

**MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º. CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, FACULDADE DE BELAS ARTES,**

RELATÓRIO

A Geometria da Alteridade | Som, Ocupação e Fenomenologia do Espaço Escolar

Bárbara dos Santos Ferreira



2026

Bárbara dos Santos Ferreira

A Geometria da Alteridade Som, Ocupação e Fenomenologia do Espaço Escolar

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

Professor Orientador: Professor Orientador Paulo Nogueira

Professora Cooperante: Professora Maria Luísa Dias

Local de Estágio: Escola Artística Soares dos Reis.

Aprende a nadar, companheiro
Aprende a nadar, companheiro
Que a maré se vai levantar
Que a maré se vai levantar
Que a liberdade está a passar por aqui
Que a liberdade está a passar por aqui
Que a liberdade está a passar por aqui
Maré alta, maré alta
Maré alta

Este documento pode ser lido ao som da música

Maré Alta

de Sérgio Godinho

O presente relatório problematiza a reconfiguração identitária do espaço escolar sob uma perspectiva fenomenológica, a partir do meu *lugar de fala* (Ribeiro, 2019, p.8) enquanto ex-aluna, e também docente, procurando demonstrar o impacto desta na inquietação artística e social no corpo discente. Perante uma inflexão biográfica, regressei à Escola Artística de Soares dos Reis (EASR) - um lugar fundamental no meu desenvolvimento enquanto pessoa e artista - reencontrando memórias e cheiros, mas também lugares e paisagens sonoras distintos, o que me permitiu questionar conceitos de formação instalados, repensá-los, confrontá-los com a contemporaneidade, e definir estratégias pedagógicas inclusivas e disruptivas. Utilizei uma abordagem qualitativa e fenomenológica, de acordo com uma observação participante, registada num diário gráfico.

Este relatório partiu da dialética entre a escola dos anos 90 e a de hoje, majorando histórias de vida compostas por falhas e recomeços, de acordo com os valores que nos unem e que, mais do que uma ideia de sucesso mediatizada, são: a cultura, a música, a vontade de criar e a certeza de que ninguém faz o seu caminho sozinho. Não o faço explorando qualquer tipo de sentimento saudosista. Faço-o num momento crítico de transformação social, na procura de entender que motores sociais e artísticos se transformaram, perderam, ganharam, ou urge recuperar.

Neste processo, o som foi o estímulo gerador, materializado na criação e desenvolvimento do projeto *Corpo do Som*. Espero demonstrar que é possível desarticular os automatismos formais que condicionam estudantes, através da sinestesia metafórica, promovendo uma escola mais igualitária e libertadora, onde cada voz importa, criando condições para a expressão pessoal plena e validação de diferentes percursos, por mais sinuosos que se apresentem.

Palavras-chave: som, fenomenologia, alteridade, ensino artístico, sinestesia, lugar de fala, interdisciplinaridade, desenho A, geometria descritiva, autorretrato

This report examines the identity reconfiguration of the school space from a phenomenological perspective, based on my *place of speech* (Ribeiro, 2019, p.84) and my own experience as a former student and teacher, seeking to demonstrate its impact on artistic and social restlessness of the students. In a biographical shift, I returned to *Escola Artística de Soares dos Reis* (EASR) – a fundamental place in my development as a person and artist – rediscovering memories and smells but also distinct places and soundscapes. This allowed me to question established educational concepts, rethink them, confront them with contemporary issues, and define inclusive and disruptive pedagogical strategies. I used a qualitative and phenomenological approach, based on participant observation, recorded in a graphic diary.

The report stems from the dialogue between the school of the 90s and today, highlighting life stories composed of failures and new beginnings, according to the values that unite us and which, more than a mainstream idea of success, are: culture, music, the will to create and the certainty that no one makes their way alone. I'm not doing this by exploiting any kind of nostalgic sentiment. I do it at a critical moment of social transformation, seeking to understand which social and artistic engines were transformed, lost, gained, or need to be recovered.

In this process, sound was the stimulus, materialized in the creation and development of the *Corpo do Som* project. I hope to demonstrate that it is possible to dismantle the formal automatisms that condition students, through metaphorical synesthesia, promoting a more egalitarian and liberating school, where every voice matters, creating conditions for full personal expression and validation of different paths, however winding they may be.

Keywords: sound, phenomenology, otherness, art education, synesthesia, place of speech, drawing A, descriptive geometry, interdisciplinarity, self-portrait

Ce rapport examine la reconfiguration identitaire de l'espace scolaire selon une perspective phénoménologique, depuis mon *lieu de parole* (Ribeiro, 2019, p.84), fondée sur ma propre expérience d'ancienne élève et enseignante, afin de démontrer son impact sur l'épanouissement artistique et social des élèves. Dans un tournant biographique, je suis retournée à l'*Escola Artística de Soares dos Reis* (EASR) – lieu fondamental de mon développement personnel et artistique – redécouvrant des souvenirs et des odeurs, mais aussi des lieux et des ambiances sonores singulières. Cela m'a permis de questionner les concepts pédagogiques établis, de les repenser, de les confronter aux enjeux contemporains et de définir des stratégies pédagogiques inclusives et novatrices. J'ai utilisé une approche qualitative et phénoménologique, basée sur l'observation participante, consignée dans un journal graphique.

Ce rapport s'inscrit dans le dialogue entre l'école des années 1990 et celle d'aujourd'hui, mettant en lumière des parcours de vie faits d'échecs et de nouveaux départs, selon les valeurs qui nous unissent et qui, plus qu'une conception conventionnelle de la réussite, sont : la culture, la musique, la volonté de créer et la conviction que nul ne trace son chemin seul. Je n'agis pas ainsi par nostalgie. J'interviens à un moment crucial de transformation sociale, cherchant à comprendre quels moteurs sociaux et artistiques ont été transformés, perdus, acquis ou doivent être retrouvés.

Dans cette démarche, le son a été le point de départ, concrétisé par la création et le développement du projet *Corpo do Som*. J'espère démontrer qu'il est possible de déconstruire les automatismes formels qui conditionnent les élèves, grâce à la synesthésie métaphorique, afin de promouvoir une école plus égalitaire et émanicipatrice, où chaque voix compte, créant ainsi les conditions d'une pleine expression personnelle et de la validation de parcours divers, aussi sinueux soient-ils.

Mots-clés : son, phénoménologie, altérité, éducation artistique, synesthésie, espace d'expression, dessin A, géométrie descriptive, interdisciplinarité, autoportrait

Agradecimentos

Agradeço a todos os que estiveram presentes -
nos diversos sentidos em que a presença se faz sentir.

Orientador Professor Doutor Paulo Nogueira

Professor Cooperante António Cardoso

Professora Cooperante Maria Luísa Dias

Professora Cristina Pires

Companheiro Miguel Barbosa

Filha Bruna Ferreira

Filha Carolina Ferreira

Mãe Carolina Ferreira

Tatiana Moes e Carlos Freitas da Galeria AL859 Art Space

Colega Rafaela Moreira

Amigos de café, João Soares, Eurico Costa, Fernando Rodrigues

Este relatório pautou-se pelo estrito cumprimento de princípios éticos, assegurando a confidencialidade das pessoas envolvidas. A utilização de registos fotográficos e análise de produções artísticas de discentes menores de idade (11.º e 12.º anos) foi precedida de consentimento informado, respeitando a sua privacidade, integridade, proteção de dados e bem-estar. Todos os registos foram armazenados de forma segura.

O projeto *Corpo do Som* foi concebido como uma experiência pedagógica sensível, valorizando a expressão individual e o erro como parte do processo criativo. Mantive uma postura de transparência com os/as discentes, explicitando o meu duplo papel de estagiária e investigadora. A participação foi voluntária e sem impacto na avaliação escolar.

Os relatos aqui descritos são reflexões pessoais que foram sendo registadas no diário gráfico, sem juízos de valor ou personalização. Nesse sentido, a ética aqui assumida configura-se como uma pedagogia do cuidado (hooks, 2003, p.127) e do reconhecimento da alteridade, onde a responsabilidade da estagiária-investigadora se manifesta na criação de um espaço seguro para a expressão da singularidade e na resistência à desumanização da *forma escolar* (Masschelein & Simons, 2013, p.28).

EASR - Escola Artística Soares dos Reis
ESSL - Escola Secundária Dr. Serafim Leite
GD – Geometria Descritiva A
HCA – História da Cultura e das Artes
MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
PD – Proposta Didática
PT - Projeto e Tecnologias

Índice de imagens

Figura 1 - Fotografia realizada na EASR. Auto Retrato, 1995	17
Figura 2 - Fotografia realizada na EASR. Janela, 1995	17
Figura 3 - Fotografia de pormenor do diário gráfico	21
Figura 4 - Fotografia de pormenor do diário gráfico	21
Figura 5 - Fotografia de pormenor do diário gráfico	23
Figura 6 - Fotografia de pormenor do diário gráfico	23
Figura 7 - Fotografia do espaço escolar: biblioteca	25
Figura 8 - Fotografia do espaço escolar: sala do corpo docente	26
Figura 9 - Fotografia do espaço escolar: corredor	27
Figura 10 - Fotografia do espaço escolar: armário	27
Figura 11 - Fotografia do espaço escolar: sala de aula	28
Figura 12 - Fotografia do espaço escolar: sala de aula	28
Figura 13 - Fotografia do espaço escolar: corredor	28
Figura 14 - Fotografia das sala de aula	29
Figura 15 - Fotografia das sala de aula	29
Figura 16 - Fotografia do espaço escolar: sala de aula de Desenho A	30
Figura 17 - Fotografia do espaço escolar: sala de aula de Desenho A	30
Figura 18 - Fotografia da manifestação estudantil à porta da EASR	31

Figura 19 - Fotografia da manifestação estudantil à porta da EASR	31
Figura 20 - Fotografia da manifestação estudantil à porta da EASR	31
Figura 21 - Fotografia da fanzine Agrafe, 1999, requisitada na biblioteca da EASR ...	33
Figura 22 - Fotografia de pormenor do diário gráfico	34
Figura 23 - Fotografia de pormenor do diário gráfico	34
Figura 24 - Fotografia no espaço escolar: oficinas	35
Figura 25 - Fotografia no espaço escolar: oficinas	35
Figura 26 - Fotografia no espaço escolar: corredor de acesso à cantina	36
Figura 27 - Fotografia no espaço escolar: corredor de acesso à cantina	36
Figura 28 - Fotografia no espaço escolar: pátio exterior	36
Figura 29 - Fotografia no espaço escolar: pátio exterior.....	36
Figura 30 - Fotografia de pormenor do caderno diário: Diálogo entre dois alunos	38
Figura 31 - Fotografia de pormenor do diário gráfico.....	40
Figura 32 - Fotografia de pormenor do diário gráfico.....	40
Figura 33 - Mural digital 1: arquivo fotográfico das turmas 11º C2 e 12º B	45
Figura 34 - Mural digital 2: arquivo fotográfico das turmas 11º C2 e 12º B	45
Figura 35 - Fotografia no espaço escolar: grande auditório - oradores	49
Figura 36 - Fotografia no espaço escolar: grande auditório - plateia	49
Figura 37 - Fotografia no espaço escolar: grande auditório - oradores	51
Figura 38 - Fotografia do espaço escolar	52
Figura 39 - Fotografia do espaço escolar	52
Figura 40 - Fotografia na aula aberta FBAUP.....	53
Figura 41 - Fotografia Desenho A - Sessão 1 e 2 da PD: <i>Corpo do Som</i>	59
Figura 42 - Fotografia Desenho A - Sessão 1 e 2 da PD: <i>Corpo do Som</i>	59
Figura 43 - Fotografia Desenho A - Sessão 1 e 2 da PD: <i>Corpo do Som</i>	60
Figura 44 - Fotografia Desenho A - Sessão 1 e 2 da PD: <i>Corpo do Som</i>	60
Figura 45 - Fotografia Desenho A - Sessão 3 e 4 da PD: <i>Corpo do Som</i>	61
Figura 46 - Fotografia Desenho A - Sessão 3 e 4 da PD: <i>Corpo do Som</i>	61
Figura 47 - Fotografia Desenho A - Sessão 3 e 4 da PD: <i>Corpo do Som</i>	61
Figura 48 - Fotografia Desenho A - Sessão 3 e 4 da PD: <i>Corpo do Som</i>	62
Figura 49 - Fotografia Desenho A - Sessão 3 e 4 da PD: <i>Corpo do Som</i>	62
Figura 50 - Fotografia GD - Sessão 5 e 6 da PD: <i>Corpo do Som</i>	63
Figura 51 - Fotografia GD - Sessão 5 e 6 da PD: <i>Corpo do Som</i>	63

Figura 52 - Fotografia GD - Sessão 5 e 6 da PD: <i>Corpo do Som</i>	65
Figura 53 - Fotografia dos trabalhos realizados nas Sessões 1 e 2	66
Figura 54 - Conjunto de fotografias dos autorretratos realizados Sessões 3 e 4	67
Figura 55 - Fotografia da exposição - <i>Desvios Perceptivos: do som ao espaço</i>	69
Figura 56 - Fotografia da exposição - <i>Desvios Perceptivos: do som ao espaço</i>	69
Figura 57 - Fotografia divulgação da exposição	70
Figura 58 - Fotografia divulgação da exposição	70
Figura 59 - Fotografia do cartaz para a exposição	70
Figura 60 - Frames do vídeo <i>Corpo do Som</i> partilhado nas redes sociais	71
Figura 61 - Fotografia curadoria para a exposição	72
Figura 62 - Fotografia curadoria para a exposição	72
Figura 63 - Fotografia da exposição - <i>Desvios Perceptivos: do som ao espaço</i>	73
Figura 64 - Fotografia da exposição - <i>Desvios Perceptivos: do som ao espaço</i>	73
Figura 65 - Fotografia da exposição - <i>Desvios Perceptivos: do som ao espaço</i>	73
Figura 66 - Fotografia da inauguração da exposição	73
Figura 67 - Gravura <i>50 anos do 25 de Abril</i> - #agoraprensa	78

Resumo	4
Abstract	5
Résumé	6
Agradecimentos	7
Nota Ética	8
Abreviaturas e Siglas	9
Índice de imagens	9
Introdução	14
1. O Exórdio Epistemológico : A Fenomenologia do Regresso	16
1.1. Contextualização de um passado agora revisitado	17
1.2. Observação retrospectiva e a desconstrução do Familiar	18
1.2.1. Docente como Estranha : Lucidez vigilante e rutura com automatismos	20
1.2.2. Materialização de um estranhamento	20
1.2.3 A Dualidade Ontológica da professora-estagiária : A dupla pertença	22
1.3 O Diário Gráfico como Arquivo do Sensível: Cartografias, escutas e refúgios do pensamento	23
1.3.1. A Biblioteca como Heterotopia do Silêncio : o som da não socialização	24
2. A Fenomenologia do Espaço - O Espaço Ocupado : Arqueologias da Imagem, Memória institucional e <i>Habitus</i> Artístico	25
2.1. A EASR como Território de Memória : Socialização, pós-25 de Abril e capital cultural	27
2.2. A Sala de Aula como Ordem Social : Diagnóstico do espaço escolar e do <i>habitus</i> artístico	29
2.3. A Instituição como Campo de Forças e Matriz de <i>Habitus</i>	31
2.4. O Silêncio dos Corpos : Do Ativismo à Monotonia Institucional	32
2.5. Cartografia dos Espaços e o Vazio Exterior	34
3. A Alteridade: Relações pessoais e diálogo intercultural	37
3.1. Dialética da Cooperação : Habitar o Cômodo ou o Incômodo?	38
3.2. Dialética docente/discente; docente/turma	40
3.3. Observação de práticas docentes : Contrastes pedagógicos	41
3.4. Atlas Fotográfico : A montagem como método de questionamento	43

3.4.1. A Crise da Representação da imagem no Ensino Artístico: Da mimesis à subjetividade fragmentada (Didi-Huberman)	46
3.5. Intersecções e confrontos de vivências : O dispositivo da Palestra proposta para a semana <i>Viv´a Soares</i> como ação dialética e campo de escuta	47
3.5.1 A Palestra - <i>De volta a casa : vozes que a Soares formou, percursos que se cruzam</i>	50
3.6. Paisagens Sonoras Escolares : O som como ator criativo	52
3.7. Avaliação : O Potencial Emancipatório do Feedback	54
4. O Projeto Experimental <i>Corpo do Som</i> : Sinestesia Metafórica Definição conceptual da tradução imagem-som	55
4.1. Sinestesia Metafórica : Desenvolvimento da Proposta Didática	57
4.2. A performance do traço e a instabilidade do autorretrato	59
4.3. Estrutura em transformação : Isomorfismo, Erro e acaso como heurística	63
4.4. Sessões experimentais : Análise reflexiva do processo do gesto à forma e do som à matéria	65
5. Ocupação do espaço : A Estética da Extensão Social	67
5.1. O Espaço-Som : Heterotopia : Validação social e transição fenomenológica do espaço escolar para o espaço comunitário	69
5.2. A Galeria AL859 Art Space : processo, curadoria	72
5.3. Reflexão sobre os resultados do projeto	74
Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas	79

O presente relatório de estágio curricular foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP). Este procura oferecer uma reflexão crítica de uma práxis pedagógica situada e sensorialmente consciente, não se limitando à simples descrição de uma intervenção letiva.

As perguntas que atravessam recursivamente todo o relatório são: que espaço ocupa o corpo das pessoas discentes, docentes e da estagiária, num ambiente de ensino artístico especializado? E, inversamente, que corpo ocupa o espaço escolar, com as suas memórias, ritualidades e hábitos herdados? Responder a estas interrogações será fundamental para compreender se o ensino artístico está a cumprir com o que, na minha opinião, é o seu propósito maior: permitir que jovens estudantes ganhem ferramentas críticas para o conhecimento, libertação e afirmação da sua expressão individual.

O objeto central deste estágio-investigação reside na tensão dialética entre a norma institucional e a experimentação sensível propiciada pela sinestesia metafórica. A problemática interroga a capacidade de o estímulo sonoro atuar como um dispositivo de estranhamento perceptivo, capaz de desarticular os automatismos formais da comunidade discente, abrindo, assim, espaço para a experimentação; para que o gesto seja vivido, sentido, mais reativo do que pensado, deixando acontecer o erro e permitindo o incompleto.

Este relatório teve como base uma metodologia de ação-investigação, assumindo uma natureza eminentemente qualitativa e fenomenológica. Partindo da perspetiva de Maurice Merleau-Ponty (1945), para quem a compreensão do mundo é um processo que emerge da primazia da percepção - revelando-se como mais do que um ato puramente cognitivo - o espaço escolar da EASR foi tratado como um campo de envolvimento corpóreo e afetivo. Será, assim, mapeada ao longo deste texto a relação entre docentes, discentes e o espaço escolar, procurando compreender qual o seu

impacto na dinâmica da sala de aula, nos momentos de convívio e de lazer, e que repercussões terá na forma como é vivido o ensino artístico.

O estágio decorreu na Escola Artística de Soares dos Reis (EASR), tendo sido o meu próprio território de socialização no ensino secundário, o que naturalmente me levou a convocar a figura do *homecoming* de Alfred Schutz (1964, p.106) para o processo de diagnóstico. Como principal dispositivo de recolha de dados, utilizei a observação participante, a qual, de acordo com Henri Peretz (2002, p.73), se define como uma mistura indissociável de três atividades: a interação social, a observação propriamente dita e o registo das notas. Esta metodologia materializou-se num diário gráfico que serviu de arquivo do sensível, e numa recolha fotográfica intensa. Através da escrita fragmentária e do desenho de observação procurei captar o espaço que os corredores e salas informam e os gestos de estudantes, como suporte de uma *lucidez vigilante* proposta por Maxine Greene (1973, p.162). Este diário permitiu-me captar a ordem social da sala de aula e os sinais do mundo estudado, operando no limiar onde as *imagens tocam o real* (Didi Huberman, 2012). As notas de terreno e os registos gráficos são mais do que meras ilustrações; são evidências de uma epistemologia de escuta que respeita a subjetividade e a voz da comunidade escolar, e do ambiente experienciado. Ao desenhar e anotar procurei *recapturar na liberdade* - nas palavras de Merleau-Ponty (1964, p. 204) - o passado, o presente, e as diferentes paisagens sonoras, ajustando a minha subjetividade à da comunidade de estudantes, tentando assim *imaginar-me na pele do outro* (Greene, 1973, p. 79), num caminho para chegar a uma verdade partilhada sobre o corpo e o som no espaço escolar.

A implementação do projeto *Corpo do Som* explora o som na sinestesia metafórica como ferramenta de transformação do traço e do diedro, e coloca em confronto o espaço normativo da escola e a heterotopia da galeria, tentando compreender de que forma a ocupação do espaço se altera quando mediada por esta experiência. A intervenção focou-se na Turma C2 do 11.º Ano do Curso Design de Produto, selecionada pela intersecção entre as disciplinas de Desenho A e Geometria Descritiva (GD). Através da articulação com os professores cooperantes Luísa Dias e António Cardoso, procurou-se equilibrar a autoridade docente com a autonomia discente, centrando as sessões no projeto experimental, o qual culminou na realização de uma exposição na

Galeria AL859 Art Space, no Porto. Na sua globalidade, o *Corpo do Som*, foi um projeto que, refletindo sobre a estética, extensão social e a experiência da realidade total, procurou levar os/as discentes a ultrapassarem as suas barreiras, assim como as do espaço e ambiente escolar, criando relações com a comunidade artística local.

1. O Exórdio Epistemológico : A Fenomenologia do Regresso

O presente capítulo constitui a fundação reflexiva deste estágio-investigação, mapeando o meu *lugar de fala* (Ribeiro, 2019, p.84) enquanto estagiária, num território marcado densamente pela memória institucional e pela reconfiguração identitária. Através de uma lente fenomenológica, interroga-se aqui o ato de habitar o espaço escolar, não como uma circunstância estática ou especialmente burocrática, mas como um contexto experienciado, onde a consciência do sujeito se confronta com um campo de tensões e descobertas ontológicas permanentes.

Este exórdio exige - o que Greene (1973) designa como - o risco de pensar sobre o que se faz enquanto se ensina, forçando-me a assumir a responsabilidade pelas escolhas e compromissos que definem a prática profissional. Acontece, assim, uma análise da dualidade ontológica entre a profissionalidade efetiva (enquanto docente do Grupo 600, com o saber-fazer e rotinas instituídas) e a condição de estagiária do MEAV, neste *lugar de não-saber* deliberado, essencial para que a inovação pedagógica e a escuta sensível possam emergir. Esta postura pretende romper obstáculos; romper com modos fixos e permitir que o/a docente assuma a sua singularidade e o seu próprio posicionamento biográfico, libertando-se da condição de mero/a *funcionário/a da instituição*.

Only if he breaks with fixed, customary modes of seeing can he remove the blinders of complacency (Greene, 1973, p. 8)

1.1. Contextualização de um passado agora revisitado

A Escola Artística de Soares dos Reis (EASR) foi a instituição onde realizei a minha formação no ensino secundário, iniciada no Curso Profissional de Cerâmica e terminada no de Artes Gráficas, contribuindo decisivamente para o meu processo de socialização, para a construção de um repertório de referências (sociais, musicais e políticas) sem paralelo, alimentando ainda as primeiras inquietações artísticas que experienciei.

O contexto histórico escolar do pós-25 de Abril, ainda tátil durante esse período, fazia-se sentir através de uma atmosfera de resistência, marcada por lutas, por histórias de vida singulares e por uma abertura social e consciência politizada que validava subjetividades singulares, refletindo-se na experiência escolar. Esse repertório de referências, moldou personalidades, deixou-nos afirmar pelas diferenças, empoderou-nos além das próprias inseguranças e não irá encontrar paralelo noutros contextos experienciados até ao momento.



Figuras 1 e 2. Primeiras fotografias tiradas e reveladas na oficina de fotografia analógica da EASR. Autorretrato e janela da EASR. 1995 - Todas as fotografias deste relatório são de Bárbara Ferreira, 2025/26

Durante os anos 90, as dinâmicas de socialização entre estudantes da EASR tinham nos interesses partilhados em torno de estilos e correntes musicais o seu mais poderoso aglutinador. Simultaneamente, coexistia uma indissociável consciência política

que, embora iniciante, era forte nas lutas estudantis e outras ações de protesto e ativismo. Formaram-se bandas de música (Gótica, Punk, Rock, Metal, Grunge e Reggae - entre outros estilos), companhias de teatro, de artes plásticas, fotografia analógica, bandas desenhadas e artesanato. Tais práticas artísticas e cívicas configuravam os interesses nucleares do corpo discente. Os encontros, ou tertúlias, prolongavam-se nos cafés e jardins em redor da escola, onde a interação entre pares de diferentes tribos era fluente e essencial para o crescimento e expansão do pensamento desses jovens. Não era raro encontrar docentes nestes convívios, integrados nas conversas. A EASR foi um território de audácia crítica onde a consciência politizada validava a subjetividade e o questionamento das hierarquias.

Por contingência e necessidade, a minha carreira docente foi precedida por um percurso laboral eclético e marcada por uma espiral de interesses que inclui funções tão diversas como pintora, administrativa ou artesã. Estas experiências conferiram-me um ponto de vista biográfico diverso. Uma acumulação de saberes práticos que embora nem sempre articulados, convergem agora para a consciência da necessidade de uma *lucidez vigilante*, onde o ensino é entendido como uma práxis. Segundo Greene (1973, p. 8), a práxis envolve a capacidade de transcender o que é dado, recusando a visão da pessoa docente como simples *funcionário/a da instituição* de modo a tornar-se um/uma agente capaz de significar o mundo a partir da sua própria fragilidade e descoberta. Tal requisito é essencial para que o ato de ensinar se converta numa ação propositada e libertadora.

1.2. Observação retrospectiva e a desconstrução do Familiar

☐ regresso a esta casa colocou-me no papel híbrido de *homecomer*, figura tipificada por Schutz (1964) que não é um recém-chegado, nem um residente habitual, mas sim aquele que regressa a um ambiente outrora familiar, e se revela agora irremediavelmente alterado pela experiência acumulada durante a ausência. Neste processo, o padrão cultural que antes se apresentava em parte como perene, torna-se agora, aos

olhos do regressado, contingente, histórico e passível de questionamento. Como cantou Elis Regina: *No presente a mente, o corpo é diferente, e o passado é uma roupa que não nos serve mais* (Belchior, 1976). Aplicada ao contexto do estágio curricular na EASR, esta noção permite compreender que o regresso à realidade escolar não é um retorno a um espaço conhecido, mas antes a redescoberta de uma instituição que, embora mantenha a sua identidade nominal e disciplinar, se reconfigurou material e simbolicamente.

O facto de a escola ocupar hoje uma nova geografia urbana e um edifício distinto acentua este estranhamento percetivo que é simultaneamente cognitivo, afetivo e identitário; confuso, mas também excitante e atrativo. Uma crise de consciência onde o subjetivo e o intersubjetivo se cruzam. O ambiente, outrora familiar, exige agora ser reordenado à luz de uma experiência alternativa. O confronto entre a memória da aluna que naturalizava o questionamento das hierarquias, sanções e linguagens da escola e a atual condição de estagiária, obriga-me a exercer uma *colocação entre parênteses (bracketing)* (Husserl, cit. in Greene, 1973, p.134) sobre hábitos e pressuposições que possam fixar a minha visão.

A condição de *homecomer* é, portanto, híbrida. Não partilha a visão convencional do residente, mas possui o conhecimento das regras implícitas do campo, habitando-as agora com uma distância crítica necessária. Trata-se de uma experiência que motiva a vontade de transformação do automatismo profissional do quotidiano escolar numa ação educativa intencional e libertadora, procurando não emular ingenuamente a posição do residente.

Este contexto descrito nos últimos dois pontos, molda estruturalmente o meu *lugar de fala* enquanto estagiária, o qual, segundo Ribeiro (2019), não é um individualismo, mas sim o reconhecimento da nossa localização social. Assumir este papel implica reconhecer que a investigação não parte de um vácuo, mas de uma localização social marcada pelo cruzamento de identidades, as quais me permitem um olhar diferenciado sobre a autoridade discursiva da instituição.

1.2.1. Docente como Estranha : Lucidez vigilante e rutura com automatismos

Neste subcapítulo focamo-nos na figura de *docente como estranho/a*. Para Greene, o/a docente que se assume deliberadamente como estranho/a no seu próprio território laboral não procura o distanciamento afetivo, mas sim o cultivo de uma *lucidez vigilante*. Esta condição exige que recuse as rotinas e o dogmatismo pedagógico - como a aceitação inquestionável do quotidiano escolar e dos rituais herdados - atos que podem abrir espaço para que o ambiente se torne problemático e, por conseguinte, passível de novas interrogações éticas nos campos educativo e artístico.

No contexto desta reflexão pessoal, a noção de *docente como estranha* é mobilizada através de uma dialética entre dois registos complementares:

Primeiro, como instrumento de rutura com os automatismos adquiridos ao longo de sete anos de docência no Grupo 600: um corpo profissional consistente cujas práticas tendem à reprodução mecânica de modelos pedagógicos. Colocar-me na posição de estrangeira permitiu suspender o *homúnculo* (Merleau-Ponty cit. in: Greene, 1973, p.269) da certeza absoluta - aquele pequeno ser interior que julga saber tudo por antecipação - para reencontrar uma presença real e consciente perante o fenómeno educativo;

Segundo, como condição ontológica do estágio. O estatuto de estagiária, independentemente da experiência profissional acumulada, coloca-me institucionalmente numa posição de estranheza. Uma posição híbrida que obriga à justificação explícita de cada opção didática.

1.2.2. Materialização de um estranhamento

Um primeiro registo de observação relevante, curiosamente no primeiro dia deste regresso à EASR, aconteceu durante a reunião de apresentação ao corpo docente cooperante. Tal registo prendeu-se com a apreciação tecida pela professora cooperante,

acerca da forma de relacionamento atual com discentes da EASR. Ao descrevê-los como tendo características de personalidade dominantes, de forma global, bastante distintas das de um passado ainda próximo, a professora evocou a necessidade de uma sensibilidade acrescida, a qual exige, no seu entender, um cuidado redobrado na formulação da crítica - inevitável, porém, no trabalho criativo. Esta nova realidade foi-me apresentada com base em relatos de que estudantes, perante a crítica, *não aguentam*, choram recorrentemente ou sofrem ataques de pânico, para além de ocorrências de gravidade acrescida a nível psicológico e físico. Confesso que esta descrição me provocou surpresa e, num primeiro momento, uma certa desconfiança quanto a um possível excesso de zelo protetor - tensão que importará não ignorar na análise das relações pedagógicas contemporâneas - o que nos remete para duas ordens de questões teoricamente relevantes:



Figuras 3 e 4. Fotografias de pormenores do diário gráfico

Por um lado, bell hooks (2003, p.127), na sua *Teaching Community*, defende uma pedagogia do cuidado que, não sendo sinónimo de condescendência, é um compromisso ético com a criação de um espaço seguro onde o risco e a vulnerabilidade podem ser assumidos sem trauma. O cuidado, para hooks, é a condição de possibilidade da coragem, incluindo a coragem de receber a crítica;

Paralelamente, Rancière (1987), em *O Mestre Ignorante*, alerta para os perigos de uma proteção excessiva que, sob a aparência de cuidado, pode perpetuar a dependência e inibir a emancipação intelectual. O verdadeiro ato pedagógico, sob a perspetiva deste último, não é escudar estudantes da dificuldade, mas confiar-lhes a capacidade de a atravessar.

Haverá então um cuidado que liberta e um cuidado que aprisiona? O limite entre um e outro é ténue e exige vigilância. A liberdade na instituição escolar revela-se por vezes limitada por uma redoma protetora em torno do/a estudante. Foi perante esta questão que experienciei uma primeira sensação de desconforto, diante da possibilidade de um controlo dissimulado. Este desconforto é, contudo, solo fértil onde o incómodo se transforma em potência pedagógica.

1.2.3. A Dualidade Ontológica da professora-estagiária :

A dupla pertença

Durante o estágio, mantive a minha atividade como professora do grupo 600 na Escola Secundária Dr. Serafim Leite (ESSL) em S. João da Madeira. Uma dupla pertença que criou uma geometria de identidades complexas e transformou a sala de aula numa ordem social em permanente reconfiguração. O estado constante de mudança de papel, de local e de corpo no espaço, transitando no mesmo dia por diversos palcos, levou-me a olhar para a posição de docente sob a perspetiva de uma espetadora. Tal diversidade de papéis supõe aquilo que Merleau-Ponty descreve como o sujeito *instalado num corpo frágil* que, ao mudar de perspetiva, é forçado a redescobrir a sua *presença real a si próprio*. Um posicionamento que me permitiu captar as diversas camadas da vida escolar.

De manhã, sou responsável pela planificação, pela gestão da sala de aula e pela avaliação do corpo discente. Tenho autoridade, autonomia e um saber-fazer consolidado pela prática diária. À tarde, na EASR, sou estagiária. Não tenho autoridade institucio-

nal, as minhas decisões são supervisionadas e o meu saber é questionado. Este choque entre quem já sabe e quem volta a aprender é uma condição estrutural do estágio, a qual designo por dualidade ontológica.

1.3 O Diário Gráfico como Arquivo do Sensível : Cartografias, escutas e refúgios do pensamento

O diário gráfico integra esta investigação como um arquivo de *sinais do mundo estudado* (Henri Peretz, 2000, p.127), através de uma escrita fragmentária e do desenho de observação. Operou como um acompanhante silencioso e uma expressão do meu *corpo encarnado*¹ (Merleau-Ponty, 1945), dando primazia à captura da percepção, na sua forma imediata, daquilo que me rodeava, interferia, inquietava ou prendia a atenção, sem que pudesse, de imediato, justificá-la.

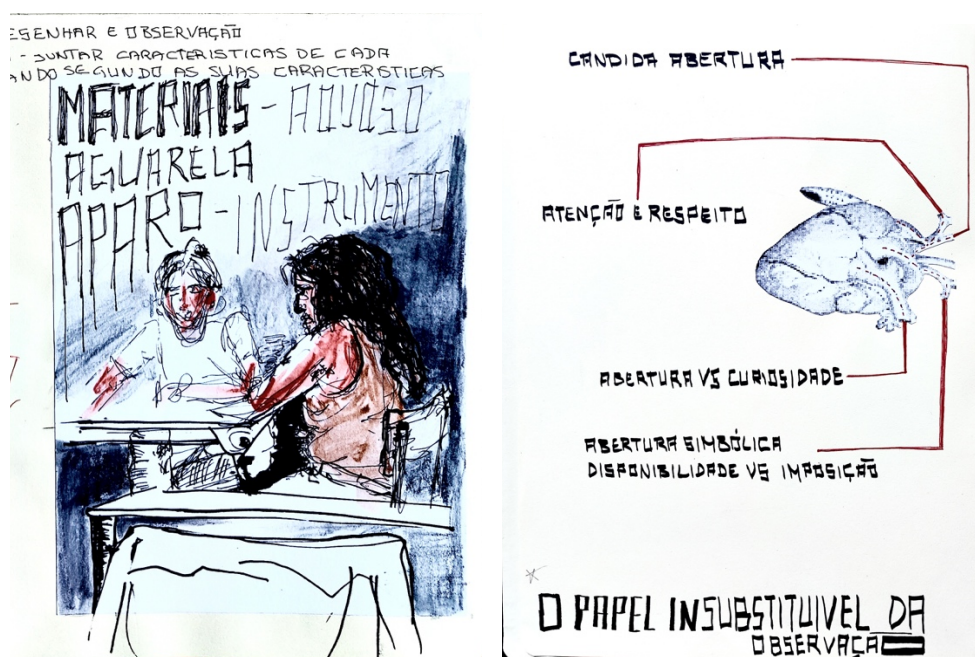


Figura 5 e 6. Fotografias de pormenores do diário gráfico

Este instrumento constituiu-se como um arquivo do sensível destinado à captura daqueles instantes em que as *imagens ardem* (Didi-Huberman, 2012). Instantes captura-

¹ I am not in front of my body, I am in it, or rather I am it.

dos em silêncios, ruídos, gestos, ritmos e escutas que a banalidade do quotidiano escolar tende a tornar invisíveis. Não visei um registo burocrático, ou descritivo das atividades letivas e não letivas. Tal arquivo implicou um regresso ao tempo de estudante em que desenhar o que via era um hábito. Desenhar corredores, salas e gestos da comunidade discente tornou-se uma ferramenta de desocultação da escola enquanto ato, na relação espaço-tempo. Orientando o olhar para o que escapa ao diagnóstico pedagógico normativo - como o ruído de fundo e a hesitação do traço - procurei elevar o *insignificante* (Ferrando, 2008) a matéria de reflexão.

No início deste processo, o ato de escrever, desenhar rascunhos, ou delírios, no diário gráfico foi pautado por uma máxima discrição, pelo receio de interferir ou de invadir os corpos e espaços observados. Este gesto, contudo, naturalizou-se e integrou-se nas ritualidades da sala de aula.

1.3.1. A Biblioteca como Heterotopia do Silêncio :

O som da não socialização

A biblioteca da EASR foi o locus central deste registo e será teorizada aqui como uma *heterotopia* do silêncio. Trata-se de um espaço de desvio onde a escuta revela a dimensão oculta da vida escolar; um *contra-lugar* dominado pelo silêncio que suspende e neutraliza o ruído escolar. Nela encontrei o refúgio necessário para habitar-me a mim mesma e questionar os conflitos profissionais, acima analisados (Foucault, 1984).

Segundo Merleau-Ponty a percepção não é um processo puramente intelectual, pois envolve a totalidade do corpo; a experiência artística é vivida de forma sensorial e emocional. O som da não socialização captado neste espaço-limite constitui a prova material de uma epistemologia de escuta que antecede a intervenção. Habitar a biblioteca foi, portanto, um ato essencial para transitar da condição de funcionária à de estagiária capaz de ver o mundo com o espanto do estranho. De modo subconsciente, foi a partir destes registos e da percepção das contradições da paisagem sonora escolar que comecei a desenvolver o projeto *Corpo do Som*.



Figura 7. Fotografia do espaço escolar: biblioteca

2. A Fenomenologia do Espaço - O Espaço Ocupado : Arqueologias da Imagem, Memória institucional e *Habitus* Artístico

Qualquer pessoa que já se tenha encantado com o som de gotas de água na escuridão de uma ruína pode atestar a extraordinária capacidade do ouvido para esculpir um volume no vazio da escuridão. O espaço traçado pelo ouvido transforma-se numa cavidade esculpida no interior da mente. (Juhani Pallasmaa, 2005, p.30, tradução própria)

Neste relatório o insignificante e o resto deixam de ser conceitos abstratos para se materializarem nos detalhes que a norma institucional tende a ignorar: o ruído de fundo das oficinas, o silêncio da biblioteca, a fragilidade e hesitação do traço de estudante, ou a imagem alegórica dos baldes que amparam a chuva nos corredores de um edifício de vidro e aço. São estes fragmentos do quotidiano que sobram quando se

retira a planificação burocrática e que se tornam na matéria primordial da minha reflexão fenomenológica.

O espaço escolar da EASR não é aqui apreendido como uma topografia física ou um traçado arquitetónico neutro. O espaço é tratado como uma ordem social complexa; como um campo de forças onde as relações interpessoais oscilam entre a mediação afetiva e um imaginário de relações abstratas e anónimas que, deste modo, vão moldando o *habitus* (Bourdieu, 1994) e a experiência educativa de quem o habita.



Figura 8. Fotografia do espaço escolar: sala do corpo docente

Perante esta perspetiva fenomenológica, o conceito de espaço ocupado revela a escola como mais do que um palco vazio; é uma matriz de experiências que precede e condiciona a ação pedagógica. Revelam-se, assim, hierarquias inscritas em regimes de autoridade, codificados nos gestos docentes e nas geografias afetivas da escola, cristalizados em certos lugares. A ocupação do espaço é mediada por uma *arqueologia* da imagem que, na aceção de Michel Foucault (2009), constitui uma análise dos sistemas de poder e dos procedimentos de controlo que selecionam e redistribuem o discurso legitimado. Num mesmo sentido, também as materialidades do espaço são

questões conectadas com a experiência e que se manifestam na disposição das mesas das salas de aula, na austeridade da sala do corpo docente, no desconforto dos corredores, nas oficinas com máquinas não acessíveis e nos espaços vazios, como o pátio exterior, raramente habitado.

2.1. A EASR como Território de Memória : Socialização, pós-25 de Abril e capital cultural

O novo edifício, numa nova geografia urbana, reconfigurou o tempo histórico, as relações institucionais, o *habitus* e as subjetividades dos atores escolares. A tensão dialética entre a memória institucional herdada e a transformação material da EASR abre questões fundamentais sobre a continuidade e a descontinuidade da experiência escolar ao longo do tempo.



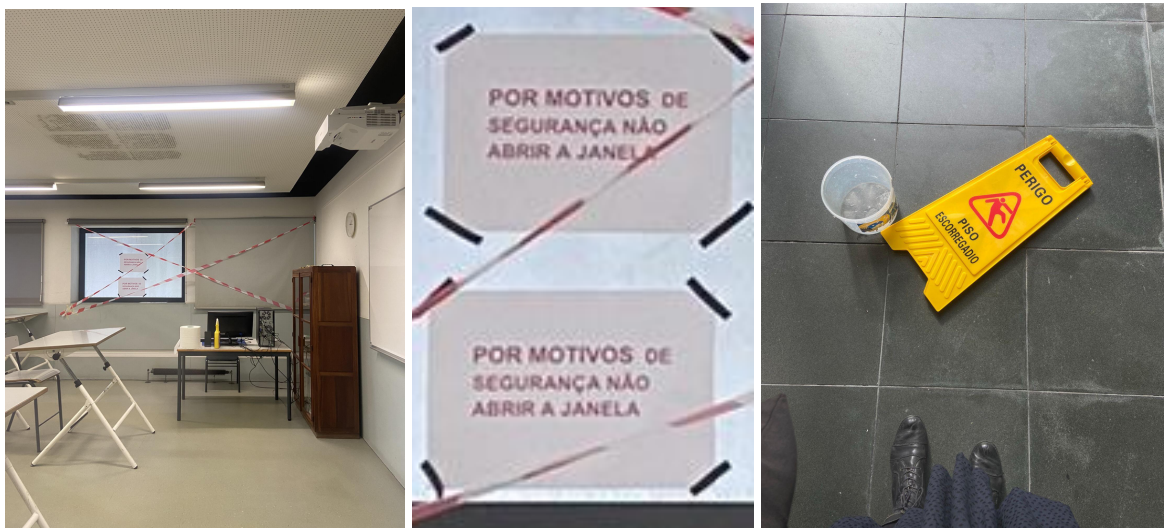
Figuras 9 e 10. Fotografias do espaço escolar: corredor; armário

Todavia, isto revela um antagonismo material e simbólico que me fez refletir sobre o próprio edifício contemporâneo, dominado pela transparência aparente do vidro e pela rigidez do aço. Estes materiais que evocam modernidade, exposição e vigilância, coabitam de forma tensa com o mobiliário austero de madeiras escuras, transitado da antiga Rua da Firmeza (Localização da antiga EASR). Segundo Horst Bredekamp

(2015), as imagens e objetos são mais do que meras representações passivas: possuem uma vitalidade intrínseca que lhes permitem atuar como agentes ativos, afirmando-se como atos de imagem (*Bildakt*).

Só eu, nas minhas lembranças de outro século, posso abrir o armário que guarda ainda, só para mim, o cheiro único, o cheiro das uvas que secam sobre a sebe. O cheiro das uvas! Cheiro-limite, é preciso muita imaginação para senti-lo. (Gaston Bachelard, 2000, p.206)

O regresso a estes espaços foi uma experiência fenomenológica particularmente intensa no momento do contacto com os cheiros das oficinas e com o mobiliário de arrumação, de trabalho e maquinaria. Objetos como as mesas maciças e armários imponentes que parecem encarar a infinitude, funcionaram como dispositivos de memória e fragmentos de uma arqueologia pessoal e coletiva, a qual resiste à dissolução no presente. A chuva que penetra pelas frestas do vidro e vai sendo amparada por baldes improvisados, em corredores e escadas, é mais do que um mero problema de manutenção; é uma alegoria da precariedade que atravessa a própria instituição. Um paradoxo entre o que se quer mostrar (eficácia, transparência, modernidade) e o que se vive (fugas, janelas que não abrem e memórias que não cabem no novo).



Figuras 11, 12 e 13. Fotografias do espaço escolar: sala de aula; pormenor da janela; corredor

2.2. A Sala de Aula como Ordem Social : Diagnóstico do espaço escolar e do *habitus* artístico

No contexto da EASR, esta *forma escolar* (Masschelein & Simons, 2013) - esta organização do espaço formatada - confronta-se com o *habitus* artístico, gerando tensões que este relatório procurou mapear. *A sala de aula, as carteiras em filas, o quadro, a mesa do/a docente, constituem uma forma que organiza a atenção, o tempo e o espaço de uma maneira específica e historicamente construída* (Masschelein & Simons, 2013, p. 32). A escola é então um artefacto que suspende o tempo útil para proteger um espaço-tempo de atenção. Se, por um lado, oferece a estabilidade e o abrigo necessário à experimentação, ao suspender as exigências imediatas do mundo exterior, por outro, pode tornar-se um mecanismo de normalização do gesto e do olhar, disciplinando o corpo artístico segundo rotinas. A questão que se coloca é: como preservar a potência pública da *forma escolar* (a sua capacidade de proteger o aluno do caos) sem cair no automatismo que bloqueia a sensibilidade?



Figuras 14 e 15. Fotografias da sala de aula

Como defende Tara Page (2018), o corpo é central para qualquer pedagogia que se queira verdadeiramente encarnada; é um agente ativo na construção do conhecimento artístico. Para a autora, a corporeidade é um processo de encontros, de intrações com outros corpos - e é nessa relação que a matéria nos forma.

Apesar do mesmo condicionamento formal, as aulas de Desenho A criam uma dinâmica de movimento e interação diferente. A *submissão voluntária* (Greene, 1973) e o silêncio ritualizado de outras disciplinas não se manifestam aqui. Seja pelas técnicas de manipulação de materiais, seja pela necessidade de lavar equipamentos ou troca de materiais entre colegas, ocorre uma nivelação da hierarquia orgânica do espaço. O corpo do/a discente deixa de ser um objeto estático no interior da sala para se assumir como um sujeito em ação, capaz de percorrer o espaço e de interagir sem a mediação constante da autoridade centralizada. Ao libertar-se da imobilidade das filas, o/a estudante recupera a sua singularidade soberana e rompe com a ideia de que o bom aluno é silencioso² e com a monotonia institucional através da sua própria presença rítmica e vital no espaço. Este fenómeno ocorre independentemente da postura mais ou menos rígida, ou formal, do/a docente.



Figuras 16 e 17. Fotografias no espaço escolar: salas de aula de Desenho A

² O bom aluno é silencioso: ideia fomentada pelo currículo oculto - na transmissão de valores não verbalizados e aprendizagens implícitas.

2.3. A Instituição como Campo de Forças e Matriz de *Habitus*

Segundo Pierre Bourdieu (1994), a escola configura-se como um campo de forças, onde o *habitus* e o capital cultural se inscrevem de forma invasiva nos sujeitos, de forma frequentemente invisível para quem os habita sem distância crítica. As memórias do ambiente institucional de um secundário vivido na ressaca do pós-25 de Abril, permanecem como camadas de uma arqueologia pessoal. Memórias que ressoam com a conceção de Paulo Nogueira (2022, p.107) sobre uma ideia do *artístico* posicionada, simultaneamente, numa *Arena social, política, artística e educacional*, a qual desejamos ver expressa como uma *reação política frente aos mecanismos de dominação e de naturalização do nosso pensamento*. Nos dias de hoje, a EASR constitui-se como um território onde o discurso institucional e o *habitus* se inscrevem nos corpos e onde os já referidos regimes codificados nos gestos docentes condicionam a autoridade discursiva. Estes definem quem pode falar, a partir de que lugar, e que saberes são validados como científicos, objetivos ou, simplesmente, como arte legítima. O ato icónico - carregado de simbologia - condiciona a capacidade de sentir, pensar e agir, moldando a postura física e existencial de quem ocupa o espaço escolar. Este é mais do que um contentor neutro de práticas; é, ele próprio, um ator pedagógico, um lugar que silenciosamente ensina hierarquias, normaliza gestos e legitima exclusões.



Figuras 18, 19 e 20.³ Fotografia da manifestação estudantil na entrada da EASR

³ Figura 20: Podemos observar na imagem um elemento rítmico de percussão (bombo), num momento de ação coletiva em que a música volta a ter um papel aglutinador.

Passo a relatar uma situação reveladora do conflito interior que venho descrevendo ao longo deste relatório. No dia 30 de Outubro de 2025 estava prevista uma manifestação - convocada e organizada por um grupo de estudantes - de protesto contra a falta de qualidade da comida da cantina e deterioração geral das condições do edifício. Razões do protesto que me foram relatadas por estudantes do 11º ano, durante uma aula que observei, assim como a indignação que sentiram após a ameaça de processo disciplinar caso avançassem com essa intenção. Uma das estudantes mostrou-se esclarecida, perante a turma, quanto à ilegalidade desse ato e, juntamente com outro estudante que bateu à porta para distribuir panfletos, mobilizaram os/as colegas para a manifestação. Ainda assim, voltaram a ser interpelados para não se manifestarem, desta vez apelando a que não deixassem que a comida da cantina se estragasse. Uma experiência profundamente distinta da que vivi enquanto estudante nos anos 90 quando o próprio corpo docente e direção nos instigaram a fazer greve contra a Prova Geral de Acesso (PGA).

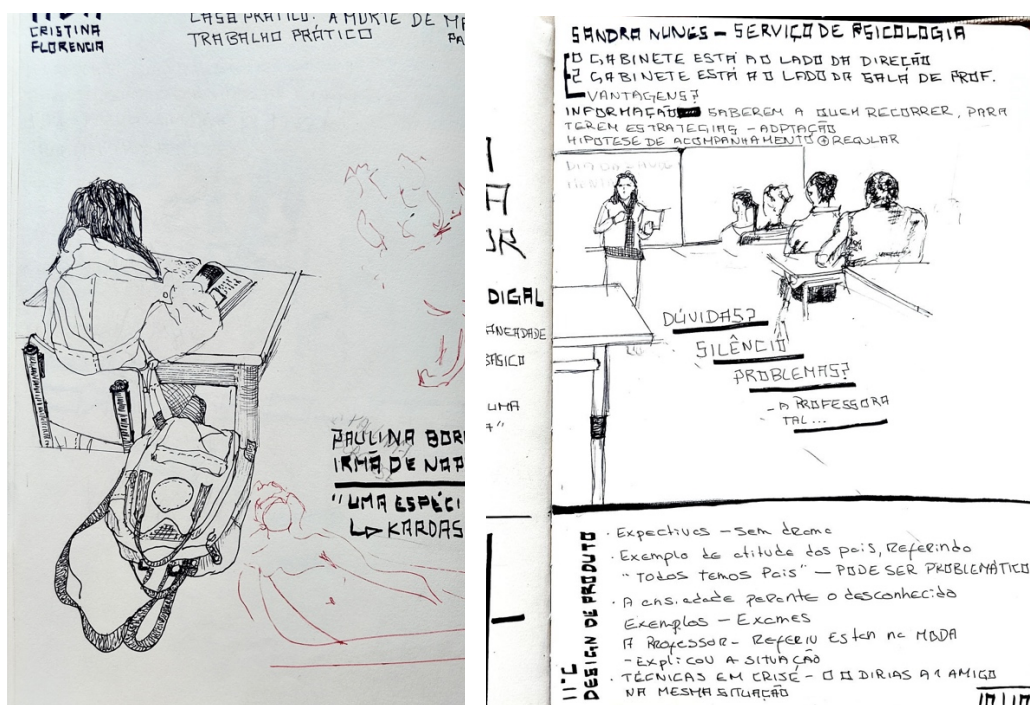
2.4. O Silêncio dos Corpos : Do Ativismo à Monotonia Institucional

Esta observação participante revela uma fratura ontológica entre essa vivência histórica dos anos 90 e a realidade atual do corpo discente da EASR. A audácia de outrora - materializada, por exemplo, em bandas desenhadas e cartazes com caricaturas de professores, e pela vivacidade das discussões nos corredores - parece ter sido substituída por uma *submissão voluntária* e um silêncio ritualizado. Analiso esta transformação sustentada em Greene, que alerta para o risco de as instituições transformarem pessoas únicas em *funcionários/as*. Esta aculturação do consenso bloqueia o *horizonte de possibilidades* (Greene, 1973, p.132) dos/as jovens, antes mesmo de terem idade para resistir.

Estudantes, em fila silenciosa, transitam entre a conformidade da sala de aula e o comportamento domesticado, num quotidiano onde a interrogação parece suspensa.

ressonância no espaço público da escola. Reforçando esta leitura, acrescento o comentário de uma docente às inquietações da estudante que, interrompendo a psicóloga, referiu que a ansiedade agora era uma moda.

A máscara de Anastácia que impunha *um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de silenciamento e de tortura*, (Kilomba, 2019, p.33) funciona aqui como uma metáfora à pressão do *currículo oculto* (Jackson, 1968) que impede o/a estudante de se tornar um sujeito falante. Este silêncio, muitas vezes exacerbado por quadros de fadiga e medicação, sugere que a monotonia institucional impõe uma mudez que desautoriza o sujeito.



Figuras 22 e 23. Fotografias de pormenores do diário gráfico

2.5. Cartografia dos Espaços e o Vazio Exterior

A ocupação do espaço escolar revela hoje geografias de espaços-limite marcadas por uma intensidade desigual. Através de uma arqueologia material, é possível identificar como diferentes zonas da escola informam o *habitus* dos sujeitos e condicionam a sua agência:

- As oficinas (cerâmica, serigrafia, madeiras, têxteis e metais) e a biblioteca configuraram-se como locais de resistência do saber-fazer manual e do *interior silêncio* (Merleau-Ponty, 1945). Ali, o silêncio domina e o ruído é frequentemente interpretado como sinal de erro técnico. No entanto, observa-se uma erosão do capital cultural: a autonomia discente reduz-se e o corpo docente já não habita certas tecnologias - como as artes gráficas tradicionais. Deu-se uma quebra de transmissão da informação geracional e encontram-se livros numa prateleira de autores descontinuados pelas novas tecnologias. Estes locais vêm-se agora transformados em heterotopias do desvio, onde o passado resiste de forma fragmentária ao presente.



Figuras 24 e 25. Fotografia no espaço escolar: oficinas

- Os Corredores e Halls, são hoje zonas de trânsito puramente funcionais, onde a socialização foi substituída pelo movimento anónimo e pelo isolamento dos auscultadores. A exceção acontece nos momentos de refeição, nas filas para a cantina ou para o uso dos micro-ondas que se espalham por pequenas salas e espaços no rés do chão da escola. Esta movimentação, determinada por uma necessidade fisiológica, como é uma refeição, força uma interação que a ordem social da escola rapidamente anula, voltando a impor o silêncio e a dispersão.



Figuras 26 e 27. Fotografia no espaço escolar: corredor de acesso à cantina (dois momentos)

- O Vazio Exterior: O pátio surge como uma heterotopia do vazio, simbolizando uma lacuna na vivência comunitária. Existe um isomorfismo entre a vacuidade do vidro moderno e a falta de ocupação recreativa do espaço. Este vazio não é apenas físico, mas simbólico, assinalando a ausência de uma esfera pública escolar onde a rebeldia e a crítica se possam manifestar.



Figuras 28 e 29. Fotografia no espaço escolar: pátio exterior

Se, como propõe Ferrando (2008), em *La atención al insignificante*, a criação artística emerge de uma disposição para compreensão do mundo através de uma *escuta sensível*, e da atenção ao *insignificante* que a ansiedade do quotidiano oculta, a EASR, com

as suas paisagens sonoras, ritmos e silêncios, oferece um território que não pode ser inócuo: tais paisagens são matéria pedagógica.

3. A Alteridade : Relações pessoais e diálogo intercultural

O *pensamento começa com a possibilidade de conceber uma liberdade exterior à minha. Pensar uma liberdade exterior à minha é o primeiro pensamento. Ele marca a minha própria presença no mundo. (Lévinas, 1997, p.39)*

Uma análise cuidada do ponto de vista da alteridade exige que a observação participante se converta numa epistemologia de escuta, capaz de captar os sinais e a singularidade das vozes que compõem a ordem social da sala de aula. É fundamental reconhecer o *lugar de fala* (Ribeiro, 2019) de cada estudante, para - sem cair num culto ao individualismo - poder reconhecer as suas localizações sociais, culturais, memórias e repertórios biográficos. A sala de aula é aqui entendida como um espaço de emancipação e partilha, onde as noções políticas de liberdade e autonomia podem ser elaboradas, sendo contudo permanentemente mediadas pela articulação institucional que determina quem pode falar e que saberes são validados.

A relação estagiária/estudantes aconteceu de forma natural e orgânica. Habitar o lugar da vulnerabilidade e do *não-saber* - especialmente no território da Geometria Descritiva - possibilitou reduzir a distância hierárquica⁵ e estabelecer uma relação de horizontalidade freiriana. Esta forma de diálogo nivelada que mantive com o corpo discente permitiu reconhecermo-nos mutuamente como sujeitos em processo de procura. Facilitou a quebra da *submissão voluntária* característica e deu espaço ao vínculo e a uma interação, por vezes, até de partilha e confiança. Tratar estudantes como sujeitos soberanos, e não objetos de estudo, teve como efeito desocultar potências de resistência que a ordem institucional tende a mascarar.

⁵ *a place of liberating mutuality where teacher and students together work in partnership* (hooks, 2003, p.XV)

Procurarei de seguida mapear as relações pessoais e o diálogo intercultural e interseccional manifestados no quotidiano da EASR - processo fundamental para o desenvolvimento da proposta didática (PD)

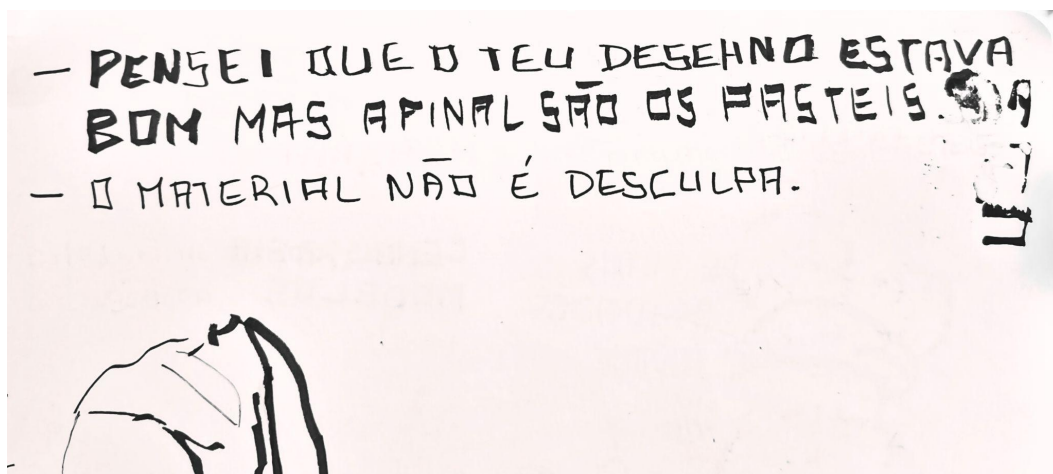


Figura 30. Fotografia de pormenor do diário gráfico: Diálogo entre dois alunos⁶

3.1. Dialética da Cooperação : Habitar o Cómodo ou o Incómodo?

Na relação estabelecida com os professores cooperantes, propus-me analisar o lugar da estagiária sob a perspetiva de uma geometria de afetos e poderes. Foi uma fase orientada por um dilema central: submeter-me ao cómodo da tradição pedagógica instituída ou habitar o incómodo de uma interrogação constante? O incómodo é aqui assumido como potência - o poder de ser e o poder de não ser - um lugar de precariedade, onde a *constitutiva co-pertença de potência e impotência* (Agamben, 2013, p. 245) habitam. Esta postura recusa o que poderia designar-se como sequestro epistemológico das relações entre ensino e prática artística, frequentemente reduzidas a dualismos estéreis.

A reunião inicial de estágio juntou quatro estagiárias e dois orientadores do MEAV, e quatro professores cooperantes da EASR, constituindo-se como o primeiro momento de exposição à ecologia relacional que viria a conhecer, e à experiência pedagógica

⁶ Diálogo entre alunos: tensão entre o elogio e a brincadeira que se torna relevante perante diferenças de capital económico no ensino artístico que exige despesas alargadas em material de trabalho.

subsequente. O tom dominante foi o de uma amabilidade acolhedora, manifestada num contexto de diálogo aberto que permitiu negociar as atividades letivas nas disciplinas de Desenho A, Geometria Descritiva (GD) e Projeto e Tecnologias (PT), bem como a viabilidade de articulação interdisciplinar entre estas. Pela lente de Bourdieu podemos observar um campo de forças onde o capital cultural e a autoridade discursiva da instituição começam a moldar o *habitus* da estagiária.

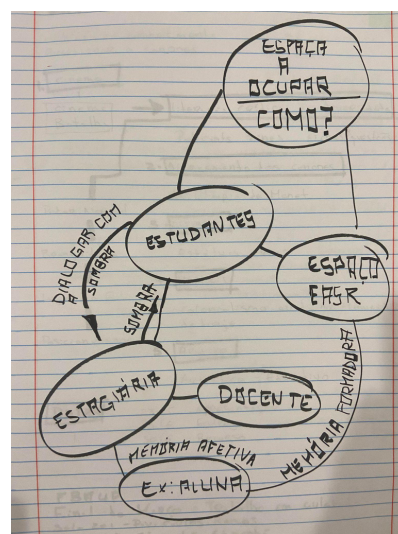
A possibilidade de articulação interdisciplinar despertou o meu interesse particular pela GD, área em que reconhecia uma prática deficitária e que, à partida, não mobilizaria o interesse manifesto das restantes estagiárias. Esta opção foi um ato de vulnerabilidade epistémica inconsciente, ao colocar-me numa situação de fragilidade por falta de saber consolidado. Ainda assim, a possibilidade de revisitar um território disciplinar há muito esquecido - mas que integra as áreas lecionadas no âmbito do Grupo 600, para o qual o presente estágio nos profissionaliza -, revelou-se um fator motivador. A validação desta opção de risco por parte da professora cooperante B, elogiando a atitude de caminhar para o desconhecido, criou o que bell hooks (2003, p.42) designa por um espaço seguro. Este ambiente de cuidado, que não se confunde com condescendência, permitiu que o receio inicial se transformasse em coragem pedagógica, essencial para a transição de *funcionária* a sujeito da minha própria história.

Ao contrário de GD que, como o parágrafo acima deixa entender, foi uma opção que necessitei de justificar e racionalizar bastante, Desenho A foi uma escolha óbvia. Não só era a disciplina em que me sentia melhor preparada para apoiar os/as estudantes e aconselhá-los/as nas dificuldades, como a interação com o professor cooperante se revelou, desde o primeiro momento, muito positiva.

A interdisciplinaridade revelou-se o território ideal, para explorar a relação entre dois registos distintos, mas pedagogicamente complementares. Enquanto GD opera no registo do rigor métrico e da representação codificada, Desenho A abre-se à experimentação sensível e ao gesto.

A fase inicial de observação participante permitiu acompanhar as dinâmicas de quatro professores cooperantes (A, B, C e D) em diferentes áreas disciplinares, proporcionando uma visão plural da ordem social da sala de aula e das interações que nela se estabeleceram. Na distribuição das quatro estagiárias pelos professores cooperantes disponíveis geraram-se, inicialmente, pequenas tensões decorrentes de preferências disciplinares e/ou afinidades pessoais que foram dissipadas de forma célere e dialógica, privilegiando o equilíbrio do grupo.

A cooperação com a colega Rafaela Moreira revelou-se um fator significativo, uma vez que partilhamos o mesmo professor orientador e o interesse pela articulação das disciplinas de Desenho A e GD. Criamos uma relação constante e produtiva que reduziu o isolamento da prática de estágio e facilitou o desenvolvimento da atividade pedagógica final. Esta cooperação revelou-se também um dispositivo eficaz para atenuar a estranheza inicial da nossa presença corpórea na sala de aula. O facto de sermos uma presença dupla na sala de aula permitiu, numa primeira fase, criar abertura para que estudantes se aproximassem mais facilmente para falar com quem mais se identificaram primeiro; tal processo fez com que os diálogos evoluíssem rapidamente para um conjunto mais alargado de pessoas, fortalecendo assim a escuta sensível das necessidades específicas das turmas.



Figuras 31 e 32. Fotografias de pormenores do diário gráfico

A EASR é um território de intensa interculturalidade e interseccionalidade, o que se deve, primeiramente, ao facto de apenas existirem duas escolas especializadas em ensino artístico do Norte do país. É frequentada por estudantes de diversas regiões, países, etnias e identidades de género que procuram ali um espaço em que se possam desenvolver e afirmar artística e socialmente. Como nota posso ressaltar que é uma escola na sua grande maioria frequentada por estudantes que se identificam com o género feminino (nas turmas observadas, a presença masculina variava apenas entre um e quatro estudantes) o que certamente seria um tema interessante para analisar. Contudo, não o poderei fazer neste relatório sob pena de me alongar demasiado e de desviar do seu objeto principal.

3.3. Observação de práticas docentes : Contrastes pedagógicos

Durante um período inicial, observei de forma mais equitativa as aulas dos quatro docentes cooperantes. Num primeiro registo comparativo que me parece relevante, entre dois docentes da mesma disciplina (Desenho A), em várias turmas do 11.º ano, notei como diferentes modulações do triângulo pedagógico impactam o ambiente de aprendizagem.

O professor C demonstrou uma postura marcada pela amabilidade e calma - mesmo na gestão das tensões habituais do secundário - que se pautava por uma tranquilidade na voz e nos gestos, algo que, na minha observação, gerou um impacto positivo no grupo. A sua abordagem - numa primeira impressão aparentemente normativa - gerou maior proximidade para com a turma. Nos momentos de escuta, os/as discentes confidenciaram sentir prazer no trabalho realizado, o que se refletiu nos resultados finais.

A professora A, caracterizada por uma postura, por sua vez, irreverente e efusiva, marcava a sua estratégia pedagógica por um volume constante de novidades e informação. Contudo, tal exuberância foi percebida pelos/as discentes como excessivamente exigente, sugerindo que, por vezes, o excesso de estímulo e expectativas pode ocupar de forma invasiva o espaço necessário para a criação.

Nas aulas de GD, lecionadas pela professora D, presenciei, por parte desta, uma postura de serenidade e acolhimento, tanto para com os/as discentes como para com as estagiárias. Talvez por isso, foi frequentemente observada por pelo menos duas estagiárias, o que transformou este espaço num campo de observação partilhada. Nestas aulas, pela minha já referida falta de prática nesta disciplina, habitei um lugar de hibridiz entre estagiária e estudante. Nas turmas de 11.º ano, as minhas intervenções foram pontuais e receosas, e nas do 12.º ano, por tais questões de insegurança, optei por realizar os exercícios a par dos/as discentes. Esta decisão de habitar o lugar do não-saber, foi altamente produtiva, permitindo-me captar as dificuldades cognitivas dos/as estudantes a partir de uma posição de igualdade, o que me ofereceu um conhecimento mais aprofundado das turmas.

Nas aulas da professora B (PT), verifiquei uma particularidade do sistema da EASR - diferente da experiência que tive enquanto estudante e das restantes escolas secundárias com as quais tive contato - a rotatividade do corpo discente pelas oficinas da escola. Os/as estudantes experimentam, no primeiro ano, todas as áreas técnicas que a escola oferece, como cerâmica, metais, têxteis, fotografia, vídeo, serigrafia e madeiras, entre outras. Uma estratégia positiva na criação de interesses mais informados, o que permite uma escolha mais consciente da futura área de especialização (no ano seguinte); escolha sempre difícil para estudantes tão jovens. Contudo, observando os trabalhos das turmas do 10º ano nas oficinas de serigrafia, fotografia e metais, pude constatar que as propostas dadas pela equipa pedagógica se repetem inalteradas há vários anos. Para além disso, o espaço de liberdade criativa é extremamente limitado - o que em parte dever-se-á ao tempo curto que a rotação obrigatória, acima mencionada, permite. Este *habitus* artístico focado na produção resulta no silenciamento de subjetividades singulares e relações colaborativas. Estes territórios, onde o saber-fazer manual ainda resiste à digitalização generalizada, configuram-se como heterotopias do desvio, onde o passado material resiste de forma fragmentária e onde o corpo do/a estudante, ao manipular a matéria, se poderia afirmar de forma mais expressiva. Na EASR, as oficinas aproximaram-se do modelo de sala de aula normativo, abandonando a sua essência de liberdade na experimentação.

Adicionalmente, foi-nos dada a oportunidade de assistir a duas semanas de aulas de História da Cultura das Artes (HCA), disponibilizadas nos horários de quatro professoras. Nesta vivência pude contactar com um *habitus* pedagógico distinto do Grupo 600. Embora a disciplina faça parte de tal grupo, aqui é lecionada por docentes provenientes da área de Humanidades, do Curso de História. Verifiquei uma postura comparativamente mais metódica; com maior rigor na organização da matéria e da ordem na sala de aula. Uma prática curiosa é a manutenção do ritual de escrita do sumário no quadro para que discentes o copiem; um hábito ausente nas restantes disciplinas que observei, assim como nas que leciono na minha atividade docente. Estas diferenças metodológicas demonstram como a própria natureza da disciplina pode criar um *habitus* de ritmos e métodos de trabalho diversificados que ultrapassa as fronteiras da EASR.

Neste contacto com as docentes de HCA, emergiu um dado interessante no âmbito da alteridade docente: duas professoras confidenciaram-me em momentos diferentes que, ao transitarem para o ensino artístico vindas de Humanidades, sentiram um receio inicial devido à sua insegurança na matéria ligada às artes. Estes testemunhos demonstram que o lugar do não-saber não é uma condição exclusiva da estagiária. Ao reconhecerem esta dificuldade inicial, as docentes humanizaram o seu papel, passando de *funcionárias* institucionais para *pessoas* em busca de sentido, tal como teorizado por Greene (1073). Este receio inicial, longe de ser uma falha, funcionou como o motor para um ensino mais consciente, criando um paralelo direto com a minha própria vulnerabilidade epistémica, sentida nas aulas de GD.

3.4. Atlas Fotográfico : A montagem como método de questionamento

Com o intuito de promover o aprofundamento da interação e relação com os/as discentes, o professor e orientador Paulo Nogueira sugeriu a elaboração de uma proposta prática inicial. Tal proposta foi pensada e desenhada em parceria com a colega do MEAV, Rafaela Moreira, de acordo com uma estratégia cíclica de investigação que articulou pesquisa, análise e fundamentação teórica, antes da implementação técnica. Optamos por seleccionar duas turmas de anos diferentes (11.º C2 e 12.º B2) com

o intuito de observar a possibilidade de obter resultados distintos. Com esta proposta pretendemos construir um olhar teórico- epistemológico sobre a identidade discente, mapeando o seu repertório visual e a sua relação com a imagem, sem interesse qualitativo na produção artística final. Uma abordagem fundamentada na *Teoria da Aprendizagem Significativa* de David Ausubel (1968), para quem o ponto de partida deve ser almejar *descobrir o que o aprendente já sabe*.

If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly. (David Ausubel, 1968, p. vi).

Segundo esta lógica de aprendizagem, e ao projetar as escolhas num suporte coletivo, as imagens solicitadas às turmas deixam de ser dados isolados para se tornarem, sob um olhar fenomenológico, um território de memória coletiva.

O exercício consistiu na recolha individual de cinco imagens (próprias ou apropriadas), de um universo amplo: cinema, artes plásticas, música ou vida pessoal. A condição essencial era que estas representassem intencionalmente a identidade pessoal. A participação não foi imediata; o nosso *lugar de fala* enquanto estagiárias, assim como a ausência de um compromisso avaliativo, pode ter influenciado na demora na resposta. A turma do 12^a Ano manifestou, de forma mais evidente, um desinteresse em participar. Esta era uma turma bastante heterogénea, mas com um elevado número de discentes a mostrarem pouco empenho, até nas aulas de GD que observei, por motivos certamente variados.

A este respeito, suponho que a seleção feita pela EASR, distribuindo os/as estudantes pelas turmas de acordo com um critério baseado nas notas que trazem do 9º Ano, terá consequências. As turmas vão sendo preenchidas sucessivamente por ordem classificativa de estudantes, de A a C. Ou seja, não há uma distribuição equitativa de estudantes pelas turmas. Logo, a distinção entre pares é implementada à partida, assim como a hierarquia entre os cursos, mais ou menos, procurados. Considero esta prática discriminatória e não observo algum efeito na melhoria de resultados no percurso do/a discente. O que é certo é a imposição de um rótulo à partida nos/as dis-

centes e em certas turmas, por parte do corpo docente, desde o primeiro dia que entram no espaço escolar. Uma vez instaladas, estas ideias feitas - precoces, arbitrárias e raramente questionadas - dificilmente serão desfeitas.

Voltando ao exercício, após recolhermos as imagens, agora agrupadas por afinidades de tema, compôs-se um mural digital onde procuramos criar relações e estimular o debate. À maneira de Aby Warburg, estas práticas artísticas constroem sentido pela relação entre imagens, memória e experiência vivida. O autor acreditava que as imagens pensam quando colocadas lado a lado, criando significados novos. Assim, o atlas não explica; relaciona. Partimos do rigor e cuidado ético, de forma a garantir que a partilha da intimidade discente não fosse incômoda ou invasiva. A análise do Atlas revelou um contexto visual marcadamente pueril, com a predominância de referências despersonalizadas de animais de estimação, peluches e objetos de moda, confinadas ao universo do telemóvel. A partir da identificação desta questão verificamos a existência de um vácuo entre o *habitus* artístico - esperado por nós - e o imaginário discente.



Figuras 33 e 34. Mural digital 1. e 2. arquivo fotográfico das turmas 11°C2 e 12 °B2

A parte final do exercício foi desenvolvida de forma independente entre mim e a minha colega. Optei por fazer uma relação entre as imagens dos/as discentes com as de outros artistas (Fig. 27) que também operam no limiar da intimidade, com o intuito de demonstrar que a simplicidade do quotidiano pode ser explorada artisticamente.

3.4.1. A Crise da Representação da imagem no Ensino Artístico : Da mimesis à subjetividade fragmentada (Didi-Huberman)

Pensando a prática artística à luz das ideias de Georges Didi-Huberman (2012), olhamos a imagem como mais do que uma representação passiva, ou um reflexo do visível. Segundo o autor, a imagem é *uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares - fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles - que, como arte da memória, não pode aglutinar* (Didi-Huberman, 2012, p. 207). Assim, a *imagem arde quando toca o real* precisamente porque interage com esse campo de forças, desafiando o/a discente - no caso - a entender a maneira como a nossa percepção é moldada por fatores culturais, históricos e políticos. As imagens possuem a capacidade e a potência de transformar o mundo ao provocarem e desestabilizarem o observador, tornando a arte mais do que um documento estático de um evento histórico.

Ora, nesta fase do estágio, após alguns meses de contato com as turmas, comecei a questionar-me se estaríamos a presenciar uma crise de representação da imagem artística entre os/as estudantes. Posso, a partir dessa observação, relatar alguns pontos que me parecem relevantes para tentarmos responder a essa pergunta:

Começando pelas aulas e os seus conteúdos, na disciplina HCA, no ensino artístico especializado, a matéria - *currículo oculto*⁷ (Jackson, 1968) é dada rigorosamente a partir do manual, módulo após módulo. Se muita coisa mudou - como temos visto ao longo deste relatório - desde os meus tempos de estudante nos anos 90, nesta disciplina, excluindo o acesso a dispositivos multimédia com conteúdos disponibilizados pelas editoras, perto de nada parece ter sucedido. Continuamos a estudar os mesmos artistas - um grupo praticamente restrito ao sexo masculino — os quais, no caso da pintura, podemos ver repetidos à exaustão em postais num qualquer quiosque;

Também em outras disciplinas que observei o problema subsiste - como em Desenho A e PT. Recorrentemente surgem ou *O Grito* de Edvard Munch ou os *Girassóis* de Vincent Van Gogh sempre que o/a discente - ou docente - procura um exemplo do séc.

⁷ Currículo oculto: no sentido da transmissão de valores não verbalizados que reforçam o conformismo, a obediência hierárquica e dissidências.

XIX. Longe de querer desmerecer alguma dessas obras, a realidade é que estas estão apenas à distância de um toque no ecrã, na primeira busca no telemóvel. As plataformas digitais, acessíveis a qualquer momento, são agora um instrumento omnipresente no nosso dia a dia. Com estas, temos vindo a construir a falsa ideia de que é possível uma procura fácil e eficiente sobre qualquer assunto. No caso da pesquisa de matéria relacionada com as artes, vemos que os/as discentes utilizam as mesmas plataformas e motores de busca, sem nos darmos conta de que os algoritmos funcionam mais rápido do que os dedos, adiantando-se à nossa vontade, e circunscrevendo os nossos limites em torno de si.

Se continuarmos a ignorar esta realidade, a curiosidade e a imaginação, quer de estudantes, quer de docentes ficarão seriamente condicionadas.

Esta forma descontextualizada de consumo da imagem, reduz o conjunto de possibilidades e a potência da imagem em si. Por outro lado, a invisibilidade de todo um espectro de autores/as - desde autoras femininas a artistas do Sul Global - submete o/a estudante à linguagem do poder e do saber considerado aceitável, possível e válido.

3.5. Intersecções e confrontos de vivências: O dispositivo da Palestra proposta para a semana *Viv'a Soares* como ação dialética e campo de escuta

A convite da professora cooperante A, as quatro estagiárias foram desafiadas para desenvolver atividades (workshops, exposições ou palestras) no âmbito da semana *Viv'a Soares*. Curiosamente, já vinha maturando a ideia de promover o encontro entre antigos/as discentes da EASR da Rua da Firmeza e da atual. Vi memórias ativadas em conversas com Carlos Sousa - o *Sr. Carlos* -, assistente operacional da portaria que, ao longo de mais de quatro décadas, testemunhou a transição e evolução de gerações de futuros artistas da cidade do Porto, e não só, a desenharem os seus percursos.

As questões que alimentei foram: teremos nós, efetivamente, noção uns dos outros? E mais: isso importa? Respondendo desde já à segunda pergunta: creio que sim! Na fase de planeamento do encontro, procurei desde logo evitar que este fosse mais

uma sessão de testemunhos centrados no *sucesso*⁸ - no modelo de ex-discente ou artista que se afirma no universo museológico ou mediático. Sabemos bem que esse paradigma de sucesso, não só está restrito a um pequeno grupo que ocupa esses lugares, como não é representativo do futuro da grande maioria de estudantes do ensino artístico. A tal modelo, a comunidade discente já tem acesso anualmente e em múltiplas ocasiões, com um repertório de figuras repetidas.

Procurei histórias de pessoas relacionáveis; pessoas comuns, disponíveis à vulnerabilidade⁹; feitas de vontade, de falhas e asneiras¹⁰; de tentativas que não correram bem, mas também de experiências que valeram a pena por si só, mesmo sendo um *dead end*¹¹; histórias que as enriqueceram na vitalidade do seu ser, as fizeram desfrutar e, fundamentalmente, com momentos de partilha que não se apagam da memória. Walter Benjamin (1987) defende *escovar a história a contrapelo*, recusando narrativas hegemónicas, contadas a partir da perspectiva dos vencidos¹² e não apenas dos vencedores.

Para colocar esta ideia em prática propus colaboração com a colega de estágio Rafaela Moreira e sugeri, como atividade, uma conversa aberta com os/as discentes, num ambiente caseiro¹³ e acolhedor. Sendo a Rafaela também ex-aluna da EASR - embora já da nova escola - abria-se assim a possibilidade de cruzar gerações, enriquecendo o diálogo. Os/as docentes cooperantes apoiaram a ideia, embora se notasse uma persistente inclinação para que mostrasse os tais percursos bem-sucedidos¹⁴. Elaborei rapidamente uma vasta lista de pessoas com quem mantenho contacto. Foram quatro convidados/as (tendo uma delas faltado na última hora) que tinham em comum, para além das artes plásticas, o facto de se manterem desde sempre ligados à música. Tratou-se de um acaso? Inicialmente pensei que sim, mas rapidamente percebi

⁸ sucesso, aqui visto como mediatizado, institucionalmente acolhido, socialmente aceite, politicamente não ativo e que não desafia o sistema normativo. (dentro de uma elite restrita)

⁹ vulnerabilidade: no intuito de serem, sem necessidade de máscaras, para pertencerem ou serem aceites. Que arriscam ser quem são ou o que a curiosidade os leva a ser.

¹⁰ asneiras: no sentido infantilizado, colado à própria adolescência em si - estudante do secundário, na inocência do experimentar o proibido.

¹¹ dead end: ou rua sem saída, aqui entendido como aquela atividade que se faz por prazer e sem objetivos futuros.

¹² vencidos: segundo os padrões que a sociedade capitalista alimenta.

¹³ caseiro: sensação pretendida dos/as ex: discentes sentirem voltar a casa e os/as discentes atuais abrirem as portas de casa.

¹⁴ bem-sucedido: aqui acrescento à ideia de sucesso; conceito de efeito redutor atribuído a boas notas, ausência de reprovações e vitórias em concursos.

que, na minha geração, a ligação entre artes plásticas e música era indissociável, e sempre funcionou como um catalisador de interação entre sujeitos e *tribos urbanas* (Michel Maffesoli, 1985). A música foi um combustível, uniu essas pessoas, alimentou conversas, projetos comuns e amizades que perduram até hoje.

Numa época em que os/as estudantes navegam cada vez mais isolados entre os auscultadores, e a partilha social presencial deu lugar à escuta individual, urge confrontá-los com a realidade de percursos artísticos feitos noutros contextos históricos e políticos. Procurei com isto lembrar que *a educação como prática da liberdade* (hooks, 1994, p.147) não se faz apenas de saberes técnicos, mas também de encontros, de afetos e até de conversas de café¹⁵- aquelas que não estando no programa, são momentos de partilha interdisciplinar que ficam na memória como reflexos de uma formação alargada.



Figuras 35 e 36. Fotografias no espaço escolar: grande auditório, plateia e palco

Paulo Freire (1970, p.80) propõe uma educação baseada no diálogo autêntico – uma relação horizontal onde educador e educando se reconhecem mutuamente como *sujeitos do conhecimento*. A ação dialética freiriana recusa o que ele designa por educa-

¹⁵ acerca da *coffeehouse* Inglesa do séc.XVII: (...) *the coffeehouse has been understood to be a novel and unique social space in which distinctions of rank were temporarily ignored and uninhibited debate on matters of political and philosophical interest flourished.* (Brian Cowan, 2005, p.2)

ção *bancária* e abre espaço para a problematização do mundo vivido e pela construção coletiva do saber. A superação da *educação bancária* pressupõe a construção coletiva do saber, reforçando a agência discente como capacidade de resistir, intervir e reconfigurar os espaços escolares mesmo em contextos regulados. Assim, ao organizar uma palestra centrada em percursos não lineares, procurei instituir um espaço de escuta horizontal, onde os/as estudantes pudessem reconhecer nos convidados algo de si mesmos e confrontarem-se com a diversidade de trajetórias possíveis no campo artístico.

Neste contexto, a palestra funcionou como um campo de escuta em que os/as estudantes foram convidados a ouvir mais do que as palavras; a prestar atenção às entoações, silêncios, hesitações e à relação que cada convidado estabelece com a cultura, o ruído, o riso e o espaço. Na conceção de *escuta sensível* de Ferrando (2008) o corpo é o primeiro instrumento de conhecimento. Foi a partir de uma escuta encarnada que os/as estudantes foram convidados/as a relacionarem-se com as histórias partilhadas. Tratou-se, assim, de um apelo à disposição para dar atenção ao mundo, transcendendo os limites do canal auditivo, estendendo-a ao gesto.

3.5.1. A Palestra - *De volta a casa : vozes que a Soares formou, percursos que se cruzam*

Partindo da ideia inicial de fazer uma conversa informal e de pequena dimensão chegamos à necessidade de ocupar o Grande Auditório, devido ao interesse manifestado pela comunidade escolar, perspetivando-se a presença de oito turmas e vários elementos do corpo docente. À entrada para o auditório, um dos convidados, Fernando Rodrigues, perguntou-me aflito:

- *Bárbara, eu não te quero envergonhar, eu não posso chegar e dizer que reprovei cinco vezes? Ao qual entre risos respondi:*

- *É exatamente isso que vais dizer. É essa verdade que procuro, sem capas.*

Não foram essas cinco reprovações que o impediram de ser músico, professor e de

ter a sua própria escola. Talvez tenha sido exatamente o que precisou. É reconfortante saber que nem todos os percursos são iguais, nem que caminhos à partida fracassados¹⁶ são razões para desistir, sem lugar de fala. A palestra contou também com um convidado da minha colega Rafaela Moreira, o Diogo Melo, designer gráfico, e com mais dois amigos: um antigo colega do curso de cerâmica, o João Soares, que na altura tocava numa banda de heavy metal, formou-se em arquitetura, deu aulas na faculdade na Índia e é hoje um fotógrafo de arquitetura; e o Eurico Costa, músico e professor de jazz, ativista e entusiasta como poucos. A consciência política esteve sempre presente nestes percursos; uma marca da rede social da EASR. Entre os presentes no auditório estavam também ex-colegas que hoje são lá professores. Foi uma plateia cheia; de risos, de melancolias e, espero, de sonhos reafirmados pelos/as estudantes.



Figura 37. Fotografia no espaço escolar: Grande auditório - oradores

A palestra *Viv'a Soares* constituiu um dispositivo dialético vigoroso, que capturou o interesse dos/as estudantes, manifestado em várias questões colocadas aos convidados, entre as quais pedidos de informação sobre as escolas de música, entre outras interações. Começou como uma atividade complementar ou periférica, mas foi, no entanto, um momento estruturante do estágio, sedimentando algumas ideias sobre a

¹⁶ fracassado: no sentido do sucesso escolar

Proposta Didática (PD), ao confirmar o poder aglutinador da música. Numa época em que os/as estudantes tendem a isolar-se, demonstrou-se que as conversas importam e que uma formação educativa precisa de encontros, de escuta e de partilha.

3.6. Paisagens Sonoras Escolares : O

Som como Ator Criativo

A omnipresença de auscultadores nos espaços escolares não deve ser interpretada apenas como um sinal de distração ou de clausura. Pode ser compreendida como uma estratégia de escuta acusmática, conceito desenvolvido por Pierre Schaeffer (2017, p. 64), na qual o ouvinte se concentra na essência do som, abstraindo-se da sua fonte física. Para o/a estudante da EASR, a música atua como um refúgio sensorial e um mecanismo de expansão da consciência, permitindo-lhe habitar uma ordem social própria e protegida face à monotonia institucional e à erosão da subjetividade que esta impõe. Simultaneamente, a música continua a ser um motor de intercâmbio cultural, através do concerto ao qual se vai, o artista que se descobriu, a playlist partilhada - confirmando o seu papel central na construção da identidade juvenil e na criação de vínculos entre pares.



Figura 38 e 39. Fotografia do espaço escolar

Segundo a perspetiva de Ferrando (2008), devemos orientar o olhar para o que habitualmente escapa ao diagnóstico pedagógico normativo: o ruído de fundo das oficinas, a hesitação do traço, o silêncio da biblioteca - questões que têm vindo a ser desenvolvidas ao longo deste relatório - O autor propõe uma *pedagogia do sensível / do Insignificante*, onde a perceção sensorial mínima se torna matéria-prima. Ao valorizar o insignificante, a sala de aula deixa de ser um lugar de transmissão meramente burocrática para se tornar um espaço de escuta sensível, onde o erro e o acaso são integrados como potências heurísticas.

Neste contexto, o som tem o potencial para abandonar a condição de fundo passivo e se tornar num catalisador, assumindo o papel de ator pedagógico, ao permitir que o/a estudante organize o espaço no papel a partir da estrutura intuitiva da música. O ritmo e a intensidade traduzem-se diretamente na velocidade e na força do traço no suporte, a textura sonora transfere-se para o papel através da mancha e da densidade gráfica.

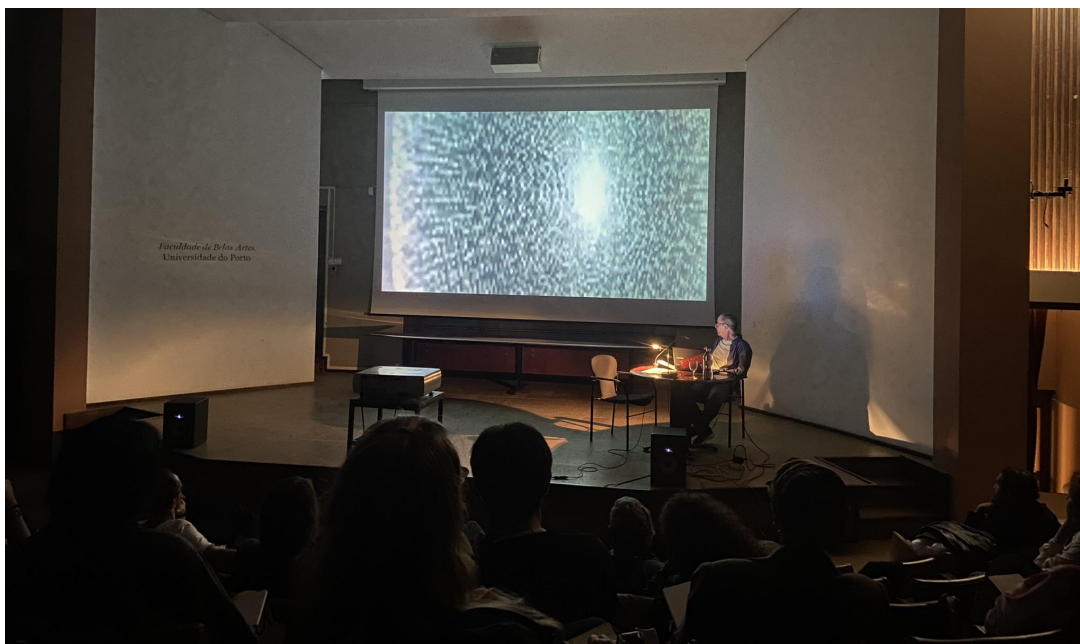


Figura 38. Fotografia na aula aberta FBAUP

Uma grande influência para o desenvolvimento da Proposta Didática (PD) foi o contacto com o pensamento de Sérgio Basbaum, no início do estágio em Outubro de 2025, através da sua aula aberta do Doutoramento em Artes Plásticas na FBAUP sobre *Sinestesia, Visual-Music e o enigma da Cromossonia*. Basbaum teoriza a Cromossonia

como uma *linguagem possível* baseada na articulação espaço-temporal de uma partícula de som e cor. Esta abordagem oferece a base epistemológica para tratar o som como uma entidade física capaz de moldar a percepção, convocando o uso de sons virgens - estímulos primitivos que atuam como dispositivos de estranhamento perceptivo. Estes sons forçam a percepção a ocorrer num estado de primeiridade sensorial, anterior à tradução linguística ou à domesticação institucional, onde o som e a imagem se fundem numa unidade espaço-temporal tangível.

A sinestesia surge como metáfora estética e correspondência de linguagens. O jazz por exemplo, evoca imagens visuais fluidas e texturas sonoras, dialogando diretamente com esta experiência multissensorial (Basbaum na aula aberta DAP na FBAUP, 2025).

A música, ou as paisagens sonoras, evocam imagens mentais imediatas. Ao desenhar ou geometrizar a partir do som, o/a estudante transfere uma estrutura que já apreendeu intuitivamente (o ritmo, a intensidade, a textura do som) para a folha de papel. Esta abordagem privilegia o gosto pelo trabalho inacabado e o risco inerente à experimentação. Ao habitar o lugar do não-saber e da vulnerabilidade epistémica, o/a estudante evita o perigo da objetificação precoce do seu trabalho. A sedução exercida pela cor e pela música desvia a prática artística do seu carácter de mero cumprimento das normas escolares, transformando-a numa ação rítmica e vigilante e devolve ao sujeito a sua soberania criativa. É o corpo que se move no espaço que ouve e desenha e assim se afirma - retomando a expressão de Merleau-Ponty - como *abertura ao mundo*. Este encontra na sinestesia a sua razão de ser, a potência para *escovar a história a contrapelo* (Walter Benjamin, 1987, p.225) e afirmar um presente soberano no interior da *forma escolar* (Masschelein & Simons, 2013).

3.7. Avaliação : O Potencial Emancipatório do Feedback

A palavra *avaliação* está normalmente presa a valores quantitativos, classificações e à contabilidade de saberes. Nesta estágio-investigação, afastei-me do feedback quantitativo como referência de sucesso, procurando, em vez disso, resgatar o seu potencial emancipatório. Segundo Carlinda Leite e Domingos Fernandes (2002), a avaliação

pode ser simultaneamente formativa e formadora; uma vez que integra as dimensões cognitiva e humana. No contexto da PD, o feedback contínuo e de qualidade - sem a pressão do rigor normativo - atuou como motor de motivação. O erro foi tratado como um dado heurístico, não como uma falha a sancionar.

Ruth Albrecht (1994, p.10) defende que a avaliação formativa é um processo reflexivo que permite a professores e estudantes *refazer o caminho* percorrido; deve-se procurar identificar dificuldades e promover o desenvolvimento contínuo, em oposição a um modelo de controlo punitivo. Fernandes (2006, p.31) propõe o conceito de *avaliação formativa alternativa*, o qual privilegia o feedback de alta qualidade, para ativar processos cognitivos e metacognitivos. Os/as estudantes são envolvidos ativamente na avaliação, assumindo responsabilidade e engajamento contínuo.

Através de tarefas diversificadas que abrangem os domínios estruturantes do currículo - como o trabalho individual, o projeto colaborativo e a exposição na galeria - promoveu-se uma interação efetiva que valoriza não apenas o conteúdo técnico, mas também o contexto biográfico e a soberania criativa de cada estudante. Desta forma, a avaliação deixa de ser um momento terminal para se converter numa práxis de libertação e reconhecimento mútuo - onde o erro é matéria de aprendizagem, e o/a estudante é sujeito/a do seu próprio percurso.

4. O Projeto Experimental *Corpo do Som* : Sinestesia Metafórica

Definição conceptual da tradução imagem-som

A sinestesia é a associação entre diferentes sentidos: um estímulo sensorial provoca respostas noutras dimensões sensoriais. Historicamente, movimentos artísticos como o Simbolismo já versavam sobre a temática da união dos sentidos no final do século XIX. Poetas como Charles Baudelaire e Arthur Rimbaud exploraram a sinestesia na literatura, com Rimbaud, por exemplo, a atribuir cores específicas a vogais no seu soneto *Voyelles* (1871/1968), seguindo a ideia de uma linguagem poética acessível a todos os sentidos. No contexto artístico, esta capacidade neurológica permite estabelecer relações entre som, imagem, movimento e emoção. Neste último, a sua

teorização nas artes plásticas remonta a Wassily Kandinsky (1912/1977), que estabeleceu paralelos fundamentais entre ritmo, harmonia e composição visual. O autor defendeu que a cor e a forma atuam diretamente sobre a alma do observador de maneira análoga à música. A sua analogia - a cor é o teclado, os olhos são os martelos, a alma é o piano de cordas¹⁷ (Kandinsky, 1977, p. 25, tradução própria) - fundamenta a transição da pintura para a abstração, libertando-a da monotonia da mimesis. Esta visão, influenciada pela atonalidade¹⁸ de Arnold Schönberg e pela ideia de que as cores possuem *sonoridades interiores*, constitui o cerne da sinestesia metafórica. Kandinsky e Schönberg (2011) partilhavam a ideia de que a arte devia expressar o mundo interior do artista explorando uma correspondência direta através da cor e do som, não imitando a natureza e prescindindo da linguagem figurativa. É esta possibilidade de traduzir o som em imagem que torna sinestesia uma ferramenta pedagógica fértil.

Na contemporaneidade, podemos ver esta prática a ser explorada por um conjunto alargado de artistas. Entre estes, encontramos Julie Mehretu, cujas obras funcionam como partituras visuais intensas, a qual explora a sobreposição de linhas e planos como forças rítmicas no espaço. Estas obras são fortemente influenciadas por estímulos urbanos e sonoros, aproximando o gesto da performance musical. A artista Christine Sun Kim introduz, por sua vez, uma camada crítica e concetual relevante e singular. Sendo surda, Kim trabalha o som a partir da experiência da não-audição física, utilizando o desenho como uma partitura que confere visibilidade ao inefável e à musicalidade do silêncio (Kim, 2025). O seu trabalho desafia a ideia de que o som é exclusivamente audível, alargando-o à experiência visual e sinestésica e afirmando o silêncio como um território sonoro habitável.

Relativamente à concretização da PD, procurei apoiar-me no modelo de Michael Haerikamp, privilegiando a ligação emocional como elemento agregador. O autor propõe uma rede multimodal de perceção, na qual, segundo essa perspetiva, os *objetos percecionais* são representações mentais que integram várias modalidades sensoriais.

¹⁷ Generally speaking, color is a power which directly influences the soul. Color is the keyboard, the eyes are the hammers, the soul is the piano with many strings. The artist is the hand which plays, touching one key or another, to cause vibrations in the soul. (Kandinsky, 1977, p.25)

¹⁸ Kandinsky assistiu a um concerto de música atonal de Arnold Schönberg em 1911 e, impressionado com a rutura com a tonalidade tradicional, pintou *Impression III (Concert)* (MoMA, n.d.)

Deste modo, uma tradução eficaz entre os universos visual e sonoro não necessita de corresponder a lógicas matemáticas rígidas entre cores e notas. A estrutura compositiva de ambas as linguagens são matéria sensorial infinita, permitindo assim ao/à estudante uma performance do traço a partir da simplicidade de uma matriz reativa.

4.1. Sinestesia Metafórica : Desenvolvimento da Proposta Didática

Para que este projeto pudesse emergir, foi necessário ocupar o lugar de um saber em suspenso. Esta postura exigiu a interrupção dos automatismos pedagógicos e o acolhimento da *pedagogia do precário* - não como falha, mas uma condição estrutural para uma prática que se queira libertadora e reflexiva (Nogueira, 2022, p.107). A rutura com o previsível que esta proposta oferece, não alienou o projeto das Aprendizagens Essenciais do Ensino Artístico. A PD foi integrada plenamente no currículo, ao promover competências fundamentais como a criatividade, a participação ativa, o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia. O ato de ensino transformou-se numa ação deliberada e consciente, rompendo com a *práxis* estabelecida.

Neste processo, convocou-se o que a literatura designa por *efeito Madeleine de Proust* - (Proust, 1913) uma metáfora da memória involuntária onde um estímulo sensorial, como o cheiro, sabor ou, neste caso, o som, evoca vivências emocionais profundas. Tratou-se de uma experiência de sinestesia metafórica em que a música foi explorada como uma ferramenta de investigação do eu. Assim, o desenho deixou de ser um exercício de reprodução técnica para se converter num ato de descoberta das subjetividades que habitam o espaço entre o ouvido, a mão e o papel. Tal descoberta constituiu-se num movimento do invisível para o visível de cada um. Como afirmou John Berger: *desenhar é descobrir* (2011, p.92).

Na seleção do material fonográfico, optei por composições instrumentais, ausentes de letra, com o intuito de neutralizar possíveis desvios de atenção linguísticos, ou a imposição de uma certa lógica narrativa que pudesse condicionar o gesto. Esta opção procurou oferecer o estímulo necessário para que o traço, a mancha, ou a seleção da

cor fossem resultado do impulso mais inconsciente possível, deixando o corpo mover-se unicamente pela reação à vibração do som. Assim, e para induzir um estado de *primeiridade* - conceito desenvolvido por Charles Sanders Peirce (1931-1958, CP 7.625) - a escolha recaiu sobre material deliberadamente heterogêneo, composto por ritmos ancestrais e dois subgêneros de música experimental:

■ Babatunde Olatunji - Cosmic Rhythm Vibrations: Sinestesia rítmica

Estímulo: Padrão, Pulsação, Organização espacial;

■ Meredith Monk - Dolmen Music: Sinestesia corporal

Estímulo: Respiração, Repetição, Movimento orgânico;

■ Government Alpha @ Ochiai Soup 2023: Estranhamento expressivo

Estímulo: Rutura, Imprevisibilidade, Inquietação

Para além da intencionalidade destas escolhas, sob o ponto de dos/as discentes, haveria a possibilidade e expectativa de que sensações completamente diferentes pudessem ser estimuladas.

A concretização da PD, em toda a sua plenitude, só foi possível graças à abertura e disponibilidade demonstrada pelos professores cooperantes de Desenho A e GD. Uma cooperação interdisciplinar que tornou possível a aplicação deste projeto em seis sessões experimentais - quatro sessões nas aulas de Desenho A e duas nas de GD - reconfigurando a sala de aula como um laboratório de experimentação sensorial.

A arquitetura metodológica da PD assentou na repetição da proposta artística. Em Desenho A, nas duas primeiras sessões, os/as estudantes realizaram três desenhos individuais não figurativos, cada um a partir de um ambiente sonoro distinto, e nas duas sessões que se seguiram, introduziu-se um novo elemento: o autorretrato. Exploraram diferentes qualidades de linha e mancha, em função da intensidade musical, desarticulando automatismos dos cânones académicos e permitindo a exploração do eu, dentro de um espaço de partilha comum.

Em GD, os ritmos sonoros foram traduzidos em relações espaciais. Retas, planos e diedros deixaram de ser abstrações geométricas para se tornarem vetores de força e

centros de energia, numa construção colaborativa, explorando o desdobramento do *Cadáver esquisito*.

No momento da apresentação da PD aos/as estudantes, a maior preocupação foi garantir que compreendiam qual a intenção da experiência que iriam realizar - o que fazer, com o quê e com que objetivos. Para que o trabalho se cumprisse na sua essência, era fundamental entenderem estas questões, ou ativariam o automatismo do receio pré-instalado de fazer errado, ou errar, cujo gesto lhes têm sido imposto ao longo de todo o seu percurso de ensino.

4.2. A performance do traço e a instabilidade do autorretrato

Na prática artística, a sinestesia metafórica atua como um dispositivo de tradução que permite converter estímulos sonoros em elementos visuais — linha, ritmo, textura, cor. A utilização da música como motor do desenho promove uma transferência sensorial, incentivando os/as estudantes a desenvolverem respostas gráficas ancoradas na escuta e na perceção corporal do som.



Figura 39 e 40. Fotografias da aula de Desenho A - Sessão 1 e 2 da PD: *Corpo do Som*

Deste modo, a prática desenvolvida na disciplina de Desenho A configurou-se como uma ação-investigação da performance do traço, na qual o estímulo sonoro operou

como o veículo da prática plástica. O objetivo central não residiu na capacidade técnica ou na mimesis figurativa, mas sim na exploração do potencial das atmosferas sonoras para a desestabilização de atos mecanizados, transformando o suporte num campo de forças rítmicas e intensidades vibratórias. Como introdução conceptual, foram apresentadas obras de artistas sinestetas históricos e contemporâneos - como Kandinsky (1977) e Kim (2025) - realçando a exploração dialética entre a possibilidade de ouvir com os olhos e ver com os ouvidos.

As principais orientações dadas aos/às estudantes foram as seguintes:

- Vão ouvir três universos sonoros muito distintos, em que cada música terá uma energia diferente;
- Não tentes desenhar o que ouves; tenta desenhar o que sentes. Observa o ritmo, a intensidade e o movimento da música. Deixa que isso influencie o gesto;
- Observa como o teu corpo reage ao som. O gesto é uma resposta sensorial. O inesperado também faz parte do processo. Não há erro.

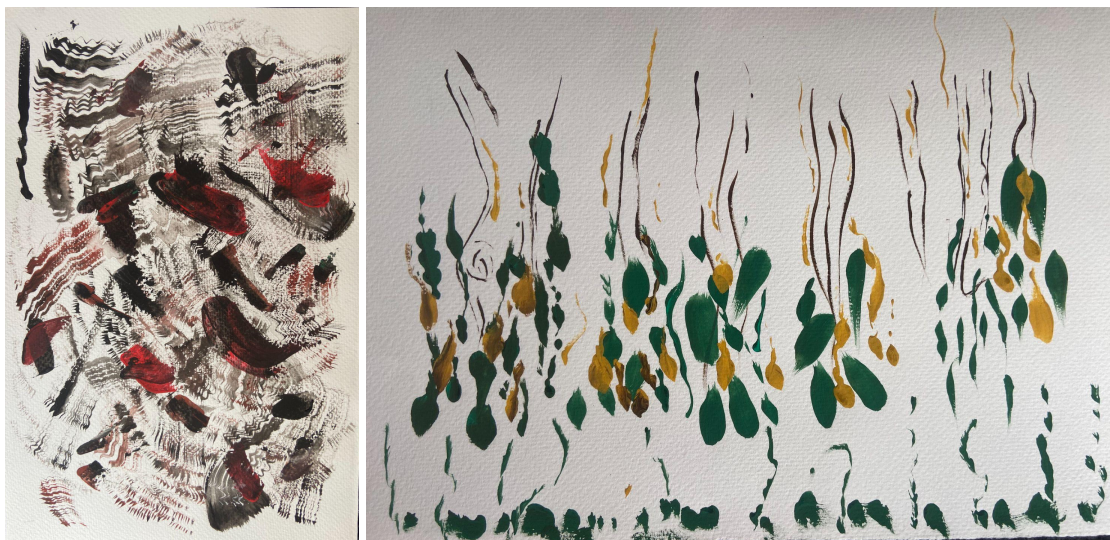


Figura 41 e 42. Fotografias dos trabalhos realizados na aula de Desenho A - Sessão 1 e 2 da PD: *Corpo do Som*

Nas sessões 1 e 2, o foco incidiu na exploração pura da relação entre a música e o desenho através de exercícios de curta duração (7 minutos cada). Os/as discentes foram desafiados a libertarem-se da ideia de representação de figuras reconhecíveis,

deixando o som comandar a performance do corpo encarnado, numa sala de aula reconfigurada como um território de exploração fenomenológica.

Nesta experiência, o ritmo e a intensidade sonora guiaram a velocidade e a pressão do traço, operando a transição da *curiosidade ingênua* para a *curiosidade epistemológica* (Freire, 1992). O desenho elevou-se à condição de ato icónico (*Bildakt*), conforme teorizado por Horst Bredekamp (2018) - o traço deixou de ser um mero contorno para se converter na *voz da pintura* - uma tradução sinestésica onde a mancha sonora e a mancha gráfica se fundem numa unidade espaço-temporal tangível.



Figura 43, 44 e 45. Fotografias na aula de Desenho A - Sessão 3 e 4 da PD: *Corpo do Som*

Nas sessões 3 e 4, o foco pedagógico foi a utilização do rosto - através da elaboração de um autorretrato - como um locus de inscrição de subjetividades. Procurou-se explorar a possibilidade de tornar instável a imagem de si, sob a influência de material fonográfico de rutura. Na introdução à atividade, apresentaram-se referências artísticas de obras onde o autorretrato se afasta da representação fotográfica para se tornar um registo da interioridade.

O autorretrato funcionou como um dispositivo de investigação identitária, ao imergir o/a estudante em três sonoridades contrastantes; em três versões do seu eu. Procurou-se, deste modo, entender a identidade como mais do que uma imagem fixa, e de-

monstrar a sua instabilidade inerente. Através da música, verificou-se um estranhamento perceptivo que forçou uma reação de rutura com a *submissão voluntária* identificada na rotina institucional. O desenho resultou numa descoberta fenomenológica, materializada num registo do tempo e da emoção que desconstruiu a regra académica.

Durante a execução da prova houve um momento de particular interesse, na interação com uma estudante que passo a relatar: Perante a exposição à sonoridade experimental (noise industrial), esta última manifestou sentir um profundo incómodo físico e emocional. Falei com a discente, dando-lhe abertura para parar, ou até sair da sala por um momento e relaxar, mas afirmou querer continuar, movida por um entusiasmo catártico. Foi um episódio singular que representou, para mim, um momento situado entre a perplexidade e o prazer de ver a vontade a acontecer. Naquele momento, todas as pessoas presentes na sala experienciaram uma mistura de sensações. O autorretrato, sob o efeito do som, deixou de ser um exercício de controlo para se tornar um espaço de revelação, em que a vulnerabilidade do não-saber e do espanto permitiu a expressão soberana e insubmissa, revelando como a imagem, quando mediada pelo som, arde ao tocar o real (Didi-Huberman, 2012)

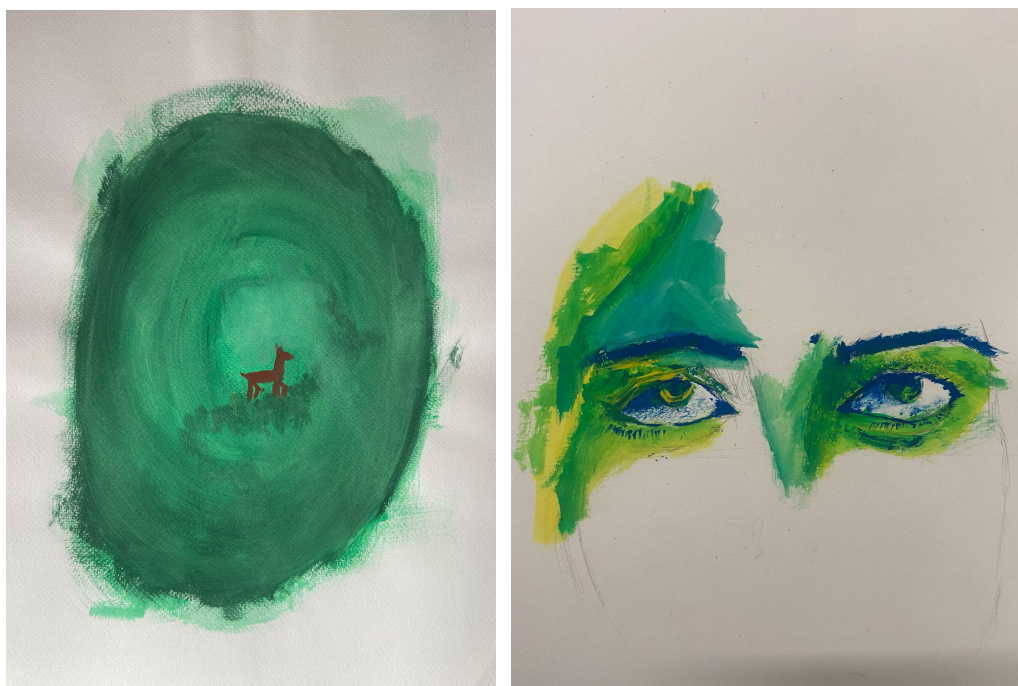


Figura 46 e 47. Fotografia na aula de Desenho A - Sessão 3 e 4 da PD: *Corpo do Som*

4.3. Estrutura em transformação : Isomorfismo, erro e acaso como heurística

A disciplina de GD é, por norma, indissociável do rigor métrico, da estabilidade da regra e da abstração codificada. No projeto *Corpo do Som*, as questões da geometria foram reconfiguradas como territórios de experimentação sensorial, permitindo distanciarmo-nos da sua condição de saber estático e normativo, deixando assim converter-se em ritmo, estruturado pela fluidez do som e do tempo. Observamos esta transição como um tipo de isomorfismo, ao estabelecer a correspondência funcional e estrutural entre o estímulo auditivo e a sua tradução em formas visuais. Através da colocação do/a estudante numa posição de desconforto deliberado que lhe permita afastar o olhar do familiar, ou do previsível, torna-se possível observar e representar a realidade de forma diferente. Aqui, a geometria funcionou como estrutura organizadora do espaço, enquanto o desenho e a música operaram a sua intervenção através da experimentação coletiva.



Figuras 48 e 49. Fotografias da aula de GD - Sessão 5 e 6 da PD: *Corpo do Som*

Após as sessões individuais, na aula de Desenho A, em GD, procurou-se que os/as estudantes experienciassem uma ação coletiva. Deste modo, o meio selecionado para

realizar este exercício foi o jogo coletivo do Surrealismo, o *Cadáver Esquisito*¹⁹. No que diz respeito ao material fonográfico, as opções das primeiras sessões foram mantidas.

Como provocação visual inicial das sessões 5 e 6, propus o visionamento do filme experimental *Anémic Cinéma* (1926), de Marcel Duchamp, procurando abrir o campo de percepção da geometria, como algo que pode ser vivo, hipnótico e inerentemente instável, transcendendo o plano meramente estático e objetivo. Seguidamente, os/as discentes foram instruídos para:

- Desenhar ou colar de forma contínua;
- Não apagar nem corrigir;
- Deixar que a música influencie o gesto.

Os/as estudantes foram organizados em grupos de três a quatro elementos que trabalharam sobre suportes de grande formato (superior a A0), dobrando a folha para garantir uma colaboração cega²⁰. Cada elemento do grupo interveio com material riscador e técnica de colagem numa secção, imerso num ambiente sonoro diferente e sem acesso visual à intervenção do/da colega anterior, durante um tempo limite de 10 minutos. Após cada música, o suporte é dobrado e o processo repete-se.

Nesta ação-investigação, o erro, o desvio e a instabilidade da forma foram validados como motores de descoberta de novas soluções espaciais. A falha deixou de ser um obstáculo para se tornar uma potência heurística, desmistificando a abstração da disciplina e revelando que a geometria é, em última instância a codificação visual de uma experiência sensível prévia. Esta metodologia demonstrou que o mesmo estímulo fonográfico gera resultados visuais díspares quando o processo é mediado pela alteridade, e se permite aos/às discentes trabalhar em contextos inesperados e a aceitar o acaso como parte do processo criativo. Cada gesto individual interferiu na intenção

¹⁹ Cadáver esquisto: cada participante desenha numa tira de papel dobrado, continuando os limites finais do trabalho do antecessor, sem ver a totalidade do desenho realizado por este.

²⁰ Cega no sentido em que não se pretende que os/as discentes vejam o trabalho realizado pelo colega que antecedeu a intervenção

do/a colega seguinte, transformando o rigor da GD numa performance do traço coletivo e numa escultura social de possibilidades. No ensino artístico, a sinestesia enquanto tradução pedagógica de estímulos sonoros em respostas geométricas atua como uma estratégia didática de emancipação, permitindo ao/à estudante transformar a observação técnica em descoberta fenomenológica e cidadania cultural.



Figura 50. Fotografia na aula de GD - Sessão 5 e 6 da PD: *Corpo do Som*

4.4. Sessões experimentais : Análise reflexiva do processo do gesto à forma e do som à matéria

Analisando o desenvolvimento das seis sessões experimentais do projeto *Corpo do Som*, verificamos uma transição fluida do gesto à forma e do som à matéria. As fronteiras entre o estímulo auditivo e a resposta plástica diluíram-se e criaram uma nova inteligibilidade visual. Foi um percurso interdisciplinar contínuo entre a sinestesia metafórica e o estranhamento perceptivo.

Inicialmente, verificou-se em alguns/mas discentes um receio latente devido à saída da sua zona de conforto; do *habitus* escolar pautado por regras técnicas objetivas e resultados previsíveis. Contudo, ao verem suspensas as expectativas de um resultado

objetivo, permitiram que a experimentação fluísse como um fim em si mesma, deixando-se levar pelos sons e os efeitos sensoriais, e acabando por se deixarem mergulhar e disfrutar do processo. Uma das estudantes, perante um visível entusiasmo encarnado, trocou o pincel pelas mãos - numa extensão direta do corpo para a imagem criada - e, posteriormente demonstrando gosto pelo processo, pediu-me para ver o resultado.



Figura 51. Fotografia dos trabalhos realizados nas Sessões 1 e 2

Para além da expressividade captada no traço, os trabalhos expressaram-se também na cor, a qual assumiu um papel determinante como marcador emocional do estímulo do som. Através da análise das propriedades cromáticas - temperatura (quente/fria) e valor (claro/escuro) - os/as estudantes traduziram a intensidade sonora em densidade material. A imagem tornou-se, efetivamente, a *voz da pintura*.

Nas sessões 5 e 6, este processo de isomorfismo demonstrou que a geometria, quando mediada pelo corpo encarnado (Merleau-Ponty, 1945) e pelo estímulo rítmico, deixa de ser uma abstração técnica para se tornar uma extensão da subjetividade do/da discente.

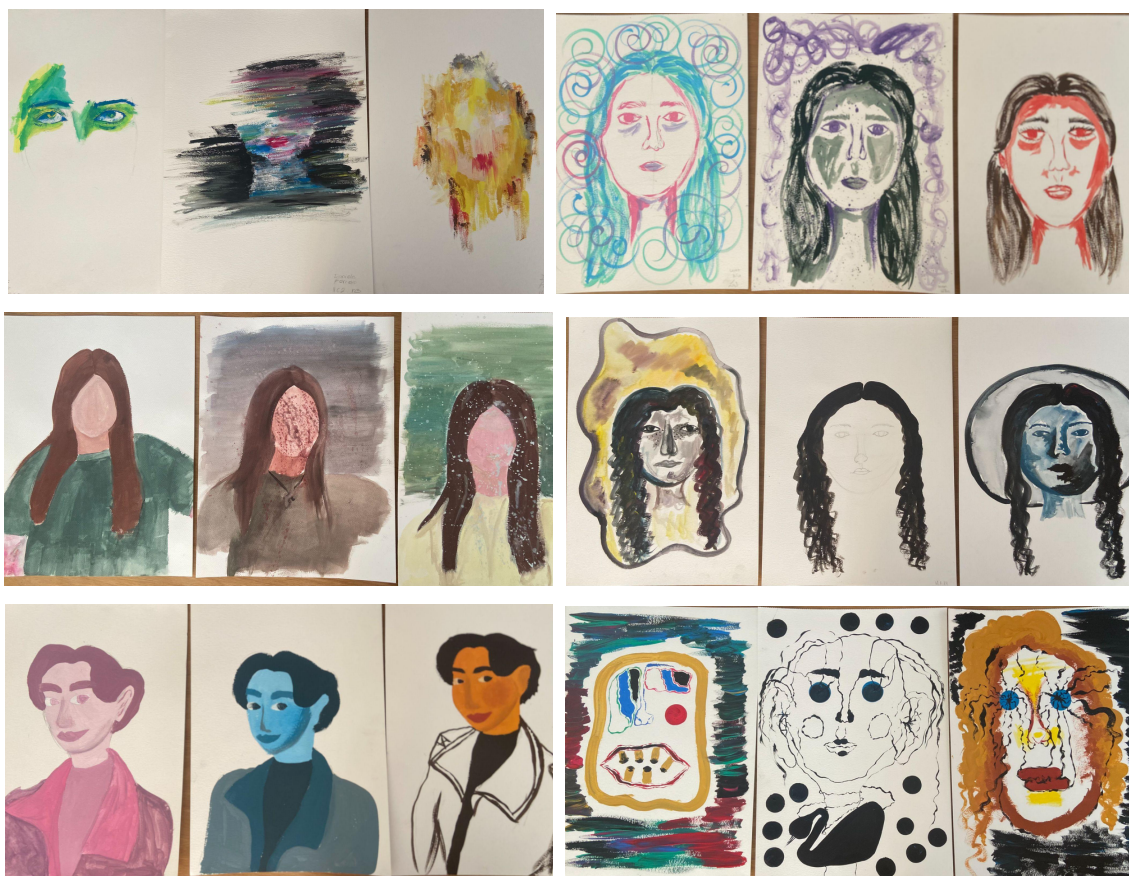


Figura 52. Conjunto de fotografias dos autorretratos realizados nas Sessões 3 e 4

5. Ocupação do Espaço : A Estética da Extensão Social

A Escola Artística de Soares dos Reis (EASR) situa-se no Bonfim, uma freguesia do Porto que se tem vindo a afirmar pelo seu ecossistema criativo em crescimento contínuo. Nos últimos anos têm surgido diversos espaços novos, entre os quais: galerias independentes, estúdios de artistas e espaços culturais alternativos. Tendo em consideração esta realidade, o projeto *Corpo do Som* assume-se como uma resposta crítica à necessidade de enraizar a educação artística no espaço vivido, recusando a clausura dos muros institucionais.

Procurando aproximar o projeto dos objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), (DGE, 2017), propôs-se um modelo educativo que reconfigurasse os limites da escola - aumentando a sua área de intervenção - com o intuito de fomentar a autonomia e uma aproximação efetiva entre escola e a comunidade. A integração dos/as estudantes na comunidade artística local, o contacto com diversas áreas e o surgimento de novos interesses são eixos centrais para estimular a aquisição de competências, através da proximidade e da experiência prática. Tal como adverte Vincent-Lancrin (2019), torna-se incoerente formar jovens criativos em contextos desenraizados das suas realidades imediatas. Assim, partindo de um diagnóstico crítico, o projeto identificou uma lacuna no Projeto Educativo da EASR: embora promova parcerias institucionais (museus e Universidades), negligencia absolutamente a relação com o potencial pedagógico do tecido artístico independente do Bonfim.

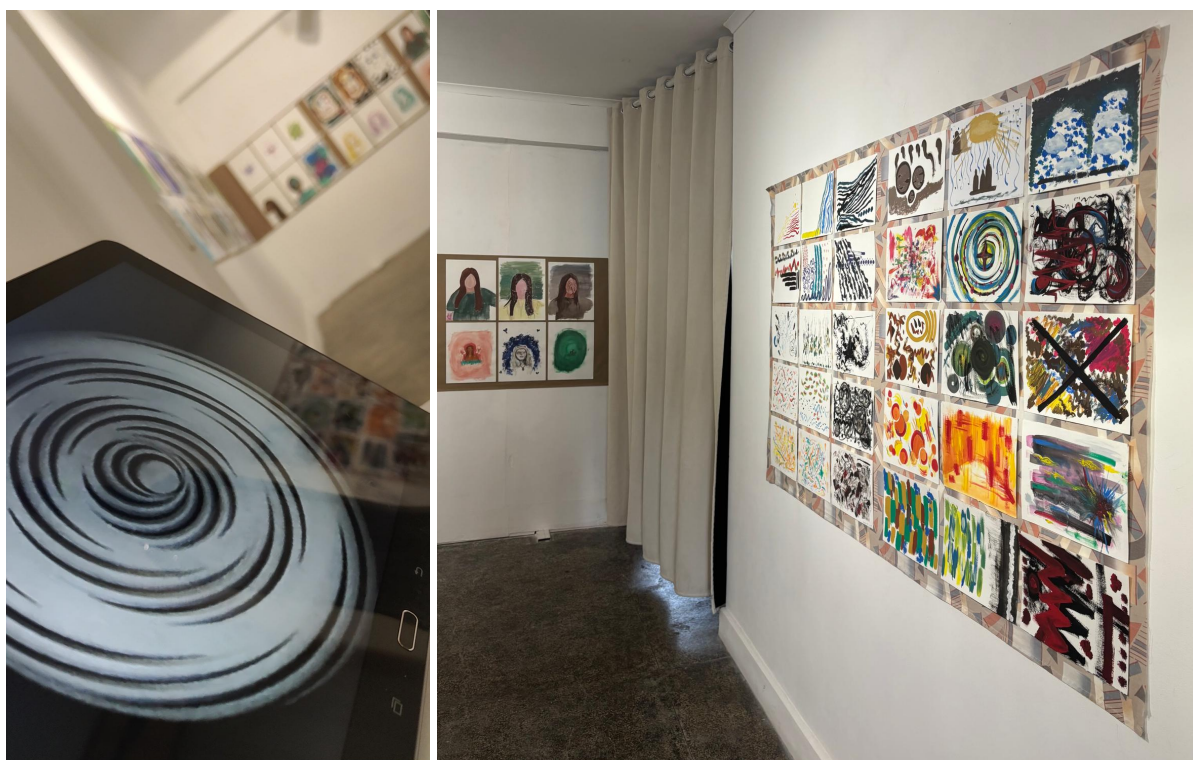
Esta etapa foi determinante para assegurar que as ações propostas respondessem a necessidades comprováveis. Mais do que um plano de ação, este projeto constituiu-se num manifesto pedagógico. Como tal, assume que a educação artística tem o dever de ser um agente ativo de integração comunitária, desafiando instituições a abandonarem zonas de conforto e a assumirem o território como espaço educativo.

Fizemos, então, uma transmutação do projeto *Corpo do Som* para a exposição *Desvios Percetivos: do Som ao Espaço*. A ocupação de um outro espaço foi pensada como uma estratégia de emancipação, levando o trabalho desenvolvido em sala de aula - que habitualmente está confinado à avaliação docente - até ao olhar e escuta da comunidade. Enquanto grandes instituições culturais tendem a ser mais formais e estruturadas, as pequenas organizações podem proporcionar um ambiente mais flexível e experimental, ideal para que estudantes explorem a sua criatividade e desenvolvam projetos inovadores, assim como a oportunidade de um contacto mais informal com artistas. Deste modo, a parceria com uma galeria - o espaço AL859 Art Space, na Rua da Alegria - permitiu que estes - na sua maioria provenientes de fora da cidade - se relacionassem com o tecido cultural da cidade, enriquecendo a sua formação de forma contextualizada e enraizada. Segundo Greene (1973), habitar o espaço público constitui um ato de responsabilidade pessoal, permitindo ao/à estudante ver a sua própria experiência de forma renovada e significativa. A galeria funciona assim como

uma ponte comunicacional, onde a sinestesia e o objeto artístico facilitam o diálogo multissensorial na *polis*, assim como, o sentimento de pertença.

5.1. O Espaço-Som: Heterotopia : Validação social e transição fenomenológica do espaço escolar para o espaço comunitário

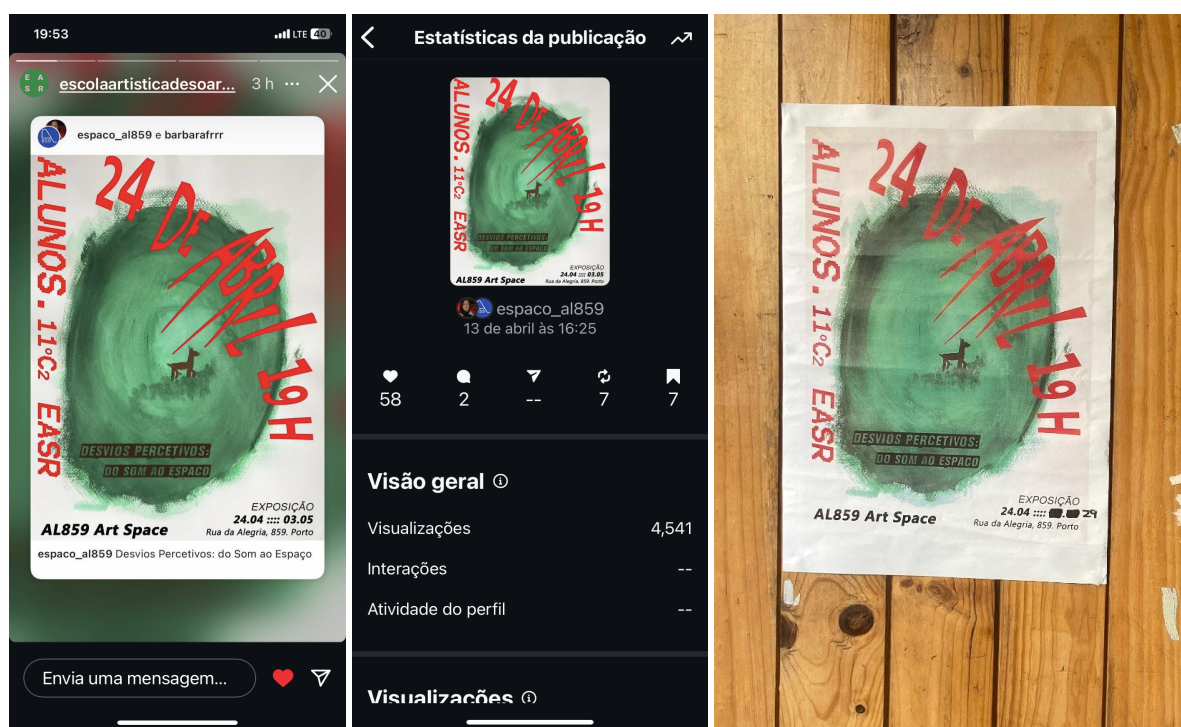
A exposição *Desvios Percetivos: do Som ao Espaço* representou o culminar desta ação-investigação. A transição do espaço escolar para o espaço comunitário é analisada sob o conceito de heterotopia (Foucault, 1984). A galeria afirma-se como um *contra-lugar* que suspende a ordem normativa da escola para instituir um ambiente de validação social e emancipatório. Esta saída dos muros da instituição proporciona uma imersão num contexto mais próximo da realidade local do meio artístico, convertendo o saber técnico acumulado numa experiência existencial significativa, tanto no campo social como profissional.



Figuras 53 e 54. Fotografia da exposição - *Desvios Percetivos: do som ao espaço*

A escolha do espaço expositivo resultou de um mapeamento prévio de galerias independentes e espaços culturais alternativos na freguesia do Bonfim, integrando a escola no seu ecossistema criativo local. A escolha recaiu sobre o espaço *AL859 Art Space*, situado na Rua da Alegria, N859. Trata-se de uma galeria composta por um espaço expositivo, ateliers de artistas residentes e um espaço de uso multidisciplinar que coincidentemente, também está ligado à música, realizando concertos de bandas ao vivo todas as semanas.

Em momento de conclusão, o projeto foi também transportado para uma galeria de natureza diferente, ocupando um território de visibilidade distinto e contemporâneo: a galeria digital das redes sociais. Esta transposição configurou a obra artística - que se liberta da sua imobilidade física - para se tornar um fluxo comunicacional na sociedade conectada.



Figuras 55, 56 e 57. Fotografia divulgação da exposição e o cartaz da exposição - *Desvios Percetivos: do som ao espaço*

Como tal, materializou-se através de um objeto videográfico performativo no qual discentes posaram para a câmara fotográfica com os autorretratos a cobrir o rosto, acompanhados pelo material fonográfico da intervenção. O trabalho foi publicado nas

redes sociais e partilhado pela EASR. Não é apenas uma ocultação; é a reivindicação do *lugar de fala* através da estética: o/a estudante recusa a mimesis biográfica (o rosto físico) para se afirmar pela sua *sonoridade* interior. Neste gesto, o rosto físico - ocultado pela mancha rítmica e subjetiva - operou como uma inversão conceptual da máscara de Anastácia (Kilomba, 2019). Enquanto a máscara histórica impunha a muidez e o silenciamento, este rosto-sensível operou como um dispositivo de agência artística.

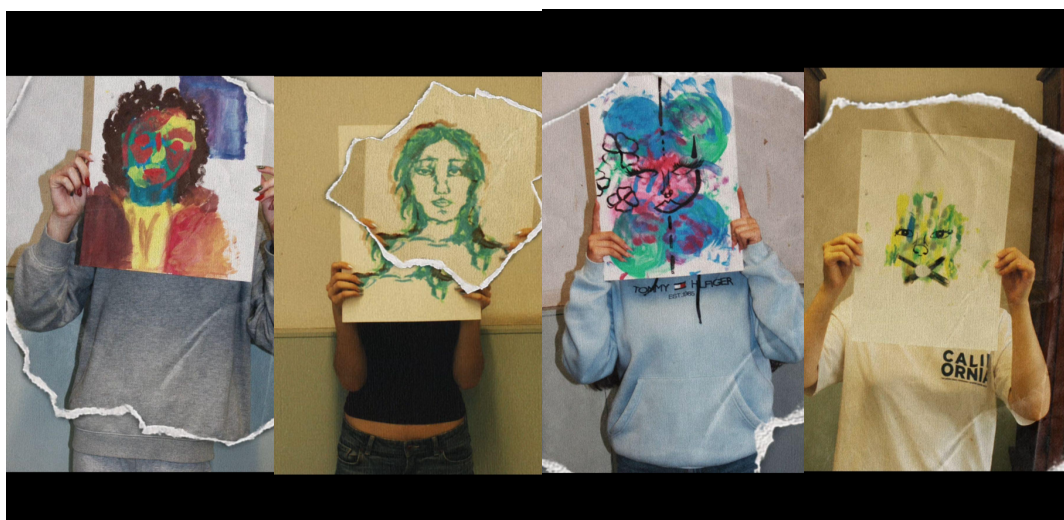


Figura 58. Frames do vídeo *Corpo do Som* partilhado nas redes sociais

Desta forma, o projeto confirmou que a educação artística, quando assume o corpo como corpo encarnado (Merleau-Ponty, 1945), é capaz de gerar novas formas de habitabilidade social. A imagem, ao ser partilhada e validada coletivamente, cumpriu o seu destino fenomenológico: ardeu ao tocar o real e devolveu a cada estudante o seu *lugar de fala*, permitindo que o vissem como eles próprios ver-se-iam no momento da experiência e não como o espectador veria, legitimando, assim, um percurso criativo inscrito nas suas vozes.

Em última análise, a escola transfigurou-se num laboratório vivo onde a arte deixa de ser uma reprodução mecânica para se afirmar como um gesto soberano de cidadania e diálogo com a *polis*.

5.2. A Galeria AL859 ArtSpace : processo, curadoria

No seio desta heterotopia estaria a prática da curadoria participativa, que lamentavelmente, viria a ser limitada por constrangimentos logísticos - como a dispersão geográfica dos/as estudantes e a ausência de disponibilidade dentro do horário letivo. A intenção pedagógica inicial previa que a montagem da exposição na Galeria AL859 fosse assumida como uma performance coletiva e um exercício de curadoria participativa. Alinhada com a visão de bell hooks (2003) sobre a educação como prática de liberdade, esta abordagem visava posicionar os/as discentes como agentes ativos, responsáveis pela organização, hierarquização e significação das suas obras no espaço público.



Figura 59 e 60. Fotografias da curadoria para a exposição - *Desvios Perceptivos: do som ao espaço*

A curadoria materializou-se na construção deste Espaço-Som - um ambiente imersivo de participação integral. Na galeria, o visitante foi convidado a observar trabalhos que recusam a mimesis ou a representação fiel do real, procurando, antes, habitar a tensão entre o rigor geométrico e a experiência sensível. A ação tornou-se performativa pelo

ambiente de submersão sensorial criado: o espectador observou a obra imerso no mesmo estímulo sonoro que ditou o ritmo e a pressão do gesto no momento da sua criação.



Figura 61. 62. e 63. Fotografia da exposição - *Desvios Percetivos: do som ao espaço*



Figura 64. Fotografia da inauguração da exposição *Desvios Percetivos: do som ao espaço*, na Galeria AL859 Art Space

Na entrada, o espectador é obrigado a desviar-se das estruturas espaciais construídas. Os *Cadáveres Esquisitos gráficos*, ao transporem o rigor da GD, convertem o abstrato numa escultura social habitável. Após este pequeno labirinto, o visitante pode ver o filme *Anémic Cinéma* (1926), de Marcel Duchamp, e, por fim os desenhos de Desenho A. Toda a exposição foi concebida em simbiose com os mesmos estímulos fonográficos que ditaram o ritmo e a mancha no momento da criação.

5.3. Reflexão sobre os resultados do projeto

Ao promover a articulação do rigor técnico e a experiência sensível, o projeto prepara o/a estudante para a complexidade da prática artística contemporânea - um campo de saber-fazer que se funde com a investigação das subjetividades. A extensão à comunidade dos *Cadáveres Esquisitos*, - vestígios materiais de uma escuta partilhada e de um corpo encarnado (Merleau-Ponty, 1945) no espaço escolar - eleva a escola a um laboratório em ação expandindo a sua condição de espaço hermético. O saber geométrico democratiza-se, afirmando-se não como disciplina hegemónica, mas como uma ferramenta de abstração e de possibilidades abertas. A ocupação do espaço público com estas geometrias sensoriais demonstra que a aprendizagem baseada em projetos é um motor de emancipação, transformando a autoridade docente num exercício de mediação e descoberta mútua.

Foquemo-nos, seguidamente, sobre aquilo que não correu tão bem - um exercício fundamental de lucidez vigilante. Em GD, na atividade Cadáver Esquisito, a introdução de revistas para cortar e colar atuou como um elemento de distração, dispersando a atenção dos alunos da relação direta entre o som e o gesto riscador. Adicionalmente, o tempo de 10 minutos por etapa revelou-se insuficiente perante a complexidade das dobragens do suporte, fazendo com que o tempo não fosse suficiente para permitir o aprofundamento de certas soluções. Para além disso, pressupus que os/as discentes estavam familiarizados/as com o jogo surrealista - que era bastante popular entre estudantes de artes no passado - o que gerou alguma confusão após a atividade começar.

Em última análise, o projeto confirmou que o ensino artístico só se cumpre plenamente quando devolve ao/à estudante a soberania do seu gesto e a legitimidade do seu *lugar de fala* (Ribeiro, 2019) perante a comunidade. O corpo que desenha, o ouvido que escuta e a mão que transforma o som em traço afirmam-se como um único território - o da criação como ato de liberdade.

Considerações Finais

Regressar à Escola Artística Soares dos Reis, assumindo a posição de *homecomer* (Schutz, 1964), constituiu-se como um processo que extravasou o mero cumprimento de um estágio curricular. Foi uma experiência fenomenológica preenchida pelo reencontro com memórias e afetos contrastantes com a realidade contemporânea do ensino artístico especializado. Momentos como a palestra, no âmbito da semana *Viv'a Soares*, confirmaram que o vínculo desta comunidade reside na história partilhada de percursos reais, feitos de falhas e recomeços e unidos pela música e vontade de criar. A EASR retém ainda o seu potencial de afirmação como território de resistência, o qual se manifesta pela sobrevivência do saber-fazer técnico e analógico das oficinas - *heterotopias do desvio* (Foucault, 1984) - lugares onde o passado material persiste e permite ao/à estudante manipular matéria não digital.

Contudo, habitar o lugar de estagiária-investigadora exigiu a suspensão do *homúnculo* do saber consolidado (Merleau-Ponty, 1945). Ao longo desse processo, procurei demonstrar que a escola é um campo de forças composto por hierarquias e discursos institucionais inscritos de forma marcada nos corpos, moldando o *habitus* artístico de quem a habita. Foi possível observar uma *submissão voluntária* e um silêncio ritualizado, os quais persistem enraizados e continuam a asfixiar o poder da interrogação - uma aculturação consentida que bloqueia o horizonte de possibilidades dos/as jovens. A escuta ativa, neste contexto, permitiu desconstruir a hegemonia do olhar puramente técnico, abrindo espaço para uma sensibilidade que reconhece a singularidade do momento e a provisoriedade da criação. A escuta do *insignificante* e do *sensível* (Ferrando, 2008) foi um dispositivo pedagógico que permitiu aos/às estudantes

habitar um novo território criativo e sensorial. A relação entre escuta e som afirma-se, assim, como o fio condutor de todo o percurso e não apenas como um mero acaso temático. Esta, funcionou como o alicerce de uma *pedagogia do precário e do frágil* (Nogueira, 2022), onde o conhecimento não se apresenta como um altar de verdades fixas, mas como um campo de experimentação aberto ao imprevisto e ao inacabado.

Ao desenhar sob estímulo sonoro, os/as estudantes transitaram da *curiosidade ingênua* para a *curiosidade epistemológica* (Freire, 1992), legitimando o erro como potência heurística - matéria de descoberta. O traço, liberto da mimesis, elevou-se à condição de *ato icônico* (Bredekamp, 2015), deixando de reproduzir para descobrir. O autorretrato, desestabilizado pela interferência sonora, revelou e afirmou a mutabilidade e inquietação da identidade, assim como da imagem. A GD, libertada do seu rigor estático, converteu-se em ritmo, tornando o diedro em vetor de força e a épura em matéria em transformação. Por fim, a exposição na galeria AL859 Art Space - ainda que condicionada por limites logísticos - configurou-se como uma heterotopia de validação, demonstrando que habitar o espaço público é um ato de cidadania cultural fundamental para a emancipação do/a estudante.

Esta reflexão aborda inquietações sobre o silêncio na voz dos/as discentes e docentes nas decisões, fortalecendo uma consciência crítica e o compromisso com uma escola mais democrática, participativa e centrada nas pessoas e no seu *lugar de fala* (Ribeiro, 2019). A docência artística constrói-se num campo de tensões permanentes, entre a prática institucional - focada em objetivos quantitativos e controlo sobre os corpos - e as necessidades elementares da criação artística, as quais exigem um constante desenvolvimento e exploração pessoal. A verdadeira prática libertadora não reside na harmonia final, mas na *lucidez vigilante* que permite ao/à docente e ao/à estudante *escovar a história a contrapelo* (Benjamin, 1987), habitando a incerteza como a única geometria possível da alteridade.

Como escreveu Susan Sontag (1969, p. 10), *um vazio genuíno, um silêncio puro, não é viável. O artista que cria silêncio deve produzir algo dialético: um vazio pleno, um silêncio ressonante ou eloquente. O silêncio permanece, inescapavelmente, uma forma de discurso*. Também Chirstine Sun kim (2025, Fevereiro), artista surda de nascença, entende o silêncio de uma forma peculiar: *That's my current definition of silence: a very*

obscure sound. Ora, neste mundo poluído pelo som, poderíamos procurar no silêncio um refúgio possível para que nos pudéssemos ouvir. Deixarmo-nos falar e escutar o nosso sistema nervoso e circulação sanguínea; o agudo e o grave²¹. Sendo esse lugar inalcançável na vida encarnada, porque não aumentar um volume que nos guie acima de todos os outros volumes. Será possível que o som nos deixe sentir de novo e livre do ruído esmagador da vida contemporânea? E que outros usos poderão ser dados à sinestesia metafórica no campo da educação artística? Como utilizá-la não apenas na relação som-imagem, mas também na tradução entre outras experiências sensoriais? Que potencial teria numa articulação com a dança, com a performance, com a escrita criativa? E como poderia ser adaptada a outros contextos escolares, com diferentes recursos e constrangimentos?

O que começou como uma Proposta Didática interdisciplinar transformou-se, ao longo do processo, num projeto cujo trabalho desnaturalizou rotinas instituídas. O projeto *Corpo do Som* desafiou a linearidade do ensino enquanto naturalizou a presença da incerteza e do erro como partes integrantes do crescimento artístico, questionou normas estéticas ocidentais exclusivistas ao mesmo tempo que instituiu novos espaços de resistência e emancipação dentro da sala de aula; redimensionou a relação docente-discente sedimentando a ideia de que a validade pedagógica reside no saber partilhado e não no poder imposto; focou os/as estudantes no potencial da expressão identitária e abriu o seu horizonte de possibilidades, relacionando-os com a comunidade artística local. Mas é importante reconhecer que nenhuma ação educativa se constitui numa única natureza. A educação — e a educação artística em especial — é um campo de tensões, cuja dissonância é intrínseca à própria relação entre educação e arte.

²¹ John Cage experimentou o silêncio total numa câmara anecoica chegando à conclusão que este não existe. Ouviu dois ruídos; um agudo e um grave. Um era o sistema nervoso e outro a circulação sanguínea.

APRENDE A NADAR COM PAIXÃO



Albrecht, R. (1994) *A avaliação formativa*. Porto: ASA.

Agamben, G. (2013). *O fogo e o relato* (A. Guimarães, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Vol. 1)

Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*. Cham: Palgrave Macmillan. (Psychoanalysis, Education, and Social Transformation)

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bachelard, G. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 206.

Basbaum, S. R. (2002). *Sinestesia, Arte e Tecnologia: Fundamentos da Cromosso-
nia*. São Paulo: Annablume.

Basbaum, S. (2025, 21 de outubro) *Sinestesia, Visual-Music e o enigma da Cromosso-
nia: metamorfoses no imaginário*, Aula Aberta no Doutorado em Artes Plásticas
(DAP). Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), Porto, Por-
tugal.

Benjamin, W. (1987). *Sobre o conceito de História*. In: *Magia e técnica, arte e política*.
São Paulo: Brasiliense. (Trabalho original 1940)

Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo* (P. Duarte, Trad.). Editorial Gustavo Gili.

Bertin, A. (2021). *Play a Kandinsky* [Interactive Digital Tool]. Google Arts & Culture in
collaboration with Centre Pompidou, Paris.

- Bourdieu, P. (1994). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bredekamp, H. (2018). *Image acts: A systematic approach to visual agency* (E. Clegg, Trad., Ed., & Adapt.). Berlin; Boston: De Gruyter. (Trabalho original publicado em 2015)
- Butler, J. (2016). *Quadros de guerra: Quando a vida é chorável?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cowan, B. (2005). *The social life of coffee: The emergence of the British coffeehouse*. New Haven: Yale University Press.
- Didi-Huberman, G. (2011). *O que nós vemos, o que nos olha*. Porto: Dafne Editorial.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Quando as imagens tocam o real*. (Documento de apoio ao projeto experimental)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma escola inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Escola Artística de Soares dos Reis (EASR). (2023) *Projeto Educativo de Escola 2023-2027* https://easr.pt/sites/all/modules/si@e/easr/docs/PEE_2023_27.pdf
- Fernandes, D. (2006) *Para uma teoria da Avaliação Formativa*, Revista Portuguesa da Educação, 19(2), 21-50.
- Ferrando, B. (2008). *La atención al insignificante: Pequeño tratado de lo sensible*. Murcia: Cendeac.
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46-49.
- Foucault, M. (2009). *A ordem do discurso* (A. F. Cascais, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água. (Trabalho original publicado em 1971)

Foucault, M. (2013). *O corpo utópico, as heterotopias* (S. T. Neto, Trad.). São Paulo: n-1 edições. (Trabalho original publicado em 1984).

Freire, P. (1975). *Conscientização: teoria e prática da liberdade*. São Paulo: Moraes. (Trabalho original publicado em 1967)

Greene, M. (1973) *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Haverkamp, M. (2003). *Esquemas e modelos do sistema perceptivo multissensorial*. (Trabalho não publicado / documento de apoio ao projeto experimental).

Holl, S., Pallasmaa, J., Pérez-Gómez, A. (2007). *Questions of Perception: Phenomenology of Architecture*. William Stout Publishers, San Francisco.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.

Houssaye, J. (1993). *Le triangle pédagogique*. ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye J. (Org.). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, 13-24.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kandinsky, W. (1977). *Concerning the spiritual in art*. New York: Courier Dover Publications. (Trabalho original publicado em 1912)

Kandinsky, W. (1926). *Ponto, linha, plano*. Lisboa: Edições 70.

Kilomba, G. (2012). *Plantation memories: Episodes of everyday racism*. Münster: Unrast Verlag.

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó.

Leite, A. C. S. (2011). *Pinturas Sonoras: A Tradução entre a Imagem Pictórica e o Som*

Musical, no Contexto da Performance Artística. Dissertação de Mestrado em Multimédia. FEUP, Universidade do Porto.

Leite, C., & Fernandes, D. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: ASA.

Leote, R. (2014). *Multisensorialidade e sinestesia: Poéticas possíveis?* *ARS (São Paulo)*, 12(24), 42-61.

Lévinas, E. (1997). *Entre nós: Ensaios sobre a alteridade* (P. S. Pivatto, Coord. Trad.).

Maffesoli, M. (1988). *O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Lisboa: Instituto Piaget.

Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Leuven: Education, Culture and Society Publishers.

Masschelein, J. (2008). *E-ducando o olhar: A necessidade de uma pedagogia pobre*. *Educação e Realidade*, 33(2), 35-48.

Mehretu, J. (s.d.). *Obra gráfica e pictórica*. (Consulta a catálogos de exposições).

Mehretu, J. (2021, June). *Julie Mehretu: Excerpt (Molotov Cocktail)* [Interview]. Christie's. <https://www.christies.com.cn/lot/julie-mehretu-b-1970-excerpt-molotov-cocktail-5792872/>

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception*. (Ed. James M. Edie). Evanston, IL: Northwestern University Press

MoMA. (n.d.). Vasily Kandinsky: "Must we not then renounce the object altogether...?". *Museum of Modern Art*. Disponível em: <https://www.moma.org/artists/2981>

Nogueira, P. (2022). *Ensino e prática artística: dilema, dialética, potência*. In A. Midori, A. M. Pereira, J. Nascimento, M. L. Gomes, & M. I. Barreira (Eds.), *Desasossegos: ata expandida do 8.º EPRAE* (pp. 105-109). Porto: i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.

Nogueira, P. (2026) *O Devir-Onírico da imagem – TEXTO PARA 'Leal Souvenir', De Jan Van Eyck*, Revista Espaço Currículo, 19(1)

O'Grady, C. (2025, February 5). 'Silence is a very obscure sound': Christine Sun Kim on her sound art. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/artanddesign/2025/feb/06/christine-sun-kim-whitney-exhibition-new-york>

Page, T. (2018). *Teaching and Learning with Matter: Material-discursive Pedagogy in Art Education*. Londres: Bloomsbury Academic.

Pallasmaa, J. (2005). *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. Chichester: Wiley.

Peirce, C. S. (1931–1958). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vols. 1–8, C. Hartshorne, P. Weiss, & A. Burks, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia: A Observação*. Lisboa: Temas e Debates.

Proust, M. (1987). *Du côté de chez Swann*. In *À la recherche du temps perdu* (Vol. 1, p. 47). Paris: Gallimard. (Trabalho original publicado em 1913)

Pin:up - Ordem dos Arquitetos - Secção Regional Norte. (2008). Renovar. Revista Pin:up, (001)

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.

Regina, E. (1976). Velha Roupas Coloridas [Canção]. Em *Falso brilhante*. Philips Records. Compositor: Antonio Carlos Belchior <https://www.youtube.com/watch?v=Dv6lkNTfOro>

Ribeiro, D. (2019). *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen.

Rimbaud, A. (1968). *Le Sonnet des voyelles: de l'audition colorée à la vision érotique* (Etiemble, Ed.). Gallimrad.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing.

Warburg, A. (2000). *O atlas Mnemosyne*. (Manuscrito inédito / reedição crítica)

Schönberg, A. (1911). *Harmonielehre*. Leipzig: Universal Edition.

Schaeffer, P. (2017). *Treatise on musical objects: An essay across disciplines* (C. North & J. Dack, Trans.). Oakland, CA: University of California Press. (pp. 64-72)
(Trabalho original publicado em 1966).

Schutz, A. (1964). *The stranger*. In *Studies in social theory: Collected papers II* (pp. 91-105). The Hague: Martinus Nijhoff.

Sontag, S. (1969). The aesthetics of silence. In *Styles of radical will* (p. 10). New York: Farrar, Straus & Giroux. Recuperado de https://www.kim-cohen.com/Assets/CourseAssets/Texts/Sontag_The%20Aesthetics%20of%20Silence.pdf

Kim, S. (2025). *Christine Sun Kim: all day, all night* (J. Goldstein, T. Finkelpearl, & P. S. Pyś, Eds.). Minneapolis: Walker Art Center; New York: Whitney Museum of American Art.

Kim, S. (2025, February 5). 'Silence is a very obscure sound': Christine Sun Kim on her sound art. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2025/feb/06/christine-sun-kim-whitney-exhibition-new-york>