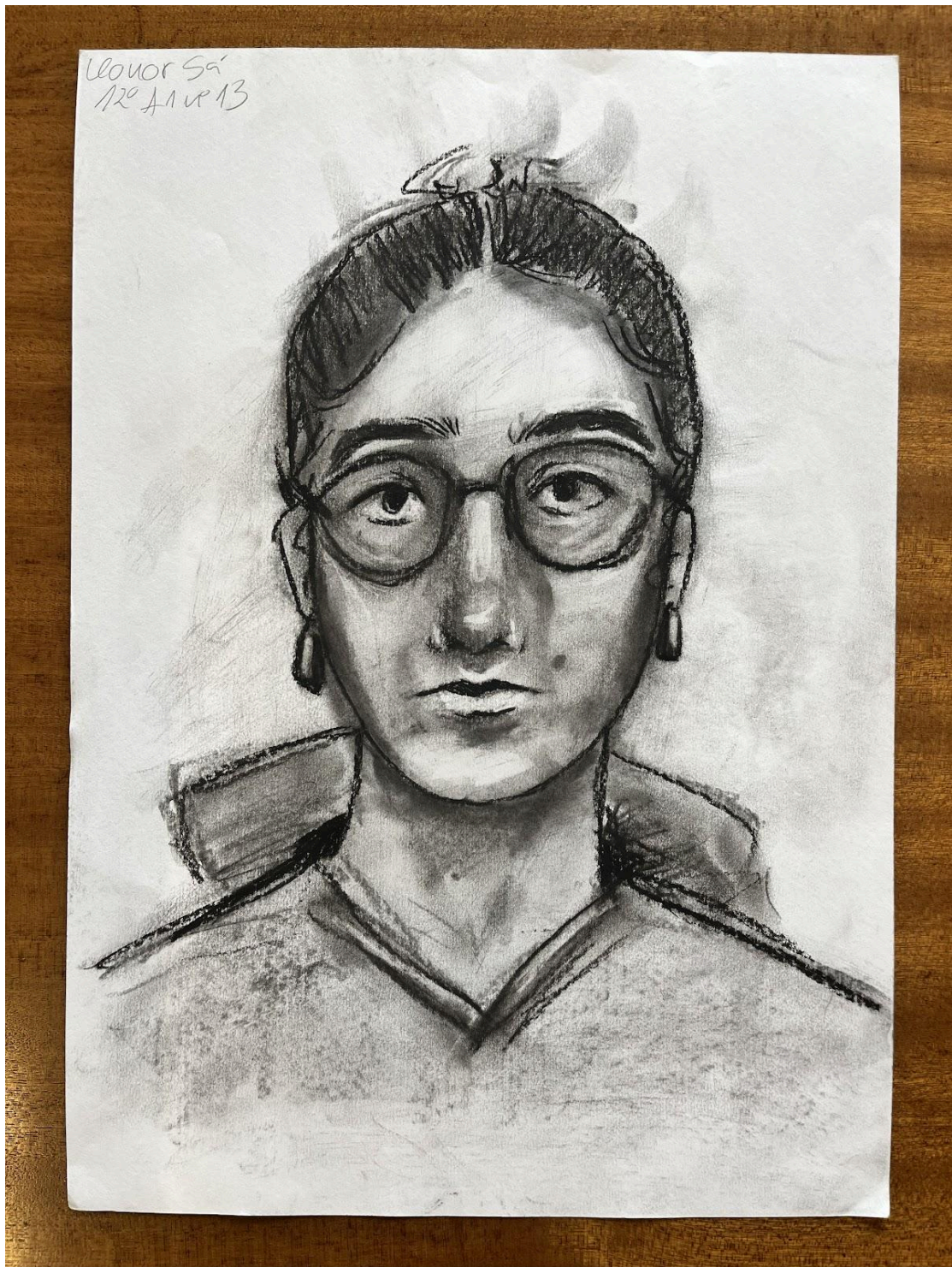
③ 5 minutos

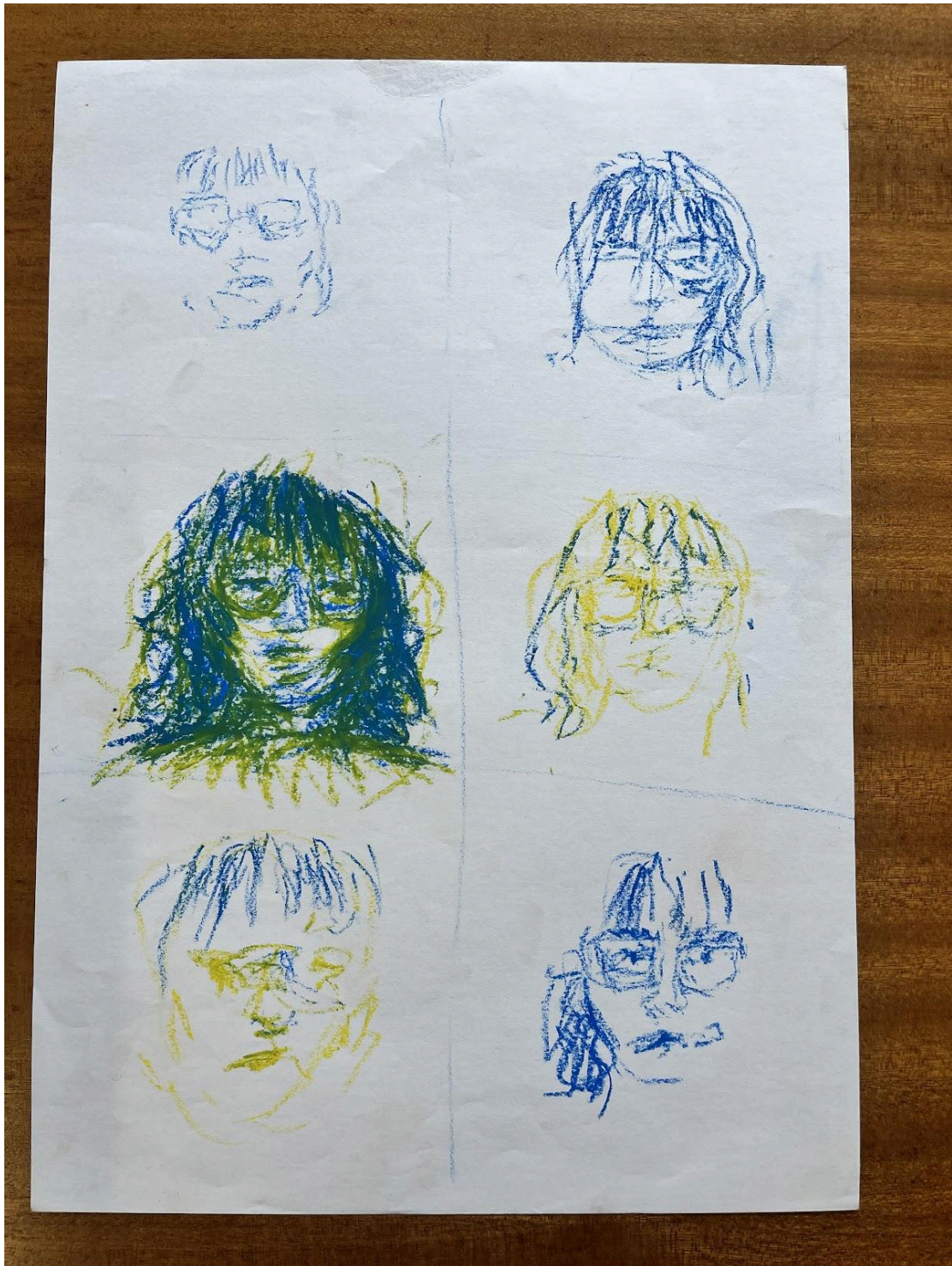


④



nº 13
12/11/2011





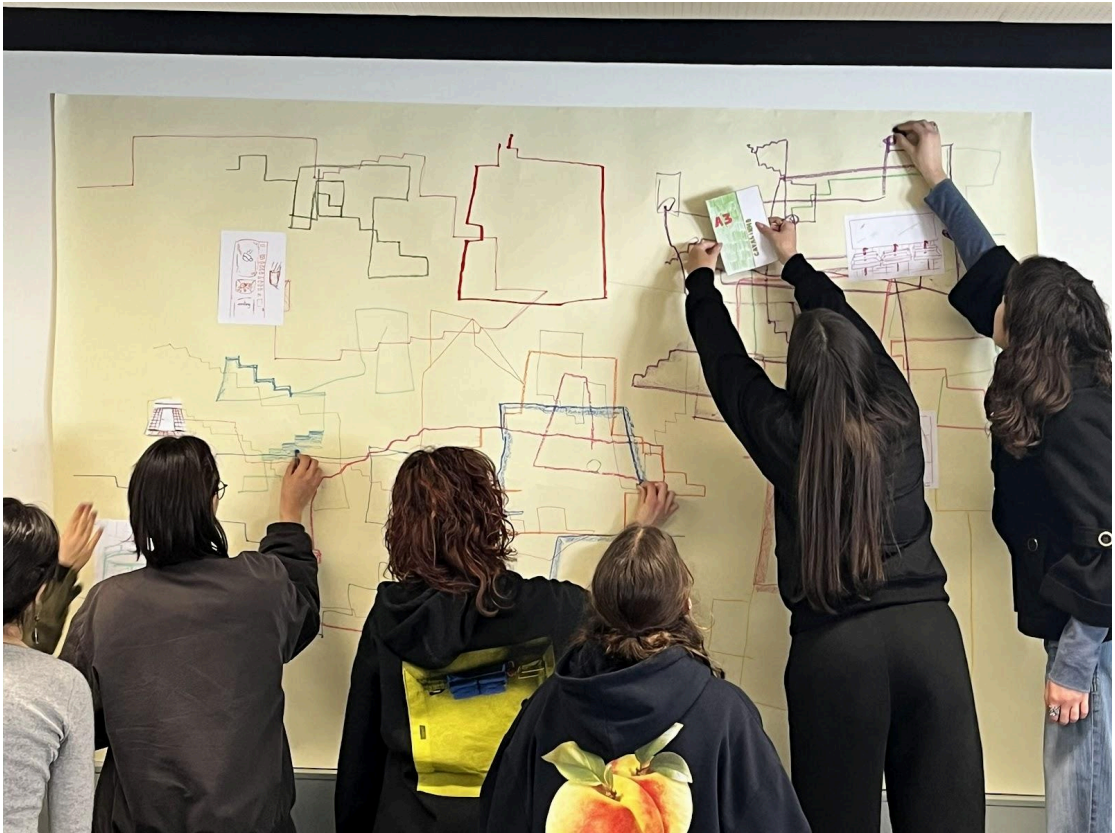


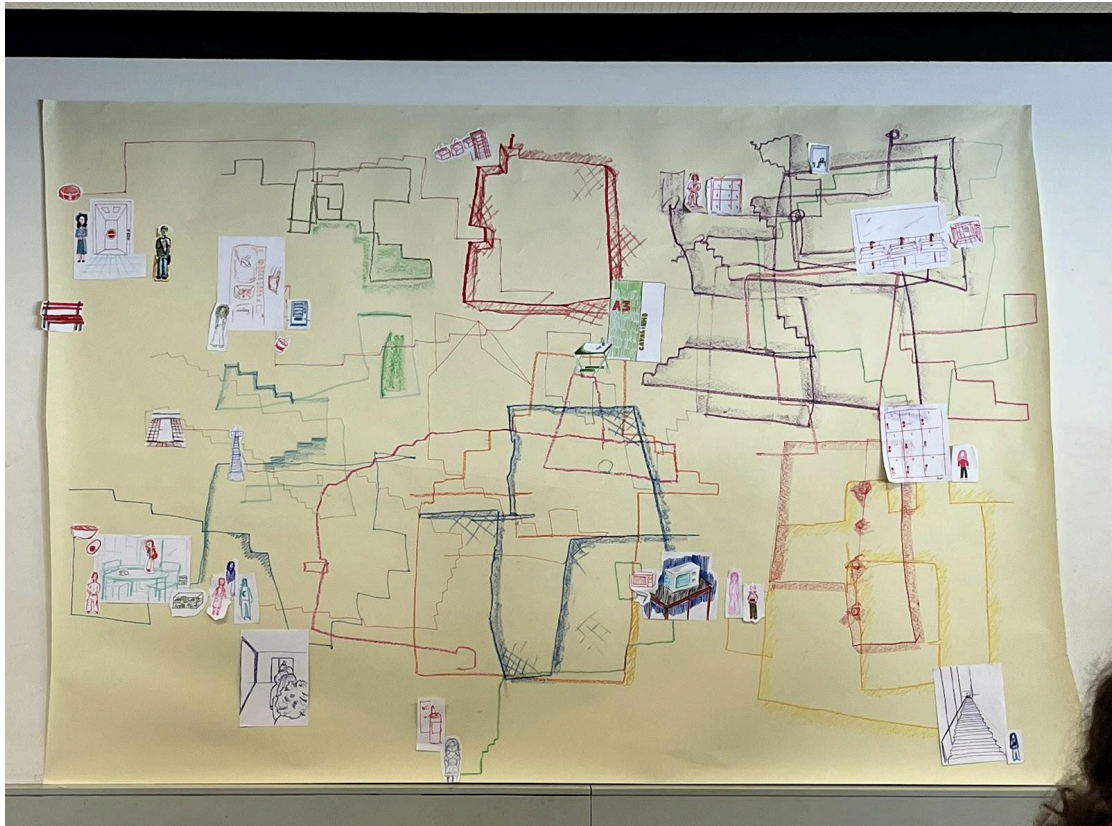
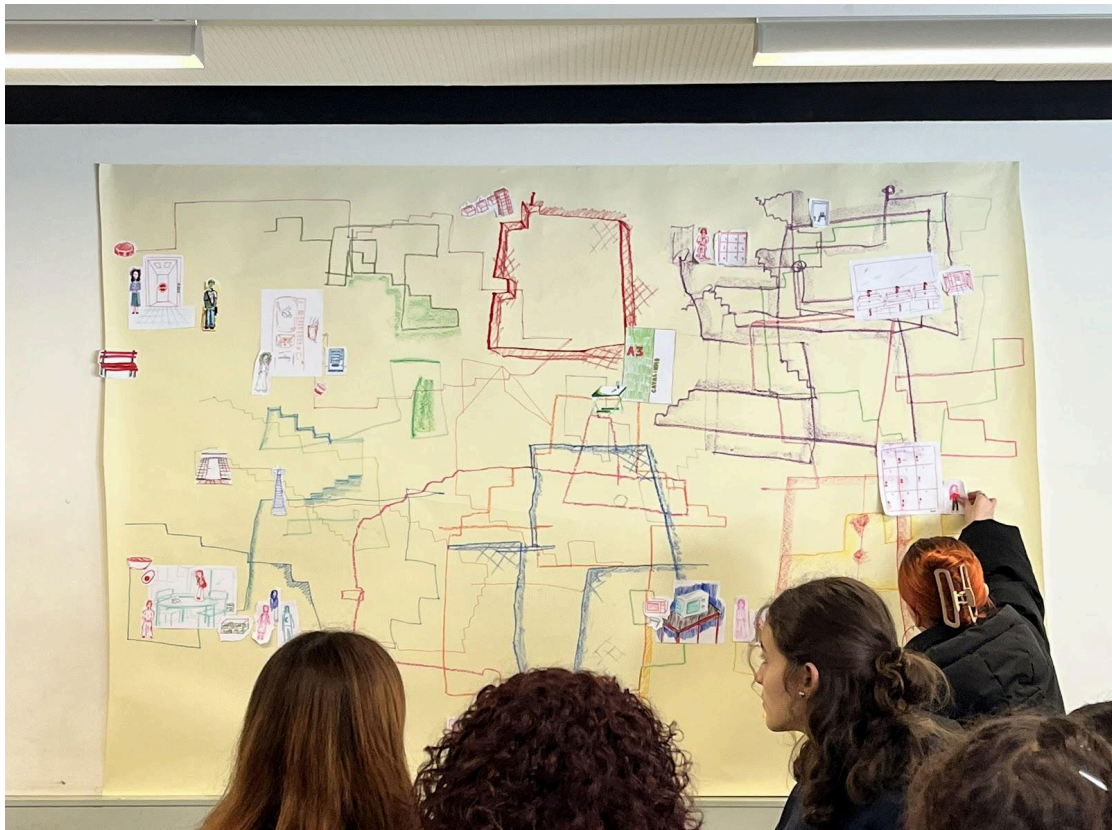
vi) FOTOS TERCEIRA FASE











vii) CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

VALÊNCIAS PEDAGÓGICAS

1. Reflexão Crítica: Levar os estudantes a questionar os métodos tradicionais de ensino do desenho, incentivando uma análise sobre as suas limitações e potencialidades.
2. Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo: Estimular novas formas de expressão visual e observação, explorando a relação pessoal e comunitária com o espaço.
3. Expressão Pessoal: Promover a auto expressão e o autoconhecimento, incentivando os estudantes a registrar as suas vivências e emoções ligadas ao espaço escolar.
4. Coesão Comunitária: Através da criação de mapas afetivos, fomentar a colaboração e empatia, fortalecendo os laços entre os estudantes e a turma.

Compreensão e Desenvolvimento da Proposta (20%)

- Demonstra compreensão dos objetivos e desafios propostos.
- Aplica os conceitos abordados na aula de forma clara e intencional.
- Relaciona os diferentes momentos do trabalho de maneira estruturada e coerente.

Excelente (20 - 18 valores)	Demonstra uma compreensão plena dos objetivos da proposta e desenvolve o trabalho de forma autónoma, colaborativa e criativa. Relaciona os diferentes momentos do projeto de maneira estruturada e coerente, evidenciando reflexão e sensibilidade crítica.
Bom (17 - 14 valores)	Compreende os objetivos da proposta e aplica os conceitos abordados de forma clara e adequada. Relaciona os

	momentos do trabalho com alguma estrutura e coerência, demonstrando reflexão e alguma sensibilidade pessoal.
Satisfaz (13 - 10 valores)	Demonstra uma compreensão geral da proposta, mas com algumas fragilidades na aplicação dos conceitos. A relação entre os diferentes momentos do trabalho apresenta lacunas e pouca reflexão crítica.
Não satisfaz (9 - 0 valores)	Não demonstra uma compreensão clara da proposta e aplica os conceitos de forma incoerente ou incompleta. Falta estrutura na relação entre os momentos do trabalho e não evidencia reflexão e sensibilidade crítica.

Representação dos Espaços Escolares: Desenho em Perspetiva e Cor (30%)

- Representa corretamente os espaços escolhidos, aplicando técnicas de perspetiva com um ou dois pontos de fuga.
- Demonstra atenção à observação e proporção na construção dos desenhos.
- Explora as harmonias-contrastes de cor de Johannes Itten de forma expressiva e fundamentada.
- Cria uma ligação visual entre os quatro espaços, considerando a transição entre eles.

Excelente (20 - 18 valores)	Representa os espaços escolares com grande precisão, aplicando corretamente as regras da perspetiva
-----------------------------	---

	linear. Demonstra um forte sentido de observação e proporção. Explora as harmonias-contrastes de cor de forma expressiva e criativa, integrando-as nos espaços de forma simbólica.
Bom (17 - 14 valores)	Aplica genericamente as regras de perspetiva, com pequenos erros pontuais. Representa os espaços escolares de forma clara e reconhecível. A utilização da cor é expressiva se bem que superficialmente fundamentada.
Satisfaz (13 - 10 valores)	Aplica as regras da perspetiva com erros visíveis e demonstra dificuldades na representação dos espaços. A utilização da cor é feita sem grande intenção expressiva ou ligação conceptual e afetiva entre os espaços.
Não satisfaz (9 - 0 valores)	Representação incorreta ou incompleta dos espaços, com erros significativos na perspetiva. A cor não é utilizada de forma intencional ou apresenta incoerências evidentes na sua aplicação.

Auto-representação através de Metodologias Alternativas (20%)

- Encontra soluções criativas para a auto-representação sem recorrer à imagem ou ao espelho.
- Explora materiais e processos alternativos para expressar e mapear a sua representação.

- Apresenta um resultado visual expressivo e subjetivo.

Excelente (20 - 18 valores)	Explora soluções alternativas para a auto-representação, demonstrando originalidade e criatividade. Utiliza materiais e técnicas alternativas de forma expressiva e coerente com o seu conceito.
Bom (17 - 14 valores)	Apresenta uma abordagem criativa e bem estruturada à auto-representação, utilizando materiais e estratégias alternativas, ainda que dentro de uma lógica previsível.
Satisfaz (13 - 10 valores)	Demonstra alguma tentativa de explorar alternativas à auto-representação tradicional, mas com limitações na originalidade e na expressividade. A escolha dos materiais e métodos de representação poderia ser mais intencional.
Não satisfaz (9 - 0 valores)	Não apresenta uma solução criativa ou alternativa para a auto-representação, limitando-se a abordagens convencionais ou incompletas. Falta coerência no uso dos materiais e estratégias escolhidas.

Trabalho Colaborativo e Mapeamento Afetivo (30%)

- Contribui ativamente para o trabalho coletivo, respeitando e dialogando com os colegas.

- Encontra formas criativas de representar as suas vivências no espaço escolar.
- Integra a sua abordagem no mapa coletivo de forma harmoniosa e significativa.
- Demonstra capacidade de adaptação ao trabalho em grande escala e à partilha do suporte.

Excelente (20 - 18 valores)	Participa ativamente no trabalho coletivo, demonstrando espírito de cooperação e colaboração pelas ideias dos colegas. Representa as suas vivências no espaço escolar de forma criativa e bem integrada no mapa coletivo. Demonstra flexibilidade e adaptação ao suporte comum.
Bom (17 - 14 valores)	Contribui para o trabalho coletivo de forma consistente e sensível com os colegas e integrando as suas vivências de forma clara. Apresenta alguma criatividade na forma como se apropria do espaço, mas poderia explorar mais possibilidades.
Satisfaz (13 - 10 valores)	Participa no trabalho coletivo, mas com envolvimento reduzido. A integração das suas vivências no mapa é pouco expressiva ou não se destaca. Demonstra alguma dificuldade na adaptação ao trabalho em grande escala.
Não satisfaz (9 - 0 valores)	Demonstra pouco ou nenhum envolvimento no trabalho coletivo. A sua contribuição é mínima ou desarticulada em relação ao mapa

	geral. Não respeita o suporte comum nem o diálogo com os colegas.
--	--

SEDE ADMINISTRATIVA FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**
FACULDADE DE **BELAS ARTES**