

MESTRADO

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

COMO PENSAR (COM) O CORPO
(e outras formas de o habitar)

Sofia Neves

M

2026



COMO PENSAR (COM) O CORPO

(e outras formas de o habitar)

Relatório de estágio

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV), sob a orientação científica de Professore Doutore Cat Martins.

Junho 2026

Agradecimentos

Aos meus pais e ao meu irmão, por tudo.

Ao Tomás, pela força quando tudo parecia impossível.

À minha avó, pelos provérbios e abraços.

À Professora Isabel Babo, pela partilha e amizade.

A Cat, pela disponibilidade e orientação, pelas leituras e conversas que atravessaram este longo processo de aprendizagem.

Notas Iniciais

O presente texto foi escrito com atenção ao uso de uma linguagem inclusiva, que privilegia termos coletivos e construções que dispensam a marcação binária de género, em conformidade com o Guia para a Utilização de Linguagem Inclusiva da Universidade do Porto (2023), disponível em https://www.up.pt/portal/documents/76/Guia_para_a_Utilizac%C3%A3o_de_Linguagem_Inclusiva.pdf

No que diz respeito à dimensão ética da investigação, sempre que se faz referência a intervenções orais ou escritas das pessoas estudantes, os nomes são substituídos por uma letra do alfabeto, atribuída aleatoriamente, de modo a garantir o seu anonimato e a confidencialidade.

Os desenhos presentes neste relatório foram retirados do diário de estágio, à exceção dos que se encontram expressamente identificados como tendo sido elaborados pelas pessoas estudantes.

Todos os textos que não são originalmente escritos em língua portuguesa foram incluídos em tradução própria.

As fontes tipográficas utilizadas no decorrer do texto incluem:

Caladea, desenhada por Carolina Giovanolli e Andrés Torresi;

Abhaya Libre, desenhada por Sol Matas e Pushpanada Ekanayake;

Bitter, desenhada por Sol Matas e utilizada para identificar todas as notas escritas no diário de estágio, disponíveis em BADASS LIBRE FONTS BY WOMXN:

<https://www.design-research.be/by-womxn/>

Índice de figuras

- FIG 1.** Esquema sobre as economias afetivas. (p. 24)
- FIG 2.** Estudos preparatórios relativos à implementação do exercício didático. (p. 32)
- FIG 3.** Estudo sobre a construção do dispositivo de circlusão. (p. 35)
- FIG 4.** Exemplo de desenho produzido pelo grupo de estudantes na turma A. (p. 36)
- FIG 5.** Exemplo de desenho produzido pelo grupo de estudantes na turma B. (p. 39)
- FIG 6.** Estudo sobre a representação em perspectiva. (p. 49)
- FIG 7.** Estudo sobre a representação do espaço em perspectiva. (p. 52)
- FIG 8.** Estudos sobre a construção coletiva de rede de ligações entre imagens e conceitos. (p. 57)
- FIG 9.** Estudo sobre a organização do grupo de estudante no ginásio escolar. (p. 62)
- FIG 10.** Estudo relativo à implementação da FASE 5 no ginásio escolar. (p. 65)
- FIG 11 — 13.** Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5. (p. 67)
- FIG 14 — 15.** Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5. (p. 68)
- FIG 16 — 17.** Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5. (p. 69)
- FIG 18 — 19.** Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5. (p. 70)
- FIG 20 — 21.** Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5. (p. 71)
- FIG 22.** Registos fotográficos das morfologias resultantes da FASE 7. (p. 78)

Resumo

A presente investigação parte da interrogação sobre como pensar (com) o corpo numa sociedade contemporânea em que determinadas concepções de corporeidade se naturalizam, sustentadas por estruturas coloniais que persistem no presente. O texto desenvolve uma reflexão crítica sobre os modos de compreender e habitar o corpo, nas suas dimensões incorporadas, afetivas e relacionais, interrogando as possibilidades de construir, no espaço da sala de aula, formas alternativas de ver, de saber, de pensar e de fazer que tensionem os discursos e as práticas hegemónicas nos campos pedagógico e artístico.

O reconhecimento da posição de privilégio a partir da qual este texto é produzido assume-se como parte integrante de um exercício complexo e indeterminado, inscrito ele próprio nas estruturas de poder que se pretende questionar. As tensões e as contradições que emergem ao longo da concepção e implementação das propostas pedagógicas são entendidas como constitutivas de um processo contínuo e necessariamente inacabado de (des)aprendizagem e (des)construção da branquitude, orientado para práticas antidiscriminatórias e antirracistas, comprometidas com a diversidade e sensíveis à heterogeneidade.

PALAVRAS-CHAVE: corpo, colonialidade, representação, pedagogia crítica, educação artística, afetividade, agência, branquitude.

Abstract

This research begins with the question of how to think (with) the body in a contemporary society in which certain conceptions of corporeality have become naturalised, sustained by colonial structures that persist in the present. The text develops a critical reflection on the ways of understanding and inhabiting the body, in its embodied, affective and relational dimensions, interrogating the possibilities of constructing, within the classroom, alternative ways of seeing, knowing, thinking and making that challenge hegemonic narratives and practices in the pedagogical and artistic fields.

The acknowledgement of the position of privilege from which this text is produced is understood as an integral part of a complex and indeterminate exercise, itself inscribed within the very structures of power it seeks to question. The tensions and contradictions that emerge throughout the conception and implementation of the pedagogical proposals are understood as constitutive of a continuous and necessarily unfinished process of (un)learning and (de)construction of whiteness, oriented towards antidiscriminatory and antiracist practices, committed to diversity and attentive to heterogeneity.

KEYWORDS: body, coloniality, representation, critical pedagogy, arts education, affectivity, agency, whiteness.

Résumé

Cette recherche part de l'interrogation sur la façon de penser (avec) le corps dans une société contemporaine où certaines conceptions de la corporéité se naturalisent, soutenues par des structures coloniales qui persistent dans le présent. Le texte développe une réflexion critique sur les modes de compréhension et d'habitation du corps, dans ses dimensions incorporées, affectives et relationnelles, interrogeant les possibilités de construire, dans l'espace de la salle de classe, des formes alternatives de voir, de savoir, de penser et de faire, de manière à tensionner les narratives et les pratiques hégémoniques dans les champs pédagogique et artistique.

La reconnaissance de la position de privilège à partir de laquelle ce texte est produit s'assume comme partie intégrante d'un exercice complexe et indéterminé, inscrit lui-même dans les structures de pouvoir qu'il entend questionner. Les tensions et les contradictions qui émergent tout au long de la conception et de la mise en œuvre des propositions pédagogiques sont comprises comme constitutives d'un processus continu et nécessairement inachevé de (dés)apprentissage et de (dé)construction de la blanchité, orienté vers des pratiques antidiscriminatoires et antiracistes, engagées envers la diversité et attentives à l'hétérogénéité.

MOTS-CLÉS: corps, colonialité, représentation, pédagogie critique, éducation artistique, affectivité, agentivité, blanchité.

Sumário

Agradecimentos	4
Índice de figuras	5
Resumo palavras-chave	6
Sumário	9
Introdução	10
Capítulo 1. (Des)construção de privilégio	
1.1 Posicionamento e implicação nas práticas pedagógicas	15
1.2 Lugar de privilégio	17
Capítulo 2. “Que Corpo?”	
2.1 Ter (e ser) um corpo	19
2.2 Corpo e afetividade	23
2.3 Vocabulário sensível do corpo	27
2.4 Exercício didático	31
2.4.1 Turma A	34
2.4.2 Turma B	37
Capítulo 3. Corpo e (inter)dependência	
3.1 Corpo-sistema	40
3.2 Comunidades de cuidado	44
Capítulo 4. Corpo, espaço e representação	
4.1 Espaço visível, espaço representado	48
4.2 Espaço representado, espaço incorporado	52
4.3 Inventário das coisas e do espaço	62
Capítulo 5. Corpo e transformação	
5.1 Matéria, agência e intra-ação	76
5.2 Vocabulário sensível da tridimensionalidade	78
Conclusão	82
Referências bibliográficas	84
Apêndices	
I. Planificação da proposta didática	87
II. Índice de artistas	89
III. Guião metodológico: Inventário das coisas e do espaço	90

Introdução

Este relatório de prática de estágio organiza-se segundo uma estrutura linear, que prevê uma leitura sequencial do início ao fim. O seu processo de construção, contudo, foi desenvolvido na horizontal, de forma rizomática e irregular, através de articulações e aproximações de ideias que dificilmente foram percorridas em linha reta.

Os registos produzidos ao longo da investigação, tais como esquemas, apontamentos e desenhos sobre folhas soltas, em *post-its* e no caderno de prática de estágio, foram-se organizando a partir de uma tentativa de sistematização de um pensamento fragmentado e descontínuo. O texto parte de uma experiência concreta de prática de estágio que se vai abrindo, progressivamente, em direção a uma reflexão crítica mais ampla sobre os modos de compreender e habitar o corpo, e sobre a promoção de formas alternativas de (re)ver, (re)pensar, (re)fazer, e discutir nos campos pedagógico e artístico.

*Como pensar (com) o corpo*¹ numa sociedade contemporânea marcada pela naturalização de conceções normativas e singulares de corporeidade? Esta interrogação orienta o trabalho desenvolvido neste relatório e parte do reconhecimento de que as categorias de diferenciação como o género, a orientação sexual, a aptidão física, a classe social e a raça, são histórica e socialmente produzidas através de formas de pensamento hegemónicas, de relações de poder e padrões estruturais de opressão e exclusão.

A normatividade e a naturalização das conceções normativas de corpo inscrevem-se, assim, num processo histórico amplo, marcado pela colonialidade. Quijano (1992) em *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, designa a colonialidade como «o modo mais geral de dominação no mundo atual» (p. 14), um processo instaurado a partir da racionalidade e da modernidade europeias

¹ A expressão “pensar (com) o corpo” acabou por constituir o título do relatório de estágio. O parênteses em “com” evidencia, em simultâneo, duas dimensões: pensar *sobre* o corpo e pensar *através* do corpo, de modo a desafiar um pensamento normativo e binário que separa a mente do corpo e o interior do exterior.

como paradigma “universal”² em relação com o resto do mundo. A colonialidade estabeleceu a ideia de raça como fundamento de um padrão universal de classificação social, que consolida a hegemonia do corpo branco, europeu, masculino, cisgênero, heterossexual e capaz como referência central na produção do saber, nas formas de poder e nos modos de ser, e posiciona todos os *outros* corpos como desviantes, inferiores ou mantidos na invisibilidade.

Quijano (1992) descreve este processo como uma operação de repressão sistémica que incidiu sobretudo sobre os «modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual» (p. 12). Através desta repressão, o eurocentrismo converteu-se numa forma hegemónica de controlo da subjetividade e da intersubjetividade, estabelecendo-se como paradigma dominante na produção de conhecimento (Quijano, 2022).

No contexto educativo, a colonialidade do saber diz respeito ao tipo de conhecimento que é reconhecido, valorizado e assumido como universal no currículo. O cânone escolar constrói-se a partir da centralidade de narrativas, de uma linguagem e referências eurocêtricas, masculinas e historicamente reconhecidas (como forma de manutenção do poder), bem como através da desvalorização ou marginalização de modos de conhecer a partir de discursos e práticas não ocidentais ou produções que trabalham a partir de perspectivas dissidentes e decoloniais.

Pensar noutras possibilidades de existência para além das impostas pelo regime discursivo dominante implica uma atenção permanente para não reproduzir a lógica do exotismo ou da curiosidade pelo “diferente”, que constitui, por si só, uma forma de manutenção destas hierarquias (Ribeiro, 2019a, p.39). O gesto de dar visibilidade pode converter-se num gesto de apropriação quando não é tensionado e discutido a partir de um posicionamento

² A designação de “universalidade” constitui, ela própria, um termo colonial que assume a inexistência de diferenças sociais, culturais e epistémicas, apresentando como natural aquilo que resulta de uma imposição histórica a partir da normatividade.

situado e crítico, capaz de reconhecer a branquitude como sistema de dominação. A interrupção destas narrativas hegemónicas passa, assim, pela construção de discursos e práticas pedagógicas antidiscriminatórias e antirracistas, que interroguem e interrompam a hegemonia, e criem condições para outras formas de saber, de pensar e de fazer.

A colonialidade do poder refere-se à distribuição desigual da autoridade, definindo quem está autorizado a falar, sobre o que pode falar e a partir de que lugar social. No contexto pedagógico, esta dimensão torna-se visível através dos critérios de (des)valorização e dos modos de participação ou exclusão, a partir de determinados códigos linguísticos e comportamentais, e nas formas de avaliação de desempenho, que tendem a favorecer as pessoas estudantes cujos contextos sociais e experiências corporais estão mais próximos do modelo dominante, branco, de classe média, cisgénero e heterossexual. Os *outros* corpos são classificados como menos comprometidos, menos capazes ou diminuídos face ao processo de ensino-aprendizagem.

A colonialidade do ser incide sobre as formas de habitar a escola, através da regulação dos modos como os corpos são percebidos, classificados e reconhecidos como legítimos no interior das suas estruturas. Este processo atravessa os comportamentos e os códigos sociais, assim como as próprias competências e características físicas, tais como a cor da pele, a forma e o volume do corpo, a expressão de género ou outros marcadores corporais, que são hierarquizadas segundo um referencial dominante de corpo adequado, capaz e digno de um reconhecimento legítimo.

A escola, neste sentido, não é um espaço neutro, pois participa ativamente na (re)produção dessas hierarquias ao definir, de modo implícito, que corpos podem habitá-la com legitimidade e que corpos permanecem “fora” deste sistema, estando sob vigilância e sendo pressionados a um “ajuste” através de dinâmicas de normalização e de embranquecimento. A branquitude opera, assim, através da invisibilização dos seus privilégios e da naturalização de determinadas formas de ser, saber e fazer, tidas como neutras e universais, tornando necessária a

construção de instrumentos críticos que permitam interrogar estas hierarquias e ampliar as possibilidades de leitura da diversidade.

A investigação que atravessa este relatório reflete sobre a complexidade da conceção e implementação de práticas pedagógicas e artísticas antidiscriminatórias, através da mobilização do conceito de *Literacia Crítica da Diversidade*, desenvolvido por Melissa Steyn (2007), como ferramenta de leitura para o desenvolvimento de um trabalho de educação comprometido com a diversidade e sensível à heterogeneidade dos contextos em que opera (Mörsch, 2018, p.66).

Trata-se de um trabalho que procura aberturas e contradições que permitam (des)construir, (re)interpretar e (re)apropriar os modos de pensar e fazer pedagógicos (Mörsch, 2018, p. 68). Esta prática implica reconhecer que as categorias de diferenciação são socialmente produzidas e operam conjuntamente na produção de desigualdades; identificar o privilégio da branquitude como norma instituída socialmente; compreender a persistência das relações de poder no presente; gerar modos de interrupção dessas estruturas de poder hegemónicas e, por fim, promover movimentos de mudança em direção a uma maior justiça social (Mörsch, 2018, p.74).

Durante a prática de estágio foram concebidas, desenvolvidas e implementadas duas propostas pedagógicas. A primeira, que designo de *exercício didático* pela sua curta duração, foi desenvolvida na disciplina de Educação Visual, em duas turmas do 9.º ano do Ensino Básico, ao longo de dois tempos letivos de cinquenta minutos. A segunda, *a proposta didática*, foi desenvolvida na disciplina de Desenho A, do 11.º ano, no curso de Artes Visuais do Ensino Secundário, ao longo de dezoito tempos letivos, de cinquenta minutos distribuídos por sete fases interligadas³. As fases articulam-se entre si através de relações de continuidade, sobreposição e aprofundamento dos temas, não seguindo uma lógica de progressão linear.

³ A planificação da proposta didática, incluindo a descrição das fases de implementação, encontra-se na íntegra no APÊNDICE I deste relatório.

O processo de investigação, o desenvolvimento das propostas pedagógicas e a reflexão sobre estas constituem-se mutuamente. Por este motivo, as propostas pedagógicas foram integradas no decurso do relatório, não tendo optado por dedicar um capítulo isolado à sua apresentação e reflexão. As incertezas, as tensões, as interrogações e as notas do diário de estágio que atravessam o texto, reflexo de uma sociedade contemporânea igualmente marcada pela contradição e pela fragmentação, foram assumidas como parte integrante de um processo contínuo de *devir*.

1.

(DES)CONSTRUÇÃO DE PRIVILÉGIO

Posicionamento e implicação nas práticas pedagógicas

Antes de ingressar no MEAV⁴ trabalhei como docente com habilitação própria, em diferentes contextos e níveis de ensino, em condições de precariedade associadas à falta de qualificação profissional específica. Nos poucos meses que permaneci em cada escola, o envolvimento nos processos burocráticos, a gestão e mediação de imprevisibilidades, e o entendimento da linguagem e nomenclatura institucionais, ocuparam grande parte do tempo que desejaria ter dedicado à reflexão sobre a minha implicação nas dinâmicas educativas e nas práticas pedagógicas.

Durante esse período, confrontei-me com discursos assentes na dominação e na obediência (*“tens que te impor aos alunos desde o primeiro dia, se não perdes o respeito”*) e com uma ideia de autonomia desresponsabilizada (*“não te preocupes muito, escreves qualquer coisa no sumário e depois fazes o que quiseres na sala de aula”*), apresentados como “conselhos úteis” e “legítimos” por parte de quem possui muitos anos de experiência na profissão e que, por esse motivo, dificilmente são questionados.

A autonomia descrita acima não garante, por si só, uma prática transformadora, democrática e justa. O seu potencial é ambivalente e problemático, uma vez que pode coexistir com o reforço de discursos hegemónicos e de formas de violência, tanto físicas como simbólicas. Uma *educação como prática de liberdade*, no sentido proposto por hooks (2013), parte da insuficiência do termo “autonomia”, propondo o conceito de *transgressão* enquanto possibilidade de construção de espaços educativos partilhados, em que as pessoas

⁴ Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV).

docentes e estudantes «são capazes de agir juntos» para criar ambientes de ensino-aprendizagem verdadeiramente democráticos (p. 203).

O reconhecimento de que estes discursos fazem parte de uma lógica mais ampla de naturalização de hierarquias, entendidas no contexto educativo como naturais ou inevitáveis, constituiu o ponto de partida para a (des)construção da colonialidade, através da interrogação e discussão, das relações de poder, do preconceito e do privilégio.

Esta perspetiva requer um posicionamento crítico, informado e explícito, bem como a abertura para um processo contínuo de (des)aprendizagem, capaz de reconhecer os limites e as possibilidades do próprio saber, pensar e fazer pedagógicos. Requer igualmente uma autorreflexão, não num sentido individualista de introspeção, mas que pressupõe *estar na relação com*, enquanto exercício de implicação nas relações e nas estruturas que se habitam, e de atenção sobre aquilo que se está disposta a propor, a discutir e a alterar.

Esta implicação concretizou-se na prática de estágio, através de uma reflexão sobre o meu lugar, num contexto social mais amplo e em contexto de sala de aula, na relação com a professora cooperante e com os grupos de estudantes. Como observa Rosi Braidotti (2002), «as relações de poder são o fenómeno mais social, coletivo e “externo” que existe e, simultaneamente, o mais íntimo ou “interno” que possa existir» (p. 19), sendo a sua dimensão estrutural e a sua dimensão subjetiva inseparáveis. Interrogar as práticas pedagógicas a partir desta articulação permitiu aprofundar o exercício reflexivo e (re)pensar o próprio corpo, a posição social que ocupa, os privilégios que o atravessam e os modos de ver e estar que são incorporados.

1.

(DES)CONSTRUÇÃO DE PRIVILÉGIO

Lugar de privilégio

A escola onde decorreu a prática de estágio, Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ), na Póvoa de Varzim, foi a mesma onde estudei no Ensino Secundário. A familiaridade com o contexto, com a infraestrutura escolar e com grande parte do corpo docente e não docente criou, numa fase inicial, uma relação de proximidade que se sobrepôs à distância necessária à observação e à reflexão críticas. As primeiras notas do diário de estágio incidiram sobretudo em constatações sobre a minha relação com aquele espaço⁵ e com aquelas pessoas, bem como em aspetos metodológicos da professora cooperante. Ao relê-las, ainda durante o estágio, tornou-se perceptível que reproduziram um posicionamento que pretendia problematizar: o de alguém que, a partir de uma posição de privilégio, vê, mas não *olha* criticamente, nem interroga as condições que determinam aquilo que lhe permanece invisível.

O conceito de *lugar de fala*, desenvolvido por Djamila Ribeiro (2019a), permite compreender melhor esta condição. No ato de olhar, aquilo que se torna visível depende do *locus social* de quem observa, isto é, da sua localização dentro de uma estrutura de poder e das condições que determinam o seu direito à voz, na medida em que «esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência» (p. 37). A autora reflete sobre as condições de existência e de legitimidade a partir das quais se fala, reconhecendo o lugar de enunciação como constitutivo daquilo que é dito. A falta de reflexão e discussão sobre a branquitude, enquanto posição que ocupa, historicamente, lugares de poder e de legitimidade (e que, por isso, raramente é discutida), contribui para a opressão e invisibilização de grupos subalternizados e para a perpetuação dos regimes discursivos

⁵ “A escola não sofreu alterações, o mobiliário é o mesmo, as cadeiras e as mesas mantêm-se iguais e alinhadas de igual forma. As salas de aula mostram os vestígios do Estado Novo, pois mantêm as estruturas de madeira em forma de estrado e o relógio por cima do quadro, possivelmente no lugar do crucifixo”.

dominantes, e dos sistemas de discriminação que dela advêm. Pensar no lugar de fala é, precisamente, um movimento de rutura com esse silêncio instituído, orientado para a interrupção das hierarquias de poder que o sustentam. Assumir esta posição requer uma ação de responsabilização face às estruturas que a sustentam e às formas como estas se manifestam tanto num contexto social mais amplo como no contexto educativo.

O desenvolvimento de práticas antidiscriminatórias na escola exige, nas palavras de Mörsch (2018), um exercício reflexivo que implica olhar criticamente para si próprio e assumir um envolvimento pessoal no processo de mudança, através de um processo aberto, indeterminado e co-construído, «ele mesmo integrado em relações de poder» (p. 75). Este relatório parte desse lugar: do meu corpo, da minha experiência e do meu posicionamento crítico, através de uma escrita que reconhece o privilégio da branquitude como condição que dispensa, quase sempre, nomear-se enquanto tal. Desse modo, ao dispensar a necessidade de se nomear, a branquitude torna-se invisível e opera como norma “universal” e como posição central do discurso hegemónico, a partir do qual tudo o resto é discutido, descrito, analisado e avaliado.

Ribeiro (2019b) recorda que as pessoas brancas não costumam discutir a branquitude, dado que o debate racial tende a incidir sobre a *negritude*, o que contribui para que a branquitude se mantenha como norma não nomeada e, por isso, estruturalmente mais difícil de interromper. Assim, nomeá-la não apaga o privilégio que atravessa o meu corpo, mas interrompe a sua lógica de invisibilização e torna-a legível. Este reconhecimento permite interrogar as formas de produção do conhecimento, os discursos e práticas hegemónicas e, no interior dessas estruturas, identificar «possíveis lugares e estratégias de resistência» (Braidotti, 2002, p. 15).

As formas como a branquitude condicionou a conceção e implementação das propostas pedagógicas, bem como as tensões e contradições que daí emergiram, são discutidas ao longo do relatório, no entendimento de que interrogar e desconstruir a branquitude constitui um processo complexo de (des)aprendizagem, necessariamente inacabado.

2.

“QUE CORPO?”

Ter (e ser) um corpo

A pergunta “o que é um corpo?” é uma das questões mais persistentes e complexas na cultura contemporânea, formulada, durante muito tempo, a partir de uma perspectiva ontológica que o define como organismo, humano ou não-humano, constituído por características físicas, capacidades e potencialidades singulares. Esta conceção, naturalista e biológica, tende a compreender as diferenças corporais como fixas e universais, e a legitimar sistemas de classificação e diferenciação que operam a partir de oposições binárias como humano e não-humano, biológico e social, interior e exterior, mente e corpo, razão e emoção, eu e outra/o⁶, desconsiderando as dimensões históricas, sociais e políticas que atravessam qualquer corpo.

Lisa Blackman (2021), investigadora interdisciplinar na intersecção dos estudos do afeto, dos estudos culturais e dos estudos da ciência, problematiza esta ontologia, com particular atenção às «implicações que a variabilidade e a indeterminação dos corpos suscitam do ponto de vista ético, metodológico, político e em termos da experiência vivida ou do corpo sentido somaticamente» (p. 15). Este pensamento orienta o deslocamento da questão “o que é um corpo?” para “o que significa ter e ser um corpo?”, a partir do entendimento de que os corpos humanos não são entidades naturais, estáveis ou universais, mas uma construção social e histórica, portanto, contextualizada e relacional (Blackman, 2021, p. 2).

⁶ Grada Kilomba (2019) observa que a palavra em português “outra/o”, traduzida do inglês “other”, varia apenas entre os géneros feminino e masculino, excluindo as várias identidades de género LGBTQIA+, evidenciando as relações de poder e a violência simbólica inscritas na língua portuguesa (p. 16).

O corpo humano existe sempre na relação com outros corpos, humanos e não-humanos, e é a partir dessas interações que se produzem «diferentes tipos de corpos e diferentes formas de encenar o que significa ser humano»⁷ (Blackman, 2021, p. 2). Aquilo que Blackman (2021) entende como corporeidade resulta, assim, de processos sociais, culturais e históricos que legitimam certas formas de existência e mantêm outras marginalizadas ou invisibilizadas.

O conceito de *falácia biológica*, proposto pelas antropólogas Nancy Scheper-Hughes e Margaret Lock (1987) e recuperado por Blackman (2021), aprofunda esta crítica do corpo neutro, universal e genérico, através da afirmação que os corpos constituem «artefactos físicos e simbólicos», produzidos culturalmente e «enraizados num determinado momento histórico» (p. 5), comprometidos com a especificidade e a historicidade das experiências corporais. O corpo deixa de ser compreendido como uma entidade substancial, fixa e pré-social, e passa a ser pensado como plural, processual e inseparável das suas dimensões social, simbólica e histórica, dimensões que, como apresentei no capítulo anterior, se inscrevem numa herança colonial que continua a marcar o pensamento, os discursos e as práticas no presente.

A crítica à ideia de um corpo “universal” aprofunda-se quando se reconhece que as concepções dominantes de corporeidade estão historicamente implicadas em estruturas de poder que produzem as hierarquias entre os corpos. A noção de corpo “neutro” corresponde a um modelo construído historicamente e socialmente como branco, masculino, cisgénero, heterossexual e ocidental, que considera, a partir da sua posição de poder, os restantes corpos como desviantes ou *outros*. Esta construção legitima e reproduz formas de opressão e de violência

⁷ O termo *enacting* é aqui traduzido por “encenar”, no sentido de uma ação não intencional nem consciente, produzida nas relações entre os corpos, próximo do conceito desenvolvido por Andrea Fraser em *Performance or Enactment* (2014). Fraser afirma que o valor de *enactment* reside na possibilidade de ultrapassar «a oposição entre fazer, agir e performar, ao considerar todas as dimensões motivacionais e significativas das nossas práticas, incluindo aquelas que são inconscientes, compulsivas e «social e psicologicamente sobredeterminadas» (p. 126).

que se manifestam «nas questões corporais e através delas», classificando os corpos num espectro que vai do “primitivo” ao “civilizado” (Blackman, 2021, p. 20) e determinam as possibilidades de reconhecimento, participação e legitimação nos diferentes contextos.

Mel Y. Chen (2012), a partir da interseccionalidade dos estudos críticos queer, dos estudos de racialidade e dos estudos da deficiência, mobiliza o conceito de *hierarquias de animacidade*, originalmente formulado por Michael Silverstein (1976), para descrever como a vida humana, a vida com deficiência e a vida animal são distribuídas numa escala de valor que vai do humano ao menos-que-humano e ao inumano. Esta hierarquia permite que certos corpos sejam percebidos como matéria mais próxima do «insensível, imóvel, mortífero ou de alguma forma "errada"» (Chen, 2012, p. 2), atribuindo-lhes, de forma estrutural, maior ou menor animacidade e valor social. O mesmo mecanismo é identificado por Grada Kilomba (2019) nas estruturas de validação do conhecimento que definem o que é «"verdadeiro"» e «"válido"», a partir de perspectivas que se declaram universais, que tornam o conhecimento «"propriedade" exclusiva e inquestionável da branquitude», excluindo os corpos e os saberes que não correspondem a esse referencial branco (p. 53).

Perante essas formas de organização, Blackman (2021) propõe repensar os corpos como um conjunto de fenómenos sociais complexos e indeterminados, que se constituem nas relações que estabelecem e nas práticas que os atravessam. Para pensar a corporeidade para além das categorias dualistas mencionadas no início do capítulo, a autora mobiliza três conceptualizações que permitem interrogar, de formas distintas, os modos como os corpos são vividos e classificados: a corporeidade (*embodiment*), a descorporeidade (*disembodiment*) e a transcorporeidade (*transcorporeality*).

A corporeidade refere-se à experiência incorporada da pessoa, ao conhecer, ao experimentar, ao sentir e ao habitar *através* do corpo, um movimento de sensação, de relação e de transformação em que o corpo aprende

a afetar e ser afetado⁸. No contexto pedagógico, esta conceptualização orienta a atenção para o saber que emerge da experiência sensível e relacional, e que dificilmente se inscreve nos modos de classificação e avaliação normativos.

A descorporeidade descreve o distanciamento ou rutura em relação ao próprio corpo, isto é, a experiência de exterioridade produzida quando o corpo é tratado como um objeto, analisado e classificado por um olhar exterior. Blackman (2021) evidencia como essa descorporeidade é imposta socialmente a corpos racializados, a corpos com deficiência e a corpos queer, nomeados, descritos e classificados por terceiros antes de poderem falar das suas próprias experiências corporais, condição que, no espaço educativo, se manifesta nas formas como certos corpos são constantemente criticados, vigiados e avaliados segundo critérios que não valorizam ou reconhecem a sua especificidade.

A transcorporeidade, conceito que Blackman mobiliza a partir de Stacey Alaimo (2010), expande esta análise para além da relação de cada corpo consigo mesmo, e propõe uma compreensão dos processos de co-constituição e co-evolução entre o humano e o mais-que-humano. Esta conceptualização organiza-se em torno das noções de «entrelaçamento, processo, vitalidade, movimento e indeterminação», propondo uma compreensão de corpo que é inseparável dos ambientes, dos materiais e das formas de vida com os quais se constitui (Blackman, 2021, p. 70).

⁸ A expressão "afetar e ser afetado" é mobilizada a partir de Latour (2008) que será desenvolvido em *Vocabulário sensível da tridimensionalidade*, no **Capítulo 5. Corpo e Transformação**.

2.

“QUE CORPO?”

Corpo e afetividade

Os estudos dos afetos permitem aprofundar a compreensão dos corpos em direção a uma análise mais ampla, processual e relacional da corporeidade. Esta perspectiva contrasta com a concepção naturalista e biológica descrita anteriormente, que compreende os corpos a partir das suas características biológicas, tidas como fixas e universais, e que serve de base à legitimação de sistemas de diferenciação e classificação dos mesmos.

Blackman e Venn (2010), no texto *Affect* situam o estudo dos afetos precisamente no cruzamento entre os campos das ciências sociais e humanas e as ciências naturais, mobilizando os conceitos de «assemblagem, fluxo, turbulência, emergência, devir, compossibilidade, relacionalidade» para repensar a noção de corporeidade como fenómeno «complexo, processual, indeterminado, relacional e constantemente aberto aos efeitos de processos contíguos» (p. 7). Esta perspectiva torna visível uma ontologia que articula, em oposição ao dualismo cartesiano, o social e o natural, a mente e o corpo, o cognitivo e o afetivo, como dimensões inseparáveis da mesma experiência de habitar os corpos. Blackman (2012) aprofunda este deslocamento ao dar especial atenção às dimensões não-verbais e não-conscientes da experiência corporal, evidenciando «processos, práticas, sensações e afetos que percorrem os corpos de formas difíceis de ver, compreender e investigar» (p. 9).

A partir desta perspectiva, Sara Ahmed (2015), em *La política cultural de las emociones*, propõe que as emoções não habitam os corpos enquanto estados “interiores” ou características psicológicas individuais, mas estruturam-se através de *economias afetivas*, isto é, dos efeitos de circulação de “forças” entre os corpos, humanos e não humanos. Ahmed (2015) recorre ao conceito de pegajosidade (*stickiness*), para descrever de que modo os signos, os objetos e os corpos acumulam valor afetivo através de aproximações e afastamentos, e da

repetição de associações ao longo do tempo, tornando-se *pegajosos* através dessas relações em que foram implicados. Assim, as emoções aderem à “superfície” de determinados corpos não porque esses corpos sejam intrinsecamente emotivos, mas porque a repetição histórica de associações implica uma clara dependência das relações de poder, na medida em que determinados corpos são historicamente constituídos como mais “afetáveis” ou mais “afetivos” do que outros. No espaço pedagógico, esta lógica torna-se legível quando as formas de expressão mais visíveis (como o entusiasmo ou a frustração) são associadas à indisciplina, enquanto as formas de participação mais contidas e silenciosas, alinhadas com o referencial normativo, tendem a ser valorizadas.



FIG 1. Esquema sobre as economias afetivas.

A emotividade foi historicamente vinculada, pelos discursos dominantes (associados à racionalidade ocidental masculina e branca), à sensibilidade, à vulnerabilidade, à irracionalidade e à incapacidade. Assim, o corpo de referência, “universal” e mais “civilizado”, é o corpo que esconde, reprime ou modifica as suas emoções, apresentando-se como contido, objetivo e racional. Esta desvalorização está historicamente ligada a determinados grupos sociais, como o feminino, o racializado, o da criança, em que «ser emotiva significa tradicionalmente ser reativa e não ativa, dependente em vez de autónoma» (Ahmed, 2015, p. 21).

Grada Kilomba (2019) afirma como esta associação pode assumir formas particularmente violentas, ao lembrar como os corpos *negros* e das *pessoas de cor* são lidos como «impróprios, como corpos que estão "fora do lugar"», enquanto os corpos brancos «estão no lugar» e são, portanto, «superiores» (p. 56). Esta ideia ressoa com a perspectiva de bell hooks (2013), em que analisa como o patriarcado opera, à semelhança de outros sistemas, através da naturalização de hierarquias corporais que distinguem corpos «superiores» e «inferiores», tornando evidente que «é natural que o poderoso domine aquele que não tem poder» (p. 131).

No contexto educativo, estas dinâmicas traduzem-se na naturalização de práticas que regulam as formas de expressão, silenciam determinadas vozes e privilegiam a ordem, o silêncio, a contenção e a imobilidade enquanto modos de manutenção do regime instituído. Estas práticas tendem a desconsiderar que os processos de aprendizagem são sempre incorporados e afetivos, uma vez que os corpos aprendem por meio de formas sensíveis de apreensão, sensação e expressão daquilo que emerge das relações que estabelecem. Neste sentido, reconhecer a afetividade e a vulnerabilidade não implica a sua separação da cognição, nem pensar na sua oposição, uma vez que, como afirmam Melissa Gregg e Gregory J. Seigworth (2010), «o afeto e a cognição nunca são plenamente separáveis, quando mais não seja porque o pensamento é ele próprio um corpo, incorporado» (p. 3).

Neste enquadramento, emergem as seguintes questões, a partir de Blackman e Venn (2010): De que modo as práticas pedagógicas podem ampliar o potencial do corpo sem recorrer a concepções da corporeidade que permanecem «racionalistas, cognitivistas e desencarnadas» (p. 9)? Que metodologias tornam possível uma experiência incorporada que não reproduza as hierarquias inscritas nos modos convencionais de ensino? Como repensar o poder, a ação, a subjetividade e a corporeidade no contexto pedagógico a partir de uma perspectiva antidiscriminatória, atenta às dimensões relacionais, afetivas e políticas dos corpos?

Estas interrogações apontam para a necessidade de deslocar o foco de uma pedagogia assente numa relação de autoridade entre as pessoas docentes e as pessoas estudantes e centrada na transmissão unidirecional de conhecimentos, para uma *educação como prática de liberdade* que reconhece a sala de aula como um espaço de co-presença, em que todas as pessoas agem juntas e envolvem-se num processo coletivo de aprendizagem, assumindo uma responsabilidade partilhada pelas dinâmicas que nele se produzem (hooks, 2013, p. 203). Neste sentido, torna-se fundamental, aprender a entrar na sala de aula «"inteiras" e não como "espíritos desencarnados"», recusando a cisão entre o corpo e o pensamento e reconhecendo na vulnerabilidade partilhada um potencial de abertura e de transformação (hooks, 2013, p. 255).

É neste deslocamento de uma *pedagogia como transmissão* para uma *pedagogia como relação* que a pessoa docente deixa de ocupar uma posição de autoridade centrada no controlo do saber, passando a constituir-se como mediadora e facilitadora das relações pedagógicas. Esta mediação implica a criação de condições para a emergência de diferentes modos de presença, de enunciação, de escuta e de participação, sem uma hierarquização imediata, bem como uma atenção às condições materiais e afetivas que estruturam o espaço educativo.

Neste contexto, a pedagogia pode operar como um espaço de interrupção e de desvio face às estruturas de dominação, ao tornar visíveis os mecanismos que sustentam essas hierarquias e ao possibilitar outras formas de relação. Ainda que estas práticas não desmontem, por si só, as desigualdades estruturais, reconhece-se a escola enquanto um lugar em que essas desigualdades podem ser tornadas visíveis, negociadas e interrompidas.

2.

“QUE CORPO?”

Vocabulário sensível do corpo

No contexto da conferência que deu origem ao texto *Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência* (2008), Bruno Latour convidou as pessoas participantes a identificarem um antónimo da palavra “corpo”. Algumas respostas foram previsíveis, como «anticorpo» e «ninguém», outras inesperadas, como «insensível» e «morte» (p. 39). Latour propõe que possuir um corpo implica «aprender a ser afetado, ou seja, "efetuado", movido, posto em movimento» por outras entidades, humanas e não humanas (p. 39). Assim, os corpos constituem-se progressivamente como uma *interface* que se torna mais descritível à medida que aprende a ser sensível às relações que estabelece com outras entidades, humanas e não humanas, de tal modo que, como observa o autor, quem não se envolve nesse processo de aprendizagem «fica insensível, mudo, morto» (p. 39).

Num diálogo imaginário entre o *sujeito tradicional* — fixo, autónomo e imutável — e um *corpo articulado* — sensível e em permanente transformação —, Latour torna esta tensão explícita:

«“Ah”, suspira o sujeito tradicional, “Se ao menos conseguisse libertar-me deste corpo de vistas curtas e flutuar pelo cosmos, liberto de todos os instrumentos, veria o mundo tal como é, sem palavras, sem modelos, sem controvérsias, em silêncio, contemplativo”. “A sério?”, responde o corpo articulado, com alguma surpresa benévola, “para que queres estar morto? Por mim, prefiro estar vivo, e por isso quero mais palavras, mais controvérsias, mais contextos artificiais, mais instrumentos, para me tornar sensível a cada vez mais diferenças. O meu reino por um corpo mais incorporado!» (Latour, 2008, p. 45)

Inspirada neste exercício, propus ao grupo de estudantes, na FASE 1 da implementação da proposta didática, a construção de um *Vocabulário sensível do corpo*⁹, através da escrita individual, em pequenos papéis, de palavras associadas à ideia de corpo. Deste processo resultou um léxico constituído por cinquenta e duas palavras distintas, algumas delas repetidas:

agitação, alma, amor, aprendizagem, borboletas na barriga, consciência, criatividade (×2), curvado, desobediente, desproporcional, emoção, energético, ensinável, espesso, espírito (×2), espiritualidade, essência, expressão (×2), frágil (×2), fúnebre, honesto, imprevisível, inesperado, instinto, melancolia, memória, metamorfose (×2), movimento, observador, opinativo, paixão, pensamento (×3), personalidade, presença (×3), protesto, raciocínio, real, rebelde, relacionamentos, rotação, sensação, sensibilidade (×2), sentimento (×5), sentimental, ser pensante, sereno, singularidade, teimoso, ternura, torto, único, vulnerabilidade.

A leitura deste conjunto de palavras levou à sua organização provisória em torno de algumas tensões, sem a pretensão de fixar categorias ou de estabelecer hierarquias de valor. Perante a impossibilidade de representar um mapa relacional amplo e irregular, marcado pelas suas ligações, sobreposições e deslocações, optei por uma disposição linear, que procura tornar legível um entendimento coletivo de corpo. Uma vez que o registo foi anónimo, e com exceção de um caso que apresento mais à frente, os léxicos individuais não são identificáveis.

A primeira tensão organiza-se entre palavras que descrevem o corpo como entidade estável e singular, *único* e *real*, enquanto materialidade delimitada que

⁹ O Vocabulário sensível do corpo será retomado na FASE 7, no Capítulo 5. *Corpo e Transformação*, sob a designação de *Vocabulário sensível da tridimensionalidade*.

ocupa lugar e que é, portanto, *presença*¹⁰; e palavras que o descrevem como processo indeterminado e aberto: *imprevisível*, *inesperado*, atravessado pela *metamorfose*, num *movimento* contínuo que pode implicar a *rotação*, a *deslocação* e a *transformação*. Esta tensão articula-se com o deslocamento proposto por Blackman (2021), da questão «o que é um corpo?» para «o que significa ter e ser um corpo?» (p.2). A coexistência destas formulações no mesmo léxico evidencia que o grupo não parte de uma única noção de corporeidade. As palavras *único*, *real* e *presença*, ao surgirem desprovidas de qualquer marcação social, tendem a pressupor um corpo “universal”, reiterando, ainda que implicitamente, os mecanismos pelos quais a branquitude se institui como referencial normativo.

A segunda tensão situa-se entre palavras que remetem para uma interioridade: *alma*, *essência*, *instinto*, *espírito*, *espiritualidade*; e aquelas que configuram o corpo enquanto superfície de relação: *relacionamentos*, *emoção*, *vulnerabilidade*, *ternura*, *paixão* e *amor*. Destacam-se ainda *sentimento*, *sensação*, *sensibilidade*, *agitação*, *frágil*, *melancolia*. Este conjunto semântico inscreve-se na perspectiva de Ahmed (2015), que recusa a interioridade das emoções, propondo que estas circulam *entre* e *através* dos corpos, partindo do pressuposto que as emoções «vêm de fora e se dirigem para dentro» (p. 33). A *vulnerabilidade* emerge, neste contexto, como uma condição simultaneamente relacional e constitutiva do corpo (Miller, 2005). A recorrência da palavra *sentimento*, a mais repetida, adquire particular relevância num grupo maioritariamente feminino, tendo em conta a histórica associação entre emotividade e feminilidade, ainda que o caráter anónimo do registo não permita qualquer atribuição direta.

A terceira tensão emerge entre palavras associadas a uma aparente conformidade, *sereno* e *honesto*, a partir da ideia de um corpo que não perturba e que é contido; e aquelas que expressam agência e resistência: *desobediente*,

¹⁰ O conceito de presença, aqui introduzido, será retomado e aprofundado na FASE 4, no **Capítulo 4. Corpo e Representação**, como eixo conceptual central na discussão sobre as relações entre corpo, espaço e representação.

rebelde, protesto, opinativo e teimoso. A sua coexistência evidencia diferentes modos de habitar o corpo e o espaço, refletindo aquilo que Mörsch (2018) descreve como uma «configuração complexa da desigualdade social na construção da normalidade e do desvio» (p. 67). Esta tensão pode ser entendida como efeito das economias afetivas que regulam diferencialmente a legitimidade de sentir, de agir e de ocupar espaço (Ahmed, 2015).

A quarta tensão refere-se à relação entre o corpo e o conhecimento. Por um lado, surgem palavras associadas ao domínio cognitivo: *ser pensante, pensamento e raciocínio* que designam as operações da mente tais como refletir, raciocinar, argumentar, *consciência e memória*. Por outro lado, verifica-se a ausência de termos que nomeiem formas de conhecimento incorporado, como gesto, toque, respiração, prazer, entre outros. Esta ausência articula-se com a persistência do dualismo cartesiano e com a crítica de hooks (2013) à tradição pedagógica ocidental, que privilegia formas de conhecimento desincorporadas.

Entre as palavras recolhidas, uma palavra destaca-se pela sua singularidade o termo *fúnebre*. Não se repete, não se articula diretamente com outros termos do léxico e não é acompanhada de nenhuma anotação. Se, na perspetiva de Latour (2008), ter um corpo implica *aprender a ser afetado*, a morte surge como o limite dessa capacidade. A palavra *fúnebre* aponta, assim, para a imobilidade como condição-limite do corpo, que ressoa com a figura do “sujeito tradicional”, que aspira à suspensão do corpo e à contemplação desincorporada.

Destaca-se ainda um conjunto de palavras graficamente diferenciadas, escritas a tinta vermelha e em letras maiúsculas: DESPROPORCIONAL, TORTO, CURVADO, DESOBEDIENTE, TEIMOSO, PROTESTO, OPINATIVO, identificáveis como tendo sido escritas pela mesma pessoa estudante. A articulação entre características físicas não normativas e termos associados à resistência, torna visível, por um lado, a pressão exercida sobre determinados corpos no sentido da conformidade e, por outro, a recusa dessa normatividade enquanto gesto de afirmação.

2.

“QUE CORPO?”

Exercício didático

Antes de avançar, torna-se necessário um breve recuo. O exercício didático foi realizado num momento anterior à implementação da proposta didática. A sua inclusão neste momento do texto resulta de uma opção metodológica, na medida em que as questões da corporeidade exigiam uma contextualização prévia no âmbito dos estudos da afetividade, antes da apresentação e análise do Vocabulário sensível do corpo.

No decorrer da prática de estágio, a professora cooperante propôs a planificação de duas aulas a desenvolver em duas turmas do 9.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Educação Visual. A planificação foi concebida em colaboração com a minha colega de estágio e constituiu o primeiro momento de autonomia pedagógica. As aulas estavam previstas na planificação anual da disciplina, no âmbito do Referencial de Educação para a Saúde, sob o tema “Afetos e Educação para a Sexualidade”, e o subtema “Relações Afetivas”.

A análise crítica da planificação da disciplina e do referencial permite identificar que as relações afetivas são definidas institucionalmente como a «capacidade individual de experimentar o conjunto de fenómenos afetivos» (DGE, 2017b). Os objetivos enunciados centram-se no desenvolvimento de competências como a comunicação, o autocontrolo, a assertividade e a gestão de conflitos nas diversas interações sociais. Esta formulação parte de um pressuposto problemático ao conceber a afetividade como uma capacidade individual, localizada nos corpos e passível de ser experimentada, desenvolvida e regulada de forma autónoma. Nesta perspetiva, os afetos são compreendidos como propriedades intrínsecas das pessoas, desligadas das relações de poder e das estruturas sociais que as atravessam. Esta leitura tende, assim, a reproduzir uma lógica de individualização e autorregulação emocional, alinhada com a racionalidade neoliberal, ao mesmo tempo que desconsidera a dimensão relacional, histórica e política da afetividade.

O exercício didático consistiu na realização de uma atividade coletiva que procurou abrir, através da prática do desenho, espaço para uma reflexão sobre as experiências incorporadas e críticas da normatividade. As aulas decorreram no ginásio feminino¹¹ da escola e organizaram-se em dois momentos articulados, sendo o primeiro comum às duas turmas.

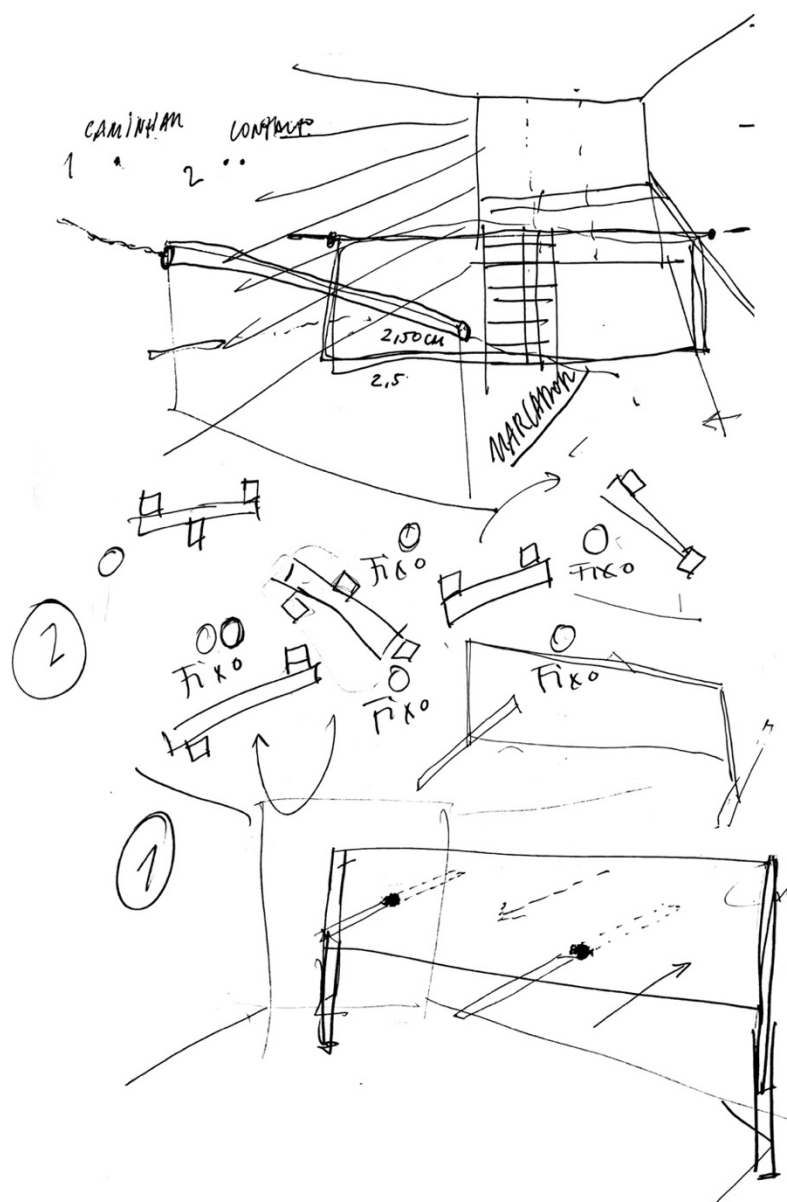


FIG 2. Estudos preparatórios relativos à implementação do exercício didático.

¹¹ Esta designação constitui um vestígio das lógicas de segregação de género herdadas no Estado Novo e torna visível a perpetuação de narrativas hegemónicas inscritas na infraestrutura e linguagem educativas.

Num primeiro momento, cada pessoa estudante percorreu o espaço do ginásio, caminhando livremente e variando a velocidade e a direção, com atenção ao espaço ocupado pelo seu corpo na relação com os outros corpos, observando e sendo observada. Em seguida, as pessoas estudantes aproximaram-se e estabeleceram um ponto de contacto comum¹² (ombro, braço, mão, costas), mantendo o toque enquanto se deslocavam pelo espaço. Em cada par, uma das pessoas assumia a condução do movimento, sendo posteriormente invertidas as posições.

Esta alternância produziu uma experimentação de posições de condução e de subordinação no interior do grupo. No entanto, reconheço agora, através de uma escrita noutro tempo e noutro espaço, o risco de o exercício ter facilitado a reprodução de relações de poder hegemónicas, sobretudo quando o grupo de estudantes ocupa posições sociais distintas face às estruturas de discriminação. O contacto físico entre corpos que ocupam posições assimétricas, marcadas pelo género, pela raça e pela classe social, não produz uma experiência homogénea, mas ativa tensões que circulam e se distribuem de forma desigual, em função das histórias de contacto e das relações de poder que atravessam cada corpo.

Neste sentido, o exercício não criou condições suficientes para que essas tensões pudessem ser reconhecidas, discutidas coletivamente. Para que tal fosse possível, teria sido necessário um trabalho prévio de contextualização explícita das relações de poder que atravessam os corpos presentes na sala, bem como uma problematização do significado do toque e do desconforto em função dessas posições. Do mesmo modo, a implementação de práticas de negociação do consentimento teria sido fundamental, reconhecendo o direito à recusa do contacto físico, à definição de limites corporais e à interrupção do exercício sem que tal fosse interpretado como ausência de participação. Estas condições constituem elementos centrais para a construção de uma prática pedagógica ética, situada e, sobretudo, não violenta.

¹² “Neste momento o grupo de estudantes agrupou-se por afinidade de género, à procura de um contacto físico confortável entre si”.

Exercício didático

Turma A

Na turma A, constituíram-se grupos de três pessoas estudantes. Uma das pessoas (A) permanecia imóvel, segurando um marcador com o braço esticado à altura do peito, enquanto as outras duas (B) deslocavam uma folha de papel de grandes dimensões em contacto com o marcador, em diferentes direções. O desenho emergia, assim, da agência coletiva. A pessoa imóvel **A** via o desenho acontecer sem deter controlo sobre o seu desenvolvimento, enquanto as pessoas **B** orientavam o percurso do traço através do movimento da folha, sem acesso visual ao resultado que produziam. A comunicação estabelecia-se através do gesto, do ritmo e da tensão do movimento, tornando o desenho dependente de uma negociação contínua no interior do grupo.

A lógica deste dispositivo pode ser entendida a partir do conceito de *circlusão*, proposto por Bini Adamczak (2016) como antónimo de *penetração*. Se a ação de penetrar «significa empurrar algo» (um eixo, por exemplo) para dentro de outra coisa (um tubo, por exemplo), a *circlusão* designa o gesto inverso: empurrar o tubo em direção ao eixo, tornando ambos ativos. Este conceito permite refletir sobre como a linguagem da penetração orienta o «imaginário heteronormativo» e a «divisão arbitrária de corpos em "ativo" e "passivo"», na qual «o verbo penetrar evoca um processo não recíproco ou, pelo menos, distribuído de forma desigual» e em que «aquele que é penetrado está implicitamente associado à passividade» (Adamczak, 2016).

No exercício, é o suporte que envolve e orienta o traço ao deslocar-se na sua direção, configurando uma ação *circlusiva*. A distribuição da agência era, assim, deliberadamente assimétrica, sem que qualquer das pessoas estudantes detivesse controlo isolado sobre o resultado final. A pessoa estudante **A** detinha o marcador, condição de possibilidade do desenho, e era a única que acedia visualmente ao processo, enquanto as pessoas **B** determinavam o movimento e a direção do traço, embora o resultado dessa ação lhes permanecesse invisível.

À semelhança da relação entre eixo e tubo no exemplo de Adamczak (2016), todas participavam ativamente num processo relacional, no qual a ação dependia da interdependência entre os corpos.

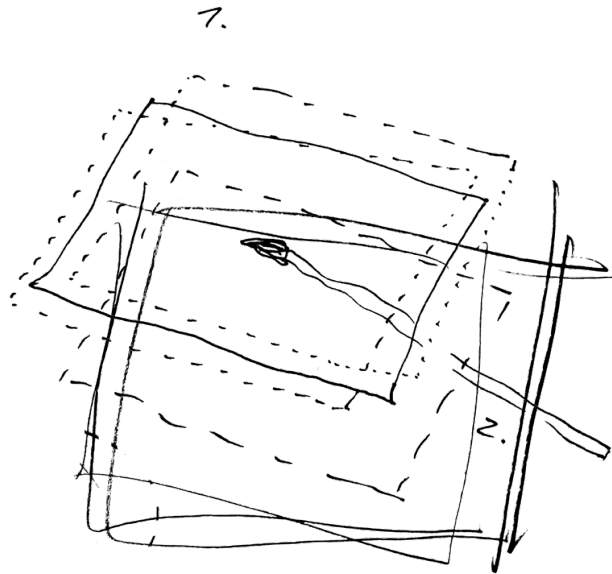


FIG 3. Estudo sobre a construção do dispositivo de circlusão.

O grupo de estudantes manifestou interesse pela experimentação e variabilidade do dispositivo, ainda que *“a maior parte dos estudantes expressaram o desejo de ter maior controlo sobre o desenho”*. Este desconforto, associado à dificuldade em sustentar uma posição em que o resultado emerge sem domínio direto sobre o processo, torna visível a internalização da associação entre agência e controlo, e em que medida as normas sociais «podem tornar-se tão enraizadas e incorporadas que parecem naturais» (Blackman, 2010, p. 34). O grupo referiu ainda que *“a negociação sem palavras é muito difícil”* o que evidencia o reduzido espaço atribuído à experimentação e comunicação corporais, pelo gesto, pelo ritmo, pela tensão do movimento, e outras formas de aprendizagem incorporadas.



FIG 4. Exemplo de desenho produzido pelo grupo de estudantes na turma A.

Exercício didático

Turma B

Na turma B, as pessoas estudantes organizaram-se em grupos de quatro, distribuídas em torno de um suporte composto por uma ripa de madeira que sustentava uma folha de papel de grandes dimensões, suspensa ao nível do olhar. Duas pessoas posicionavam-se de cada lado, em pé e frente a frente. Cada uma pressionava um marcador sobre a superfície com uma das mãos, enquanto com a outra sustentava o suporte, estabelecendo pontos de contacto entre os traços produzidos em lados opostos. O traço de um lado respondia ao traço do outro, configurando uma dinâmica de co-produção.

Neste dispositivo, a distribuição de agência era tendencialmente simétrica: todas as pessoas viam, agiam, afetavam e eram afetadas¹³ pela ação das outras. O desenho resultava de uma negociação contínua entre múltiplas agências, em que o processual e o imprevisível eram dimensões constitutivas da prática. Em determinados momentos, a variação das forças exercidas pelos corpos produziu desequilíbrios na distribuição da agência, gerando assimetrias temporárias.

O grupo respondeu a estas variações através de ajustes corporais ao espaço, ao suporte e ao movimento coletivo, dando continuidade ao exercício. Este processo tornou visível a interdependência, a colaboração e o cuidado mútuo como condições de possibilidade da co-criação. Os indicadores da Literacia Crítica da Diversidade (Steyn, 2007, como citada em Mörsch, 2018) orientaram a conceção dos exercícios, a organização do espaço do ginásio e os modos de relação propostos, ainda que não tenham sido explicitamente nomeados nos objetivos da aula nem mobilizados em discussão com o grupo. A ausência desta explicitação pode ser entendida como uma forma de contenção do potencial crítico do exercício, ao privilegiar a gestão do risco de conflito em detrimento da criação de condições para a sua problematização.

¹³ No sentido de Latour (2008).

Como demonstra Mörsch (2018), as posições de privilégio condicionam aquilo que se torna nomeável e discutível no espaço pedagógico. Mobilizar estas questões implica assumir explicitamente o posicionamento desde a branquitude, e sustentar um trabalho contínuo de problematização, que inclui a disponibilidade para lidar com a resistência tanto do grupo, como das restrições institucionais, reconhecendo o caráter necessariamente inacabado deste processo de (des)aprendizagem.

A estruturação do tempo letivo constitui igualmente um elemento determinante na definição daquilo que é reconhecido como aprendizagem relevante na escola. A atribuição de um tempo letivo de cinquenta minutos para a implementação do referencial revela-se insuficiente para o desenvolvimento de práticas que promovem experiências incorporadas e processos afetivos, limitando a possibilidade de continuidade, aprofundamento e discussão dessas experiências, e contribuindo para a sua contenção no interior de um espaço pedagógico que tende a desvalorizar a abertura ao relacional, ao imprevisível e à vulnerabilidade.

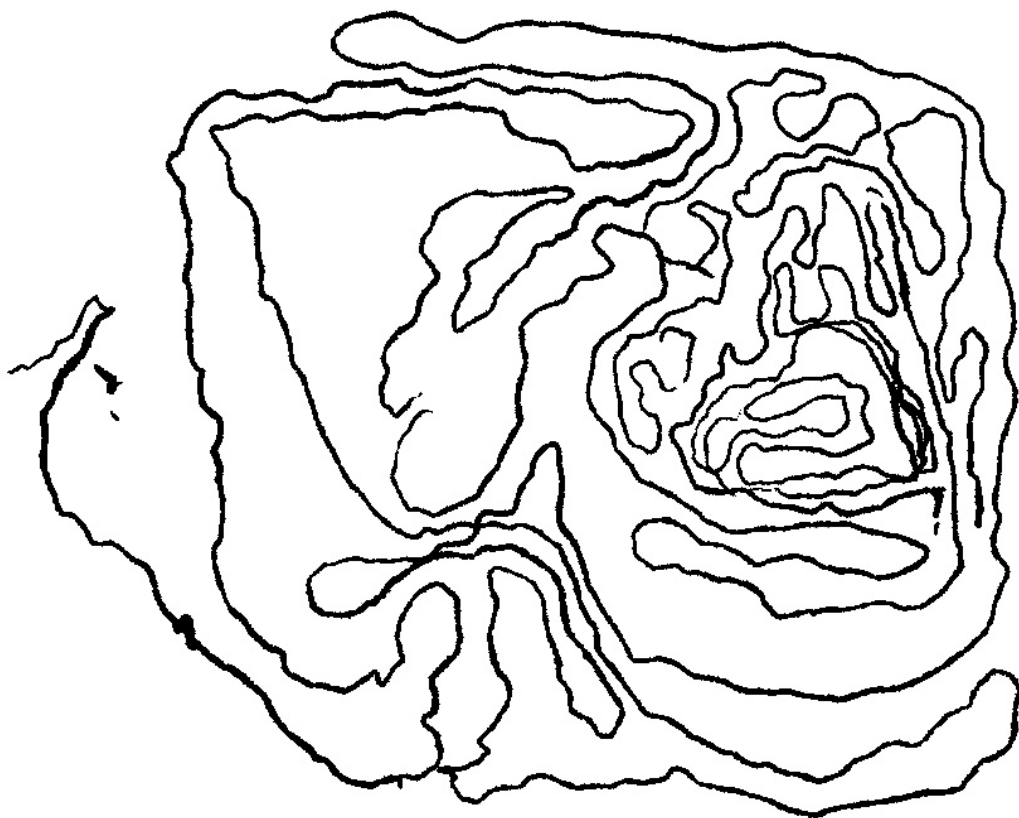


FIG 5. Exemplo de desenho produzido pelo grupo de estudantes na turma B.

3.

CORPO E (INTER)DEPENDÊNCIA

Corpo-sistema

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), enquanto documento institucional que orienta as práticas educativas, define um conjunto de dez áreas de competência que descrevem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes consideradas indispensáveis ao desenvolvimento integral das pessoas estudantes. Entre estas áreas, destaca-se a “Consciência e Domínio do Corpo”, definida como a «capacidade de o aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos» (DGE, 2017a, p. 30). A palavra “consciência” remete para um processo de natureza cognitiva, associado ao refletir, raciocinar e argumentar que, articulado com a ideia de *domínio*, tende a ser compreendido enquanto capacidade de regulação e controlo.

Trata-se, assim, de uma consciência *sobre* o corpo e não produzida e *sentida* através do corpo. A noção de “domínio” pressupõe uma relação de gestão e aperfeiçoamento, enquanto a ideia de “ajuste” remete para a adequação a critérios normativos previamente estabelecidos. Por sua vez, a designação de “sistema integrado”, transmite a ideia de um *corpo-sistema*, entendido como um mecanismo funcional, composto por um conjunto de partes coordenadas em função de um suposto “bom” funcionamento.

Esta formulação faz emergir modos específicos de ser e habitar a escola, sustentados a partir de padrões eurocêtricos de comportamento, de postura, de linguagem e de presença que se apresentam como naturais e universais, embora se inscrevam numa história concreta de normalização. A colonialidade do ser, tal como discutida anteriormente, regula os modos como os corpos são reconhecidos como legítimos no interior das estruturas escolares.

Neste sentido, o PASEO participa nesta regulação ao inscrever o corpo em critérios de desempenho, eficiência e produtividade, alinhados com a racionalidade neoliberal (promovida por políticas educativas convenientes),

orientado para o alcance de resultados mensuráveis e metas quantitativas pré-estabelecidas.

Esta leitura aproxima-se daquilo que Michel Foucault conceptualiza como *poder disciplinar*. Longe de operar apenas através da repressão, este poder atua pela produção de sujeitos que internalizam determinadas normas e passam a desejá-las. O conceito de *corpo dócil* designa este processo de formação de um corpo «submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado» (Foucault, 2019, p. 158), através de técnicas que regulam os seus gestos, as posturas e os movimentos.

Esta dimensão do poder disciplinar articula-se, em Foucault (2008), com o conceito de *tecnologias do eu*, que designa as práticas através das quais os sujeitos agem sobre si próprios, efetuando «um certo número de operações sobre o seu corpo e a sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos» (p. 48). Como observa Blackman (2021) a partir de Foucault, a produtividade «parece provocar ações e constitui simultaneamente um modo de controlo, na medida em que as pessoas passam a querer autorregular-se e a desejar determinadas formas de ser e de agir» (p. 33). Estas tecnologias raramente funcionam de modo separado das tecnologias de poder, sendo o seu ponto de contacto aquilo que Foucault (2008) designa como *governabilidade*: «o contacto entre as tecnologias de dominação dos outros e as referidas a si mesmo» (p. 49). No contexto escolar, estas duas dimensões são inseparáveis pois, o corpo é simultaneamente disciplinado por dispositivos externos e convocado a gerir-se a si próprio como condição de desempenho e de reconhecimento institucional.

Neste enquadramento, a formulação do PASEO (2017a) relativa à “Consciência e Domínio do Corpo” pode ser lida como uma atualização desta lógica disciplinar, na qual o corpo se torna simultaneamente objeto de regulação e alvo de ajustamento, produzindo-se como corpo que se adapta, se controla e se torna funcional segundo critérios normativos. O documento não prescreve apenas competências, prescreve modos de habitar o corpo, formas de se relacionar consigo próprio e com os outros que, ao apresentarem-se como naturais e

universais, operam como tecnologias do eu ao serviço de uma racionalidade disciplinar e produtiva.

Esta reformulação inscreve-se num processo mais amplo de instrumentalização da pedagogia ao serviço de lógicas conservadoras e de mercado. Giroux (2023) identifica este processo como uma *pedagogia da repressão*, caracterizada pela centralidade da memorização, da conformidade e da passividade, que se intensifica quando «a cultura da educação é transformada para servir a cultura do mercado» (p. 1). Um exemplo desta lógica surge num artigo publicado pelo jornal *Expresso* (2019), em que o então diretor da Escola Secundária Eça de Queirós (escola onde decorreu a prática de estágio), descreve o modelo pedagógico adotado:

«"Somos exigentes para que estudem, trabalhem e se preparem para os exames", afirma o "dinossauro", que lidera a direção da escola desde 1994. O momento é de celebração, mas o diretor não gosta de foguetes. "Não queremos ter salas muito bonitas, puffes... Isso é conversa fiada! A flexibilidade curricular é zero, porque preferimos a solidez. A base é a disciplina", explica Eduardo Lemos, desvalorizando as novas tendências do ensino, que apostam na criação de espaços e métodos alternativos. "A Eça de Queirós é como uma parede robusta em que cada um é um tijolo".» (Expresso, 2019)

A metáfora da «parede robusta» em que «cada um é um tijolo» traduz uma conceção de educação em que os corpos das pessoas estudantes são concebidos como unidades funcionais ao serviço de um sistema mais amplo, cuja estabilidade depende da conformidade de cada elemento. Por sua vez, a desvalorização das «salas muito bonitas» e da «flexibilidade curricular» evidencia a recusa de práticas pedagógicas que valorizem as experiências incorporadas enquanto dimensões constitutivas da aprendizagem.

Esta formulação é coerente com o corpo descrito no PASEO, autónomo, funcional e ajustável, e com a figura do sujeito empreendedor proposta por The Care Collective (2020) no texto *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*, caracterizado pela sua autonomia e autossuficiência em detrimento da dependência, da interdependência e do cuidado. Ao privilegiar a autonomia, a funcionalidade e a disciplina, esta configuração pedagógica reduz a corporeidade à sua dimensão operativa e limita a possibilidade de pensar a escola como um espaço de relação, dependência e cuidado.

É precisamente a partir desta insuficiência que importa deslocar o olhar para outras propostas teóricas que permitam reinscrever a vulnerabilidade, a interdependência e a responsabilidade partilhada no centro da reflexão pedagógica. Neste sentido, a pedagogia crítica pode ser entendida não apenas como denúncia de formas de dominação, mas também como proposição de modos de relação capazes de sustentar a vida comum, entre os quais o cuidado ocupa um lugar central.

3.

CORPO E (INTER)DEPENDÊNCIA

Comunidades de cuidado

A leitura de *Need, Care, Obligation* de Sarah Clark Miller (2005), situada no cruzamento dos estudos da ética, da filosofia social e política e da teoria feminista, permite pensar a corporeidade a partir das noções de vulnerabilidade, dependência e interdependência, inscritas naquilo que a autora designa como *ética do cuidado*. Esta perspectiva prolonga a proposta de Carol Gilligan em *In a Different Voice* (1982), que desenvolveu uma abordagem ética centrada nos temas morais inerentes às experiências das mulheres, frequentemente desconsiderados pelos modelos dominantes na filosofia moral ocidental.

A ética do cuidado surge, assim, em alternativa a uma perspectiva da justiça, um modo de ética “masculina”, historicamente associada à racionalidade, à autonomia, à igualdade formal e à independência. Esta tradição concebe o sujeito ético como um agente abstrato, autossuficiente, capaz de deliberar a partir de princípios universais e de operar segundo o princípio de não-interferência. A ética do cuidado, por outro lado, reconhece que os seres humanos «são finitos, vulneráveis e interdependentes» (Miller, 2005, p. 139) e que «o modo como cuidamos ou não cuidamos uns dos outros nos nossos momentos partilhados de dependência marca uma questão de grande importância moral» (Miller, 2005, p. 140). Esta deslocação permite recusar a figura do corpo autónomo, funcional e autossuficiente, aproximando-se da crítica anteriormente desenvolvida em torno do corpo-sistema e da sua inscrição em lógicas disciplinares, produtivas e neoliberais.

Miller (2005) organiza a sua reflexão em torno de quatro perspectivas filosóficas: a particularidade, a dependência, a interdependência e a necessidade. A particularidade designa a atenção e o respeito pelas formas concretas de diferença, expressas através da raça, da classe social, do género, da orientação sexual, da religião, da idade e da capacidade física e mental. A dependência, por sua vez, é entendida como uma condição constitutiva da existência humana

«como as situações de significativa dependência de outrem» que atravessa todas as pessoas em diferentes momentos da vida, das quais a doença é um exemplo (p. 140). A interdependência aprofunda esta condição, uma vez que a possibilidade de sobreviver, agir e participar depende sempre de uma rede de respostas, materiais, afetivas e relacionais. Por fim, a noção de necessidade permite formular o conceito de *necessidades constitutivas*, as necessidades que emergem através da «nossa inevitável dependência» às quais as outras pessoas devem responder para que essa agência possa ser cultivada, mantida ou restaurada, através de «ações de cuidado» (p. 141). A resposta a estas necessidades constitui aquilo que Miller designa como cuidado, uma resposta moral perante necessidades que comprometem a possibilidade de agir, retomando a formulação de Joan Tronto segundo a qual «ter uma necessidade é requerer cuidado» (p. 145).

Miller (2005) fundamenta esta obrigação a partir de Kant, demonstrando que quem afirma não ter qualquer dever de contribuir para o bem-estar dos outros não pode universalizar essa máxima sem contradição, uma vez que inevitavelmente surgirão situações em que essa mesma pessoa necessitará da resposta de outros para satisfazer as suas próprias necessidades. Esta obrigação assume, assim, a forma de uma reciprocidade assimétrica, na qual as posições entre quem cuida e quem necessita de cuidado se alternam ao longo do tempo. Trata-se de um *dever imperfeito*, que admite uma pluralidade de respostas e integra o autorrespeito de quem cuida, sem exigir a resposta a todas as necessidades nem o sacrifício de si (p. 152).

A interdependência descrita por Miller ganha expressão nos encontros entre corpos, onde o cuidado se constitui também como prática afetiva. Gregg e Seigworth (2010) definem o afeto como aquilo que emerge «nas capacidades de agir e de ser agido» (p. 1), nas intensidades que circulam entre corpos e os transformam. O cuidado implica, neste sentido, uma disponibilidade corporal, emocional e política para reconhecer que a agência não é uma propriedade isolada do sujeito, mas algo que se torna possível, ou impossível, nas relações que sustentam os corpos.

No contexto pedagógico, esta perspectiva permite pensar que a aprendizagem não depende apenas da vontade individual, da autonomia ou do desempenho de cada estudante, mas das condições materiais, espaciais, afetivas e relacionais que tornam possível participar, experimentar, hesitar, recusar, falhar e recomeçar.

A centralidade da vulnerabilidade e da interdependência, bem como a afirmação de uma obrigação de cuidado, ressoa com o *The Care Manifesto* (The Care Collective, 2020), num plano político mais amplo, no sentido em que a desvalorização do cuidado segundo uma perspectiva neoliberal é compreendida como o efeito de uma racionalidade que privilegia a competição, a autossuficiência e a produtividade, ao mesmo tempo que desqualifica práticas historicamente associadas ao feminino, à dependência e à vulnerabilidade.

The Care Collective (2020) propõe a formação de *comunidades de cuidado*, assentes no apoio mútuo, no espaço público acessível, nos recursos partilhados e na democracia participativa, afirmando que «comunidades de cuidado não significa usar o tempo livre das pessoas para colmatar as lacunas de cuidado deixadas pelo neoliberalismo. Significa pôr fim ao neoliberalismo para expandir as capacidades de cuidar das pessoas» (p. 58). Define ainda o cuidado como «a capacidade individual e comum de fornecer as condições políticas, sociais, materiais e emocionais que permitem que a vasta maioria das pessoas prosperem» (p. 23). Esta formulação prolonga, num plano mais amplo, a exigência ética identificada por Miller, ao inscrever a resposta às necessidades constitutivas nas condições sociais e institucionais que tornam possível a ação.

No contexto escolar, esta articulação permite conceber a instituição como uma rede de interdependências entre pessoas, corpos, materiais e espaços que sustenta, ou limita, o processo de ensino-aprendizagem. As necessidades constitutivas oferecem uma possibilidade para pensar as condições em que a participação se torna possível, ao inscrever a dependência nas relações entre pessoas docentes, estudantes, os espaços e práticas e metodologias pedagógicas. Uma escola pensada a partir do cuidado não é, portanto, apenas uma escola mais acolhedora, mas uma escola que reconhece que a agência das pessoas estudantes depende das condições concretas que lhes permitem ocupar o espaço, fazer uso

da palavra, experimentar, errar e negociar os seus limites, sem que a vulnerabilidade seja imediatamente convertida em falha, indisciplina ou incapacidade.

Esta perspectiva permite reler algumas das tensões que atravessaram a proposta didática. Nos exercícios em que o desenho dependia da negociação entre corpos, suportes e movimentos, a aprendizagem emergiu de uma rede de dependências e ajustamentos recíprocos. Do mesmo modo, quando a experimentação no ginásio tornou visíveis o desconforto, a hesitação, a vergonha ou a necessidade de confiar no processo, tornou-se evidente que a participação não se distribuiu de forma igual por todos os corpos. Construir comunidades de cuidado implica, nesse sentido, criar condições para que essas diferenças possam ser reconhecidas e discutidas, em vez de serem neutralizadas por uma ideia abstrata de autonomia ou participação. The Care Collective (2020) orienta esta compreensão para uma reorganização institucional que reconhece o cuidado como princípio estruturante e que afirma comunidades «coproduzidas, que nos permitem conectar, deliberar e debater, encontrar alegria e prosperar, e apoiar as necessidades uns dos outros» (p. 49).

4.

CORPO, ESPAÇO E REPRESENTAÇÃO

Espaço visível, espaço representado

A análise da planificação a médio e longo prazo da disciplina de Desenho A permitiu identificar as áreas temáticas previstas para o segundo período: “plano e superfície” e “espaço e representação”, nas quais se propõe um registo sistemático de observação de espaços, bem como um aprofundamento progressivo dos elementos estruturantes da linguagem plástica, nomeadamente os conceitos de forma, textura, cor, luz, espaço, profundidade e volume. Esta orientação reforça aquilo que o documento das Aprendizagens Essenciais enuncia ao sugerir «um domínio progressivo da representação empírica do espaço segundo sistemas convencionais» (DGE, 2018, p. 6). A análise conjunta destes documentos revela que o estudo da representação do espaço se circunscreve a metodologias convencionais de registo, com particular incidência no estudo da perspetiva¹⁴, entendida como um sistema de representação baseado naquilo que é apreendido exclusivamente pelo sentido da visão.

A perspetiva linear, teorizada por Leon Battista Alberti e desenvolvida por Filippo Brunelleschi no século XV, pode ser compreendida como um dispositivo simultaneamente geométrico e ideológico. Este sistema organiza, num plano bidimensional, o espaço tridimensional (real, experienciado e habitado pelo corpo), convertendo-o numa construção abstrata, estruturada a partir de um ponto de vista central, de linhas de fuga e de um conjunto de regras matemáticas que determinam a distribuição das formas e dos objetos em função da sua distância em relação à pessoa observadora. Acreditava-se que seria possível, através deste sistema, uma reprodução matematicamente fundamentada e fiel à

¹⁴ A persistência da perspetiva linear como exercício didático central no currículo escolar, desde o 2.º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, nas disciplinas de Educação Visual e Desenho A, evidencia a forma como a colonialidade do saber opera ao naturalizar um modo de representação do século XV, de lógica cartesiana, como competência técnica universal.

realidade do mundo visível, assente numa dimensão racional da percepção. A sua dimensão ideológica reside no facto de se constituir como uma construção normativa que pressupõe tanto determinados modos de ver, perceber e habitar o espaço como um tipo específico de corpo-observador.

A emergência deste sistema inscreve-se no projeto humanista do Renascimento europeu, associado à afirmação de um sujeito autónomo, racional e centrado, capaz de medir, organizar e dominar o mundo visível. Neste contexto, a perspetiva contribui para naturalizar um modo particular de ver como se fosse universal. Panofsky (1993) designa-a como uma *forma simbólica* de representação em que o espaço que pressupõe é «infinito, imutável, homogéneo» (p. 32), habitado por um observador exterior, centrado, fixo e desincorporado. A observação é, assim, tratada como uma operação puramente visual e cognitiva, desarticulada das implicações físicas, sensoriais e afetivas.

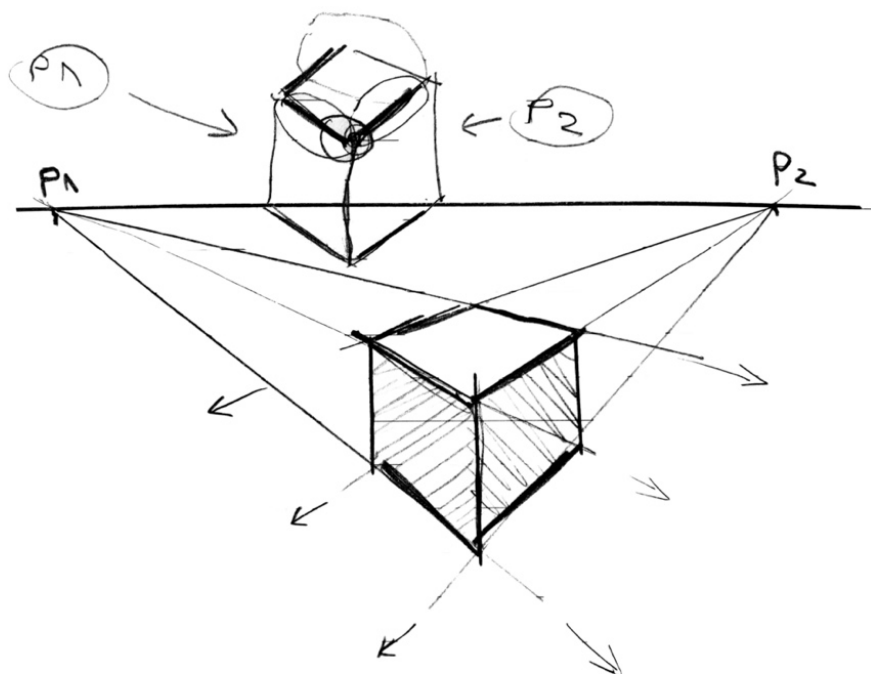


FIG 6. Estudo sobre a representação em perspetiva.

A partir desta problematização, torna-se necessário deslocar a análise da percepção para a análise das condições de construção do olhar, através de uma crítica à hegemonia da visão. Cláudia Flores (2003) afirma que o olhar não é uma operação natural nem universal, mas uma prática social e culturalmente produzida e normalizada através de «um regime específico de saber, de olhar e de representar, constituindo-se na forma hegemónica de representação de imagens» (p. 28). Esta perspetiva desloca a questão «o que vemos» para «como vemos» e «como se criam modos de representar aquilo que vemos», em diálogo com a proposta de Blackman (2021), que desloca a questão «o que é um corpo» para «o que significa ter e ser um corpo». O nosso modo de olhar e de representar, como sublinha Flores (2003), «é inventado, instruído, fabricado, enfim, é histórico» (p. 33).

John Berger (2016) permite aprofundar esta leitura ao afirmar que «a forma como vemos as coisas é afetada pelo que conhecemos ou por aquilo em que acreditamos» (p. 18). Esta perspetiva problematiza a designação de “empírica” presente no documento da DGE, que sugere que aquilo que se desenha corresponderia diretamente ao que se vê, como se fosse possível uma tradução objetiva da realidade observada. Ver não constitui um ato passivo de receção, mas um processo relacional e posicionado, em que «olhar é um ato de escolha» (p. 18), sempre implicado numa relação entre quem vê e o que é visto. Neste sentido, «nunca nos limitamos a olhar para uma coisa: estamos sempre a olhar para a relação entre as coisas e nós mesmos» (Berger, 2016, p. 18). O olhar não pode ser dissociado da história, das referências e das relações de poder que o constituem, sendo necessário interrogar as condições que produzem aquilo que se torna visível.

Neste enquadramento, a perspetiva linear inscreve-se na lógica da colonialidade do saber, que incide sobre os modos de conhecer, os sistemas de imagens e os padrões de representação impostos como universais (Quijano, 1992). A pessoa observadora pressuposta pelos sistemas visuais dominantes corresponde, historicamente, ao homem branco europeu, cujo modo de ver foi naturalizado como norma.

Donna Haraway (1995) identifica esta posição como aquela que reivindica uma objetividade universal, mas que, na realidade, «produz, apropria e ordena toda a diferença», sublinhando que a visão é sempre uma questão de poder e que as práticas de visualização comportam uma dimensão de violência (p. 27). A perspectiva linear pode ser entendida, neste sentido, como um dispositivo de formatação do olhar cujo campo de conhecimento possui uma localização social, racial e geográfica específica (Flores, 2003, p. 28) e que, ao exercer a sua função técnica ao operar na organização e hierarquização do mundo visível (Haraway, 1995, p. 25). A sua consolidação enquanto norma implica reconhecer que um modo particular de ver foi historicamente imposto através da colonialidade do saber, determinando o que pode ser visto, por quem e a partir de que posição.

4.

CORPO, ESPAÇO E REPRESENTAÇÃO

Espaço representado, espaço incorporado ¹⁵

A FASE 2 da proposta didática partiu da análise de como a perspectiva linear orienta o olhar segundo uma organização espacial que privilegia um ponto de vista único e fixo, produzindo uma posição desincorporada, exterior face ao corpo e à experiência de observar e habitar o espaço. Nesta fase, propus um exercício de diálogo com o grupo de estudantes, a partir de algumas interrogações que orientaram e mediaram a discussão. Porque é que a perspectiva linear impõe uma forma única de ver? Que outras formas de representar o espaço seriam possíveis?

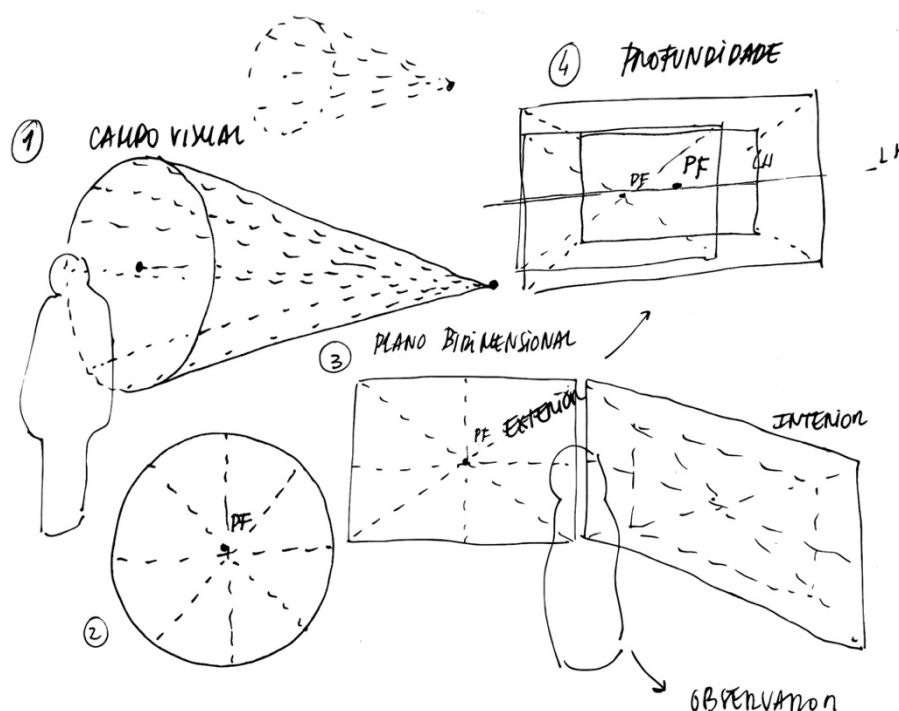


FIG 7. Estudo sobre a representação do espaço em perspectiva.

¹⁵ O nome que atribuí a este subcapítulo, surge inspirado na expressão “espaços experimentados, espaços representados” de Cláudia Flores (2003).

John Berger (2016) propõe que «a forma como vemos as coisas é afetada pelo que conhecemos ou por aquilo em que acreditamos» (p. 18). A partir desta perspectiva, torna-se possível pensar que o ato de observar implica sempre uma relação entre as coisas e nós próprios. O debate deslocou-se, assim, para a implicação do corpo na experiência de observar e representar o espaço, fazendo emergir posições que se organizaram em torno de dois eixos: os sistemas convencionais de representação e as suas alternativas formais, e o corpo que observa e os seus modos de presença no espaço representado.

Relativamente aos sistemas convencionais de representação e às suas alternativas formais,

C propôs representar o espaço *“de forma plana, sem transmitir profundidade, algo mais conceptual”*, deslocando a questão da representação do território da mimese para o da conceptualização. Esta ideia interrompe a naturalização da profundidade enquanto condição necessária da representação espacial, abrindo a possibilidade de pensar o espaço como construção e não como reprodução;

R acrescentou a ideia de *“representar várias vistas do mesmo espaço, sobrepostas”*, sugerindo a multiplicação de pontos de vista num único plano bidimensional, como alternativa à lógica monocular da perspectiva linear. A sobreposição de vistas convoca um movimento que desestabiliza a fixidez de um ponto de observação único e centrado;

B sugeriu que *“se pode representar o espaço de forma abstrata, sem recorrer às regras de representação”*, através de operações como *“adicionar, fundir e retirar elementos, assim como alterar a forma e a cor e distorcer a imagem”*. Esta proposta recusa a representação como transcrição fiel do visível, afirmando-a como prática de transformação e de intervenção sobre o real;

M propôs “representar um espaço através de sensações que nos transmitem as cores, através do ritmo e movimento das formas, da harmonia ou falta dela”, deslocando o eixo da representação do campo visual para o campo afetivo e sensorial.

Relativamente ao corpo que observa e aos seus modos de presença,

T, à semelhança da resposta de **R**, propôs uma representação “usando a alteração da escala, a sobreposição ou a variação de linhas, cria-se a sensação de movimento”, deslocando a representação do espaço estático para o espaço percebido através do corpo em deslocação;

S ampliou a discussão ao afirmar que se pode “recorrer apenas à observação, sem desenhar”. Aqui, a representação deixa de depender da sua inscrição num suporte externo, sendo pensada como experiência incorporada no ato de observar, uma forma de conhecimento que não se traduz necessariamente através de uma representação gráfica;

V reduziu a representação à ação sobre o suporte como “recortar, rasgar, queimar, amarrotar...”. A resposta desloca a representação para o domínio da ação física direta sobre a matéria, antecipando o conceito de *intra-ação* desenvolvido na FASE 7 da proposta didática.

No contexto da disciplina de Desenho A, que recorre maioritariamente a uma cultura visual, importa interrogar o que determina as fronteiras entre o que é representado e o que permanece fora dos limites formais do plano bidimensional. Que imaginários convoca o invisível? Em que consiste aquilo que não pode ser representado? Que corpo observa uma imagem, de que posição e com que distância? Estas interrogações não foram mobilizadas em sala de aula, mas constituem uma camada de análise que a investigação procura acrescentar à reflexão sobre os sistemas de representação.

A análise da obra *Ma dernière photographie* (1929) de Man Ray, um retângulo negro e homogêneo que torna visível a invisibilidade, isto é, a subjetividade e as condições da sua própria produção, abre espaço a uma reflexão sobre a invisibilidade como condição histórica e política. Joan Fontcuberta (2016) identifica, relativamente ao retângulo negro de Man Ray, vários tipos de imagens em falta: «aquelas que nunca existiram, aquelas que existiram mas já não estão disponíveis, aquelas que enfrentaram obstáculos intransponíveis para existir, aquelas que a nossa memória coletiva não conservou, aquelas que foram proibidas ou censuradas» (p. 26). A invisibilidade, neste contexto, não é neutra, mas sempre o resultado de condições sociais, políticas e históricas específicas que determinam o que pode ser visto, registado e conservado, e a partir de que posição de legitimação e privilégio.

As imagens em falta a que Fontcuberta (2016) se refere são o efeito dos mesmos processos de repressão epistémica e visual que a colonialidade do saber institui, e que a escola reproduz quando não interroga estas ausências. Estas interrogações sobre os regimes de visibilidade e de invisibilidade, sobre as condições de construção do olhar e sobre a corporalidade inevitável de quem observa, conduziram à implementação da FASE 3 da proposta didática.

O espaço da sala de aula foi reorganizado, deslocando-se as cadeiras e as mesas de forma a romper com a hierarquia espacial habitual entre a pessoa docente e o grupo de estudantes, criando condições para um trabalho coletivo mais próximo e horizontal. No centro da sala foi organizada uma grande mesa sobre a qual foram distribuídos os materiais de trabalho: imagens de obras que representam espaços, de diferentes artistas, contextos e períodos históricos¹⁶, a partir da preferência de seleção de artistas mulheres; cartões-conceito elaborados a partir da terminologia da linguagem plástica instituída pelo currículo da disciplina (*repetição, fragmentação, movimento, horizontalidade, sobreposição, tensão, ritmo, equilíbrio, abstração, assimetria, geometrização, contorno,*

¹⁶ O índice completo dos artistas e obras mobilizadas na FASE 3 da proposta didática encontra-se no APÊNDICE III deste relatório.

espontaneidade, contraste, luminosidade, simplificação, regularidade, irregularidade, textura, transparência, ampliação e rotação); cartões em branco que possibilitassem ao grupo acrescentar palavras, ideias ou questões que expandissem o vocabulário proposto; e, por fim, materiais necessários à construção da rede de ligações, como ímanes, pequenas molas de metal, fita-cola e marcadores. A escolha intencional de obras de artistas mulheres procurou contrariar a hegemonia de um currículo construído a partir de concepções eurocêntricas que tendem a marginalizar ou excluir as produções de grupos minoritários e subalternizados. Esta hegemonia torna-se particularmente visível quando, no manual de Desenho A do 11.º ano, em que o índice de autores inclui 180 referências, apenas 13 correspondem a artistas mulheres.

Rubén Gaztambide-Fernández (2013) em *Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education*, argumenta que os próprios conceitos de “as artes” e “artista” são construções ahistóricas, assentes numa história concreta e relativamente curta de concepções eurocêntricas sobre o que é considerado artístico, intimamente ligada à «constituição de uma sociedade de classes e ao papel das fronteiras simbólicas na hora de assegurar as hierarquias sociais» (p. 12). A partir desta leitura, a configuração do cânone no currículo de Desenho A pode ser entendida como parte de um processo mais amplo de naturalização de hierarquias estéticas e sociais, que determina o que é reconhecido como produção artística legítima.

Propus ao grupo de estudantes a construção de uma rede de ligações que permitisse a abertura a múltiplas formas de ver, analisar, questionar, discutir e estabelecer associações a partir dos materiais disponibilizados. O exercício foi pensado para proporcionar uma discussão em torno das questões corporais e da representação do espaço, através da diferenciação entre imagens que recorriam a estruturas dominantes (perspetiva linear, lógicas racionais, geométricas e desincorporadas) e imagens que propunham outras formas de representação (mais intuitivas, afetivas, subjetivas e incorporadas).

A proposta privilegiou uma metodologia assente na participação ativa, no diálogo, na reflexão conjunta, na experimentação e na contingência do processo de trabalho, em detrimento da certeza, da previsibilidade dos resultados e do domínio técnico enquanto critério de avaliação de desempenho.

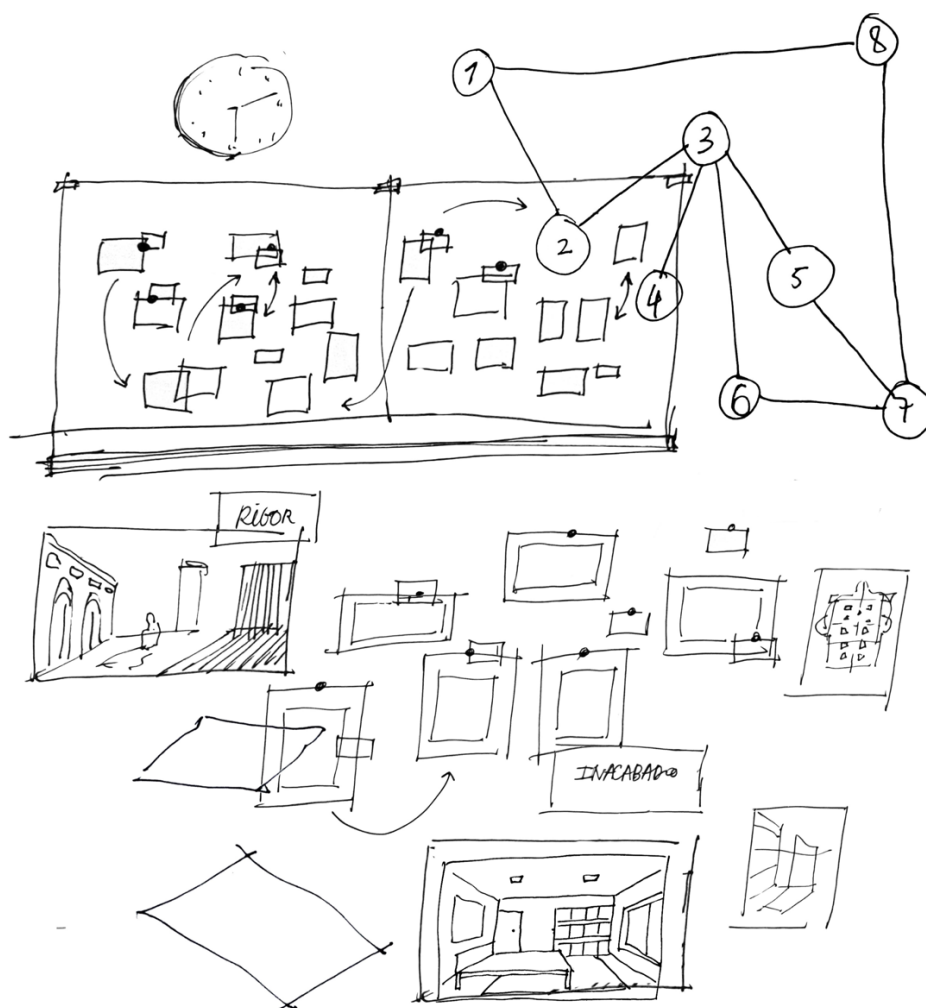


FIG 8. Estudos relativos à construção coletiva de rede de ligações entre imagens e conceitos.

A elaboração dos cartões-conceito foi condicionada pela planificação curricular pré-definida da disciplina e pelo meu próprio posicionamento desde a branquitude. Ainda que reconhecesse que os conceitos da linguagem plástica (como equilíbrio, harmonia, simetria, rigor e proporção) transportam pressupostos estéticos e filosóficos da tradição europeia do Classicismo, apropriei-me desse vocabulário sem o desconstruir ou interrogar explicitamente com o grupo de estudantes.

A inclusão de cartões em branco procurou uma abertura à emergência de outras palavras capazes de nomear dimensões ausentes do léxico curricular (como presença, memória, afeto ou pertença) mas, no entanto essa abertura não se concretizou. As palavras acrescentadas pelo grupo mantiveram-se circunscritas ao mesmo campo conceptual e formal (organização, cromático, espaço, arquitetura), evidenciando que a simples disponibilização de um dispositivo de abertura não é, por si só, suficiente para produzir um deslocamento crítico, exigindo mediações pedagógicas explícitas de contextualização e reflexão.

Uma abordagem mais coerente com os pressupostos críticos da proposta teria implicado não apenas a inclusão deliberada de conceitos ausentes, mas também a sua problematização e discussão. Tal implicaria discutir com o grupo as razões pelas quais determinados termos permanecem excluídos do vocabulário institucional da disciplina, bem como apresentar os próprios conceitos formais enquanto objetos de interrogação que conduziriam, por exemplo, às seguintes questões: O que significa que o equilíbrio seja valorizado como qualidade plástica? Que regimes de visibilidade são produzidos quando certas formas de representação do espaço são legitimadas em detrimento de outras? Que corpos e que modos de estar no espaço são excluídos por este sistema? A identificação destas tensões permite experimentar um lugar de (des)aprendizagem, necessário para a reconfiguração das práticas, metodologias e materiais pedagógicos em futuras implementações.

A FASE 4 emergiu, por sua vez, da continuidade da discussão sobre as questões da presença corporal que emergiram na FASE 3 e da atenção particular que o grupo dedicou, durante a construção da rede de ligações, a uma imagem que sugeria de forma insistente a presença de um corpo no espaço, apesar da ausência da sua representação tridimensional explícita. Trata-se da obra *Sunday Morning (Predecessors #3)* de Njideka Akunyili Crosby (2014), uma composição visual que, através das técnicas de pintura e colagem, representa uma espaço doméstico, em que se encontram alguns objetos quotidianos, nomeadamente uma mesa com utensílios de cozinha e, na parede, um retrato fotográfico de família.

Propus uma discussão coletiva que permitisse ampliar a discussão em torno do conceito de presença, a partir da questão: Como é possível que uma imagem sugira a presença corporal quando o corpo não é nela representado? Após um momento de reflexão individual, as respostas foram partilhadas e discutidas com o grupo.

J “para mim todos os lugares me fazem pensar na presença de um corpo, pois é difícil pensar em espaços desabitados e não pensar sobre quem terá por lá passado. Em certos lugares até me sinto conectada com alguém mesmo não sabendo quem lá terá estado, parece um instinto”;

L “a presença de objetos que fazem parte do quotidiano sugerem uma presença; a de alguém que já passou ou voltará a passar por lá. Remetem para uma presença espiritual de um lugar que ainda espera por alguém”.

Nestas duas respostas, o espaço é habitado pela passagem de outros corpos, pela marca que deixaram e pela expectativa do seu regresso. A presença não depende da figuração do corpo, mas da relação entre os objetos e os vestígios que os corpos inscrevem nos espaços que atravessam.

Relativamente à presença como efeito afetivo,

A *“para sugerir a presença de um corpo no espaço pode ser útil representar um objeto afetivo”;*

E *“o uso da cor é capaz de nos aproximar, afastar e trazer sentimentos que nos envolvem com o espaço”.*

Aqui, a presença corporal é produzida pela capacidade dos objetos e das qualidades plásticas de ativar uma relação afetiva com quem observa, deslocando a presença do campo da figuração para o campo do sentimento e da implicação sensorial.

Relativamente à presença como interferência e gesto,

H *“sugerir a presença através da representação de sombras, reflexos ou interferências no espaço físico que possam ter sido causadas pelo observador”;*

D *“a presença do corpo através do gesto (caligrafia única, ação única e pessoal)”.*

Estas respostas operam uma inversão fundamental: em vez de apagar o corpo que observa, tornam-no visível através dos seus efeitos no espaço. A sombra, o reflexo, a interferência e o gesto são marcas materiais da presença corporal, afirmando a corporalidade de quem vê e de quem produz.

A tensão entre a neutralidade pressuposta pelos documentos institucionais e os pressupostos dos sistemas convencionais de representação, tornou visível que a corporalidade atravessa inevitavelmente as ações de ver, de produzir imagens e de habitar o mundo. A discussão revelou que as pessoas estudantes mobilizaram um vocabulário sensível à presença corporal que excede os limites formais da representação a partir dos termos como *vestígio*, *memória*, *afeto*, *gesto*, *sentimento*, *conexão* e *instinto*. Estas palavras não fazem parte do léxico institucional da disciplina de Desenho A e nomeiam dimensões da experiência corporal e espacial que o vocabulário formal não considera.

O corpo tornou-se legível através dos seus vestígios, através dos seus efeitos afetivos e através da singularidade do gesto que o produziu, revelando que a presença não reside na figuração tridimensional do corpo, mas na relação que os corpos estabelecem com os espaços que observam e habitam. Esta perspectiva ressoa com a discussão desenvolvida no Capítulo 3 sobre a interdependência entre os corpos e os espaços, em que os corpos não existem como entidades isoladas, mas constituem-se através das relações que estabelecem entre si.

4.

CORPO, ESPAÇO E REPRESENTAÇÃO

Inventário das coisas e do espaço

Pensemos num ginásio escolar e nas múltiplas marcações delineadas no chão, correspondentes às diferentes modalidades desportivas, cujas marcações se sobrepõem no mesmo espaço. O que aconteceria se todos os jogos decorressem em simultâneo? Este imaginário convoca a uma leitura análoga das disposições sociais e das relações de poder no sentido em que os corpos se distribuem pelo espaço, os movimentos circunscrevem-se a zonas delimitadas, os gestos são regulados e classificados segundo normas pré-estabelecidas, instituem-se hierarquias entre quem possui maior ou menor controlo sobre a ação, entre quem participa ativamente e quem obedece ou cede às indicações dos outros ou quem observa sem qualquer poder de participação e negociação.

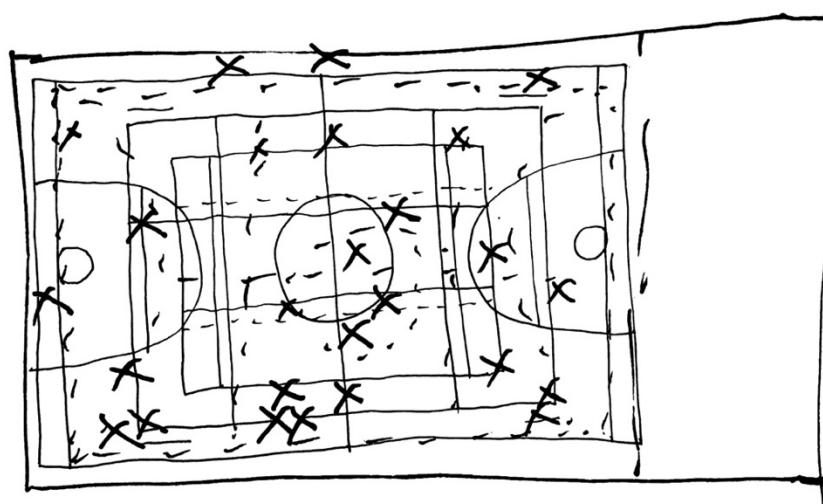


FIG 9. Estudo sobre a organização espacial do grupo de estudantes no ginásio escolar.

Esta interrogação aproxima-se do projeto artístico *Rogue Game* (2010), desenvolvido pelo artista Altay em colaboração com Sophie Warren e Jonathan Moseley, e analisado por Dennis Atkinson (2015) em *The adventure of pedagogy, learning and the not-known*. O projeto foi desenvolvido num polidesportivo, em que o grupo de participantes foi convidado a jogar em simultâneo os jogos cujas marcações coexistiam no espaço, sem regras que preestabelecessem as relações entre si. Atkinson (2015) descreve o *Rogue Game* como um espaço em que «as identidades dos jogadores são reconfiguradas de acordo com as novas relações e estratégias que vão surgindo», num processo de «constantemente reterritorializações da prática» (p. 47).

A ausência de regras e códigos fixos que orientem a prática obrigou as pessoas participantes a responder continuamente às perturbações introduzidas pelos outros jogos, produzindo um *saber-como* e um *saber-quando* que não podem ser antecipados nem prescritos. As relações que emergem são, neste sentido, *intra-ativas*: «a intra-ação diferencia-se da inter-ação, dado que esta última envolve entidades preconstituídas que se unem para interagir» (Atkinson, 2015, p. 47), enquanto na intra-ação os corpos e as estratégias constituem-se na essência da própria relação. Para Atkinson (2015), o *Rogue Game* torna visível a diferença entre uma *aprendizagem normativa*, «uma expansão de padrões, hábitos e estruturas de aprendizagem assimilados», e uma *aprendizagem real*, que «rompe com essas estruturas, precipitando uma reconfiguração da aprendizagem e dos seus hábitos, um movimento em direção a novos estados onto-semânticos» (p. 48).

Os espaços institucionais, nomeadamente a escola, operaram, como afirma Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (2019), através de «processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo» (p. 158), produzindo o ideal de *corpo dócil*, passível de ser transformado e aperfeiçoado segundo as exigências da norma. O ginásio escolar constituiu um exemplo paradigmático desta lógica, no sentido em que é um espaço habitualmente destinado à observação dos corpos, à regulação dos comportamentos e à imposição de normas

através da prática desportiva, em que a performance física é avaliada segundo critérios de esforço, força, rapidez, velocidade e eficácia.

As marcações sobrepostas no chão, as linhas de limite dos campos, as áreas de jogo, os espaços permitidos e interditos, constituem vestígios visíveis das lógicas disciplinares e coloniais que organizam os corpos, determinando em que espaços os corpos podem ou não estar, como devem mover-se e segundo que regras devem operar. Estas inscrições materiais participam naquilo que Foucault (2019) designa como *poder disciplinar*, um modo de exercício do poder que opera precisamente sobre o gesto, a postura, o ritmo e a localização dos corpos no espaço.

«O poder disciplinar não consiste apenas em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a posição global do corpo, que é a sua condição de eficácia e de rapidez. No bom uso do corpo, que permite um bom uso do tempo, nada deve permanecer ocioso ou inútil» (Foucault, 2019, p. 176).

Lisa Blackman (2021) recupera esta proposta para pensar como, frequentemente, se concebe o poder como algo que opera de forma repressiva ou proibitiva sobre os corpos, impedindo e restringindo as suas ações. Foucault desloca esta formulação ao pensar o poder como aquilo que atua *sobre* e *através* das nossas ações (p. 33). A produtividade, por exemplo, parece provocar ações, e constitui simultaneamente um modo de controlo, na medida em que as pessoas passam a querer autorregular-se e a desejar determinadas formas de ser e de agir. Esta leitura é aprofundada por Shilling, que adverte que «o corpo é afetado pelo discurso, mas temos pouca perceção do corpo a reagir e a afetar o discurso» (como citado em Blackman, 2021, p. 37).

Esta tensão faz emergir uma questão: Se um corpo é conformado por processos ideológicos, como pode resistir ao funcionamento do poder disciplinar? Foi com esta interrogação em aberto que se concebeu a FASE 5 da proposta didática, na qual o ginásio escolar se constituiu como espaço em que estas

dinâmicas se tornaram simultaneamente visíveis e disponíveis para serem (re)negociadas pelos corpos das pessoas estudantes.

A FASE 5 da proposta didática decorreu no ginásio principal da escola, um espaço diferente utilizado no exercício didático, e que o grupo de estudantes do 11º ano frequenta nas aulas de Educação Física. Propus um exercício, simultaneamente individual e coletivo, que deslocasse o espaço de uma lógica de obediência, observação e avaliação para uma lógica de experimentação sensorial e de agência, sem regras ou instruções pré-definidas.



FIG 10. Estudo relativo à implementação da FASE 5 no ginásio escolar.

O grupo de estudantes foi convidado a observar e registrar o espaço do ginásio a partir da sua própria experiência incorporada. Para orientar este processo, preparei um guião metodológico, *Inventário das coisas e do espaço*, que propunha um conjunto de verbos e conceitos ativadores de ação: *observar* o espaço, os planos, as superfícies, as linhas, os desgastes, a luz e as sombras; *identificar* os ritmos, as repetições, os padrões, as irregularidades e as texturas; *percorrer* com atenção, devagar, rápido, para trás, para o lado, na diagonal; *medir* com o corpo, com partes do corpo, com objetos encontrados no espaço; *anotar* os pensamentos, as sensações físicas, as emoções, as dúvidas e as inquietações; *recolher* texturas, fricções, decalques e impressões; *relacionar* com outros corpos, com outros lugares, com memórias; por último, *recusar* as vistas totalizantes, a perspetiva linear, as plantas rigorosas e a precisão técnica.

A heterogeneidade dos materiais e suportes propostos (meios riscadores, meios aquosos, fita-cola de papel, folhas de papel vegetal, *post-its*) que constavam também como sugestões, reforçou a recusa da uniformização dos meios, restituindo às pessoas estudantes uma agência que o currículo convencional tende a desconsiderar¹⁷.

¹⁷ A expressão “e outros suportes que considerarem convenientes”, repetida em várias categorias do guião, foi deliberada para reforçar a recusa da uniformização dos meios e devolver aos estudantes a agência na escolha dos materiais.

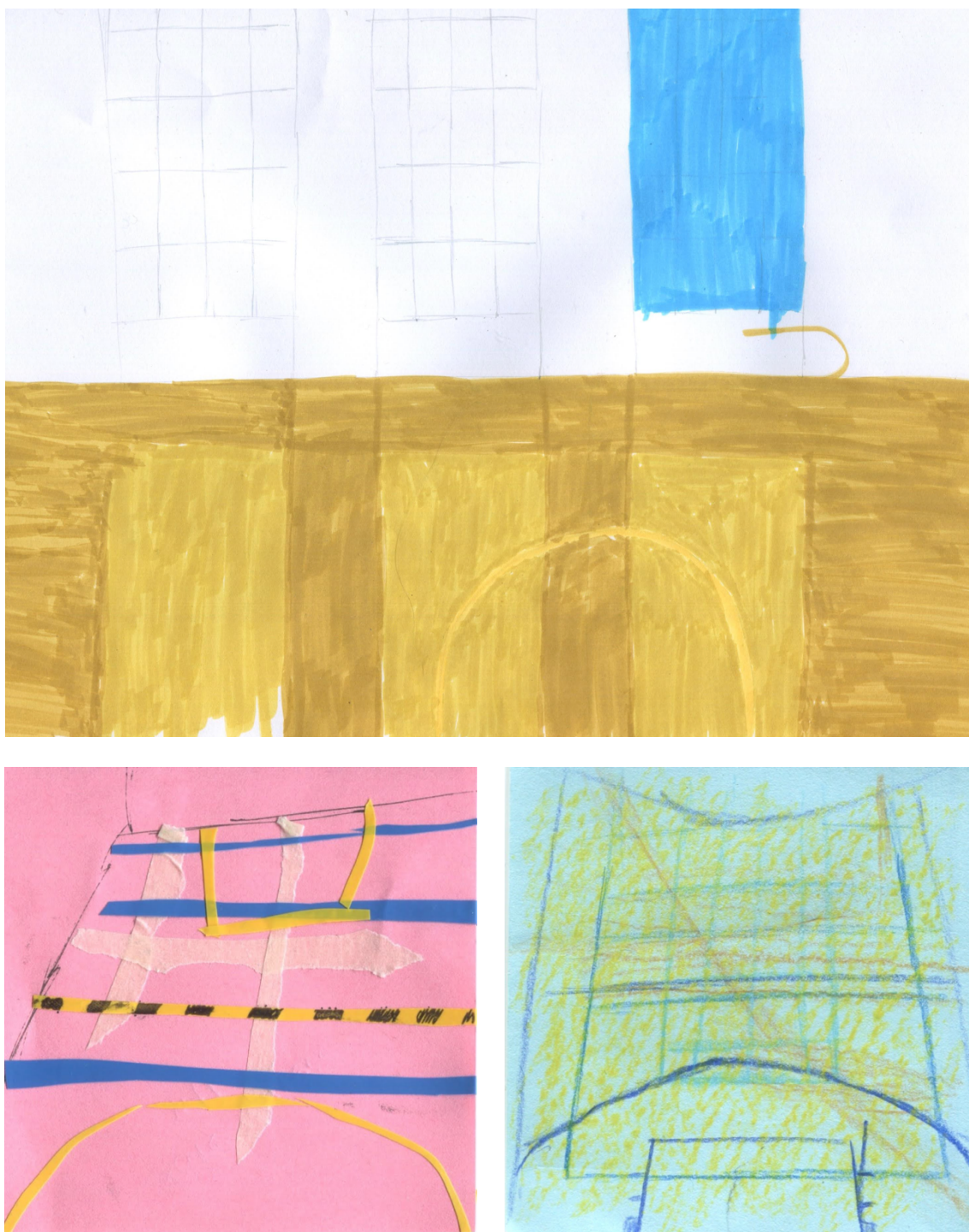


FIG 11 – 13. Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5.

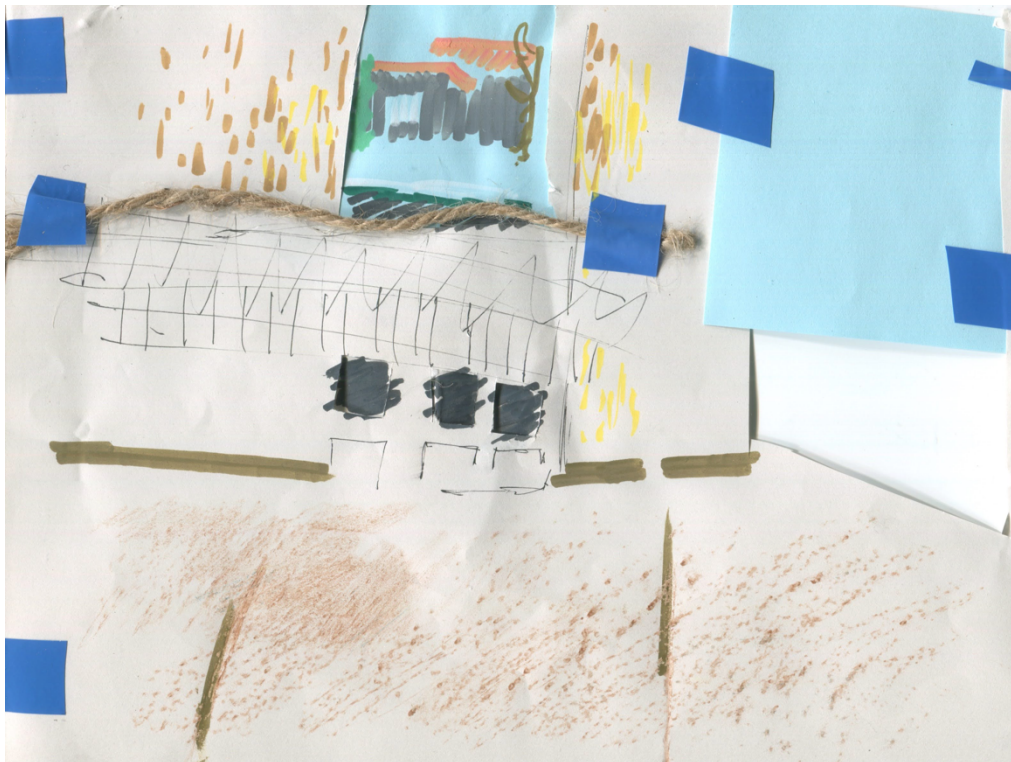
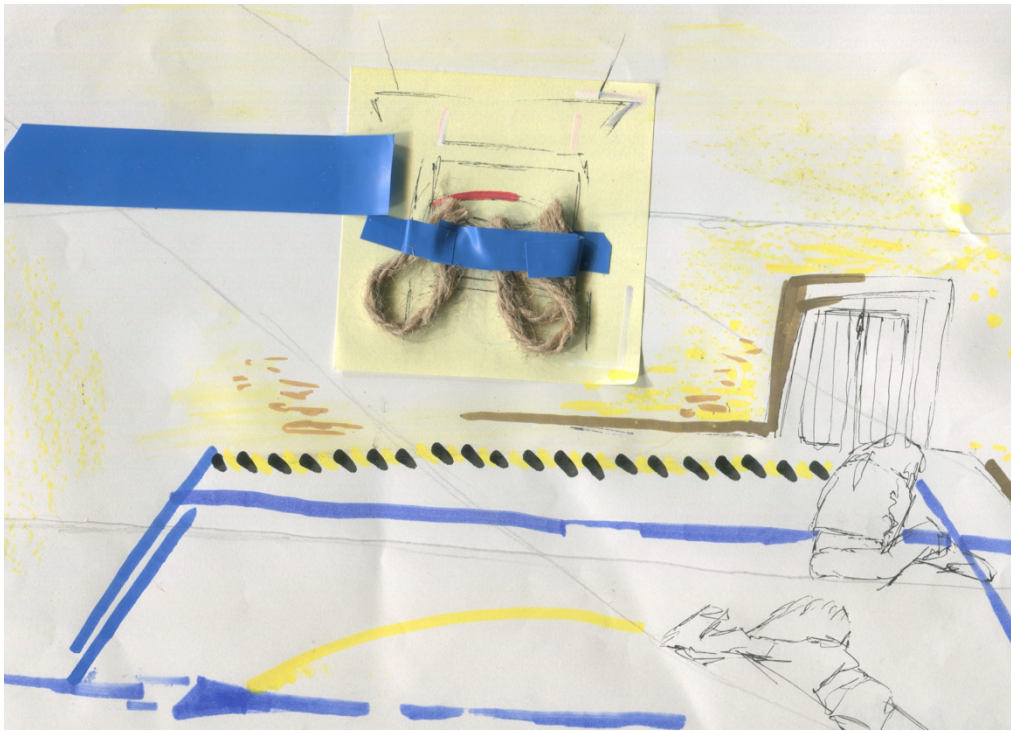


FIG 14 – 15. Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5.



FIG 16– 17. Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5.

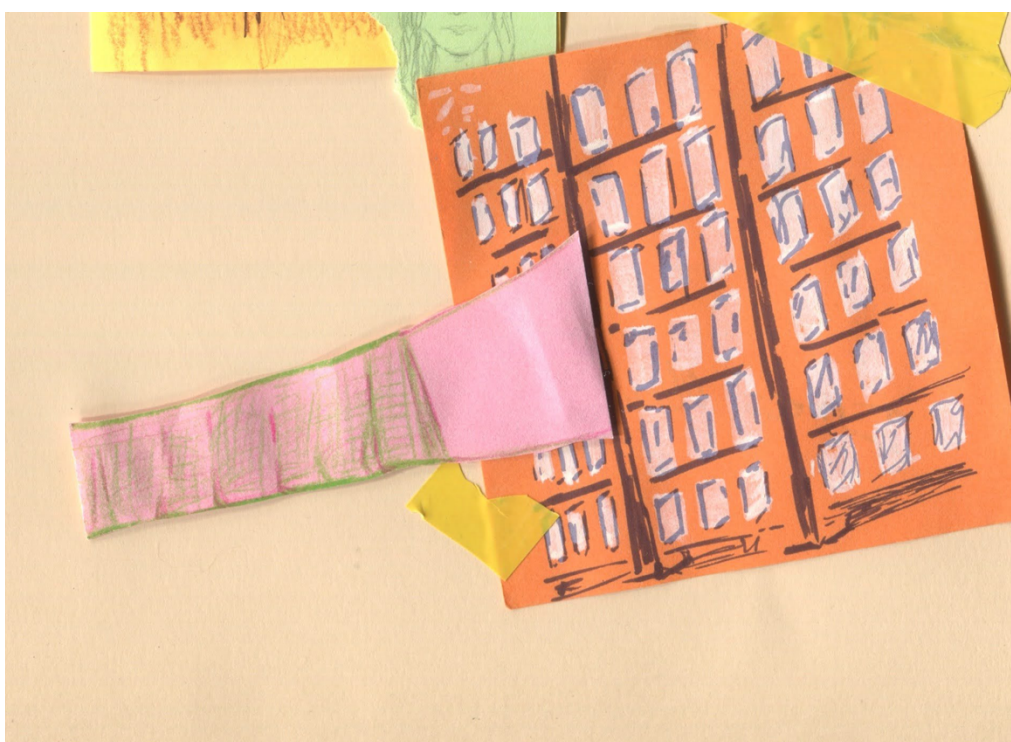


FIG 18- 19. Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5.

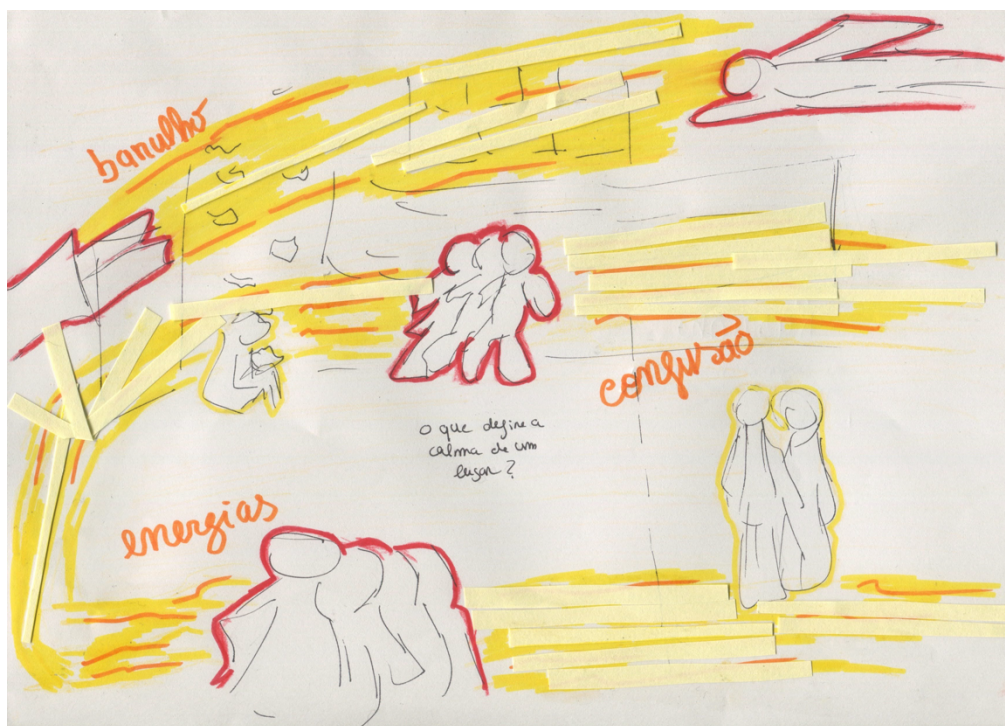


FIG 20 -21. Registos de desenho produzidos pelo grupo de estudantes na FASE 5.

Logo após a leitura do guião, a pessoa estudante V perguntou: “*que corpo?*”¹⁸. A pergunta colocou-me em tensão. Tinha proposto um exercício de observação sensorial e experimentação corporal sem nunca ter especificado de que corpo estava a falar. Tinha presumido que a palavra “corpo” era suficientemente clara e suficientemente partilhada, para não precisar de ser esclarecida. A pergunta repete-se: Que corpo? O corpo funcional, treinado para a eficácia e para a performance, que as linhas do chão disciplinam? O corpo sensível, aberto às relações e às transformações, que o guião propunha? O corpo normativo, branco, cisgénero, capaz, heterossexual, que a instituição escolar pressupõe como universal? Ou os corpos que ali estavam, concretos e situados, cada um atravessado por condições específicas de possibilidade e de restrição?

A pergunta sintetiza, de forma particularmente incisiva, uma das tensões centrais desta investigação. O guião foi escrito desde o meu lugar de privilégio, e esse lugar permitiu-me não pensar que a palavra “corpo” não é neutra, e que nomear o corpo sem o qualificar é, frequentemente, nomear o corpo normativo como se fosse o corpo de todos. O exercício que propus interrogava essa tradição ao colocar o corpo no centro do processo de observação e representação. A pergunta de V mostrou que interrogar não é suficiente. Era necessário nomear: de que corpo estamos a falar? Que corpos podem, de facto, habitar este exercício?

Não respondi à pergunta como deveria naquele momento. Disse apenas “*o teu corpo*”, uma resposta que evitou o desconforto da questão. O que a pergunta exigia era o reconhecimento de que o exercício partia de um entendimento de corpo que nem todos os corpos podem habitar da mesma forma. A observação e representação do espaço deslocou-se, nesta proposta, de um plano fixo e abstrato para um plano vivido e experimental, em que os corpos estavam diretamente implicados nos processos de ocupação, perceção e compreensão do espaço.

¹⁸ Esta expressão acabou por dar origem ao título do **Capítulo 2**. “Que Corpo?”.

As notas do diário de estágio registam outras tensões. No primeiro turno, várias pessoas estudantes ocuparam o palco no topo do ginásio, um espaço elevado que permite uma vista panorâmica sobre todo o espaço, e, como registei no caderno de estágio, *“a tendência foi ocupar o palco como lugar de controlo e vigilância, reproduzindo as lógicas disciplinares que a proposta procura subverter”*. Ocupar o palco é, num certo sentido, reproduzir a lógica do panóptico que Foucault (2019) identifica nos dispositivos disciplinares, em que a possibilidade de ver sem ser visto organiza um regime de vigilância que dispensa o exercício direto do constrangimento, dado que cada corpo passa a regular-se a si próprio na antecipação do olhar do outro.

A proposta pedia ao grupo de estudantes precisamente o movimento inverso. Pedia que habitassem o espaço a partir da corporeidade, que se aproximassem das superfícies e das texturas, que aceitassem a proximidade e a implicação. Esta proximidade implica uma exposição que nem todos os corpos podem assumir da mesma forma, na medida em que deslocar-se do palco para o chão significa abandonar a posição de quem observa para se colocar na posição de quem é observado.

Ahmed (2015), a partir de Silvan Tomkins, descreve a vergonha como um dos «"afetos negativos" primários», sublinhando que esta se inscreve no corpo como um sentimento de autonegação, em que o «o sujeito "está contra si mesmo"» (p. 164). Para alguns corpos, descer do palco e expor-se no chão do ginásio pode significar colocar-se precisamente nesse lugar onde o corpo contrai, e em que se antecipa o julgamento do outro. Ahmed (2015) aprofunda esta leitura ao observar que certas identidades são estigmatizadas dentro da ordem social, de modo que assumir essas identidades equivale a adotar uma vida que os outros leem como vergonhosa (p. 170).

A colonialidade do ser, discutida na introdução, regula precisamente os modos como os corpos são percebidos e reconhecidos como legítimos nos espaços institucionais, e para os corpos que a norma já posiciona como desviantes, expor-se pode significar tornar-se ainda mais vulnerável à vigilância e ao julgamento.

Uma segunda nota regista a pergunta da estudante **T**: “*Este exercício tão experimental define se entro ou não na faculdade?*”. A pergunta expõe a dificuldade de habitar a experimentação e a imprevisibilidade numa cultura escolar orientada para a avaliação de desempenho, que valoriza modos específicos de produzir conhecimento segundo critérios racionais, técnicos e mensuráveis, e desvaloriza os saberes incorporados, sensíveis e experimentais. A pergunta de **T** expõe, ao mesmo tempo, a centralidade do erro na cultura escolar dominante, e a forma como a aprendizagem é frequentemente reduzida a uma lógica dualista de sim ou não, certo ou errado, sucesso ou fracasso. O erro, nesta cultura, é uma falha a corrigir, e não um momento constitutivo da aprendizagem. Foi precisamente na continuação desta conversa que registei uma frase de **C** dirigida a **T**: “*confia no processo*”. A frase enuncia a condição contingente e aberta do exercício, e a ideia de que não há um resultado certo a alcançar, e que o processo é parte constituinte e inseparável do resultado final de qualquer criação.

A proposta procurou interrogar esta lógica ao acolher a errância, esse andar sem destino, esse perder-se que é também uma forma de caminhar, como dimensão do processo de aprender. Acolher o desvio em lugar de o apontar, reconhecer a falha como parte do percurso e não como interrupção do percurso, abre a possibilidade de uma aprendizagem que se constrói a partir da experimentação, e não da execução correta de um modelo prévio.

Os registos elaborados no ginásio foram analisados e discutidos coletivamente na FASE 6, num momento de reflexão sobre o modo como as pessoas estudantes se relacionaram com o espaço físico e sobre os processos metodológicos que cada uma adotou. A análise consistiu no diálogo sobre os tipos de registo resultantes como: anotações, desenho, medições; as formas de registo e atuação que prevaleceram em relação a outras: as semelhanças e diferenças formais ou conceituais entre registos e o que isso revela sobre as diferentes formas de observação e apreensão do espaço; as áreas específicas do ginásio privilegiadas: janelas, linhas do chão, equipamentos; as estratégias de registo utilizadas: medição com o corpo, mapeamento sensorial, anotações textuais ou gráficas; e os

modos de relação com o espaço: proximidade ou distância, movimento ou estática, trabalho individual ou coletivo.

O propósito não foi hierarquizar ou avaliar os registros, e sim compreender as formas de observar, perceber, representar e habitar o espaço. Contudo, reconheço que faltou uma discussão final que permitisse refletir sobre as formas em que cada registro foi produzido, sobre as posições corporais que o tornaram possível, e sobre as condições de experiência que orientaram a sua produção. Esta interrogação teria permitido aprofundar a articulação entre o corpo, o espaço e o registro, e constitui uma das aberturas que o exercício deixa por aprofundar.

Esta fase de implementação da proposta didática deslocou-se progressivamente de uma problematização dos corpos-observadores desincorporados, pressupostos nos sistemas convencionais de observação e representação do espaço, assentes num plano fixo e abstrato, para uma reflexão tridimensional, corporal, sensorial e plástica, inscrita num plano de experiência vivido e experimental. As duas dimensões coexistem e são indissociáveis: os corpos ocupam sempre um espaço, e o espaço é sempre habitado pelos corpos.

5.

CORPO E TRANSFORMAÇÃO

Matéria, agência e intra-ação

A última fase da proposta didática, FASE 7, deslocou a prática da observação e do registo bidimensional para uma prática de *intra-ação* entre corpos e matéria, no sentido desenvolvido por Tara Page (2018) em *Teaching and Learning with Matter*. Para a autora, a práxis artística, pedagógica e de investigação implica uma compreensão corporal das relações com as coisas, com a matéria, com os materiais e com os lugares, reconhecendo o corpo e a matéria como agentes na produção de conhecimento, sendo que «as percepções sensoriais não estão simplesmente "aí fora" para serem analisadas por um corpo estático» (p. 5).

Esta proposta inscreve-se no *novo materialismo*, enquadramento teórico e político que recusa a conceção da matéria como inerte ou passiva, propondo, em alternativa, que a matéria é agentiva, indeterminada, e está em permanente processo de formação e re formação (Page, 2018, p. 2). A matéria «sente, conversa, sofre, deseja, anseia e recorda», e «sentir, desejar e experienciar não são características ou capacidades singulares da consciência humana» (Page, 2020, p. 3). O encontro entre os corpos e os materiais deixa de ser concebido como um encontro entre um sujeito ativo e um objeto passivo, e passa a ser entendido como um processo de co-constituição em que ambos permitem um movimento de transformação.

Page (2018) recupera o conceito de *intra-ação* de Karen Barad para propor uma teoria da pedagogia material em que as intra-ações entre os corpos e a matéria são, em si próprias, pedagógicas. A intra-ação distingue-se da interação. A interação pressupõe entidades separadas que se encontram. A intra-ação reconhece que as agências não precedem o encontro, e emergem através dele (Barad, 2007, como citada em Page, 2018, p. 2), argumento que ressoa com a afirmação de que «o conhecimento não provém de uma observação distante e da representação, mas sim de um envolvimento material direto com o mundo»

(Barad, 2007, como citada em Atkinson, 2015, p. 46). Nesta leitura, o mais importante não é o sujeito nem o objeto, mas o entrelaçamento entre ambos, o que decorre a partir do seu encontro, aquilo que se produz e que se transforma. A aprendizagem deixa de ser concebida como aquisição de conhecimento por parte de um sujeito que se apropria de um objeto exterior, e passa a ser entendida como um processo incorporado de co-constituição em que corpos e matéria se fazem mutuamente (Page, 2018, p. 1).

Lisa Blackman (2021) situa esta tradição em continuidade com o trabalho de investigadoras feministas, queer e dos estudos críticos de raça, sublinhando que a sua contribuição central é a recusa do dualismo entre matéria e significado. Esta recusa tem uma dimensão política que não pode ser separada do enquadramento teórico: o novo materialismo não é apenas uma teoria do corpo, mas uma teoria que recusa que certos corpos sejam tratados como matéria passiva enquanto outros são reconhecidos como agentes.

As normas de género e a heteronormatividade operam precisamente neste registo, inscrevendo-se materialmente nos corpos através de práticas repetidas, de gestos incorporados, de formas de ocupar o espaço e de modos de ser lido ou ignorado. A heteronormatividade, como a branquitude, não precisa de se anunciar pois opera como um hábito que organiza o que os corpos podem fazer e as formas que lhes são permitidas assumir. Reconhecer esta operação é, neste enquadramento, um gesto pedagógico que abre a possibilidade de questionar o que se apresenta como natural e de imaginar outras formas de co-constituição entre corpos, matérias e espaços de aprendizagem.

5.

CORPO E TRANSFORMAÇÃO

Vocabulário sensível da tridimensionalidade

A conceção da FASE 7 articulou-se com a proposta de Stefan Bast (2022) em *They can't force us to embarrass us! Body, Feelings and Power in Discrimination-Critical Art Lessons*, em que o autor descreve uma atividade na qual foram disponibilizados a pessoas estudantes materiais invulgares para que transformassem fisicamente os seus próprios corpos, explorando e questionando as normas corporais a partir de uma perspetiva crítica da literacia da diversidade e das práticas antidiscriminatórias. Para Bast (2022), a transformação concreta do corpo, através de uma ação sobre e com o material, amassar, sentir o material nas mãos, aplicá-lo ao corpo, tornou possível «uma forma de confronto que transcendeu a mera nomeação linguística» (p. 7).

Propus que cada pessoa estudante mobilizasse o Vocabulário sensível do corpo, construído coletivamente na FASE 1, como referencial para um exercício de transformação do próprio corpo, ao qual atribuí o nome de *Vocabulário sensível da tridimensionalidade*, a partir de um conjunto de materiais disponibilizados, tais como balões, corda, plástico, esferovite, cartão, papel, elásticos. As formas de atuação propostas partiram de verbos como *envolver, esconder, deformar, prolongar, tensionar, apertar*, (que desta vez não faziam parte de um guião metodológico e foram apenas verbalizadas na apresentação do exercício ao grupo de estudantes) possibilitando alterar a forma, o volume e a superfície do próprio corpo. Não se pretendeu que as pessoas elaborassem adereços ou objetos para serem colocados sobre o corpo, mas que o material pudesse agir e envolver-se com ele de forma processual e instintiva através de um processo de intra-ação. O conceito atribuído a cada pessoa foi redistribuído ao acaso, de modo a que cada pessoa trabalhasse a partir de uma palavra que não havia partido de si, abrindo espaço para novas leituras e associações.

Ao longo da execução do exercício, estabeleci um diálogo com as pessoas estudantes com o intuito de orientar o processo de transformação do conceito textual em formas plásticas, acompanhando as decisões sem determinar resultados nem antecipar direções. Os registros no caderno de estágio documentam tanto as escolhas formais de cada pessoa estudante como os processos de associação que as sustentaram.

D recebeu a palavra amor e estabeleceu uma associação com os pés, argumentando que *"o amor constitui a base de todas as relações humanas"*. Cobriu depois o corpo com um material translúcido, construindo uma forma que remeteu para a ideia de abrigo. O afeto deixou de ser algo interior e passou a habitar a superfície do corpo, tornando o conceito habitável.

A ficou com a palavra *metamorfose* e recorreu a balões para aumentar o volume do peito e transmitir *"a sensação de algo visceral e orgânico que emerge de dentro para fora"*. A transformação tornou visível um corpo em processo, atravessado por forças que excedem a sua forma habitual e que recusam a estabilidade como condição de existência.

M associou o conceito de *fúnebre* à imobilidade e à mortalha, *"usando fios para imobilizar progressivamente o próprio corpo que, a determinado momento, já não se conseguia mexer sem recorrer à ajuda dos outros"*. Apesar da imobilização voluntária, **M** precisou da ajuda de outra pessoa para recuperar o movimento e finalizar a transformação do próprio corpo. Este momento tornou visível que o exercício não exigia uma agência individual, e que a possibilidade de transformação do próprio corpo podia depender de outra pessoa.

C associou *ensinável* ao hipocampo, uma região do cérebro responsável pela consolidação do conhecimento, e "*colocou uma forma redonda sobre a barriga, deslocando simbolicamente o conhecimento da cabeça para o centro do corpo*". Este deslocamento recusa a separação entre cognição e corporalidade, situando o saber no centro do corpo e afirmando que aprender é uma experiência que atravessa o corpo inteiro, e não apenas uma operação da mente.

R identificou a palavra *desobediente* com a cor vermelha e com o conceito de ação, "*transformando exclusivamente as mãos, identificadas como o principal símbolo da agência corporal*". A escolha de **R**, ao contrário das outras pessoas estudantes, circunscreve a transformação a uma parte específica do corpo.

V traduziu a palavra *espesso* através da "*sobreposição de camadas de materiais sobre o corpo, explorando a dimensão de acumulação e de volume*". A espessura tornou-se aqui uma experiência corporal concreta, em que cada camada acrescentada alterou a relação do corpo com o espaço, com o peso e com os seus próprios limites.

T associou *melancolia* à tristeza e à sensação de estar sozinha: "*cobriu a cabeça com material opaco e escuro e acrescentou gotas feitas de plástico, evocando a ideia de choro*". A transformação de **T** inscreveu o afeto diretamente na superfície do corpo, tornando-o visível e tridimensional, numa operação em que a matéria funcionou como forma plástica habitável.

O registo fotográfico foi o meio escolhido para documentar este exercício, cuja natureza tridimensional e performativa o desenho não conseguiria captar com a mesma precisão, permitindo que o exercício permaneça aberto a múltiplas leituras e observações coletivas, recusando a fixação do registo numa única interpretação como verdade indiscutível do que aconteceu.



FIG 22. Registos fotográficos das morfologias resultantes da FASE 7.

Conclusão

A pergunta *como pensar (com) o corpo?* atravessou esta investigação como uma interrogação em aberto, sem procurar uma resposta única ou conclusiva. Ao longo da escrita do relatório, emergiram aberturas e possibilidades que permanecem em movimento, tal como a própria construção deste trabalho. Este percurso torna visível a complexidade de pensar a corporeidade numa sociedade contemporânea em que os modos de compreender e habitar o corpo permanecem atravessados por estruturas coloniais que persistem e se reconfiguram no presente.

Durante a escrita do relatório tornou-se legível a forma como a branquitude operou sobre o meu corpo e sobre as decisões pedagógicas que fui tomando. As tensões e contradições que atravessaram a conceção e a implementação das propostas didáticas evidenciam o efeito de uma tentativa de problematizar e interromper a sua própria branquitude. Esse movimento produziu, em determinados momentos, formas de invisibilização que apenas se tornaram legíveis num tempo posterior à implementação: na contenção da explicitação política, na apropriação do currículo sem a sua desconstrução e na mediação de práticas que ativaram dimensões normativas sem as tornar objeto de discussão. Este exercício inscreve-se num processo contínuo e necessariamente inacabado de (des)aprendizagem e (des)construção, em que a interrogação da branquitude permanece como trabalho em curso, sempre insuficiente e nunca concluído.

Nos campos pedagógico e artístico persistem linguagens, metodologias e cânones que se apresentam como neutros e universais, contribuindo para a manutenção de hierarquias do saber, do poder e do ser. No contexto da sala de aula, estes pressupostos permanecem pouco tensionados, favorecendo a reprodução de formas de ensino que não reconhecem, ou excluem, outras formas de existência. Esta investigação propõe um deslocamento que não implica o abandono das linguagens e dos sistemas formais, cuja centralidade curricular continuará, inevitavelmente, a operar como mecanismo de manutenção do poder. Este deslocamento implica a interrogação dos seus pressupostos e a criação de

condições para que pessoas docentes e estudantes os habitem criticamente, num movimento que desloca o corpo de instrumento individual, produtivo e funcional para um campo de experiências incorporadas, sensíveis, afetivas e relacionais.

O que significa ser uma pessoa docente nos dias de hoje? Que lugares se podem construir a partir das práticas pedagógicas, e com que instrumentos? Num tempo marcado pela intensificação de discursos autoritários, discriminatórios e antidemocráticos, e num contexto em que os direitos humanos não estão garantidos, ser docente implica assumir uma posição política explícita face às condições que determinam que corpos são lidos como legítimos, que saberes são reconhecidos como conhecimento válido e que formas de habitar o corpo a instituição escolar considera legítimas. Este compromisso constrói-se a partir de uma prática pedagógica que interroga a colonialidade, que reconhece as dimensões corporais e afetivas como constitutivas da aprendizagem e que recusa a neutralidade institucional.

As comunidades de cuidado surgem, neste contexto, como uma possibilidade concreta de interrupção dos discursos e das práticas hegemónicas que organizam a escola segundo uma lógica de autonomia, autossuficiência e competição. Ao deslocarem a ação do plano individual para o plano coletivo, reconfiguram as condições em que a aprendizagem acontece, inscrevendo no centro da prática pedagógica a vulnerabilidade, a interdependência e a responsabilidade partilhada, a partir do reconhecimento da diferença e da heterogeneidade como dimensões constitutivas do espaço educativo.

É a partir desta consciência e desta predisposição para a mudança que tudo o resto se pode (re)começar, através de um trabalho contínuo de questionamento sobre os lugares que ocupamos, sobre o posicionamento a partir do qual vemos e agimos, sobre os saberes que legitimamos e sobre as relações que tornamos possíveis. A escrita deste relatório de estágio não se assume como um trabalho finalizado e indiscutível, mas como aquilo que considero ser o princípio de um processo de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁹

- ADAMCZAK, Bini (2016). On circlusion. *The New Inquiry*.
<https://thenewinquiry.com/six-years-and-counting-of-circlusion/>
- AHMED, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ATKINSON, Dennis. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43–56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- BAST, Stephan. (2022). «They can't force us to embarrass us!» *Body, feelings and power in discrimination-critical art lessons*. <https://diskrit-kubi.net/wissen/netzwerk-blamieren/>
- BERGER, John. (2016). *Modos de ver*. Antígona.
- BLACKMAN, Lisa. (2012). *Immaterial bodies: Affect, embodiment, mediation*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288153>
- BLACKMAN, Lisa. (2021). *The body: The key concepts* (2.^a ed.). Routledge.
- BLACKMAN, Lisa, e VENN, Couze. (2010). Affect. *Body and Society*, 16(1), 7–28. <https://doi.org/10.1177/1357034X09354769>
- BRAIDOTTI, Rosi. (2002). *Metamorfosis: Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- CHEN, Mel Y. (2012). *Animacies: Biopolitics, racial mattering, and queer affect*. Duke University Press.
- Direção-Geral da Educação (2017a). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. <https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/>

¹⁹ As referências bibliográficas estão organizadas por ordem alfabética. Contudo, o nome próprio das pessoas autoras é apresentado por extenso, em vez da inicial prevista nas normas APA (7.^a edição), de modo a tornar visível a presença de autoras femininas, que de outro modo permaneceriam invisibilizadas.

- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: Desenho A — 11.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenho_a.pdf
- Expresso*. (2019, 16 de fevereiro). Ora Eça, excelência: a única escola pública no pódio do básico e do secundário. *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2019-02-16-Ora-Eca-excelencia-a-unica-escola-publica-no-podio-do-basico-e-do-secundario>
- FLORES, Cláudia. (2003). *Olhar, saber, representar: Ensaaios sobre a representação em perspectiva* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- FONTCUBERTA, Joan. (2016). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutenberg.
- FOUCAULT, Michel. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (M. Allendesalazar, Trad.). Editorial Paidós.
- FOUCAULT, Michel. (2019). *Vigiar e punir*. Edições 70.
- FRASER, Andrea. (2014). Performance or enactment? In C. Dertnig and F. Thun-Hohenstein (Eds.), *Performing the sentence: Views on research and teaching in performance art* (pp. 122–127). Sternberg Press. <https://doi.org/10.21937/9783956790539.12>
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–237.
- GIROUX, Henry. (2023). *On critical pedagogy* (2.ª ed.). Bloomsbury Academic.
- GREGG, Melissa, e SEIGWORTH, Gregory J. (Eds.). (2010). *The affect theory reader*. Duke University Press.
- HARAWAY, Donna. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 7–41.
- hooks, bell. (2013). *Ensinar a transgredir: A educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.
- KILOMBA, Grada. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* (J. Oliveira, Trad.). Cobogó.

- LATOUR, Bruno. (2008). Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In J. Nunes e R. Roque (Eds.), *Objectos impuros: Experiências em estudos sociais da ciência* (pp. 39–61). Edições Afrontamento.
- MILLER, Sarah Clark. (2005). Need, care and obligation. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 57, 137–160. <https://doi.org/10.1017/S1358246105057073>
- Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. (2017b). *Referencial da educação para a saúde*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf
- MÖRSCH, Carmen. (2018). Critical diversity literacy at the education/art interface: Insights into the perpetual workshop of a non-discriminatory curriculum. In *IMMER* #2. i2ads.
- PAGE, Tara. (2018). Teaching and learning with matter. *Arts*, 7(4), 82.
<https://doi.org/10.3390/arts7040082>
- PAGE, Tara. (2020). *Placemaking: A new materialist theory of pedagogy*. Edinburgh University Press.
- PANOFSKY, Erwin. (1993). *A perspetiva como forma simbólica*. Edições 70.
- QUIJANO, Aníbal. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- QUIJANO, Aníbal. (2022). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, 17(37). <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>
- RIBEIRO, Djamila. (2019a). *Lugar de fala*. Sueli Carneiro; Pólen.
- RIBEIRO, Djamila. (2019b). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- THE CARE COLLECTIVE. (2020). *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*. Verso.

APÊNDICE I

Planificação da proposta didática

FASE 1. Vocabulário sensível do corpo

Apresentação e introdução dos eixos temáticos da proposta didática. Cada pessoa estudante escreveu, individualmente e em pequenos papéis, palavras associadas à ideia de corpo, construindo coletivamente um léxico sensível sobre o entendimento do corpo, mediante a mobilização de associações que ultrapassam a sua dimensão física e biológica.

FASE 2. Problematização dos sistemas de representação

Exercício de diálogo com o grupo de estudantes, a partir de interrogações sobre a perspetiva linear enquanto sistema geométrico e ideológico que pressupõe uma pessoa observadora exterior, fixa e desincorporada, e abertura para propostas alternativas de representação que tornam visível a presença dos corpos e a sua interferência no processo de observação.

FASE 3. Construção de rede de ligações entre imagens e conceitos

Construção coletiva de uma rede de ligações entre imagens de obras de pessoas artistas de diferentes contextos e períodos históricos, com a presença maioritária de mulheres artistas, e cartões-conceito elaborados a partir da terminologia da linguagem plástica instituída pelo currículo da disciplina. Foram incluídos cartões em branco como possibilidade de o grupo acrescentar palavras, ideias ou questões que expandissem o vocabulário proposto.

FASE 4. Corpo, espaço e modos de representação

Discussão coletiva sobre as implicações do corpo no espaço e na sua representação, orientada pela questão: como é possível que uma imagem sugira a presença corporal quando o corpo não é nela representado? Cada pessoa estudante teve um momento de reflexão individual sobre as respostas, sendo estas partilhadas e discutidas posteriormente com o grupo.

FASE 5. Observação e registo sensorial do espaço do ginásio

Exercício de observação e registo do espaço do ginásio escolar, orientado por um guião metodológico, Inventário das Coisas e do Espaço, concebido como proposta de verbos e conceitos ativadores de ação: *observar, identificar, percorrer, medir, anotar, recolher, relacionar e recusar*. A heterogeneidade dos materiais e suportes propostos reforçou a recusa da uniformização dos meios.

FASE 6. Análise coletiva e retorno reflexivo

Análise e discussão coletiva dos registos produzidos no ginásio, afixados na parede da sala como superfície de leitura partilhada. O diálogo incidiu sobre os tipos e formas de registo, as áreas do ginásio privilegiadas, as estratégias utilizadas e os modos de relação com o espaço adotados por cada pessoa estudante.

FASE 7. Transformação do corpo através da intra-ação com a matéria

Exercício de transformação do próprio corpo a partir dos conceitos do Vocabulário sensível do corpo construído na FASE 1, redistribuídos ao acaso para que cada pessoa estudante trabalhasse com uma palavra que não havia partido de si. Foram disponibilizados materiais como balões, corda, plástico, esferovite, cartão, papel e elásticos, e propostos verbos de ação: *envolver, esconder, deformar, prolongar, tensionar, apertar*, que possibilitaram alterar a forma, o limite, o volume e a superfície do próprio corpo.

APÊNDICE II

Índice de artistas ²⁰

- AGOSTI, Lara. (s.d.). *A Grandma's Kitchen, Measured*.
- Anónimo. (1871). *Pavillon de la Treille au Louvre*.
- Anónimo. (1875). *La Chambre Mortuaire de Corot*.
- Anónimo. (s.d.). *Plant of St. Peters Basilica*.
- BARDI, Lina Bo. (c. 1946). *Study for furniture design at Milan Triennale (detail)*.
- BLASS, Tatiana. (2022). *Bagunça #5*.
- CALLE, Sophie. (1986). *The Hotel, Room 46*.
- CANALE, Cristina. (2017). *Chaminés*.
- CARRINGTON, Leonora. (1945). *The House Opposite*.
- CARRINGTON, Leonora. (c. 1950). *Darvault*.
- CHIRICO, Giorgio de. (1913). *Piazza d'Italia*.
- ÇİÇEK, Aslı. (2019). *Floor Plan and Entrance Studies for Brancusi*.
- CROSBY, Njideka Akunyili. (2014). *Sunday Morning (Predecessors #3)*.
- DUCHAMP, Suzanne. (1913). *Construction*.
- HAMMERSHØI, Vilhelm. (1899). *Interior of Courtyard, Strandgade*.
- HAMMERSHØI, Vilhelm. (1906). *Interior, Sunlight on the Floor*.
- HOCKNEY, David. (1988). *Large Interior, Los Angeles*.
- JOHN, Gwen. (c. 1926). *The Little Interior*.
- KANDINSKY, Wassily. (1909). *Interior (My Dining Room)*.
- KAPOR, Ana. (1964). *Still Water*.
- KOLLWITZ, Käthe. (1901). *Die Carmagnole*.
- MATISSE, Henri. (1911). *The Red Studio*.
- MEHRETU, Julie. (1996). *Migration Direction Map*.
- MEHRETU, Julie. (2004). *Stadia II*.
- MÜNTER, Gabriele. (1908). *Zaunschatten*.
- MÜNTER, Gabriele. (1910). *Interieur*.
- POPESCU, Ana. (s.d.). *Les Vacances 02*.
- TAMBURELLI, Pier Paolo. (2023). *S/ Título*.
- THOMAS, Mickalene. (2014). *Zebra with Two Chairs and Funky Fur*.

²⁰ As referências artísticas estão organizadas por ordem alfabética. Contudo, o nome próprio das pessoas artistas é apresentado por extenso, em vez do uso da abreviação prevista nas normas APA (7.^a edição), de modo a tornar visível a presença de artistas femininas, que de outro modo permaneceriam invisibilizadas.

APÊNDICE III

Guião metodológico: Inventário das coisas e dos espaço

Inventário das coisas e do ESPAÇO

* FORMAS

desenhos • descrições • anotações • palavras
outras formas que considerarem convenientes

* MATERIAIS

meios riscadores • meios aquosos • fita-cola de papel
outros materiais que considerarem convenientes

* SUPORTES

diários gráficos • folhas de papel de diversos
tamanhos e formatos • *post-its* • outros suportes que
considerarem convenientes

OBSERVAR

espaço • planos • superfícies • limites • marcações • desgastes • luz • sombras • reflexos

IDENTIFICAR

ritmos • repetições • padrões • irregularidades • texturas

PERCORRER

com atenção • devagar • rápido • para trás • para o lado • em diagonal

MEDIR

com o corpo • com partes do corpo • com objectos encontrados no espaço

ANOTAR

pensamentos • sensações físicas • emoções • dúvidas • inquietações

RECOLHER

texturas • fricções • decalques • impressões

RELACIONAR

com outros lugares • com memórias • com o próprio corpo • com outros

RECUSAR

vistas totalizantes • perspectiva cónica • plantas rigorosas • precisão técnica

