

MESTRADO

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

O *branding* de uma professora "do rock"

(DES)CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES
DE PRIVILÉGIO, PRECONCEITO E O ARTÍSTICO

Raquel Boavista

M

2023



O *branding* de uma professora “do rock”

(DES)CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES
DE PRIVILÉGIO, PRECONCEITO E O ARTÍSTICO

Relatório de estágio

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
sob a orientação científica de Professore Doutore Cat Martins.

Outubro 2023

Dedicatória
À minha mãe.



IMG 1. Mãe.

Agradecimentos

Como não seria de estranhar, agradeço a quem me está próximo e me conhece bem, ao ponto de me deixar ir, para onde e quando tenho de ir. À minha mãe, por ter sempre uma sopa pronta para o jantar e por, ao longo dos anos, me compreender cada vez melhor, mesmo nos meus momentos mais fervorosos. Ao Rúben por não esperar de mim o clássico de uma relação e por me saber incentivar e reconduzir, sempre que percebe que estou a pender para uma normalidade que não é a minha. Por me proporcionar umas “24 horas de Le Mans” com uma boa garrafa de vinho, uns petiscos e uma calorosa e turbulenta receção do Rufia, da Black, da Nina e do Xavier^a.

Agradeço à Sofia Azevedo, à Cristiana Santos e especialmente à Sofia Ferreira – com quem partilhei e partilho, de forma mais regular, muitas alegrias, dissabores, suspiros, devaneios, indignação e ação, nos nossos almoços regulares na cantina das Belas Artes. Nunca acreditei que seria possível trabalhar em grupo e existir em grupo, tal como nós as quatro existimos. Por aceitarmos todos os desafios que nos colocaram, pelos choros, pelas palavras mais intempestivas, pelas dores de barriga, pelas cólicas, pelo desespero e, claro, pelos sorrisos e gargalhadas.

Agradeço ao grupo de docentes “do artístico”^b que compõem o MEAV, que me souberam compreender, receber e aceitar bastante melhor que docentes “de design” (desabafo sussurrado ao ouvido, com a mão em concha, para ninguém mais ouvir). Por todas as conversas, sugestões, ideias, partilhas e, principalmente, desafios, provocações e agitações. Agradeço à Raquel Morais, professora cooperante na *Árvore*, que tão bem me recebeu nas suas aulas e pelas partilhas e pala-

avras de incentivo por entre cafés e húngaros no Canto Doce. A Cat Martins, para além de professore, minhe orientadore, um obrigada por saber sempre fazer-me cair da cadeira quando acho que encontrei a solução para alguma coisa, e por me mostrar todo um outro lado de tudo.



FIG 2. Sofia Azevedo, Sofia Ferreira, Raquel Boavista e Cristiana Santos (da esquerda para a direita). Fotografia tirada em Cabo Verde, em outubro de 2021, no decorrer do Zei_ea (7.º Encontro Internacional sobre Educação Artística).

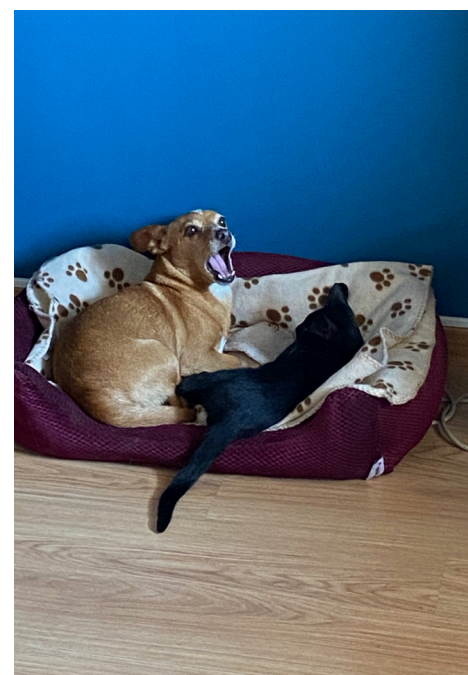


FIG 3. Rufia e Luciano (as known as Lúçifer).

^a No presente, a Pipoca juntou-se à família, bem como a Chica, a Lolita, o Luciano e o Amarelo. Hoje, escrevo esta nota de rodapé rodeada por cinco gatos e um cão. Nos últimos meses, já não precisei de me cingir às “24 horas de Le Mans”, pois dei início à minha mudança de casa da cidade para a aldeia (aliás, vila).

^b Neste “artístico” incluo Pedro Ferreira, Paulo Nogueira e Henrique Vaz, que têm um pezinho deste lado.

Nota inicial

Este relatório foi escrito respeitando o uso de uma linguagem inclusiva, tirando partido de sinónimos e de hiperónimos. Na falta destes, foi utilizada uma terceira flexão. No que diz respeito a citações, traduzidas do inglês^o para português, assumi a terceira flexão como género gramatical neutro quando é referida uma figura de género desconhecido ou um conjunto de figuras de diferentes géneros. Nessas traduções, assumi o género feminino quando escrito por autoras. Foi um exercício de (des)aprendizagem e, por isso mesmo, assumo, desde já, que poderão ter escapado algumas palavras. Desta forma, agradeço a compreensão.

Documentos orientadores utilizados:

Guia Prático Para Um Português Inclusivo (2.ª edição), disponível em <http://queerist.tecnico.ulisboa.pt>
Guia para a Utilização de Linguagem Inclusiva, disponível em https://www.up.pt/portal/documents/76/Guia_para_a_Utilizac%C3%A3o_de_Linguagem_Inclusiva.pdf

Paginação

Raquel Boavista

Fotografias (exceto algumas imagens utilizadas para ilustrar *À contra(f)ação!*)

Raquel Boavista

Tipos de letras utilizados

AUTHENTIC Sans, desenhada por Christina Janus e Desmond Wong

Combine, desenhada por Julie Patard

Abhaya Libre, desenhada por Sol Matas e Pushpanada Ekanayake

Krona One, desenhada por Yvonne Schüttler

Disponíveis em BADASS LIBRE FONTS BY WOMXN

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

Courier New, desenhada por Adrian Frutiger

SF Pro, desenhada pela Apple

<https://developer.apple.com/fonts/>

^o As traduções de inglês para português foram feitas, em grande maioria, através do DeepL Translate, disponível em www.deepl.com/translator.

E tudo o resto

Leituras completas ou de fugida em sites e filmes que me trouxeram até aqui, mas que acabaram por não ser referidas nesta escrita. Deveria chamar-lhe “Bibliografia” porque, para todos os efeitos, é o nome científico disto que quero incluir. No entanto, não estava muito satisfeita com esse nome: daí o “E tudo o resto”. Também não estou super entusiasmada com este, mas por agora servirá. Tal como no pequeno livro amarelo *Not a Reference Yet*, coloco esta lista de coisas que me construíram e constróem no início desta escrita: para captar a atenção, para não ser (mais) uma formalidade arrumada no fim de toda esta escrita, ficando no despercebido (Haider & Brunfaut, 2021).

Livros:

- Design struggles: Intersecting histories, pedagogies, and perspectives* (2021), Claudia Mareis & Nina Paim (Eds.)
Design by accident: For a new history of design (2019), Alexandra Midal
Ruined by design: How designers destroyed the world, and what we can do to fix it (2019), Mike Monteiro
A força da forma (2019), Mário Moura
The auto-ethnographic turn in design (2021), Schouwenberg, L. & Kaethler, M. (Eds.)
What is at stake with decolonizing design? A roundtable (2018), Tristan Schultz, Danah Abdulla, Ahmed Ansari, Ece Canli, Mahmoud Keshavarz, Matthew Kiem, Luiza Prado de O. Martins & Pedro J. S. Vieira de Oliveira.
One and many mirrors: Perspectives on graphic design education (2020), Wood L. & Haylock B.
Erro 417: Expectativa falhada (Exposição, Galeria Municipal do Porto) (2021), Marta Espiridião
Wicked Arts Assignments: Practising Creativity in Contemporary Arts Education (2021), Emiel Heijnen & Melissa Bremmer (Eds.)
Graphic Design Is (...) Not Innocent (2022), Ingo Offermanns (Ed.)
The Responsible Object: A History of Design Ideology for the Future (2019), Marjanne van Helvert (Ed.)

Sites:

- <https://www.decolonisingdesign.com>
<https://depatriarchisedesign.com>
<https://dirty-design.net>
<https://futuress.org>
<https://a-z.undisciplined.info>
<https://ramongd.net>
<http://www.untold-stories.net>
<https://www.etceteras.net>

Filmes:

- O Professor Bachmann e a Sua Turma* (2022), Maria Speth^d
A Hora da Saída (2018), Sébastien Marnier
Um laque na Sala de Aula (2022), Pawo Choyning Dorji
Parasitas (2019), Bong Joon-ho
Recreio (2021), Laura Wandel
Porquinha (2022), Carlota Pereda
Ossos e Tudo (2022), Luca Guadagnino
Quando Neva na Anatólia (2021), Ferit Karahan
Ouistreham (2021), Emmanuel Carrère
Eu, Daniel Blake (2016), Ken Loach
Nova Ordem (2020), Michel Franco
Druk (Another Round) (2020), Thomas Vinterberg
Hail Satan? (2019), Penny Lane
Obediência (2012), Craig Zobel
Ordem Moral (2020), Mário Barroso
Dentro de Casa (2012), François Ozon
Pixadores (2014), Amir Escandari
The Smell of Us (2014), Larry Clark
Acasă, A Minha Casa (2020), Radu Ciorniciuc
O Inimigo da Turma (2013), Rok Bicek
Sami Blood (2016), Amanda Kernell
Dheepan (2015), Jacques Audiard
Infância, Adolescência, Juventude (2018), Rúben Gonçalves
Mustang (2014), Deniz Gamze Ergüven
O Sonho de Wadja (2013), Haifaa Al Mansour
O Substituto (2012), Tony Kaye
Shoplifters (2018), Hirokazu Kore-eda
Séraphine (2008), Martin Provost

^d Algures em fevereiro de 2022, eu e a Sofia Ferreira fomos ao Teatro do Campo Alegre, no Porto, ver o filme *O Professor Bachman e a sua Turma*, realizado por Maria Speth. Quatro horas depois, saímos dali a apanhar os autocarros quase noturnos dos STCP, com uma vontade rejuvenescida sobre o que significa, para nós, ser professoras. Ganhamos ali mais um pedacito de energia que, sem dúvida, nos ajudou a lidar com as angústias que tanto expurgávamos às quartas-feiras, nos nossos almoços, na cantina das Belas Artes.

Lista de figuras e imagens^e

- IMG 1.** Mãe. (p.iii)
- IMG 2.** Sofia Azevedo, Sofia Ferreira, Raquel Boavista e Cristiana Santos (da esquerda para a direita). Fotografia tirada em Cabo Verde, em outubro de 2021, no decorrer do 7^o Encontro Internacional sobre Educação Artística. (p.iv)
- IMG 3.** Rufia e Luciano (*as known as* Lúçifer). (p.iv)
- IMG 4.** Porta de uma casa de banho de estudantes.
- IMG 5.** Parede da sala de aula de EV.
- IMG 6.** Porta de uma outra casa de banho de estudantes.
-
- FIG 1.** Sessão de pintura com guaches e modelagem de barro. (p.16)
- FIG 2.** Sessão livre de desenhos no quadro. (p.17)
- FIG 3.** Desenho livre de estudante do 1.^o ano. (p.18)
- FIG 4.** Proximidade entre mim e estudantes. (p.24)
- FIG 5.** *Making off* da zine *À contra(f)ação*. (p.35)
- FIG 6.** Zine *À contra(f)ação!* (capa). (p.36)
- FIG 7.** Zine *À contra(f)ação!* (apresentação da proposta). (p.36)
- FIG 8.** *Fonte* (1917) de Marcel Duchamp. (p.39)
- FIG 9.** *I shop therefore I am* (1987) de Barbara Kruger. (p.39)
- FIG 10.** Logótipo da marca de *streetwear* Supreme. (p.39)
- FIG 11.** Imagens do filme *They Live* (1989) de John Carpenter. (p.39)
- FIG 12.** Logótipo da marca de *streetwear* Obey. (p.39)
- FIG 13.** Subversão do logótipo/marca "Porto." (autoria desconhecida). (p.39)
- FIG 14.** Apropriação de publicidade da agência imobiliária ERA, utilizando uma imagem do presidente da Câmara do Porto, Rui Moreira. Encontrada na rua do Rosário, no Porto. (p.39)
- FIG 15.** Subversão do anterior logótipo da EDP feito por Filho Bastardo. Encontrado na rua de Oliveira Monteiro, no Porto. (p.39)
- FIG 16.** Subversão do logótipo da Adobe e do jogo Monopoly, feito por Ruben Pater (2021). (p.39)
- FIG 17.** Trabalhos de Miguel Januário, conhecido pelo símbolo ± (mais menos). (p.39)
- FIG 18.** Cartazes feitos pela Adbusters. (p.39)
- FIG 19.** Trabalhos de Foka Wolf. (p.39)
- FIG 20.** Fotografia a uma contrafação de café de duas marcas – Buondi e Bogani – resultando em Tuscani Caffè, encontrada num mercado familiar nos arredores do Porto. (p.39)
- FIG 21.** Exemplo de como "subtilmente" uma marca "branca" (marca Continente) se tenta aproximar da "original" (marca Lays). (p.39)
- FIG 22.** Apropriação do saco de plástico dos supermercados Tesco, feita pela Balenciaga. (p.39)
- FIG 23.** Apropriação do saco de rafia azul da IKEA, feito pela Balenciaga. (p.39)
- FIG 24.** Resposta/provocação à apropriação da Balenciaga, feita pela própria IKEA. (p.39)
- FIG 25.** Resposta/provocação (origem desconhecida) à apropriação da Balenciaga do saco da IKEA que circulou pela net. (p.39)
- FIG 26.** Fotografia da GNR, publicada numa notícia publicada no Jornal de Notícias, sobre apreensão de produtos contrafeitos. (p.39)
- FIG 27.** Exemplos de logótipos contrafeitos da Adidas Ruben Pater (2021). (p.39)
- FIG 28.** Apresentação da proposta à turma. (p.40)
- FIG 29.** Relação de estudantes com as imagens da zine. (p.41)
- FIG 30.** Cartazes afixados na parede da sala. (p.42)
- FIG 31.** Sala de EV 50.
- FIG 32.** Última aula de EV do 3.^o período.
- FIG 33.** Puzzle desenhado à mão oferecido por estudante.
- FIG 34.** Carta dirigida a mim no fim do 3.^o período.
- FIG 35.** Chocolate oferecido pela turma.
- FIG 36.** Pintura oferecida por estudante.
- FIG 37.** Almoço no banco do jardim do recreio.
- FIG 38.** Gomas oferecidas por mim às turmas no fim do ano.

^e Distingo "figuras" (FIG) de "imagens" (IMG), associando "figuras" a imagens que são mencionadas no texto e que ilustram algo concreto que é mencionado textualmente. Inicio estas menções no que se considera ser o relatório *per se* (e também porque não quis usar o identificador vermelho de figura na dedicatória e nos agradecimentos desta escrita). Por sua vez, associo "imagens" a imagens que ilustram uma sensação que percorre o texto e que, apesar de fazerem parte do que é dito, não existe um lugar específico para as identificar.

Resumo

Este relatório de estágio, para além de servir como habilitação à docência no grupo de recrutamento das Artes Visuais, pretende refletir sobre a posição, o espaço e o tempo ocupado por uma professora, questionando as camadas subjetivas de privilégio e preconceito que a constroem e estabelecendo relações entre estas e o artístico.

Começo por traçar um breve retrato sobre a ocupação dos tempos livres com o artístico, questionando que livre é esse e de que formas o artístico o preenche. Falo sobre um corpo-mulher que ocupa a sala de aula e exponho fragilidades a que este é sujeito, que põem em crise a inteligência, a capacidade e o respeito por esse corpo. Introduzo a proposta didática apresentada no curso de Design e Comunicação Gráfica, no âmbito do estágio na Escola Artística e Profissional Árvore, como um exercício crítico e subversivo que pretende pensar/questionar o lugar, a posição e ação do design(er) gráfico. A partir desta vontade, é delineado um breve estado da arte sobre design gráfico, explorando dimensões de privilégio no design. Por contraste a ideais de originalidade e criatividade, ponderamos um ato de fazer, em jeito de ode à rotina, partindo das aulas de Geometria Descritiva. Ao relatar vivências concretas em sala de aula, reflete-se a (des) construção de relações de preconceito e privilégio e a forma como o artístico circunda e deambula por entre e à volta dessas construções sociais. Termina com a exposição de uma experiência “real” durante o ano letivo de 2022/23, refletindo sobre as relações estabelecidas e em como dimensões de poder nos condenam a cair em retóricas salvacionistas e mergulham o artístico numa retórica dos efeitos.

Palavras-chave

design gráfico; privilégio; preconceito; feminismo; educação artística; retórica dos efeitos.

Abstract

This internship report, in addition to serving as a teaching qualification in recruitment group of Visual Arts, aims to reflect on the position, space and time occupied by a teacher, questioning the subjective layers of privilege and prejudice that construct her and establishing relationships between these and the artistic.

I begin by drawing a brief portrait of the occupation of leisure time with the artistic, questioning what that leisure time represents and how the artistic fills it. I talk about a woman-body that occupies the classroom and expose the weaknesses it is subjected to, which jeopardise intelligence, capacity and respect for this body. I introduce the didactic proposal presented in the Graphic Design and Communication Course, as part of my internship at Escola Artística e Profissional Árvore, as a critical and subversive exercise that aims to think about/question the place, position and action of graphic design(er). Based on this desire, I outline a brief state of the art on graphic design, exploring dimensions of privilege. In contrast to ideals of originality and creativity, it is considered an act of making, in the form of an ode to routine, starting from Descriptive Geometry classes. When reporting concrete experiences in the classroom, we reflect on the (de) construction of relations of prejudice and privilege and the way in which art surrounds and wanders among and around these social constructions. I end with an account of a “real” experience during the 2022/23 school year, reflecting on the relationships established and how dimensions of power condemn us to fall into salvationist rhetoric and plunge the artistic into a rhetoric of effects.

Keywords

graphic design; privilege; prejudice; feminism; art education; rhetoric of effects.

Sumário

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Nota inicial	v
E tudo o resto	vi
Lista de figuras e imagens	vii
Resumo + Palavras-chave Abstract + Keywords	viii
Sumário	ix
Introdução <i>Once Upon a Time...</i>	10
Capítulo 1. Vadiando: a ocupação dos tempos livres no 1.º CEB	14
Capítulo 2. <i>Forever... young?</i> A ocupação do corpo-mulher na sala de aula	20
Fase 1. Camuflar a insegurança com seriedade	21
Fase 2. Camuflar a insegurança com “sedução”	23
Fase 3. Camuflar a insegurança com indiferença	27
Capítulo 3. <i>À contra(f)ação!</i> A proposta didática apresentada ao 1DGC	31
Capítulo 4. Deslumbramentos no artístico: modos de fazer/pensar <i>design-gráfico</i>	44
1.	45
2.	49
Capítulo 5. Oh _____, cala-te! Uma relação entre preconceito, privilégio e o artístico	56
Capítulo 6. Um poder que se estranha: um horário de 18 horas, 10 turmas do 3.º CEB e 198 estudantes	63
Conclusão <i>I want (you) to get mad!</i>	73
Referências bibliográficas	78
Apêndices	81
I. Proposta digital em formato pdf. disponibilizada no Teams	82
II. Fotografias da zine <i>À contra(f)ação!</i>	89
III. Cartazes apresentados por estudantes no âmbito da proposta didática	96

Introdução *Once upon a time...*



Once upon a time...¹

«Mas então porque é que escreves?
(...) ainda não descobri outro meio de me
desembaraçar dos meus pensamentos
(Nietzsche, 2000, p.109)

Da primeira vez, larguei tudo². Virei costas ao design e não pensei nele durante uns tempos (os que me foram possíveis). Da segunda vez — agora — as minhas intenções com o MEAV³ foram, precisamente, as que Nietzsche (2000) nos diz sobre o *trabalho* e o *aborrecimento*. Talvez quisesse, precisamente, encontrar no *trabalho o ganho dos ganhos*, ou seja, olhar para o *trabalho como um objetivo e não como um meio* (p.72). Talvez não seja insignificante mencionar que tive esta “epifania” durante o primeiro confinamento do Covid-19 em 2020. Queria sentir que podia “dar, contribuir, devolver”. Que o meu trabalho poderia ser “gratificante” para alguém. Ter um significado “real”.

Hoje, no processo desta escrita, percebo que não é sem uma boa dose de narcisismo que esta “vocação” da docência me constrói: chamo-lhe narcisismo, mas posso e devo defini-lo como sendo um privilégio branco, capacitista e classista. Primeiro, por poder ter “epifanias”. Por ter um tempo e uma possibilidade que me permite escolher, seja estudar ou (querer) ter uma nova profissão. Segundo, por julgar-me superior nessa atitude de querer “retribuir” e “devolver”. Atitude essa que ocupa uma posição colonial, de fazer o bem, de ajudar quem mais necessita porque, de alguma forma, julgo-me acima dessas pessoas a quem quero dar alguma coisa.

Esta escrita constrói-se em seis partes, que funcionam como um todo – do mais antigo para o mais recente – mas que podem ser consideradas como entradas individuais.

Começo por traçar um retrato da minha curta experiência nas AECs⁴ de Expressões em duas escolas básicas situadas na periferia do Porto e a forma como me fez olhar com olhos desconfiados para o que acontece na escola. Reflete sobre a ideia de tempo livre, de tempo improdutivo, de ócio, a partir do conceito de *scholè* e na redundância em ocupar um tempo que deveria ser livre. Questiona as artes como manualidades. Questiona o privilégio do artístico em ocupar esse tempo livre. Questiona a própria existência da escola, mergulhada na influência de uma sociedade sem escolas de Ivan Illich (1985).

Aproprio-me do “*Forever... young?*” de Sofia Gonçalves (2015) – título que a au-

¹ Vai em inglês para fazer pandã com o título da conclusão “*I want (you) to get mad!*”

² Refiro-me ao Mestrado em Design da Imagem (MDI) que fiz na FBAUP (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto) entre 2016-18. Quando digo que “larguei tudo”, representa o momento em que me despedi de um trabalho a tempo inteiro como designer de comunicação, numa empresa bem colocada no mercado português, na qual já estava efetiva.

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

⁴ Atividades Extracurriculares (AECs).

tora e docente na FBAUL⁵ usa no livro *Agora, Irrepetível: a Juventude, o Design e a sua Prática* – para abordar a existência do corpo-mulher na sala de aula e de como me apercebi, a custo, da existência desse corpo, quando julgava tratar-se de uma “sedução” da jovialidade, em estratégias (in)visíveis para a aceitação. Como manter a relação com estudantes, quebrando esterótipos patriarcais e machistas? Como sair desse lugar frágil mas, ao mesmo tempo, confortável, de docente-mulher?

O terceiro capítulo expõe a proposta didática sobre identidade visual, intitulada “À contra(f)ação!” que foi apresentada ao 1DCG, a turma do 10.º ano do curso de Design e Comunicação Gráfica, no âmbito do estágio na Escola Artística e Profissional Árvore, sob a orientação da professora cooperante Raquel Morais. Esta proposta surge como um exercício crítico e subversivo que pretende pensar/questionar o lugar, a posição e ação do design(er) gráfico. De forma poética, apresenta-se como metáfora para a forma como me sinto na escola, como um produto contrafeito, falso; como alguém que tenta boicotar a própria matéria que tenta ensinar.

A quarta entrada deste relatório traça um breve estado da arte sobre design gráfico, partindo dessa exposição para contextualizar e criticar a proposta didática apresentada. É introduzida uma dimensão de privilégio no design, que será abordada mais aprofundadamente no capítulo seguinte. Por contraste, e partindo da experiência nas aulas de Geometria Descritiva da professora Ana Cachucho, é alvo de reflexão um fazer em jeito de ode à rotina, contrariando o ato espantoso da criatividade e do artístico. A “Geometria 2.0” – título que atribuí à minha “nova” aprendizagem da GD assumindo um papel como estudante – surge como um momento sistemático, num sentir do cansaço do trabalho árduo; na expulsão do peso da criatividade e dessa permanente superação de si.

O quinto capítulo parte de uma relação muito específica com uma estudante da Árvore e transborda para experiências mais recentes na escola em que estive colocada este ano letivo. Reflete a (des)construção de relações de preconceito e privilégio e a forma como o artístico circunda e deambula por entre e à volta dessas construções sociais. Esta é uma reflexão que se sustenta, na sua maioria, na escrita de Robin DiAngelo (2020).

A última entrada deste relatório retrata a minha experiência “real” numa escola “real”, na qual fui colocada em fevereiro de 2023. É uma reflexão que muito estranha a escola, mas que a assume como algo que existe e que tem de existir. É uma vivência que cai numa retórica salvacionista embrulhada numa *retórica dos efeitos*; um pouco como a experiência inicial das AECs. Senti, aqui, novamente, as ideias de Ivan Illich (1985) ganharem força. No entanto, contrariei essa tentação, ancorando-me no trabalho de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013).

Mergulhada – talvez para sempre – no impulso de fazer, considero este lugar de escrita como um privilégio. Ponderar as palavras é um exercício que leva tempo. Que precisa de existir com calma. Parei com tudo. Mantenho um trabalho como designer em regime *freelancer*, mas tive de largar tudo o resto para conseguir mergulhar nesta escrita.

⁵ Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL).

É «(...) o recuo face aos enredos da imediatez [que] permite tornar visível a orientação dos caminhos que percorremos» (Pombo, 2000, pp.13,14). Olho para dentro, para trás, para os lados, para cima, para baixo. Esta é uma escrita instável. Assumo-a assim como representativa do meu processo de (des)aprendizagem. Como testemunha de momentos distintos, de ritmos diferentes.

Normalmente, ser-nos-ia pedida uma questão de investigação: o que queremos descobrir ou solucionar. O MEAV afasta-se de uma premissa funcionalista da educação. No entanto: o que quero eu com este “relatório”? Mudar a escola pública? Mudar o ensino artístico? Uma catarse? Um diploma?

Neste exercício crítico, em que as palavras ficam em banho maria, dei por mim a sentir-me impregnada de dimensões de privilégio e de preconceito, tão subtis que as confundia – e ainda vou confundindo – com outras questões. O artístico está embrulhado em tudo isto. Ele existe e constrói-se a partir dessas premissas, mesmo que depois as tente aniquilar, entrando num ciclo. Lembra-me a escada de Penrose.

O título de Afonso Matos (2022) – *Who Can Afford to be Critical?* – ajudou-me a formular as minhas próprias questões. O “*who*” (quem) é a partícula que me faz questionar quem sou; o caminho (privilegiado) que percorri para aqui chegar e como o percorri. O “*how*” (como) é o que me faz indagar sobre como sou e serei capaz de manter esse lugar de crítica (de questionamento, se preferirem) sem exacerbar camadas subjetivas de privilégio e preconceito. Como manter uma certa sustentabilidade na minha crítica, ou seja, como não a deixar caminhar num *loop*, num círculo fechado? Como não transmitir uma posição de privilégio ao possuir essa crítica? Como estimular um relacionamento mundano, banal, comum com outres a partir de uma posição crítica? Como sobreviver/resistir numa posição que me põe em crise comigo mesma e, ao mesmo tempo, “*get the job done*” no fim do dia?



Vadiando: a ocupação dos tempos livres no 1.º CEB⁶

«Se recordarmos a nossa educação, certamente não serão as vívidas, preenchidas e instrutivas horas de gazeta que nos trarão arrependimento; acharíamos de longe preferível omitir alguns daqueles períodos tristonhos, entre o sono e a vigília, dentro da sala de aula» (Stevenson, 2016, p.15)

Na Antiguidade grega, entendia-se a *scholè* como «uma forma de lazer» (Illich, 1985, p.111). Também Maarten Simons & Jan Masschelein (2012) aproveitam o conceito grego de *scholè* para (re)pensar uma escola que vá de encontro ao *tempo livre*, ao *tempo improdutivo*, a um *lugar de interesse*, um espaço para debates e discussões, de ócio e de lazer (p.75). Mesmo que com visões díspares sobre a escola⁷, refletem sobre a (ideia de) escola a partir do conceito de *scholè*.

A ocupação dos tempos livres surge como uma redundância, como uma insistência desnecessária, onde “preencher” o que seria “livre” torna-se imperativo. Um “livre” que se poderia aproximar, quem sabe, da ideia de ócio. Ócio esse «que não consiste em não fazer nada mas sim em fazer muitas das coisas não reconhecidas pelas formulações dogmáticas da classe dominante, [e que] tem tanto direito a afirmar a sua posição como o próprio trabalho» (Stevenson, 2016, p.11). Porém, esse ócio é equiparado à ideia de *vadiagem* e, por isso mesmo, tende a ser combatido e anulado a todo o custo. Daí, a ocupação dos tempos livres.

Esta escrita, apesar de estar afastada do que representou o estágio do MEAV, é pertinente por ser um primeiro contacto com o artístico. Um artístico que, para todos os efeitos se deveria afastar – ou manter uma distância (óbvia) – do artístico que iremos leccionar no 3.º CEB. No entanto, em muito se assemelha, pela forma como ocupa um espaço passível de descontrair, relaxar, providenciando um tempo livre.

⁶ Fui falar desta ideia à 1.ª edição do CIEID (Congresso Internacional Escola Identidades e Democracia) na FPCEUP nos dias 7, 8 e 9 de julho de 2022. Este capítulo foi escrito, essencialmente, entre outubro de 2021 e janeiro de 2022.

⁷ Ivan Illich (1985), no livro *Sociedade Sem Escolas*, parte do conceito de *scholè* para demonstrar uma possível “cura” para uma escola como instituição que perverte profissões (p.111). Por sua vez, Jan Masschelein e Maarten Simons (2012) advogam a existência da escola “tal como ela é”, defendendo a inutilidade e as ficções que produz. Numa primeira leitura, a *scholè* de Illich parece ser aquela que estamos ansiosamente à espera. No entanto, após fricções e atritos, entende-se que demonizar a escola (pública, acessível a todos) é, provavelmente o que uma crítica neoliberal pretende.

Esta reflexão parte da minha curta experiência⁸ nas atividades extracurriculares (AECs), que tanto me fizeram olhar para a escola e ao que por lá se faz com olhos desconfiados. Não sei o que é suposto fazer nas ditas expressões e caio na falácia das “manualidades”, mais por um sentido de dever do que querer. Sou designer gráfica e, como seria de esperar — ou então não —, tenho um certo pavor às “manualidades”. Pavor a essas “manualidades” que não nos levam a lado nenhum, a esse fazer só porque sim, para ocupar esse tempo “maldito”.

Ouçõ estudantes dizerem que odeiam aquilo, que não sabem desenhar, que têm grande dificuldade em compreender, que sofrem de um cansaço e que querem ir para casa. As aulas que tento preparar não chegam a acontecer. Falho. Olho para aquéles estudantes e tento salvá-les, ora da escola, ora da família, ora de quem são. Salvá-les das asneiras que proferem em alta voz, das canetas e dos afias que atiram pelo ar, dos pontapés, das bofetadas, das ameaças que atiram entre eles e das provocações que me fazem, sorrateiramente,

à espera daquele momento em que me torno uma professora “a sério”. Dou um berro no meio do desespero: “Já parecees a minha professora”. Volto a falhar.

Ao defender que *as artes não são manualidades* — inspirada em Maria Acaso⁹ —, quero, portanto, dotar o espaço da sala de aula, a conversas, a ambivalências, a inseguranças, a um ensinamento do caos, a uma *desanestesia* — pedindo emprestado o termo a Fernando José Pereira¹⁰ —, indo contra uma sociedade *paliativa* e *ortopédica* «que procura libertar-se de qualquer forma de negatividade» (Han, 2020, p.12).

Há uma espécie de energia acumulada que não tem por onde fluir. Tanto correm pela sala, como se deitam no

chão. Tanto sentem o ímpeto do fazer, como querem, simplesmente, deitar a cabeça sob os braços cruzados, na mesa. Tanto querem dramatizar um circo como querem sentar-se no beiral da janela a pensar, como dizia **A**. Permitindo essa liberdade de movimentos: «o educador continua presente, mas não como explicador, não como inteligência superior, mas como vontade, como alguém que exige o esforço do aluno e verifica que o esforço foi feito» (Biesta, 2010, p.544). Por acreditar, (in)genu(in)amente, que precisam de sentir aquele tempo como livre, deixo as coisas fluírem. Tratam-me ora por “tu”, ora por “você”. Não parecem ter a certeza se sou uma professora “a sério” ou não. Andam pela sala livremente. Juntamos as mesas, sentamo-nos em círculo e, enquanto modelamos barro ou pintamos com guaches **FIG 1**, falam do que lhes apetece. Conversas sem sentido, riem e cantam as suas músicas: “Contigo podemos falar do que quisermos”.



FIG 1. Sessão de pintura com guaches e modelagem de barro.

⁸ A experiência nas AECs decorreu entre outubro e dezembro de 2021.

⁹ *La Educacion Artística No Son Manualidades*, de Maria Acaso, publicado em 2014.

¹⁰ Fernando José Pereira é professor na FBAUP e foi na UC de Pensamento e Prática da Arte Actual (PPAA) que tive encontro com a expressão “desanestesia”.

A minha ansiedade foi desaparecendo aos poucos. No entanto, deu lugar a um sentimento de incompetência e de falhanço. Na véspera das aulas, penso um pouco no que farei no dia seguinte. Porém, tudo sai ao lado. Tudo falha. E dou por mim a capturar estratégias que mantenham, essencialmente, a quietude e o silêncio. A minha necessidade e ânsia por silêncio é mais forte. Que providenciem um “entretenimento” para mãos e cabeça. Mesmo assim, não deixo de querer ser a professora “fixe”, a professora que deixa “andar à vontade”: “Contigo podemos fazer tudo”. **FIG 2** Não consigo largar essa vontade porque, no fundo, sinto que estão a escola aprisiona, que a escola é horrível, que os trabalhos de casa são tenebrosos e que não podem ser quem são. Sinto-me como alguém que es vai salvar da escola e, até, da própria vida que levam. Caio numa profunda retórica salvacionista. Como acabei aqui?

Deixo de preparar o que quer que seja. Pergunto o que querem fazer. Sentam-se nas mesas, no chão... e, no meio de um pranto de lágrimas, ouço **B** dizer: “Hoje não fizemos nada”. Respondo que nem sempre temos de fazer alguma coisa. E, a pouco e pouco, lá vamos *vadiando*. Não sei bem o que estou a fazer. Sou inundada pela dúvida, pela hesitação e pelo medo. Porém, sinto que estou no bom caminho, pois *a arte não está aqui para facilitar a vida a ninguém, certo?*

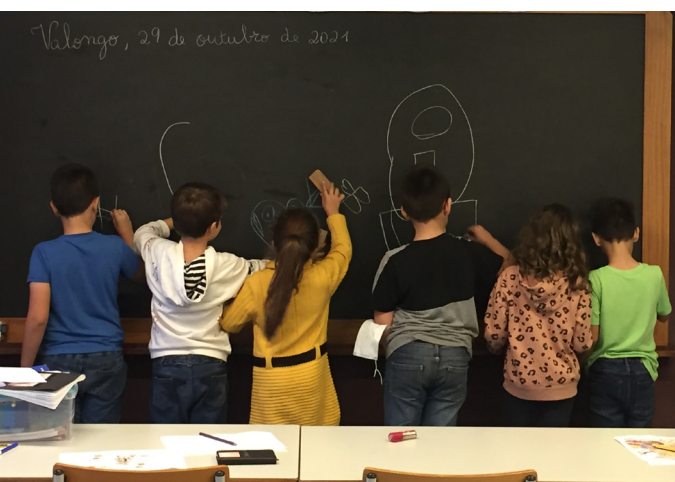


FIG 2. Sessão livre de desenhos no quadro.

Aceito estes pequenos conflitos de braços abertos. Fico, de certa forma, feliz por testemunhar que a teoria passou à prática e que ainda estou aqui, inspirada, interessada e disposta a uma dimensão de “conflito”. Entender — e incentivar — a não conformidade, a recusa de submissão, a contrariedade, a provocação e, mesmo até, a indisciplina é dar-lhes espaço e oportunidade para

manifestarem o que inquieta, o que incomoda, promovendo lugares para perguntas e não respostas, tentando contrariar uma realidade em que «cada vez se atribui menos espaço a conflitos e controvérsias suscetíveis de conduzir a confrontos dolorosos» (Han, 2020, p.11) e onde «o problema não é a desobediência, [mas sim] a obediência» (Howard Zinn citado em Gros, 2019, p.7).

Durante as Expressões que, muitas vezes, eram tudo menos as “supostas” expressões, a sala de aula transformava-se na partilha do tal espaço simbólico que nos fala Chantal Mouffe, carregado de um *consenso conflitual* (ou dissenso) e na aceitação clara desse *confronto entre rivais* (Miessen, 2007, p.39), ou seja, entre estudantes e professora. Sentia uma resistência permanente a tudo o que sugeria. Desconfiavam das minhas ideias, das minhas palavras. Tal como muitas vezes desconfiei das propostas que me ofereciam, alternativas às minhas **FIG 3**.

Boris Groys (2012) defende que o grupo docente necessita: «apresentar-se como infectado e infeccioso, como sendo a encarnação do perigoso ou do intolerante» (p.32). Ao verem as minhas tatuagens nos braços, os meus brincos, as minhas meias ou a forma

como me sento em cima das mesas, dizem que eu sou “do rock”, num misto de espanto e incredulidade. Torno-me, de facto, num elemento estranho que tentam, a todo o custo, decifrar, ou seja, numa *figura viral, desobediente*: «Estamos interessados na impureza, na desordem e no carácter epidémico do vírus como metáfora que desafia o funcionamento regular de aparelhos orgânicos e mecânicos» (Martins, Sousa & Pereira, 2017, p.112).

Já Ivan Illich (1985/1970) nos dizia que era vital “destruirmos” a escola, essa máquina civilizadora. Essa máquina que nos compele a sentar, em quietude e em silêncio. Esse lugar de *aprendizagem* que nos faz sentir pouco capaz e em inferioridade, para sempre com falta de alguma coisa (Biesta, 2010). Essa engrenagem que nos arranca a rebeldia e a irreverência ao longo de vários anos de disciplinação. Essa instituição que molda cidadãos do futuro, obedientes, trabalhadores, assíduos e pontuais: «Os monstros existem, mas são muito pouco numerosos para que sejam verdadeiramente perigosos; os que são mais perigosos são os homens comuns, os funcionários dispostos a acreditar e a obedecer sem discutir» (Primo Levi citado em Gros, 2019, p.7).¹¹



FIG 3. Desenho livre de estudante do 1.º ano.

Podemos ler, nas palavras de Rancière (citado em Biesta, 2010), que a explicação surge como um atestado de (in)capacidade, entre quem recebe a explicação e quem explica, respetivamente (p.542). Nas CAF (Componente de Apoio à Família), foi com alguma surpresa que me deparei com estudantes que, sem pudor, diziam que não eram capazes, que não percebiam: «Afinal de contas, o que entorpece o povo comum não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade da sua inteligência» (Biesta, 2010, p.544). Assim, imploravam-me pelas respostas corretas, pediam-me para ditar as frases, para soletrar as letras: “Oh, a minha mãe vai ficar chateada se eu levar trabalhos para fazer em casa”. Muitas vezes, foi graças à ajuda de C – estudante do 4.º ano – que conseguia providenciar a rapidez desejada dessas respostas corretas. Pelo caminho, ensinou-me a jogar xadrez. Era com este propósito em mente que “despachávamos” os trabalhos de casa de toda a gente.

A fins de dezembro de 2021 tive de deixar as AECs. Porém, é inevitável o sentimento de desilusão, quase até de irresponsabilidade. Talvez me tenha afeiçoado demasiado. Estabeleci uma (hiper)relação, da qual pareço ser a mais prejudicada. Esta vontade de ser tudo, como se não tivessem nada ou estivessem em falta de, torna-me suscetível de me sentir assim, como se tivesse dado tudo e ficado sem nada. Caio, novamente, no sentimento centrado em mim, nessa relação narcisista, nessa relação egoísta de mim para comigo.

A fins de dezembro de 2021 tive de deixar as AECs. Porém, é inevitável o sentimento de desilusão, quase até de irresponsabilidade. Talvez me tenha afeiçoado demasiado. Estabeleci uma (hiper)relação, da qual pareço ser a mais prejudicada. Esta vontade de ser tudo, como se não tivessem nada ou estivessem em falta de, torna-me suscetível de me sentir assim, como se tivesse dado tudo e ficado sem nada. Caio, novamente, no sentimento centrado em mim, nessa relação narcisista, nessa relação egoísta de mim para comigo.

¹¹ Decidi – às vésperas da entrega deste relatório – manter este parágrafo, assim como outras ideias que circundam este capítulo, apesar de as sentir como “desatualizadas”. Já não é, porventura, esta posição que ocupo em concreto. Não, sem perceber como exigir uma rebeldia e uma irreverência compactua com um privilégio branco e de classe; que a adoção de comportamentos desobedientes perante a vida e o trabalho não são/estão acessíveis a todos. No entanto, a decisão em manter estas ideias aqui escritas representa um assumir desse meu processo de (des)construção ao longo da estadia no MEAV.

O querer ser professora parece-me estar imbuído nessa vontade e nessa crença de salvação. De que podemos mudar quem são e quem serão no futuro. Que por entre tanta incompreensão, seremos nós que iremos compreender. Que perceberão o “esforço” e o “voto de confiança” que projetamos e que irão, dessa forma, corresponder à nossa “dedicação”, transformando-se. Sentimos que esse é o nosso contributo social e político. Que esta nossa “função humana”, este humanismo – ou melhor, individualismo – nos compensará por todas as comodidades que não largamos, e que fazemos, no silêncio das paredes das nossas casas. A tal solidariedade benevolente, uma filantropia, um peso na consciência, que os nossos tempos, a nossa modernidade, tão bem sabe inculcar em nós. Como deixar de querer salvar o que quer que seja, só porque sentimos a empatia, a responsabilidade social e a possibilidade/privilégio de o fazer?

Presumir que o artístico é uma área livre, inclusiva, calmante, terapêutica, é ignorar as forças excludentes que ele possui. Seja pelas dimensões de jeito, dom ou genialidade, seja pela forma como determina o saber de conhecimentos específicos ou como pressupõe formas concretas/minuciosas de fazer, de ser, de conhecer. Presumir que o artístico é uma área livre, é ignorar que as obras e artistas que são mencionadas e eternizadas são homens, brancos, com dimensões de privilégio, classistas e capacitistas.

Não falo apenas como uma defesa do artístico, e em como este (talvez) “merecesse” um tempo de antena mais significativo do que os tempos livres ou fora de horas. Falo como necessidade de uma responsabilização por esse artístico que ganha tempo e espaço por aparentar ser livre, numa falácia de que o artístico é prazer, é ser livre, descomprometido, espantoso, espontâneo. Mergulha-nos na ideia da criatividade como sendo algo fora de horas, excluída do trabalho monótono, rigoroso. Detém um artístico como algo que vem “de dentro”, que não se trabalha, que não se exercita, que não se treina, que não se pensa, que não se critica, que não se reflete, que não se questiona. Mantém-se assim numa esfera eternizada de privilégio, ora deturpando, ora aumentando.

Na altura que escrevi sobre as AECs, atormentava-me a prisão que aquele tempo e espaço representavam para os estudantes. Dizia, muitas vezes, que mais valia deixá-los correr em campo aberto. Agora, incomoda-me a forma como esse tempo livre é ocupado com o artístico. Um tempo que, para todos os efeitos, se mantém livre por ser ocupado artisticamente. Que livre é esse?



Forever... young? A ocupação do corpo- -mulher na sala de aula

I'm a pile of bones
Empty and disposable
Don't you dare fucking tell me I'm too pretty

Cerçe, "Weary"

Fase 1. Camuflar a insegurança com seriedade

Chego à Árvore de corpo inteiro. Tal como diz bell hooks (1994): «(...) é igualmente crucial que aprendamos a entrar na sala de aula “inteiras” e não como “espíritos desencarnados”» (p.193). Sinto um arrepio na nuca e um nó no estômago. Olho para o grupo de estudantes que se amontoam na esplanada do Spar e no jardim em frente. Sinto que olham para mim, que me detetam como elemento novo, estranho. Encaminho-me para a entrada esforçando-me por caminhar com confiança e por manter uma cara fechada. O meu maior receio é o de que descubram, consigam perceber e sentir — como um animal selvagem feroz de sentidos apurados — o quão insegura e pouco preparada me sinto. Pelo meio, um sentimento de entusiasmo preenche um pouco essas inseguranças. Adrenalina, talvez. O sentimento parece ser equiparado ao andar num carrossel. Daqueles que nos torcem em todas as direções e que nos fazem sentir um ligeiro arrepio na espinha. “Mas o que raio estou eu a fazer aqui?”, “Porque me sujeito a isto?": pergunto para mim mesma. No entanto, as pernas não se movem da fila e esse meu instinto de sobrevivência não é suficiente para me dissuadir da experiência. Adrenalina, sim. E um deslumbramento, por certo.

Antes de decidirmos que ia “ficar” com a turma do 10.º – o último grupo de estudantes que conheci – fui assistindo às aulas do 11.º e 12.º anos. Esta foi uma iniciação mais preocupada com os seus futuros, o que iriam fazer depois e o porquê de terem vindo para a Árvore. As respostas eram um pouco vagas. Não parece existir grande expectativa em seguir design num curso superior. Belas Artes é uma não-hipótese, pois têm uma consciência muito presente de que não têm médias para entrar, muito menos sendo Desenho A o exame de ingresso.

Dei por mim a receber comentários como: “Adoro as suas/tuas tatuagens! E os seus/teus alargadores” ou “Tem/tens um estilo mesmo fixe!”. A indecisão em tratar-me por “tu” ou “você” ilustra a dificuldade em perceberem o que sou, quem sou ou o que é suposto ser. Facilmente falavam-me dos seus gostos e rotinas. Pareciam olhar-me como alguém que lhes era próxima, quase como uma colega.

(...)

Quando cheguei à turma do 10.º ano – ao 1DCG – numa quarta-feira de manhã de outubro, já ia mais preparada para esses comentários e mais pronta a ignorá-los. Senti que essa relação aproximada poderia diluir a formalidade da relação professora/estudante, apesar de sentir que precisava – e até queria – esse tratamento informal, curioso, deslumbrado, de forma a conseguir uma maior aproximação.

O medo do desconhecido, a insegurança e a dúvida fizeram-me, intuitivamente, replicar o que vi ao longo de tantos anos como estudante. Sempre me deu a impressão que uma docência séria e ligeiramente autoritária estaria mais a salvo de certos olhares, indiscrições e, até mesmo, de ofensas.

Ao longo das primeiras aulas na Árvore, senti necessidade de me tapar um pouco, de forma a que pudessem concentrar-se menos nas minhas tatuagens. Comecei a usar uns brincos fechados, para que pudessem não reparar (tanto) nas minhas orelhas. Mesmo que o *feedback* em relação ao meu visual fosse sempre o de “a professora tem um estilo mesmo fixe”, “é mesmo bonita”, “adoro as suas tatuagens”, etc., sentia que essa abordagem/aproximação podia fazer-me perder “autoridade” ou “respeito”. Desta forma, tentava ir de calças ou de collants mais opacas, para que não houvesse essa intimidade.

Nesta busca por respeito e seriedade, não queria que as minhas tatuagens, os meus alargadores ou as minhas roupas fossem motivo de aproximação. Sentia que, se permitisse isso, seria muito mais difícil olharem para mim com o respeito que uma professora “a sério” exige ou merece: «Por um lado, o superficialmente erótico foi encorajado como símbolo de inferioridade feminina; por outro lado, as mulheres foram levadas a sofrer e se sentirem desprezíveis e suspeitas em virtude da sua existência» (Lorde, 1984/2007, p.53). No entanto, sentia que ao possuir esses elementos, estes seriam a plataforma de segurança que faria es estudantes não me sentirem como inimiga ou alvo a abater. Olhariam, porventura, com curiosidade e fascínio. E isso agradava-me.

Tanto no 1DCG como nos outros anos, senti-me como uma *outsider*, uma infiltrada, pois toda a turma trabalhava com *phones*, muito compenetrada nos seus monitores. O chegar perto e “meter conversa”, fazia-me sentir como uma intrusa, que invade um espaço privado. Comentei esta sensação com a Raquel. Ela disse-me que compreende, mas que no fundo, estamos numa sala de aula e, por isso, têm de estar preparados para sentir esse olho grande por cima dos ombros.

Enquadrada nesse sentimento de intrusão, estava a preocupação em manter uma certa posição de respeito e de autoridade. Não falava com a turma durante a aula, a não ser o estritamente necessário. Pouco falávamos nos corredores. Sempre que isso acontecia, fazia por não exagerar demasiado nessa conversa informal e acabava por me afastar ligeiramente. Tanto que D chegou mesmo a dizer: “A stora estava sempre calada lá atrás. Fomos nós que tivemos de meter conversa consigo”. Porém, numa relação contraditória

comigo mesma, sentia-me invisível, um mero *bibelot* na sala de aula. Tanto queria manter essa aura de respeito e seriedade como queria, em simultâneo, que eles se quisessem relacionar comigo, que me deixassem “entrar”. Que deixassem o meu corpo entrar na sala de aula, para que não ficasse na memória apenas vestígios da minha voz (hooks, 1994, pp.191,192).

Fase 2. Camuflar a insegurança com “sedução”

Porém, com o passar do tempo – talvez por querer deixar de ser um mero *bibelot* na aula, talvez para me sentir mais útil (nem que fosse a falar de coisas extra-aula), ou para não me sentir tão isolada (lá atrás, no fundo da sala) ou, mesmo até, porque queria conhecer e relacionar-me efetivamente com aquele grupo de estudantes, pois também eles me deslumbravam – fui relaxando na minha própria atitude e aparência de professora “séria”. Fui-me preocupando menos com as roupas que levava, o que dizia e a forma como falava e agia.

Lembro-me do primeiro dia em que levei uma t-shirt preta de uma banda qualquer com um *print* algo agressivo nas costas... Talvez, até mesmo os meus atrasos à aula da professora Raquel Morais tenham começado nessa altura. Não sei se isto foi de toda uma atitude inconsciente, ou se quis efetivamente tirar partido das “artimanhas” que possuía para os “seduzir”, para passar para o “outro lado”.

Toda uma relação nova foi surgindo, em que, também eu, em doses pequenas, ia falando sobre mim, ao mesmo tempo que eles partilhavam confidências comigo. Apesar de estar ciente do “perigo” que uma aproximação assim descontraída pudesse causar – a tal intimidade que senti e que quis afastar logo nas primeiras aulas com **E** – fui em frente. E não tardaram a chegar situações que me deixaram ligeiramente incomodada: «Eu estava pronta, tensa, à espera. Sentia-me diferente no meu corpo, numa forma diferente de encontrar o mundo» (Ahmed, 2017, p.23).

O sentimento de deslumbramento é mútuo, pois também eu me torno nesse objeto que, de certa forma, deslumbra, ilude, confunde. Uma pessoa jovem, que tanto se assemelha a uma aluna e que tem um ar “porreiro”. O facto de olhar para mim mesma como jovem, numa espécie de adolescência 3.0, faz-me querer ser, ainda, vista como tal e sentida como uma semelhante, aos olhos desse “meu” grupo de estudantes:

Pertenço à geração que assistiu com um misto de satisfação e estranheza à extensão do período em que se é jovem. À medida que avançava na idade, caminhavam também comigo todos os epítetos e supostas regalias de se ser jovem. Aos 20 és jovem, aos 30 és jovem, quase chegada aos 40 e ainda podes ser jovem. Ainda atordoadas pelas regalias (entre descontos e a falsa sensação que poderíamos percorrer mais de metade da vida adulta coladas a um ideário, atitudes e comportamentos de juventude) não tomámos consciência que este também era um pretexto para a dependência e a precariedade. (Gonçalves, 2015, p.31)

Estamos em fins de novembro e ainda não sei os nomes do 1DCG. Os que retenho pertencem a estudantes com quem me vou identificando; de quem me chama na aula; de quem vem trabalhar qualquer coisa para a mesa do fundo da sala – o lugar que adotei; ou que se sen-

tam à minha frente em Geometria Descritiva. Para além desse grupo, houve uma primeira conversa informal com **E** que, entretanto, mudou de curso para Animação. Talvez tenha sido o cabelo verde e as t-shirt's de bandas, mas senti-me menos intimidada por **E**. Porém, quase de imediato, senti que essa teria de ser uma relação a existir com algum cuidado. Senti que a facilidade de comunicação que também **E** parecia sentir em relação a mim — “Ah, não sabia que havia um livro desses aqui na sala! Eu gosto de punk” — poderia diluir a formalidade da nossa relação.



FIG 4. Proximidade entre mim e estudantes.

O “ser” jovem, ou melhor, sentir-me jovem, torna-se uma porta de acesso para lhes chegar perto. O meu “ar” descomprometido, repleto de semelhanças entre nós, aproxima-nos FIG 4 e faz com que “obtenha” confidências e desabafos. Uma espécie de “sedução”. Talvez não me vejam tanto como uma professora... Percebo que isto me agrada. Mas porquê? Será porque não quero deixar de ser vista como jovem – apesar de já ter idade “suficiente” para ser considerada uma pessoa adulta – e pressupor que uma professora é alguém adulto? Não sou “verdadeiramente” adulta porque não tenho filhos, apesar de já “estar na idade” para os ter? Por que ainda não me sinto financeiramente independente a 100%? Será porque, ao não me sentir como uma professora “a sério”, justifico as minhas inseguranças e o meu comportamento menos rígido? Por que não me sinto preparada para ensinar algo? Por que já não me lembro de Geometria Descritiva? Porque não sinto que saiba desenhar assim tão bem? Porque não tenho jeito para manualidades? Porque não sou artista? Porque, ao ser designer, não consigo trabalhar sem um computador e sem os “meus” programas? Porque não me sinto confiante o suficiente? Porque não visto roupas “típicas” de uma

mulher adulta? Porque tenho tatuagens e alargadores? Porque não quero ser aborrecida? Porque não quero levar as coisas demasiado a sério, de forma a que o “tombo” não seja tão grande se algo correr mal? Porque não quero que gozem comigo, com o que digo, com o que faço e com o que visto? Inevitavelmente, surgem problematizações que questionam o meu corpo de mulher, a minha idade, a minha inteligência, a minha formação, a minha personalidade, o meu gosto...

Ao não me sentir como uma professora “a sério” e ao sentir que não me vêem como uma, sinto que estou daquele lado; sinto que não sou a inimiga nem o alvo a abater. Sinto-me protegida. Sinto que ninguém vai tentar sobrepôr a sua voz à minha, numa qualquer atitude de ofensa ou desrespeito para comigo. Sinto que não vão tentar denegrir a minha imagem como professora e, principalmente, como mulher. No meu íntimo, prefiro ser alguém a quem elogiam as roupas, o cabelo, os adereços e até a quem dizem ser bonita, do que alguém que é gozada por usar as coisas erradas ou por ter o corpo errado. E sim, também eu me vejo carregada de preconceito, de um anti-feminismo, de uma auto-sabotagem...

O que me dá algum alento nisto de (ainda) ser jovem, são as referências que posuo e que, por vezes (muitas vezes até), acabam por coincidir com as suas. Sentimo-nos percebidos e entendidos mutuamente. Sinto-me integrada, aceite. Questiono-me sobre o que acontecerá quando já não gostarmos das mesmas coisas, quando já não reconhecer sequer sobre o que falamos... Por essa altura, quero acreditar que esta dimensão de aceitação e de pertença já não me habite com tanta intensidade.

Sexta-feira, 4 de fevereiro de 2022

Hoje a aula correu excepcionalmente bem. A professora Raquel Morais partilhou comigo, ontem à noite, a nova proposta que iria apresentar hoje, dando-me oportunidade de pensar e levar o meu contributo. Como a proposta é relacionada com música, levei vinis, cds, bilhetes de concertos... e mostrei-lhes. Pareceram gostar. Notou-se uma boa vontade em trabalhar esta proposta. Rapidamente, começaram a escolher que música, que banda/artista iriam representar. Muita indecisão, o ter de escolher apenas um. Sentia-se um burburinho saudável enérgico na aula e música aqui e acolá. Novamente, voltei a interagir mais com **D**. **D** é quem começou por “meter conversa” comigo fora da sala, nos corredores: “Então professora, já encontrou o seu gorro?”, “A professora anda sempre carregada!” ou “A professora faltou na última aula!”. Mas, também aí, sinto que me devo afastar ligeiramente. Respondo, rimos e depois desloco-me um pouco daquela proximidade. **D** chegou mesmo a dizer: “Fomos nós que tivemos de meter conversa com a stora! Estava sempre calada lá atrás”. Voltando ao projeto musical de PCG: trocamos impressões sobre a série *Euphoria*; eu também conheço a banda Labrinth; **D** falou-me de Mac Miller, o artista sobre o qual ia trabalhar. Dei-lhe a conhecer o filme *Kids*, do Larry Clark, visto o Mac Miller ter-se apropriado da imagem do filme para uma capa de cd. Aconselhei-lhe o *The Smell of Us*, o filme mais recente do Larry Clark: “Olha que é hardcore. Não sei se é para a tua idade”, ao que **D** responde, muito rápido: “Mas eu já tenho 18”. **D** gostou da “coincidência” do tipo de letra do filme ser parecido com o da *Euphoria*. Ao saber o que ouvem, senti uma possibilidade de conhecer melhor a turma. A aula passou a voar e, pela primeira vez, senti-me efetivamente útil.

Ao “entender” as suas linguagens, sinto-me integrada, aceite e merecedora do tempo e da atenção que me dedicam a falar sobre os seus projetos. Sentir que uma aula passa a voar é prova da minha utilidade como professora, ali naquele espaço. Que confiam em mim para me questionarem uma e outra vez, sem me darem tempo sequer para lanchar o meu boião de fruta. Que se interessam pelo que tenho a dizer. Que acreditam nas coisas que lhes conto. Que confiam nas minhas opiniões e sugestões. Uma aula que passa a voar, é uma aula que me faz sentir um “dever cumprido” enquanto professora. Ao mesmo tempo, parece ser sinónimo de um “real” envolvimento com a turma. No mínimo, quero crer que é sinónimo de interesse e dedicação pelo que estávamos a fazer. O tema do projeto entusiasmou-me. Daí, fiquei em êxtase/deslumbrada por perceber que também entusiasmou o 1DCG e que podíamos ter algo em comum. Ao mostrar que conhecíamos as mesmas coisas, que sabia do que falavam, senti-me integrada. Senti-me atingir um “patamar de segurança”, que me permitiria estar a salvo de possíveis “agressões” ao meu corpo de

mulher, à minha inteligência, à minha formação... Agradeço a minha (ainda) juventude e a todas as referências que (ainda) possuo. Talvez por (ainda) ter um tempo de ócio que me permite ter tempo de ver séries na HBO e na Netflix, com as quais, pontualmente (ainda) me vou identificando, lembrando alguns momentos da adolescência e idealizando uns outros tantos.

F lembra-me eu mesma, quando tinha a mesma idade. Tem um raciocínio amadurecido e comunica visualmente de forma intensa. Nas aulas, chama-me várias vezes, para discutir ideias e para saber a minha opinião. Ouve o que digo: “Raquel, preciso de ti!”. Com **F** sinto-me menos inútil, menos *bibelot*. Porém, aquando da avaliação de um dos projetos de PCG, “O que é o design?”, a professora Raquel Morais mencionou isso mesmo: que gostaria que **F** tivesse partilhado mais as suas ideias com ela; que quando ia ter com **F**, esta pouco falava sobre o que estava a fazer; mas que, de qualquer forma, ficava contente que tivesse falado com alguém (comigo) sobre o projeto. Não pude deixar de me sentir ligeiramente constrangida. Como se tivesse ocupado um lugar que não me pertencia. Na altura, por estar em isolamento profilático, assisti ao momento da apresentação/avaliação pelo Teams e dei por mim a nem conseguir pronunciar o “parabéns” (que tanto queria) a **F**. Senti que se o fizesse estaria a demonstrar preferências. Foram vários os momentos de partilha, de conversa, de desabafo que fui tendo com **F** ao longo de todo o ano. Com a nossa aproximação, outras foram-se dando. Fui conhecendo melhor **G**, tanto que, às vezes ouvia isto: “Oh **F**, agora a Raquel é minha! Espera um pouco”, quando queriam o meu *feedback* sobre alguma ideia. Também **H** veio por intermédio da minha aproximação a **D** e a **I**. Foram algumas as vezes que, naquelas tardes solarengas primaveris, íamos para a varanda da sala de Geometria Descritiva falar, ver aquele senhor a passear o cão. Quando dávamos por isso, também o Fernando e a professora Ana Cachucho estavam ao nosso lado, em amena cavaqueira.

Nesse processo de “sedução”, no qual a minha intenção principal é o de me sentir integrada e aceite na turma, eu quero receber mais do que dar. Novamente uma atitude egocêntrica. Quero recolher as suas opiniões, ideias, inquietudes, experiências, segredos, confissões. Seja para conhecer genuinamente, seja para poder estar aqui a escrever sobre quem são e a esmiuçar toda esta relação. Porém, vou percebendo que quando me perguntam algo de muito concreto sobre mim, deixo as possibilidades em aberto: “A stora tem namorado?”, “A stora é casada? Não me diga que é casada?!”, “A stora já fumou um charro?”. Porque será que mantenho estas possibilidades em aberto? Para criar mistério? Desejo de aproximação? Veneração? Dou por mim numa fase avançada desse processo de “sedução”, já num “patamar de segurança” ainda maior, a querer ser alvo/objeto de mistério. Esta “sedução” refere-se à forma como me apresento, às referências que possuo e precede uma hiperrelação com os estudantes. Acredito que Audre Lorde (1984/2007) usaria a o termo “erótico” para caracterizar esta vontade de ser e estar ali, num espaço tão potencialmente ameaçador: «O erótico é um recurso dentro de cada uma de nós, que paira num plano profundamente feminino e espiritual, firmemente enraizado no poder dos nossos sentimentos impronunciados ou não reconhecidos» (p.53).

Segunda-feira, 31 de janeiro de 2022

Mais uma aula de geometria. Hoje a turma estava mais “solta”. Começa com **I** a chamar-me ao lugar. Ao lado **I** estavam **D** e **H**. Mal lá chego e começo a ajudar **I** — o único elemento concentrado em fazer alguma coisa, pois **D** vangloriava-se com o seu 19,8 no teste, que fez questão de me mostrar mal entrou na sala —, **D** aproveita para “meter conversa”. Começa por mostrar-me o filtro que tinham enrolado: “Oh professora, o que acha, está bem enrolado?”, “A professora quer enrolar um?”. Eu disse que não. Estava a tentar manter o meu lugar de professora, mas hoje este grupo estava mais “solto” e a conversa acabou por fluir. Talvez para onde não deveria fluir. Ainda não sei bem se posso ou devo falar descontraidamente com a turma; se posso ser eu, ou se tenho de criar/construir esse lugar de professora, afastado, longínquo, inalcançável. Porém, já tinha saudades de falar com aquele trio, que não me trata como um mero *bibelot* na sala. Então lá continuaram. Perguntaram-me se conhecia o Via Rápida (uma discoteca bem antiga na zona industrial do Porto). Disse que já lá tinha ido há muitos anos, quando tinha uns 15 anos. Perguntaram quanto é que se pagaria. Eu disse que na altura já eram 10€ e que agora deveria ser mais. Disse que não gostava de discotecas, e que a minha cena eram mais concertos. **D** diz que concertos são caros. Eu disse que não, depende dos sítios a que vais. Disse-lhes que gostava de punk-hardcore (acho que não sabem o que é) e **I** disse que não gosta muito de rock. Entretanto, **D** continua: “E quer ir beber shots connosco?”. Eu respondo que no fim do ano. E eles: “A sério?”. Sim, quando vocês acabarem as aulas e eu o estágio. Depois ficaram curiosos com isso do estágio. Parecia que nem sabiam bem o que estava ali a fazer. **I** achava que eu trabalhava ali: “E depois pode vir dar aulas para aqui? Gostava?”. Eu disse que não me importava. A conversa continuou e chegou a vez da minha idade. **I** achava que eu tinha 21 anos. Avançaram para os 25 e não acreditaram quando disse que tinha 33. Ainda sobre as discotecas, disse-lhes que havia outras ali nas galerias e sugeri-lhes o Plano B: “E se formos ao Plano B, a professora já vem connosco?”. Acho que, de alguma forma, acabei por indicar que sim. A minha vontade era ir buscar uma cadeira e sentar-me ali na mesa com aquele trio, mas achei que iria estar a ultrapassar algum limite invisível de professora. Acabei a voltar para o meu lugar: esse lugar isolado, solitário.

Fase 3. Camuflar a insegurança com indiferença

Após sentir que tinha atingido um “patamar de segurança” para a minha inteligência e para o meu corpo, começaram a surgir conversas informais que culminavam em desabaços, confidências e uma assumida curiosidade (ou deslumbramento) em relação a mim. Comecei a duvidar se não teria, porventura, impregnado demasiado esforço nessa nossa aproximação.

Existia uma romantização sobre quem/como eu seria na escola: “Oh stora, você podia ser a nossa professora! Eu não ia fazer nada. As aulas não iam ser assim — enquanto aponta para os colegas concentrados a resolver exercícios de geometria. Olhe para eles, todos infelizes”. Seja o aparentar ter menos idade do que a que tenho, seja porque o meu estilo não corresponde à minha idade nem à minha profissão como potencial professora, seja o calão que impregno na minha fala, sejam as constantes perguntas sobre como era quando tinha a idade deles, se já pinte o cabelo, se já tive piercings, se já fumei um charro,

etc., seja perguntarem-me: “Quantas tatuagens tem?” ou não acreditarem quando digo que também vejo *Stranger Things* (claro!), ou quando elogio uma *sweat* que alguém comprou: “Foi na Primark, custa 12 euros stora!”. Ou quando **F** me perguntou, meio que a medo, se pertencia à comunidade LGBT, e eu respondi: “Infelizmente, não”. Não esperando aquela resposta, **F** e **D** – que também estava na mesma mesa – perguntam: “Infelizmente?!”. **D**, muito rapidamente, afirma, em tom de orgulho, virando-se para **F**: “Eu disse-te que a professora era fixe!”.

Por um lado, tudo isto se torna “porreiro” e propicia um ambiente informal que, inevitavelmente, me aproxima deles. Mostram-me mensagens “parvas” no telemóvel; dizem-me que fumaram um antes do teste de geometria: “Estava a precisar stora!”. Dá-se uma aproximação em relação a mim que não sei definir se é aceitável, desejável ou correta. No entanto: «(...) essa visibilidade que nos torna mais vulneráveis é também a fonte de nossa maior força» (Lorde, 1984/2007, p.42).

I foi-se aproximando cada vez mais. Agora, quando chego à sala de geometria, vem dar-me um abraço e pede, volta e meia, um abraço a meio da aula. Senta-se ao meu lado e usa o meu aristo, lapiseira e borracha, dizendo que: «O que é seu, é meu, é nosso». Deixo aquilo andar, sem saber bem como pôr um travão (talvez não querendo muito, também). Porém, há aulas em que ignoro **I** por completo, deduzindo que isso seja um travão da minha parte. Mostram-me a fotografia que **J** tinha tirado ao (futuro) teste de geometria que estava pousado na mesa da professora. Ignorei a foto e também não me pareceu necessário dizer à Ana Cachucho que eles “espreitaram” o teste.

No outro dia, **K** queria saber se eu tinha namorado. Antes disso, **I** expressou uma certa indignação/incrédulidade, após o Fernando ter dito que era casado, virando-se para mim: “Nah, a stora não é casada, não me diga que é casada!”. Inevitavelmente, sinto-me objetificada. No início do ano, tentei controlar a maneira como me vestia para evitar certos comentários e aproximações. Gradualmente, fui deixando de me preocupar e sinto que as minhas t-shirts de bandas e as minhas saias possam estar a transformar-me num elemento “exótico”, num despertar “excessivo” de curiosidade. Há toda uma incompreensão pelo que eu sou/represento. Pareço tornar-me num “*shiny new toy*” na sala de aula. Ao estar nesta posição, sinto-me sem autoridade e com pouco respeito por quem sou enquanto professora ou pelo que estou, efetivamente, a fazer ali. Automaticamente, a relação que traçam é a de que eu, enquanto professora jovem, com um estilo “fixe”, com alargadores e tatuagens, e “bonita”, não posso ser uma professora autoritária, ou uma professora que “manda” coisas para fazer, ou uma professora que não os compreende.

Existe uma relação bastante patriarcal – machista até – entre o ser “fixe” e aparentemente bonita com o ser uma professora autoritária. Como se o ser fixe e bonita não pudesse co-existir num ambiente de seriedade, aborrecimento ou até de adultez. A “sedução” que projetei, providenciou-me um certo tipo de respeito e aceitação. No entanto, não consigo deixar de o sentir como um respeito por uma integridade “reduzida” de mulher: «As histórias que nos trazem ao feminismo são as histórias que nos deixam frágeis (...) vulneráveis e expostas» (Ahmed, 2017, p.22).

Terça-feira, 3 de maio de 2022

Ontem deparei-me com uma situação um pouco incómoda e não sei bem como me livrar dela. **I** tem ficado sempre ao meu lado em geometria, com intenção de se portar bem e de resolver os exercícios. Ontem, por ver que já havia muitos alunos fora do sítio, disse a **I** para voltar ao seu lugar inicial. **I** demonstrou alguma relutância. A aula demorou a começar porque a turma estava inquieta. O horário mudou e não era suposto terem aulas até às 15:30. **I** estava em amena cavaqueira numa das mesas das “miúdas” e o burburinho daquele grupo ajudava ao “caos”. Fui lá e disse-lhe para ir para o lugar e “ameacei” com o tradicional: “Se não fores para o teu lugar, voltas ali para o meu lado”. Ao que **I** rapidamente responde: “Então se é assim, vou ficar aqui de pé”, enquanto me olha com um sorriso matreiro. Esforcei-me ao máximo para não corar e tentei gozar com a situação, acabando por me calar e voltar para o meu lugar. Para além disto, desde que largamos as máscaras, voltei a maquilhar-me um pouco antes de sair de casa. **I** reparou e faz questão de comentar: “A stora vai pra festa hoje?”. Eu respondo um: “Oh!”, um pouco a ignorar o que diz. Ontem voltou ao mesmo comentário: “Hoje também há festa?”. **H** perguntou-lhe porque é que **I** dizia aquilo. **I** responde: “A stora vem toda bonita”. Todas as aulas acaba por se vir sentar ao meu lado, seja porque quer fazer uma pausa, porque quer uma opinião, etc. Ou então vem chamar-me para ir ao seu lugar ajudar em alguma coisa.

No fundo, tirei partido de uma hiperrelação com a turma numa tentativa de diminuir, de acalmar a minha insegurança quanto a este meu novo papel de professora. No entanto, envolta nesse sentimento de integridade “reduzida” de mulher, sinto necessidade de voltar a uma seriedade, embrulhada em indiferença. Digo indiferença: talvez para não demonstrar demasiado? Para não ser notório que algo me incomodou? Particularmente o de uma relação excessiva com o meu corpo-mulher? Uso a indiferença, como uma tentativa de abandonar a vulnerabilidade e o facto de me sentir exposta e frágil: «(...) talvez tentes fechar-te, afastar-te da proximidade (...) Ou talvez tentes lidar com essa violência entorpecendo as tuas próprias sensações, aprendendo a não ser afectada ou a ser menos afectada» (Ahmed, 2017, pp.23,24).

Sinto-me voltar à primeira fase de camuflagem, à seriedade. Volto a um início onde ecoam as vozes da minha experiente mãe-professora: “Vais assim vestida amanhã? Olha que eles reparam em tudo!”. Ecoam como avisos, como palavras conhecedoras, como sabedoria que me escapou. Para além de não acatar ao que é dito, em tom profético, aquelas palavras ficam a martelar, e a martelar e a martelar...

É-te ensinado a ter cuidado (...) Começas por aprender que ter cuidado, não ter coisas como essas a acontecer-te, é uma forma de evitar ficar danificada. É para o teu próprio bem. E sentes a consequência: se alguma coisa acontece, falhaste na sua prevenção. (Ahmed, 2017, p.24)

«Quando começaste a juntar as peças?» (Ahmed, 2017, p.27). No início desta escrita, julgo ter confundido o ser jovem com o ser mulher. Até com o design comparei a juventude (Gonçalves, 2015). Mas não com a mulher. Ignorei isto de ter um corpo-mulher. Não sei se por efetiva distração ou se por uma qualquer sensação de (in)segurança. Ou por

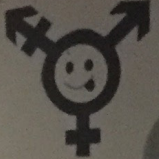
vergonha até. De estar a falar sobre um assunto que poderá parecer tão insignificante a quem lê tudo isto. Imagino professoras experientes como a minha mãe dizerem-me para pensar no que vou vestir. Retraio-me e volto a sentir uma ligeira repulsa de mim mesma; por querer falar de um assunto que pode parecer devaneio, angústia adolescente ou até uma espécie de erotismo febril. Que pode parecer assunto pouco sério para estar escrito numa tese de mestrado. Ou até mesmo algo como: “Se isso te incomoda assim tanto, se calhar não devias ser professora. São ossos do ofício”. Porém, tento acreditar nas palavras de Audre Lorde (1984/2007) quando diz que: «(...) o que me é mais importante deve ser dito, verbalizado e compartilhado, mesmo que eu corra o risco de ser magoada ou incompreendida. A fala recompensa-me (...)» (p.40).



O PROBLEMA NÃO É O ALCOOL OU DROGAS SOMOS APENAS VICIADOS NO CACOCINHO COM CACOS

DIE ZANZE WELT HAST DU FOLLET

#OLECRIM DOURADO



AAA

THE EYES SEES ONLY WHAT THE MIND IS PREPARED TO COMPREND

93-9-23 NILA

DANGER

PERIGO

RESTE

OMAR SOULEYMAN SAVES LIVES

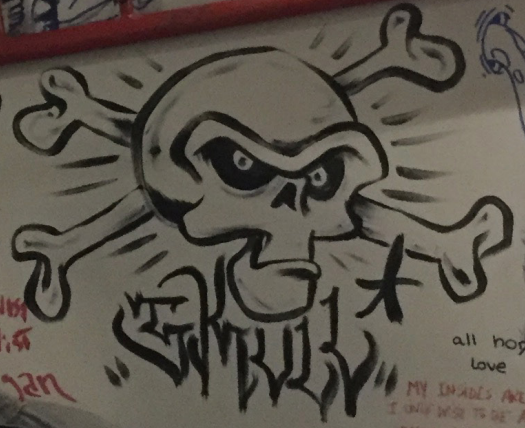


Homens da Cultura

PEPPER ANARKI

CRUST AT FICK

MCCCXII RESISTANCE



Vila Do Coque Annual Sale

all homies love SandroG

MY SHADES ARE SO FUCKING LEGGY, I ONLY WANT TO BE ANYONE ELSE BESIDES YOU THAT'S EXACTLY MY EXISTENCE

AMARIA

À contra(f)ação!¹² A proposta didática apresentada ao 1DCG

Education without action does nothing
Another money day
Clearcut jobs they pay well
Most revered end is money
Esthetics pass for just scenery

Ignite, "In Defense"

À contra(f)ação!

«Há muito mais do que um logótipo ou estilo numa marca. É uma manifestação de poder» (Metahaven citado em Pater, 2021, p.131). Contrafação significa fingimento, simulação, disfarce; falsificação de produtos/valores, de modo a iludir a sua autenticidade; imitação fraudulenta de uma coisa. Contrafacionar alguma coisa envolve uma atitude duvidosa, uma atitude politicamente não correta. A partir da contra(f)ação queremos um *direito a ofender*¹³, queremos a *liberdade de expressão* e um boicote ao *politicamente correto*.

A ideia de subversão não é de agora. Ganhou impacto através da Internacional Situacionista (1957-1972), uma organização/movimento artístico/político/cultural que satirizava e criticava a sociedade capitalista de consumo da época, da qual a obra *A Sociedade do Espetáculo*, publicada em 1967, de Guy Debord, é um ícone. A contracultura punk dos anos 70 deu seguimento a essa subversão, tal como podemos ver na imagem dos Sex Pistols, criada por Jamie Reid, em 1977. Em 1989, Kalle Lasn fundou a Adbusters, um coletivo de ativistas que se insurgia contra os mesmos princípios consumistas e capitalistas através da subversão de publicidades dos anos 90 e 2000. A Adbusters foi a responsável

¹² Fui falar desta ideia à 3.ª edição da combART na FLUP (Faculdade de Letras da Universidade do Porto) no dia 30 de maio de 2022 e ganhou força com a decisão de ter ido assistir à 6.ª edição da KISMIF na FLUP nos dias 13 a 16 de julho de 2022.

¹³ Este "direito a ofender" foi inspirado no livro *Direito a Ofender: A Liberdade de Expressão e o Politicamente Correto*, de Mick Hume, publicado em 2016 pela Tinta da China. Apesar de serem expressões potentes que podem "facilmente" ser deturpadas para uma posição de extrema-direita – e que numa leitura superficial se alinham, efetivamente, à direita – o propósito aqui é criar um espaço seguro de discussão de ideias. Não obstante, percebo como a ideia de um espaço seguro possa não ser "fácil" de criar, de assegurar e que essa minha simplicidade, facilidade em mencionar essa questão de segurança possa transmitir ingenuidade, desconhecimento e até mesmo preconceito e privilégio. Por mais violentas que algumas ideias e expressões possam ser, interessa-me que possamos falar sobre isso em grupo. Tal como irei abordar estas ideias num capítulo mais à frente, todos somos racistas e todos temos camadas de preconceito interiorizadas em nós. Não manifestamos essas ideias devido a um discurso polido, politicamente correto, mas isso não é sinónimo que elas não estejam ali. Na especificidade da proposta didática, este direito a ofender aliado a uma liberdade de expressão e a um boicote ao politicamente correto pretende que se possam pensar formas outras de fazer design. Partindo, por exemplo, de Foka Wolf: é através da invasão do espaço privado que expõe as suas obras (objetos subvertidos através de design gráfico), críticas a serviços públicos como a marcas e empresas. Não é sem um elevado risco pessoal que as obras de Foka Wolf aparecem. Talvez não seja o "direito a ofender" o melhor caminho para lá chegar, mas tal como nos diz Danah Abdulla (2022) no livro *Designerly ways of knowing: a working inventory of things a designer should know*, é importante saber como perturbar (*how to disrupt*, no formato original) (p.50).

pela re-impressão do manifesto *First Things First* em 2000 (original de 1964). Podemos encontrar temas e objetos subvertidos, tanto na *Fonte* (1917) de Marcel Duchamp, como nos trabalhos/projetos artísticos de Barbara Kruger, artista americana, que se apropria de imagens de revistas de grande circulação e combina-as com frases-tipo/*slogans* para as enquadrar num novo contexto, cuja estética foi, ela mesma, apropriada pela marca urbana Supreme, em 1994, por James Jebbia. Ou, mais recentemente, de Foka Wolf, um/a artista inglês/esa, de Birmingham, que desde 2018 é conhecido/a por piratear anúncios públicos. Ou, mesmo até, como estratégia de ativismo político, tendo como exemplo os trabalhos de Miguel Januário, ou como estratégia de *branding*, *marketing* ou lucro.

Vemos serem delineadas fronteiras entre subversão e contrafação, entre o que é considerado uma réplica, falsificação e criação artística vs. as coisas falsas e a imitação, ou seja, a contrafação propriamente dita. Uns "sabem" como se apropriar das imagens de forma "correta", iludindo fronteiras entre a homenagem, a paródia e o roubo.

Outros "imitam", tentando providenciar o que seria improvidenciável, desejando possuir o que nos fazem acreditar que queremos ter: «As pessoas têm de confiar em versões contrafeitas ou ilegais para terem acesso às marcas que veem anunciadas em todo o lado. (...) Aqueles que têm dinheiro têm a possibilidade de ver menos anúncios, especialmente porque muitos serviços gratuitos ou baratos têm publicidade obrigatória» (Pater, 2021, pp. 156, 159).

A proposta da contra(f)ação pretende pensar uma identidade visual que seja uma contra-ação, uma atitude, uma reação; que habite, quer na ficção, como na realidade, na utopia, ou na distopia. Mais do que a mera (des)construção de um logótipo, esta proposta surge como um exercício crítico e subversivo que pretende pensar e questionar o lugar, a posição e ação do design e do designer gráfico numa sociedade de (hiper)consumo, embrulhada em verdades pós-factuais e em constante aceleração. Pretende-se que o designer deixe de pôr ordem no caos e que faça parte desse caos. Deseja-se que o designer possa ilustrar, representar o *uncanny*: o que resiste à significação e à apropriação, tentando boicotar o trabalho para o qual foi desenhado – o constante impulso de capturar, de levar as margens para o centro e vice-versa, num ciclo infinito de deslumbramento. Queremos afastar a ideia do design como processo e produto de valor acrescentado.

Contrafação significa fingimento, simulação, disfarce, falsificação de produtos e valores, de modo a iludir a sua autenticidade. A ideia de contrafazer pressupõe o ato de pararmos de fazer coisas, talvez uma ecologia do fazer, do produzir. Uma tentativa de dirigirmo-nos a um *ócio*, entendendo-o como uma outra forma de trabalhar, que não a instaurada hegemonicamente. Contrafazer envolve uma atitude duvidosa. A partir da contrafação queremos pensar um *direito a ofender*, queremos a *liberdade de expressão* e um boicote ao *politicamente correto*. Pretendemos transgredir a norma, desobedecer.

Representa também uma espécie de manifesto, uma ode à insurgência, tanto do aluno, como do professor e os modos de fazer/preparar o trabalho escolar, numa tentativa por incitar/promover um diálogo e sair fora das verdades absolutas, das certezas, do que é certo e correto.

(Transcrição integral da proposta apresentada ao 1DCG)

À contra(f)ação! é o título e tema da proposta didática que foi desenvolvida com estudantes do 10.º ano (1DCG), no âmbito da disciplina de Projeto e Comunicação Gráfica (PCG) leccionada pela professora Raquel Morais, na Escola Artística e Profissional Árvore. ***À contra(f)ação!*** é uma proposta de trabalho na área do design gráfico. No compêndio *Taking a Line for a Walk* lemos que: «as propostas podem dar instruções, apresentar um problema, estabelecer regras, descrever um exercício, iniciar uma atividade, propor um jogo, estimular um processo, ou simplesmente colocar questões» (Paim & Bergmark, 2016, p.II).

A proposta da contra(f)ação procura um equilíbrio entre uma *vadiagem*¹⁴ – não um “não fazer nada” mas sim um “fazer de outra forma” – e um sentimento de *responsabilização* pelo que lhes apresento, dou a conhecer:

(...) face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é (p.43) A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo. (Arendt, 2000, p.52)

Já quando andávamos na escola sabíamos que era “proibido” copiar um desenho “por cima”, ou seja, usando papel vegetal ou até um papel mais fino que permitisse delinear o que estava por baixo. Quando muito, podíamos copiar a olhar para a imagem ao lado. Em design gráfico, o equivalente a essa cópia “proibida” é descarregar uma imagem da net e vetorizar “por cima” no Illustrator, afirmando – mais ou menos conscientemente – que a imagem é da nossa autoria¹⁵.

Quinta-feira, 14 de outubro de 2021

Amanhã tenho o meu terceiro dia de aulas na Árvore. Decidimos que vou ficar com o 10.º ano ou, mais especificamente, o 1DGC. Como impressões iniciais, estão a necessidade quase absoluta do digital. Não existe um bloco de notas ou sequer uma folha de papel. Não existe um lápis ou uma caneta. Na mesa, apenas o computador, ou melhor, o iMac. Há um para cada estudante. Para conseguirem olhar para a professora, à frente, têm de rodar os monitores. De outra forma, não conseguem ver nada para além do ecrã.

(...)

Essa fome pelo digital e o encantamento pelo *software* acompanham o medo de errar, da não-perfeição, de não agradar o gosto da professora. Talvez, por isso mesmo, a resolução das propostas apresentadas pela Raquel, são sempre compostas por plano A, B, C... O conceito de plágio parece não existir, pelo menos para estudantes do 10.º ano. Não o consideram como plágio, mas sim uma espécie de empréstimo inocente. Mesmo depois de uma lição de ética por parte da professora, continuaram a usar a imagem que tinha sido descarregada da net. Decidiram, apenas, vetorizá-la (por cima), alterando pequenos (mínimos, invisíveis) detalhes que, no seu entender, modificam a autoria da imagem. Apercebi-me de uma falta de ideias, de um bloqueio geral de “criatividade”. Só me chamaram para resolver-lhes questões técnicas no Illustrator, às quais não soube auxiliar (não tendo pudor em dizer que não sabia fazer o que precisavam). Preocupavam-se mais em resolver esses pormenores específicos de *software*, do que pensar na proposta que lhes tinha sido oferecida.

¹⁴ A ideia de “vadiagem” é proveniente do livro *Apologia do Ócio* de Robert Louis Stevenson, publicado em 2018 pela Antígona (p.15).

¹⁵ Esta ideia da genialidade no artístico será explorada nos próximos dois capítulos: “Deslumbramentos no artístico” e “Oh _____, cala-te!”.

Talvez a proposta da contra(f)ação tenha sido delineada ao presenciar estes “empréstimos inocentes”. “Qual o mal em descarregar uma imagem da net ou do Pinterest e usá-la no meu trabalho?”, cheguei a ouvir. Numa tentativa de “aligeirar” a dimensão de plágio, tiro partido desses “empréstimos inocentes” tornando-os a metodologia central da proposta apresentada.

A ideia da contra(f)ação traz a possibilidade de corromper alguma coisa, de “destruir” algo que já existe, fugindo à ideia naturalizada de projeto, ou seja, de criação, de originalidade, de novidade. Ao torná-la uma proposta rápida, apenas com três aulas – apresentação, desenvolvimento, conclusão –, cada uma com duração de duas horas e trinta minutos, incentivei um certo “fazer mal-feito”, um *non-savoir-faire*, ou melhor, um estímulo aos atalhos, ao não ter de criar uma imagem de raiz, ao “sacar” da net, ao copiar.

Através desses empréstimos, questionamos o mito da originalidade no artístico, entendendo a criatividade como *negação do conhecimento*, pedindo emprestada a expressão ao designer Enzo Mari (citado em Vieira, 1996): «quando se fala de criatividade as pessoas confundem com a erupção espantosa do inconsciente; a criatividade é somente uma crítica dura, mortal do real. É uma negação do conhecimento; não existem formas de criatividade que não sejam negação do conhecimento» (p.61).

Um pouco como o que lemos no livro *The Queer Art of Failure*, de Jack Halberstam (2011): «Em certas circunstâncias, falhar, perder, esquecer, não fazer, desfazer, não saber, pode, de facto, oferecer formas mais criativas, mais cooperativas, mais surpreendentes de estar no mundo» (p.2).

Respeitando a ordem de trabalhos e o *timing* que a professora Raquel Morais tinha definido e estruturado, a minha proposta didática enquadrou-se no tema da identidade visual. Desta forma, a ideia da contra(f)ação ganha ainda mais força quando falamos de logótipos, de marcas e do impacto económico, social e cultural que um símbolo carrega consigo:

Os produtos de marca são frequentemente equiparados a produtos caros ou de alta qualidade. (...) colocar um logótipo conhecido num produto pode aumentar consideravelmente o seu preço (p.155). O próprio logótipo tornou-se um símbolo do capitalismo e um alvo popular para os activistas». (Pater, 2021, p.159)



FIG 5. Making off da zine "À contra(f)ação".

Para além disso, é na clareza/limpeza de linhas, tão característica de vários símbolos e logótipos, que se torna possível manipular o seu significado com poucas alterações, tal como reitera Vivien Tauchmann (2020) no projeto de investigação *The Horseshoe Theory: Symbols, Actions, and Assemblies in Protest Cultures*: «Para que uma mensagem contrária seja comunicada, só é necessário efetuar alterações mínimas, como a transformação de uma imagem no seu negativo ou a modificação de palavras específicas do slogan» (p.109). Ao aliviar a tensão da questão técnica, o objetivo seria sobrar tempo para, em sala de aula, focarmo-nos na

construção de ideias e numa reflexão crítica perante as escolhas que fazemos.

Nesta proposta interessa pouco a qualidade da imagem ou se “copiaram” a ideia de algum lado. Este é um exercício que pode ser facilmente encontrado na net e é uma forma bem conhecida e simples de mostrarmos desagrado ou paródia com alguma coisa. Através das palavras-chave fornecidas por mim – *détournement*, subversão, Situationist International, *pastiche*, *culture jamming*, *brandalism*, (hiper)consumo, verdades pós-factuais, distopia, contracultura – seria fácil encontrar ideias e projetos semelhantes.

Tal como escreve Oli Mould (2018): «Qualquer movimento (seja ele um grupo contracultural, um movimento de protesto, um meme ou uma ideologia ativista) que procure desestabilizar o capitalismo é visto como um mercado potencial a explorar» (pp.14,15). Daí que, talvez seja fácil presenciar um jogo de apropriações dentro do mercado. Ou, de forma mais rigorosa, dentro de um tipo específico de mercado, uma vez que produtos contrafeitos à venda em feiras populares serão sempre alvo de apreensões ver FIG 26, pois são consideradas como “erradas”, “criminosas” (preconceito racial, étnico, classista) para que possam existir legalmente. Por sua vez, apropriações “artísticas” como as da Adbusters ver FIG 18 ou da Balenciaga ver FIGS 22-23 parecem (saber) tirar partido dessa linha ténue resguardada e protegida (privilégio branco).



FIG 6. Zine “À contra(f)ação!” (capa).

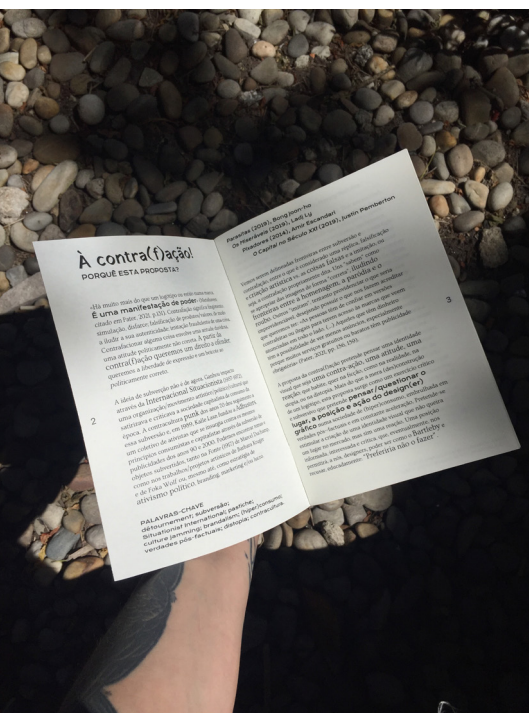


FIG 7. Zine “À contra(f)ação!” (apresentação da proposta).

Vou apresentar a minha proposta para a semana e admito que começo a ficar bastante inquieta, ansiosa, nervosa até. Já tenho a proposta bem delineada. O que me preocupa é a forma como a vou apresentar em aula. Ainda tenho na ideia fazer algumas zines FIG 5 para que possamos ler em grupo, à volta da mesa do fundo da sala, tentando sair daquele lugar tenebroso da frente de batalha. Ninguém parece gostar desse lugar. Para além disso, decidi que tentarei executar a proposta que lhes vou propor. Assim poderei mostrar-lhes o que fiz. Poderei calcular o tempo que demorei. Poderei ver se é exequível e talvez antecipar quais os obstáculos que irão encontrar [acabei por não o conseguir fazer].

A proposta da contra(f)ação¹⁶ foi apresentada como um objeto, sob o formato de zine¹⁷. FIGS 6-7 Este é um formato que me é próximo e identificativo do meu modo de fazer – ou estilo, se preferirem – como designer. Para além do texto introdutório transcrito acima – que foi lido em voz alta colaborativamente com a turma – reúni

¹⁶ Foi disponibilizada uma versão digital em pdf., partilhada com a turma através da plataforma Teams. A mesma segue no Apêndice I deste relatório.

¹⁷ No Apêndice II deste relatório seguem fotografias do objeto gráfico produzido.

excertos de alguns textos que me pareceram relevantes para contextualizar e refletir a proposta, nomeadamente: *Bartleby* (1853) de Henry Melville, *Some Aspects of Design from the Perspective of a Woman Designer* (1973) de Sheila Levrant de Bretteville, *CAPS LOCK: How capitalism took hold of graphic design, and how to escape from it* (2021) de Ruben Pater, *O design que o design não vê* (2018) de Mário Moura, *Ten Footnotes to a Manifesto* (2007) de Michael Bierut, retirado, na altura, de *Agora, Irrepetível: A Juventude, o Design e a sua Prática* (2015), editado por Sofia Gonçalves, 1984 (1949) de George Orwell e o manifesto *First Things First* (1964) reeditado em 2000 pela *Adbusters*.

Dias antes do dia em que vou apresentar a minha proposta didática, sinto alguma ansiedade. O que mais me “assusta” é a sensação de que não irão perceber a proposta, o que é para fazer. Que não vão ter tempo suficiente para perceber nem para conseguir terminar e apresentar a proposta. O facto de a PAF estar por perto não ajuda. Por isso, há uns dias, lembrei-me de sortearmos os logótipos, de forma a facilitar-lhes a tarefa. Ou seja, já não precisariam pensar no que querem subverter. Agora, no comboio, comecei a achar que também seria pertinente, dada a necessidade de rapidez e o fantasma de que não vão perceber o que é para fazer, se devia ir também informado/explicito no logótipo que lhes sair, que tipo de subversão terão de fazer: ativismo político, *branding* ou lucro. Isto seria mais fácil e garantiria que fazem o que foi idealizado, expectado por mim. O mesmo logótipo poderia ser subvertido para fins diferentes... indicar-lhes também o produto: t-shirt, autocolante, cartaz [acabei por não seguir esta ideia].

A idealização da proposta foi decaindo. Sentia o tempo como insuficiente. No início, queria que pensassem, que debatessem. Hoje, sinto que isso é pedir-lhes demasiado. E, assim, sorratamente, a proposta que incitava a uma espécie de revolta, a uma ação, parece resumir-se a um exercício meramente estético, quase como uma pequena cirurgia plástica. As opções de logótipo a subverter são aquelas com as quais sinto alguma rejeição. Ou seja, afunilo cada vez mais os hipotéticos interesses da turma, de forma a que coincidam com os meus, ou com o que idealizo.

Os logótipo estão pesquisados. Partilhei com a professora Raquel Morais numa pasta no Google Drive. Decidimos que só serão mostrados/partilhados com quem queira/necessite. Ou seja, dar-lhes alguma oportunidade de escolherem o que querem fazer.

Tanto o próprio nome atribuído ao projeto, como a metodologia e o conteúdo pretendem sabotar a ideia de originalidade, de autoria. Foi feita uma seleção de imagens, incluídas na zine, para ilustrar diversas questões relacionadas, aproximadas ou consideradas contrafação: a *Fonte* (1917) FIG 8 de Marcel Duchamp¹⁸; a relação de plágio/cópia entre o *I shop therefore I am* (1987) FIG 9 de Barbara Kruger e a *Supreme* FIG 10; a relação de plágio/cópia entre o filme *They Live* (1989) FIG 11 de John Carpenter e a *Obey* FIG 12; a subversão (*brandalism*) do logótipo/marca da cidade “Porto.” FIG 13; a apropriação da publicidade da ERA, agência imobiliária,

¹⁸ Mostrando como um objeto virado ao contrário se transforma num outro e introduzindo o “*ready-made*” aproveitando para falar sobre questões de originalidade. Em estudantes está imbuída a ideia de que temos de criar tudo de raiz, do zero, para que seja considerado um bom projeto ou até mesmo arte.

utilizando uma imagem do presidente da Câmara do Porto, Rui Moreira FIG 14; a subversão (*brandalism*) do anterior logótipo da EDP FIG 15 – desenhado por Stefan Sagmeister em 2011 – feito por Filho Bastardo¹⁹; a subversão do logótipo da Adobe e do jogo Monopoly, feito por Ruben Pater FIG 16; a apropriação (*culture jamming*) de expressões marcantes da história FIG 17 portuguesa, como “o povo unido jamais será vencido” ou Estado Novo e também de origem inglesa, na obra *Hamlet* de Shakespeare, “ser ou não ser, eis a questão”, criadas por Miguel Januário, conhecido pelo símbolo ± (mais menos); apropriações (*culture/add jamming*) feitas pela Adbusters FIG 18; apropriações (*culture jamming*) feitas por Foka Wolf FIG 19; uma contrafação de café de duas marcas – Buondi e Bogani – resultando em Tuscani Caffè, encontrada num mercado familiar nos arredores do Porto FIG 20; um exemplo de como “subtilmente” uma marca “branca” se tenta aproximar da “original” FIG 21; a apropriação do saco de plástico dos supermercados Tesco, feita pela marca Balenciaga FIG 22; a apropriação do saco de rafia azul da IKEA, feito pela marca Balenciaga FIG 23 e a respetiva resposta/provocação à apropriação da Balenciaga, feita pela própria IKEA FIG 24; uma resposta/provocação (origem desconhecida) à apropriação da Balenciaga do saco da IKEA que circulou pela net FIG 25; uma fotografia da GNR, onde numa notícia publicada no Jornal de Notícias, podemos ler: “As t-shirts e a roupa interior de conceituadas marcas internacionais foram encontradas pelos militares do Destacamento de Ação Fiscal do Porto, num armazém de uma empresa transportadora, situada em Valongo. Com as etiquetas colocadas, tinham como destino lojas espanholas, onde seriam vendidas como material original” FIG 26; exemplos de logótipos contrafeitos da Adidas (Pater, 2021) FIG 27.

A 1.ª aula da proposta foi ontem, dia 11 de maio. Na véspera, a Raquel informa-me que a aula não vai ser seguida, porque pelo meio vai haver uma palestra sobre nutrição, das 9:30 às 11:00. Mas que ficamos com a aula de português (que ia ser a seguir a PCG) para não desperdiçarmos tempo. E, para minha surpresa total, a aula correu muitíssimo melhor do que eu tinha previsto. As imagens cortadas “entreteram”, bem como a fita-cola com padrões que usaram para colar as imagens nas respectivas páginas. Falamos, partilhamos ideias e sentimentos. A questão política ficou bem impressa. Toda a turma (exceto a **L**, que se perdeu com a possibilidade de escolher a identidade de uma série) escolheram logótipos que podiam ser criticados. Senti-me útil na aula, pois todes chamavam por mim. E conseguimos respeitar o que tinha sido estipulado: não sair da 1.ª aula sem ter um logótipo escolhido. Num momento em que a Raquel saiu da sala e, apesar da professora de Português estar por ali, mostrei-lhes os logótipos que tinha pesquisado e, quando dei por mim, tinha o grupo do costume (**F, G, M, N, D, I e H**) à minha volta. Vimos a imagem dos Conguitos e falámos sobre isso; sobre feminismo; sobre racismo; e em como o design gráfico tem muito peso na consciência pelas imagens que cria. Saí da aula com uma energia renovada, um sentimento de dever cumprido, de vontade em trabalhar em conjunto com a turma (tanto que ontem à noite ainda fui para o Teams enviar-lhes mensagens). Dada toda esta expectativa

¹⁹ Filho Bastardo é conhecido por pinturas e stencils pintados em várias ruas do Porto, tirando partido da subversão/brandalism para chamar a atenção de causas proeminentes da atualidade. As mais recentes ações têm sido sobre o fecho do centro comercial STOP, no Porto.

ultrapassada, decidi que, para a aula de quarta-feira, vou levar um bolo para comermos enquanto falamos sobre as propostas de cada estudante durante as apresentações. O objetivo: que todes apresentem.

A impressão do miolo foi a preto e branco e a capa – uma fotografia que tirei num concerto punk no Flying Fox²⁰ – foi impressa a cores. Como havia muitas imagens a cores a incluir no miolo da zine, agrupei-as num outro ficheiro a ser impresso a cores, poupando assim algum custo de produção. As imagens foram posteriormente recortadas e na aula de apresentação da proposta espalhei-as na mesa do fundo da sala FIG 28. Cada estudante ía, aos poucos, pegando nas suas imagens e colocando-as nas respectivas páginas FIG 29. Levei fita cola com ilustrações para que pudessem colar as imagens, o que foi do agrado, achando piada à minha falta de “seriedade”. A ideia de cada estudante colar as imagens na sua zine serviu como ocupação para as mãos, e fez com que demorássemos algum tempo naquele objecto, sem o consumir todo de uma vez, lendo o que lá estava escrito, permitindo alguma descontração e entretenimento também. A intenção de levar um objeto gráfico produzido por mim serviu, de igual forma, para lhes mostrar que, também eu, sei fazer aquilo que lhes peço para fazerem e que, também eu, tenho trabalho em preparar as propostas que lhes apresento. Há uma ideia, um pouco generalizada, de que a carreira docente exige pouco trabalho. Que, para além da aula, não existe um trabalho a ser pensado, estruturado



FIG 28. Apresentação da proposta à turma.

e realizado em casa. Daí a minha dedicação em tentar desmistificar essa ideia. Para além da impressão das zines, também me responsabilizei pela cozedura das mesmas, pormenor que não passou despercebido aos olhares mais atentos e que foi motivo de surpresa: “Foi a stora que cozeu isto à mão?!”.

Escolhi logótipos/identidades de séries da Netflix/HBO de forma propositada: *The Grand Army*, *Euphoria*, *13 Reasons Why...* e surtiu o efeito que tinha em mente. Ou seja, **N** escolheu a identidade da *Euphoria*. **G** escolheu a *Grand Army* e vai falar sobre *nipples* à solta. Senti que existia uma vontade em falar de assuntos que lhes interessavam e que ainda não tinham tido oportunidade de explorar.

A 2.^a aula da proposta foi ontem e voltei a surpreender-me com a rapidez e interesse com que os logótipos e respectivos cartazes surgiram. A aula passou a voar. Não tive tempo sequer para me sentar. Consegui conversar com todes. A última aula será amanhã e combinei levar um bolo para que pudéssemos estar mais à vontade nas apresentações. Sinto que os temas que foram buscar vão muito de encontro aos meus interesses. Envolvi-me na concepção de todos os trabalhos, com opiniões bastante vincadas sobre o que achava dos

²⁰ Um bar/restaurante vegan situado no Bonfim, que fechou portas algures no início de 2023.

mesmos. Não tive receio que pudessem afunilar o que faziam com as minhas expectativas. Senti que isso poderia ajudar a pensar de outras formas sobre o assunto. Eu interferi, dei opinião, sugeri alterações.

A proposta resulta, em muito, dessa vontade de partilhar gostos e interesses.

Hoje foi a 3.^a e última aula da minha proposta. Toda a turma imprimiu os cartazes e apresentaram as suas propostas, à exceção de **N**, que nem com a oferta de bolo quis apresentar. O bolo foi um sucesso. Todos gostaram! Durante a apresentação surgiram pequenas conversas/discussões pertinentes, muitas das quais iniciadas por **K**. Senti que se estava a



FIG 29. Relação de estudantes com as imagens da zine.

criar um ambiente saudável de debate. Senti um menor receio pelo momento da apresentação. Fui esquecendo de dar o meu *feedback* final sobre os seus empenho. Tentarei encontrar um momento para o fazer. Sugeri à Raquel propor-lhes uma avaliação à minha proposta e ao meu desempenho enquanto professora, mas que fosse anónima. Julgo que talvez o Tumblr fosse a melhor forma... ou então lançar o apelo pela turma [não chegou a acontecer]. Quanto aos temas que foram surgindo, senti que deveria estar mais informada sobre alguns assuntos, para conseguir dar mais respostas. Mas na minha ausência de resposta, percebi que a turma entrevinha mais, com as suas próprias opiniões. **H** quis apresentar o cartaz de **I**, que faltou à aula.

No outro dia, **O** sugeriu-me ouvir Kendrick Lamar e quando hoje me perguntou se eu já tinha ouvido e eu disse que sim, ficou todo surpreso e contente. Talvez porque não seria suposto uma professora cumprir a sua palavra? De imediato virou-se para **D**: “Já viste!? A prof ouviu!”. **O** quis imprimir um pseudo-cartaz – para além do cartaz obrigatório para a proposta –, que dizia “*graphic design is my passion*” em comic sans, a suposta fonte inimiga de designers. Se a aula fosse mesmo minha, tinha pen-

durado aquilo na porta da sala. Mesmo assim, entusiasmei-me um pouco e pendurei-o na parede junto com os outros cartazes da proposta FIG 30. Concluindo, não poderia estar mais satisfeita com a proposta e com os seus desempenhos! Surprenderam-me por completo!²¹

Mais do que seguir um currículo, um programa ou “dar” uma aula, a estruturação de uma proposta didática constrói e permite a construção de um espaço potencialmente livre. Seja incitando um saber-fazer, seja estimulando um saber-pensar, um projeto surge como uma potência, uma possibilidade de partilharmos quem somos enquanto pessoa, docente, designer, artista, etc., através de como o apresentamos, explicando o que pretendemos e mesmo até como o avaliamos...

²¹ Os cartazes produzidos por cada estudante são apresentados no Apêndice III deste relatório.

Assumindo a sua maleabilidade e a sua subjetividade como algo permeável a *feedbacks* dos estudantes, torna-se um momento de relativa liberdade, em que um interesse específico pode ocupar espaço. Porém, não é ingenuamente que acredito na dimensão de projeto, pois esta está carregada de subjetividades difíceis de explicar e de enquadrar que, em alguns momentos, causa angústia, dúvida e sentimento de injustiça (quando não entendem/concordam porque é que X ou Y teve melhor nota, por exemplo). No entanto, acredito que esta subjetivação da avaliação/classificação feita através de projetos, ganha equilíbrio quando complementada com conversa, diálogo e debate.



Olga Pombo (2000) na introdução ao pequeno livro esverdeado que encontrei na biblioteca da FLUP, intitulado *Quatro Textos Excêntricos* diz-nos que:

(...) o professor re-presenta o mundo. E representa-o de duas maneiras distintas mas incontornáveis: representa-o porque o conhece (ao menos, uma parcela) e por isso tem o dever de o tornar presente, e representa-o porque, enquanto adulto, é responsável por ele e por ele deve responder (mesmo que o desejasse diferente). (p.15)

FIG 30. Cartazes afixados na parede da sala.



FBAUD
MATA ARTISTAS

QUE

de merda

DA FB AUP!!

COLO...

Deslumbramentos no artístico Modos de fazer/pensar ~~design gráfico~~

It's a trap
And there's no comfort fitting in
A fake safety that no one believes in
And if it goes against who you think you are
It's the death of happiness
Go and get the crowbar

Frank Carter and The Rattlesnakes, "Crowbar"

1.

Quando falo em deslumbramentos no artístico, refiro-me, de igual forma – senão mais até, dado ser a minha área de formação – ao design gráfico. Também este é e está carregado de manias, de formas de fazer e de pensar privilegiadas. Começo com uma transcrição da introdução do livro *The Politics of Design* de Ruben Pater, publicado pela primeira vez 2016, o qual deixo em inglês para manter o impacto desejado pelo autor:

YOU ARE PRIVILEGED. Just reading this sentence makes you part of the 85% of the world population that is literate and the 20% that understands English. You've spent around €15 on this book, which is a price only 20% of people (those earning more than 10 dollars a day) can afford. If you are reading an electronic version, you are among the 40% who have access to the internet. If you bought this book, you probably have a higher education, which is only available to a privileged few. (Pater, 2022, p.1)

Politizar o que fazemos, neste exemplo em concreto, no âmbito do design gráfico é tema antigo e recorrente. Muitas são as leituras que deveria supostamente ter feito²². Mas não fiz. Aproveito um pequeno livrinho amarelo – *Not a Reference Yet* – da autoria de Bakhtawer Haider e Betty Brunfaut, publicado pela Sold Out Publishing (editora criada por ambas) – que me chegou às mãos há pouco tempo e que muitas dores de cabeça me proporcionou porque tive de o desalfandegar – a ele e a uns outros quantos:

De qualquer forma, a motivação para este livro era sublinhar que, como antigas estudantes de design gráfico, estamos mais ou menos, meio que, fartas de ouvir os mesmos nomes nas nossas listas de leitura... Bem, esta foi a motivação inicial, até que começámos a escrever e

²² Assumo esta posição de confessorário numa busca por largar o medo de não conhecermos isto ou aquilo ou de não termos feito o que seria suposto. Também é uma posição que me mostra como mudei em relação a uma Raquel que estudou design há mais de dez anos. Uma Raquel a quem diziam que tinha mau gosto e a quem "impingiram" todos esses nomes que agora me "recuso" a (re)ler.

percebemos que há muito mais para desvendar aqui do que simplesmente falar sobre listas de leitura. Algumas dicas: descolonização, diversificação, hierarquias, pedagogias alternativas, capitalismo, hegemonia e muito, muito mais. (Haider & Brunfaut, 2021, p.2)

Há nomes que conheço porque, lá está, ouvi serem falados e falados e falados várias vezes. Talvez tenha sido precisamente por isso que nunca tive vontade ou sequer curiosidade em os ler por mim. Cansaram-me antes do momento. Não lhes dei sequer oportunidade. Mas tal como diz Sara Ahmed (citada em Haider & Brunfaut, 2021) – e não, não fui à referência “original” mas sei quem é a Sara Ahmed:

Na academia, pode ser-te pedido que sigas os caminhos bem trilhados da citação: citar corretamente é citar aqueles que se considera já terem tido mais influência. Quanto mais um caminho é utilizado, mais um caminho é utilizado. Quanto mais ele é citado, mais ele é citado. (p.10)

E, assim sendo, vamos dar espaço a outros caminhos: «É da responsabilidade de cada uma diversificar as referências, as convidadas/oradoras, as fontes, as perspectivas (...)» (Haider & Brunfaut, 2021, p.13).

Foi precisamente isso que me aconteceu quando me embrenhei pela contrafação adentro. Havia leituras que devia ter feito – até as descarreguei da net –, mas não aconteceram. Ora bem, deveria ter lido o *Design for the Real World* de Viktor Papanek, o suposto “pai” do design social. O livro é de 1970 e, infelizmente, admito: isso é motivo suficiente para me afastar. Deveria ter procurado mais informação detalhada sobre William Morris e o movimento Arts & Crafts, mas parece-me suficiente saber que se opunha a uma massificação na produção de objetos pela perda de carácter que se dava no processo. Deveria ter lido o tão famoso *Design and Crime* de Hal Foster, mas já o ouço ecoar desde o tempo da licenciatura: tenho-o algures numa pasta neste portátil, mas nunca o li. E sim, deveria mesmo ter lido o *No Logo* de Naomi Klein, mas pareceu-me suficiente dar uma vista de olhos à primeira página, do que retenho a ideia do design como BFF²³ do capitalismo. Uff, feito, confessei-me.

No entanto, durante a preparação teórica da proposta didática, encontrei outras leituras, que pareciam ser escritas por pessoas mais semelhantes a mim e que, por isso, me davam a sensação de estarem um pouco mais próximas: «(...) quando nos apercebemos de como todas estas ligações [colonial, patriarcal e capitalista] estão profundamente enraizadas, e de como o design gráfico não é de todo imune a este sistema mundial, quisemos começar a mapear estas ligações» (Haider & Brunfaut, 2021, p.3).

Senti uma lufada de ar fresco ao ver que havia quem sentisse que o design é um campo privilegiado, carregado de manias e de elites:

Os nossos valores (do design gráfico) no âmbito da educação, quer estejamos conscientes disso ou não, são directrizes que foram impostas por estruturas de conhecimento particularmente específicas (patriarcal, ocidental, de classe média). A lente através da qual o trabalho criativo é

²³ BFF é sigla para *Best Friends Forever*.

atualmente julgado ainda está intacta e é incrivelmente hegemónica. (Haider & Brunfaut, 2021, pp.3,4)

Já não sei como esbarrei no CAPS LOCK de Ruben Pater ou no Glossary of Undisciplined Design (GUD) de Anja Kaiser e Rebecca Stephany (acho que o primeiro me levou ao segundo). Mas, em boa verdade, maleita de designer ou não, perco muito tempo a “namorar” sites de editoras, nomeadamente da Valiz, da Spector Books, da Onomatopee ou da Sternberg Press. Gosto de “sentir” as *homepages*, de ver como os caminhos, os cliques se organizam, como está desenhado o *check out* e por aí adiante. Foi nesses “namoros” que encontrei o Design Struggles, disponível gratuitamente em pdf. na Valiz, por exemplo. Com o GUD veio toda uma série de obras, autorias e projetos: o LIBRE FONTS BY WOMXN, o Decolonising Design, o depatriarchise design, o Futuress, Dannah Abdulla, Ramon Tejada (que nos oferece o Decolonizing Reader, um Google Doc coletivo, passível de ser editado a várias mãos, com toda uma extensa pesquisa sobre colonialismo e design), Sheila Levrant de Bretteville, o The Queer Art of Failure de Jack Halberstam, o Entreprenariat de Silvio Lorusso, entre uma panóplia de outros caminhos.

Para introduzir a proposta didática senti necessidade de um embrenhar, numa pesquisa intensa e num esforço em diluir, traduzir e adaptar todo um conteúdo antes de o apresentar à turma. Como transmitir-lhes algo a partir de uma inquietação muito nossa, muito própria de quem somos e fazemos e de um sintoma da nossa experiência até aqui?

Mais do que “apenas” uma proposta didática, *À contra(f)ação!* serviu para ir traçando um breve estado da arte do design gráfico. A partir destas novas leituras fui enquadrando o design gráfico noutras formas de pensar e fazer.

Tal como diz Ramon Tejada (citado em Kaiser & Stephany, 2021): «O design precisa de ser mais aberto, mais fluido, ter mais buracos, literalmente, e conceptualmente. Mais surrealista, mágico, absurdista. Menos hierárquico» (p.29). Da mesma forma, Danah Abdulla (2021), designer, educadora e investigadora em design gráfico, no artigo *Against Performative Positivity* publicado no Futuress, diz-nos que o design precisa sair da esfera da resolução de problemas e afastar-se dessa retórica positivista, onde se crê que o design resolve o caos, em vez de o abraçar.

Relacionamos a positividade com a resolução de problemas que está, por sua vez, interligada a um mercado capitalista. Não é sem esforço, como se estivessemos sob areias movediças, que nos tentamos afastar desta estrutura e enquadrar o design noutros formatos:

Através da sua crítica anti-capitalista, o design gráfico tornou-se mais, e não menos, enredado com o capitalismo. Parece que três séculos deste sistema económico dominante paralisaram a nossa capacidade de imaginar alternativas. A sensação de que nenhuma pessoa ou coletivo pode mudar o que quer que seja até que as fantasias distópicas ou utópicas de colapso total ou de transformação total, respetivamente, se realizem. (Pater, 2021, p.5)

A proposta da contra(f)ação introduz um exercício subversivo que pretende ser um primeiro passo para pensar o design gráfico de outras formas. No entanto, é ingênuo achar que um caminho de crítica é uma potencial “solução” para o capitalismo e para outros males do mundo:

(...) o discurso do “poder do design” atribui responsabilidades a cada designer. Por um lado, tem como objetivo mostrar ao mundo exterior a relevância do design, na esperança de que a sociedade em geral o reconheça. Mas, por outro lado, é normalmente uma narrativa que circula dentro da “bolha”, em livros escritos por designers e consumidos por designers. Assim, não está necessariamente a sensibilizar o mundo para o design. Pelo contrário, atinge-nos, e fá-lo com um duplo efeito: inflaciona os nossos egos e alimenta a nossa arrogância, ao mesmo tempo que coloca a fasquia extremamente alta para as tarefas que nos deveriam ocupar, em nítido contraste com os trabalhos diários que nos pagam as contas. (Matos, 2022, p.33)

Por sua vez, introduz-nos a questões de privilégio, pois a possibilidade de escolher nem sempre existe²⁴. Ou seja, a possibilidade de desenvolver um trabalho crítico, de trabalhar com clientela mais “elevada” ou para causas sociais ou culturais não é uma realidade universal, seja porque nos escapou essa “sorte”, seja porque (ainda) não se confia no design como ferramenta de trabalho:

Num jantar com alguns arquitetos, sugeri que o assunto [o referendo em Timor e respetivos boletins de voto] poderia ser resolvido adequadamente por um designer. A reacção espantou-me: fitaram-me como se estivesse à espera que eu acrescentasse “Só estava a brincar, claro!” e um deles acabou por dizer: “Acho que estás a ser demasiado demiúrgico”. É verdade, há pessoas que falam assim — a tradução para português corrente seria “Vai lá fazer flyers, ó palerma, que estamos a falar de coisas realmente sérias”. (Moura, 2005, p.17)

Todo o design é social²⁵, no entanto, parecem existir causas, situações e objetos (clientela até) mais sociais do que outros. Nem todes podem trabalhar para a dita cultura, com “c” maiúsculo. Uma crítica ao capitalismo e ao design gráfico como BFF de uma empreitada hegemónica – ou como Danah Abdulla (2019) lhe chama «o servo do capitalismo» (*the handmaiden of capitalism*, na versão original) (p.9) sabe a “facilitada” ou simples. A apresentação do manifesto *First Things First* serve, por isso, como ponto de partida, pois não deixa de nos assolar a sensação de que, apenas ao trabalhar para e com certa clientela estaremos a politizar a nossa ação e o nosso fazer como designers. Por isso mesmo, uma crítica assim cai numa dimensão de privilégio, tal como mostra Michael Bierut no seu contra-manifesto *Ten Footnotes to a Manifesto*, publicado em 2007.

²⁴ O exercício da contra(f)ação é em muito semelhante ao que fazia a Adbusters na subversão de cartazes de marcas conhecidas e consideradas besties do capitalismo. A Adbusters, coordenada por Kalle Lasn foi, por sua vez, a responsável pela reedição do manifesto *First Things First* em 2000 (original de 1964). Daí a relação que traço entre a própria proposta didática (que cai numa retórica salvacionista), o *First Things First* e a dimensão de privilégio que paira sobre essa atitude “radical”, que nem todos podemos ter.

²⁵ Aqui faço menção ao título do livro *Social matter, social design: For good or bad, all design is social* (2020), editado por Jan Boelen e Michael Kaethler.

Desta forma, percebemos que, por mais “intransigentes” que queiramos ser: «Designers gostam de pensar em si como ativistas, como radicais, como não conformistas, mas a sua doença é a conformidade» (Abdulla, 2021, para.21). Logo na introdução do GUD, – e partindo da própria proposta da contra(f)ação – percebo como também eu estou mergulhada nessa “doença”: «Para nós, a indisciplinaridade não é (mais) um exercício de branding binário para se opor a abordagens supostamente sistemáticas, clássicas ou simples de conceção» (Kaiser & Stephany, 2021, p.4). E, apesar da contra(f)ação ser precisamente esse exercício binário de *branding*, temos de começar por algum lado.

Ramon Tejada (2020) fala do design a partir de uma realidade norte-americana pós-eleição de Donald Trump, em 2016. No entanto, enquadramo-la noutras realidades: a nossa porventura. Percebe-se como uma potencial indisciplinaridade está camuflada de conformidade – e, por conseguinte, de preconceito –, em camadas subjetivas, de difícil perceção:

Para usar a MINHA voz e começar a perfurar o verniz higienizado do Design, as suas Tradições e a sua preferência pelo privilégio, homogeneidade, exclusividade, riqueza e elitismo. (...) muitas destas Tradições defendem o status quo e, na sua essência, remetem para “os bons velhos tempos”. A ironia é, naturalmente, o facto de serem muitas vezes defendidas e reproduzidas por pessoas que ficariam horrorizadas se fossem chamadas ou associadas, de qualquer forma, a uma posição politicamente conservadora. Pelo contrário, provavelmente vêem-se a si próprias como progressistas. (Tejada, 2020, p.4)

Por sua vez, comecei a sentir que também este lugar de crítica da crítica seria de privilégio, a que só algúmes se podem dar ao luxo, à “sorte” de ter e fazer. Na apresentação da proposta da contra(f)ação dei o exemplo de Bartleby que, educadamente, respondia ao seu patrão: “Preferiria não o fazer”. Por sua vez, Danah Abdulla (2022) também nos incita a saber, perceber e decidir quando não devemos fazer design (*when not to design*, na versão original), no seu inventário de coisas que um designer deve saber (p.13). No entanto, para quem cresce rodeado pelo peso do trabalho e do salário, estas possibilidades de dizer “não” parecem absurdas, elitistas, privilegiadas. Daí que quando encontrei o livro *Who Can Afford to be Critical?* de Afonso Matos, publicado em 2022 pela Set Margins’, senti-me ver uma luz ao fundo do túnel. Matos começa por esclarecer o que significa e representa a ideia, o conceito de *critical design*:

Esta perspetiva encara o design como algo mais do que um serviço de mercado: o seu objetivo é mostrar que designers podem ser agentes de uma poderosa mudança social e política, para além dos limites do contexto comercial cliente-comissão. Nesta perspetiva, designers já não estão destinadas a resolver problemas, mas sim a enquadrá-los. É-nos pedido que assumamos a responsabilidade de sensibilizar para as questões do mundo. Somos encorajades a tornarmo-nos provocadores. (Matos, 2022, p.5)

Afonso Matos (2022) lança várias questões – que as sinto como minhas – percebendo-se como um privilegiado que teve as oportunidades certas e o tempo adequado para as poder formular (p.10):

Quem é que se pode dar ao luxo de fazer este tipo de trabalho crítico? Que padrão estabelece para os restantes 99% de designers que têm de trabalhar para clientes para poderem pagar as suas contas, muitas vezes obrigados a condições de trabalho não regulamentadas? Ou será que mesmo quem faz trabalho crítico é por vezes igualmente precário? (...) Os nossos projetos críticos estão a mudar alguma coisa ou estão, ironicamente, a fazer o oposto e a manter o status quo intacto? (Matos, 2022, p.5)

Em jeito de conclusão a esta primeira parte de um deslumbramento no artístico, deixo um excerto do livro *unanimimidededesign – the hesitant state of design* (2022) editado por Joannette van der Veer e publicado pela Onomatopee:

Parece que estamos coletivamente a tentar desenformar o bolo que é o ensino e o discurso do design. Estes actos de desfazer e desaprender criam uma certa pausa, uma hesitação, uma paragem, uma lentidão, um momento para (re)considerar o que deve ser dito e, acima de tudo, o que deve ser feito. Coloca-se então a questão: se tudo dentro do design está a ser anulado, desfeito, desaprendido, o que é exatamente que está a ser feito, criado e aprendido? (p.15)

2.

No capítulo anterior é explorada a dimensão da proposta didática enquanto objeto permeável de *apresentar um mundo*. Começa-se por questionar a idealização da originalidade no artístico, tentando “diminuir” a dimensão avassaladora da superação de si – ao mesmo tempo que excitante – que uma estudante enfrenta durante o dito processo criativo; uma espécie de *promessa* que: «[funciona] simultaneamente como incentivo e ameaça (...) enraizada em noções de sucesso, carreira, auto-realização, ambição, autonomia» (Matos, 2022, p.20). Ainda que ficcionada, basta vermos o *Whiplash* – filme realizado por Damien Chazelle em 2014 – para percebermos que angústia e que superação de si é esta:

Cada projeto impiedosamente criticado invocava uma dor quase física, como se fosse um membro, uma extensão do corpo e uma ligação direta à alma. Não estavam a avaliar o teu trabalho, mas sim a avaliar-te como designer. O teu valor é o valor do teu design. Por isso, seguindo esta lógica, se o teu design “não vale nada”, então tu também “não vales nada”. (Ober, 2022, p.78)

Na minha altura²⁶, disseram-me que tinha “mau gosto”. Ao ler o que Maya Ober (2022) do *depatriarchise design* diz, fico um pouco mais “descansada” e quiçá orgulhosa: «(...) ao seres considerada inútil, não és digna de existir na máquina educativa. Tu a atrasas, tu és um fardo, tu diminuis a eficiência» (p.78).

²⁶ Uso a expressão “na minha altura” para me referir ao tempo da licenciatura em design de comunicação nas Belas Artes do Porto (2008-2012).

No artigo *Why the Arts Don't Do Anything*, Gaztambide-Fernández (2013) mostra: «(...) como o conceito das artes é mobilizado para justificar a exclusão através de noções de talento e capacidade artística que normalmente ignoram ou minimizam o papel do contexto social na determinação de quem é incluído e, por extensão, excluído» (p.223).

Sempre senti o artístico como elitista, mas ao mesmo tempo era e é esse lugar seguro, esse lugar que sempre me aceitou na diferença: «(...) estas instituições tendem a ser espaços para pessoas que muitas vezes se sentem à margem» (Abdulla, 2019, p.5). Como sempre digo – quando falo das Belas Artes –, é uma relação de amor-ódio. Um deslumbramento, portanto. Seja uma cegueira momentânea causada por muita luz. Seja, noutro momento, uma vertigem, uma perturbação da vista. Seja, em muitas outras situações, uma sedução, um encanto, uma fascinação. É desta forma que o artístico nos armadilha, nos captura e nos deixa, muitas vezes, numa angústia. Talvez seja a paga por gostarmos do que fazemos, por sentirmos prazer no nosso trabalho. Tal como dizia Nietzsche (2000) sobre o trabalho e o aborrecimento:

(...) há naturezas mais exigentes que preferem perecer a trabalhar sem alegria; difíceis, pessoas que não se contentam com pouco e a quem um ganho abundante não satisfará se não virem no trabalho o ganho dos ganhos. Os artistas e os contemplativos de todas as espécies fazem parte dessa rara categoria humana (...) [que recebe] menos o aborrecimento do que um trabalho sem prazer (...). (pp.72,73)

O artístico carrega consigo esse deslumbramento que armadilha, num falso ideal de liberdade. Um livre e despreocupado que incide, muitas vezes, violentamente sobre o eu de cada estudante, que atormenta sem certezas, ao mesmo tempo que ilude e promete todo um futuro encantado:

(...) a realidade é que a maior parte do trabalho de design gráfico não é nada parecido com a imagem romântica de genialidade. A maior parte do trabalho de design é um trabalho diário de manutenção de marketing e comunicação para empresas (...) (p.252). É ótimo ser apaixonado por ser designer, mas tem em conta que transformar o teu hobby num emprego se tornou uma estratégia para clientes e empregadores exigirem situações de trabalho que seriam inaceitáveis noutros locais: estágios não remunerados, trabalhar durante toda a noite, trabalhar aos fins-de-semana e concursos de design não remunerados. (Pater, 2021, p.253)

No design gráfico vemos como a dimensão de genialidade, de originalidade está «estritamente alinhada com empreendedorismo» (Pater, 2021, p.299) e como esse discurso foi capturado numa lógica mercantilizada:

Nas histórias sobre capitalismo, o empreendedorismo é o herói. Uma pessoa que se fez a si própria, que alcança estatuto e riqueza trabalhando arduamente e tomando decisões empresariais inteligentes por conta própria. (p.292) (...) É uma das histórias fundamentais do capitalismo; uma pessoa de educação simples que supera as dificuldades contra todas as probabilidades e tem um êxito admirável, graças ao trabalho árduo e às capacidades empreendedoras (pp.292,293). As histórias contemporâneas de “trapos à riqueza” são agradáveis, mas também são mitos. O que

é apresentado como uma meritocracia é, de facto, mais uma questão de quem é a tua família e de quem conheces. (Pater, 2021, p.293)

Um claro exemplo desta captura é o livro *Don't Get a Job... Make a Job: How to Make it as a Creative Graduate*, de Gem Barton, publicado pela primeira vez em 2016. Na altura que o comprei – em 2019 –, também eu sentia (e ainda sinto resquícios) dessa vontade de fazer tudo à minha custa:

O apelo à motivação, à iniciativa, ao projeto, é mais eficaz em termos de exploração do que o chicote e o comando. O sujeito do rendimento, como empresário de si mesmo, é sem dúvida livre, na medida em que não está submetido a um outro que o comande e explore; mas não é de facto livre, porque se explora a si mesmo, por mais que o faça com inteira liberdade. O explorador é o explorado. O sujeito é, ao mesmo tempo, ator e vítima. A exploração de si mesmo é muito mais eficaz do que a alheia, porque é acompanhada pelo sentimento de liberdade. (p.17) O podes acaba por exercer até mesmo mais coação do que o deves. (p.18) A coação própria é mais fatal do que a coação alheia, uma vez que torna impossível qualquer resistência de si contra si. O regime neoliberal esconde a sua estrutura coerciva por trás da aparente liberdade do indivíduo, que deixa de ser entendido como sujeito sob sujeição, mas como desenvolvimento de um projeto. Tal é o seu ardil. Aquele que falha torna-se, além disso, culpado, e carrega consigo a culpa onde quer que vá. Não pode tornar ninguém responsável pelo seu fracasso. (p.18) Também não há qualquer possibilidade de desculpa ou expiação. (Han, 2014, p.19)

Na *Árvore*, vejo estudantes com mais idade, numa ansiedade por começarem os estágios profissionais, num deslumbramento com as empresas que vão visitando e com o gostinho de emancipação que lhes será proporcionado durante esse estágio, coisa nova e diferente.

Também eu fico num frenesim ao entrar na escola pela primeira vez e deslumbro-me com a possibilidade imaginada da *Árvore*. Quem vive no Porto, conhece a *Árvore* ou, pelo menos, já ouviu falar sobre. Uma escola situada no centro da cidade, ali nas Virtudes, esse local tão afamado de hoje, pelo seu pôr do sol, ambiente jovem e descontraído e pelas cervejas no jardim. A escola assemelha-se a uma casa antiga. De imediato recordo a “minha” antiga Soares dos Reis: bons tempos. O salmão das paredes é convidativo e a abundância de luz natural é notória. Todo o corpo docente é simpático, sempre com um sorriso pronto a oferecer. A direção da escola — Carlos Gamito —, juntamente com Francisco Silva — responsável pela direção da Cooperativa — andam pelos corredores e almoçam na cantina connosco. Têm sempre um “bom dia” e um “então, tudo a correr bem?” pronto a sair. Os almoços são gratuitos e a comida é muito boa. Temos pão de sementes, frutas variadas, sobremesa, saladas, sopa e três pratos à escolha. Para quem gostar, também temos direito a um café no fim da refeição. Há repositórios para encher a garrafa de água. O espaço da escola é limpo e sossegado. Ouve-se um buliço estudantil, mas nada de muito acentuado. As escadas do edifício principal, o das salas de aula, fazem-nos exercitar a resistência cardio-respiratória, de cada vez que, em passo apressado – porque já estou ligeiramente atrasada –, subo os quatro pisos até à sala 52: a sala de design gráfico, recheada com iMacs. Há uma estante no fundo da sala com livros e numa

mesinha ao lado estão várias brochuras e panfletos, colecionados pela professora Raquel Moraes, que servem para consulta e que podem e devem ser admirados. Um deslumbramento, portanto.

De alguma forma, associava (e talvez ainda associe) o artístico à liberdade, à inexistência de uma rotina, ao não trabalhar afincadamente, à espontaneidade, ao ter ideias arrojadas, e por aí adiante. Sim, são associações profundamente enraizadas numa dimensão de privilégio, que restringem as minhas percepções do que considero ser uma “boa educação” ou um “bom futuro”. A Raquel de 16 anos dizia que nunca iria trabalhar das 9h às 5h. Só alguém com uma *safety net* estável poderia dizer isto: obrigada mãe!

Mesmo assim, apelidei a Árvore de “fábrica”. Nunca trabalhei numa fábrica. Falo, por isso, do alto da minha ignorância e do ímpeto do meu privilégio (de quem se dá ao prazer de estar num segundo mestrado). Conheço quem trabalhe na fábrica. E não, não é alguém de uma geração antiga, mas sim uma rapariga mais nova do que eu. Na fábrica a sério. daquelas em que se está em pé, durante 12 horas, em horários noturnos. daquelas em que não se fala para o lado (não se pode). daquelas em que se tem “de dar produção”, senão vem-se para a rua. Os pés doridos e desfeitos dos sapatos com biqueira de aço. O calor e o barulho ensurdecador das máquinas.

Porém, o ritmo da fábrica talvez tenha as suas pertinências. Uma espécie de ode à rotina. A um fazer que cessa a partir do momento em que o turno acaba. O trabalho fica ali e não nos acompanha nem atormenta até casa. Não existe uma glamourização do trabalho, da carreira profissional. É o que é e o que tem de ser. Não existe uma *hustle culture*. Não existe uma paixoneta pelo trabalho nem uma vontade de expor ao mundo inteiro o que fazemos, em fotos instagramáveis bem posicionadas. Não existe uma romantização do ato de trabalhar horas extra, fora de horas e em todo o lado. Não existe uma idealização do trabalho, em pô-lo em primeiro lugar. É o que é e o que tem de ser. Não se pretende um massajar do ego, nem uma auto-realização pessoal através do trabalho.

Antes de tudo, o problema de criticar a fábrica, foi nunca lá estar. Foi “não saber o que custa”. Segundo, foi ter-me sido inculcado de que “trabalhar no duro, recompensa”, de “quem não arrisca não petisca”. Foi ser um produto de uma sociedade que trabalha constantemente para essa realização do e com o eu exponenciada ao máximo e para uma romantização de um tipo específico de trabalho.

Porém, de cada vez que nos afastamos dessa romantização, dessa idealização do trabalho e do trabalhar, a noção de interesse parece perder força. Parece que não nos permitimos sonhar ou desejar algo.

Daí que a Geometria Descritiva chegue como uma pausa, como uma intenção de preparar uma ode à rotina, a um treinar da mão. Uma ação mais “humilde” porventura. Um pouco como *Uma História Simples*²⁷ (1999) do David Lynch. Talvez por segurança, percepciono

²⁷ Vi este filme pela primeira vez devia ter uns 13 anos. Vi-o com a minha irmã e a minha prima, que era como uma irmã. “Obrigaram-me” desde cedo a ver filmes que mais ninguém da minha idade via: *Mulholland Drive* (2001), *Breakfast on Pluto* (2005), *Velvet Goldmine* (1998) ou a série *X-files* (1993-2002), gravada em VHS de forma preciosa pela minha irmã, entre muitos outros que agora me escapam.

o exercício da técnica, a prática, o exercitar de algo específico e concreto como algo justo. Ou talvez esteja, por agora, um pouco cansada de subjetividades.

No entanto, seguimos. Esta foi uma ideia que surgiu durante as aulas de Geometria Descritiva da professora Ana Cachucho, na *Árvore*. Apelidei essas aulas de “Geometria 2.0” pois, assumi desde o início – em concordância com a Ana – que o meu papel naquelas aulas seria em quase tudo semelhante ao de uma estudante. Fazia os exercícios e as fichas de avaliação, tal como a turma do 1DCG. Levava o meu caderno liso A5, a minha lapiseira, borracha e aristo e sentava-me numa mesa lá atrás.

Quinta-feira, 16 de dezembro de 2021

Aqui estou eu, a contorcer-me entre ir ou não ir à aula de Geometria Descritiva. Hoje é dia de teste. Pouco ou nada vou fazer, apesar de não ser diferente das outras aulas. Sinto-me como mais uma estudante, sentada no fundo da sala, a resolver exercícios. Foi esse o lugar que eu própria me coloquei, pois deixei claro desde o início que quero voltar a aprender geometria. A simplicidade dessas aulas, em que a função é resolver exercício atrás de exercício e sentir-me grandiosa de cada vez que a coisa se vai tornando mais fácil, deixa-me tranquila. Não questiono, não procuro demónios. Porém, e talvez por me sentir precisamente como mais uma estudante, sofro das maleitas de ser estudante, ou seja, às vezes não me apetece de todo ir às aulas. E hoje é um desses dias. Para além de me sentir a jorrar palavras hoje, o que é de aproveitar, visto haver muita escrita a ser escrita, o meu colega Fernando não vai à aula hoje (por motivos de força maior e não os meus, de força menor). Ou seja, ficarei ou ficaria sem o meu compincha de conversa. Sinto que, às vezes, quando a Ana pede silêncio com um “Shhh”, inclui-nos no magote de ruído. Falamos durante a aula inteira. Pelo meio vou resolvendo alguns exercícios e tiro dúvidas com o Fernando, que é professor “a sério” e sabe tudo isto de cor. Imagino que para ele seja uma obrigação bastante chata, isto de assistir às aulas das coisas que ele próprio ensina. Mas voltando à minha indecisão: vou ou não vou à aula? Vou ser uma estudante exemplar ou uma estudante rebelde? Penso no almoço que ainda tenho de fazer (às pressas), na roupa que tenho de vestir, no estacionamento que tenho de pagar (nada barato, por sinal) e em todo o tempo que vou perder entre ir e vir, para depois ir novamente, desta vez sem possibilidade de fuga (refiro-me às AECs e às CAFs).

(...)

Acabei por ir. Cheguei ligeiramente atrasada e percebi que se atentava alguma espécie de boicote ao teste por assumida falta de preparação. Tal como no teste anterior, o ambiente é ligeiro e pouco intimidatório. Ou seja, ouvimos uns sussurros e a Ana deambula pela sala, dando dicas para a resolução correta dos exercícios. Quanto a mim, começo a fazer o teste, como uma estudante qualquer. **D**, que está na mesa à minha frente, começa logo por perguntar-me de que lado se marca a abcissa positiva. Respondo, apesar de o ter confundido ligeiramente. O teste continua. Eu sinto dúvidas logo no primeiro exercício. Mais uma pergunta de **D** e, desta vez, desconfia da minha resposta, ao que lhe digo para perguntar à professora. Afinal eu tinha razão. Já há muito que lhes tinha dito que andava ali para voltar a aprender geometria e que, por isso, as minhas respostas não eram de fiar. Tanto que **P**, logo no início da aula, quando ainda atentavam o boicote, me perguntou se eu estava

preparada para o teste. Ri-me e gesticulei um mais ou menos com as mãos. **D** voltou a perguntar-me coisas ao longo do teste. Fui dando dicas, tal como a Ana faz. Quando quis uma resposta concreta “Isto está certo? É assim?”, disse-lhe que não o podia fazer “Senão que tipo de professora seria eu se o fizesse?”, ao que **P**, ouvindo, responde: “Seria uma professora fixe”. Houve muitas dúvidas ao longo do teste. Tanto que **D**, após acabar o teste, andou pela sala a ajudar colegas. A Ana não se incomoda com esta atitude. Ela própria disse-me que prefere que eles tenham alguma ajuda do que desistam da geometria por terem más notas.

Não deixo de pensar em como isto da Geometria Descritiva é estranho. Era aluna de vintes no secundário. Gostava da coisa e fazer exercícios era algo que me dava prazer. Porém, todas as intermináveis horas que “perdi” (deixando que os pesares do funcionalismo e da produtividade prevaleçam) ou “investi” na geometria, foram pelo ralo. Pouco me lembrava até ter começado a ir às aulas da professora Ana Cachucho. Estranho, não? A resolução dos exercícios torna-se numa espécie de receita para bolos, em que decoramos os passos a fazer. Graças a uma qualquer memória visual decoro mais facilmente onde os pontos têm de estar, do que perceber porque é que eles têm de estar ali. Torna-se um rito de passagem. Só faz sentido naquele *momento presente*, tirando partido da expressão de Daniel Pennac²⁸ (citado em Masschelein & Simons, 2013, p.33).

As aulas de Geometria Descritiva chegam sempre com uma boa dose de rotina. Um pouco ao contrário do que seria de se esperar – dada essa minha insistência em crer que o artístico seja essa *erupção espaventosa do inconsciente*²⁹ – não me atormenta o ritmo certo destas aulas. Gosto de chegar, sentar-me na mesa do fundo, tirar o meu caderno liso A5, a minha lapiseira, borracha e aristo e, de imediato, prontificar-me a resolver os exercícios que virão, aceitando que os «(...) instrumentos e espaços exercem um controlo sobre estudante e docente (...) [e que] sentar-se a uma secretária não é apenas um estado físico; também acalma e concentra a atenção: um lugar para se sentar e estar à vontade» (Masschelein & Simons, 2013, p.50). A minha cabeça esvazia-se um pouco e entro num registo de reprodução instantânea. Sei que aquele ponto tem de estar ali e o outro ponto acolá e assim vou traçando as linhas, rotineiramente:

Muitas vezes tinha de me arrastar para a minha secretária. (...) Tentava forçar-me e, quando necessário, obrigar-me a estudar, invocando o inferno ou prometendo-me o céu. (...) É uma ordem estranha: tens de estudar, não só tens de assumir a tarefa, mas também tens de te assumir a ti própria na tarefa. (Masschelein & Simons, 2013, p.49)

Aquele pedaço de tempo, passado assim, não me incomoda: «Quando algo se torna um objeto de estudo ou de prática, significa que exige a nossa atenção; convida-nos a explorá-lo e a envolvê-lo, independentemente da forma como pode ser utilizado» (Masschelein & Simons, 2013, p.40). Um pouco como treinar qualquer outro músculo. É algo momentâneo.

²⁸ Daniel Pennac é autor do livro *School Blues*, publicado em 2011.

²⁹ Expressão do designer Enzo Mari, retirada da reflexão de Joaquim Vieira (1996) sobre o objetivo do ensino artístico, sintetizando-o em três palavras: criatividade, qualidade e reconhecimento (p.58).

Não me interessa muito o que ficará depois daquele momento. Apenas aquele presente específico, concreto e bem delimitado. Hans-Christian Dany (2021), no texto *Ode to Routine*, justifica esse interesse, onde: «a rotina diária atenua o estado de insegurança que pode ser um efeito secundário da indefinição de significado» (p.83).

Na Geometria Descritiva, parece existir a tal satisfação de saber que o descanso será merecido depois do trabalho árduo. Nas aulas de geometria, conseguimos, assim, adiar por mais umas horas o peso de uma criatividade que: «parece ser essa tendência para o homem se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial» (Carl Rogers citado em Vieira, 1996).

Podemos continuar a insistir na pergunta “Mas isto vai servir para alguma coisa?”, no entanto, enquanto não sentirmos uma *autêntica e sincera necessidade* (Gasset, 2000, p.93) da Geometria Descritiva, resta-nos continuar a marcar este ponto aqui e aquele ponto acolá e deixar que o fazer da mão nos ocupe a mente: «A escola é o local onde o trabalho não é “real”» (Masschelein & Simons, 2013, p.40). Já todos ouvimos estes suplícios de estudantes e também nós, por vezes, caímos na tentação de querer tornar a coisa mais real, mais concreta, mais realista.

Estranhamente, talvez seja com o fazer metódico da Geometria Descritiva, que consigamos entender e dar vida à ideia de *suspensão*, do presente e do futuro, de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) apregoam: «A escola como uma questão de suspensão implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção de expectativas, exigências, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola» (p.36). Torna-se inspirador e aliciante imaginar uma escola que se situa no espaço-entre duas margens, a da ignorância e do conhecimento, sem querer, no entanto permanecer ou chegar a nenhuma das duas, mas sim manter-se no meio, nesse *meio-termo* que «torna possíveis todas as orientações e direções» (Masschelein & Simons, 2013, p.36).

Demorei-me bastante nesta afirmação: «(...) estudantes não são pessoas com necessidades específicas que escolhem onde querem investir o seu tempo e energia; são expostas ao mundo e convidadas a interessar-se por ele (...)» (Masschelein & Simons, 2013, p.48). Intriga-me, mas decidi que, por agora, a aceito aqui, nesta parte do trabalho: na Geometria Descritiva, sobrevivendo por mais umas horas à auto-destruição criativa.



Oh _____ , cala-te! Uma relação entre preconceito, privilégio e o artístico

My mother worked 15 hours 5 days a week
My mother worked 16 hours 6 days a week
My mother worked 17 hours 7 days a week

The best way to scare a Tory is to read and get rich

IDLES, "Mother"

O artístico é composto por camadas de privilégio que se sustentam e justificam a si mesmas: «ume soldade regressa ao seu dia de trabalho em Auschwitz não apesar de, mas porque Goethe, Rilke, Bach e Schubert fazem parte do património que confirma a sua presumível superioridade cultural e moral» (Gaztambide-Fernández, 2013, p.222). Não é este o artístico que desejo, reconheço ou aceito mas não posso ignorar a sua existência e não posso ignorar, de igual forma, que também eu tenho essas camadas de privilégio/preconceito que amparam esses artísticos.

Esta escrita teve início durante o meu estágio na *Árvore*, numa altura em que achava só existir **K**. Hoje – a setembro de 2023 –, após uma experiência “real” numa escola “real” (chamo-lhe real porque não foi uma escola artística nem profissional³⁰), percebo que existe uma panóplia de **Ks**, por assim dizer. Sempre senti que o facto de ter estudado na Soares dos Reis e ter feito um estágio como docente na *Árvore* iria estreitar a percepção que tinha do que é uma escola “real” ou como esta é habitada, tanto por estudantes como por docentes/colegas. Voltamos ao pormenor de que, apesar do artístico estar imbuído em privilégio, este proporciona um “porto de abrigo” para quem é alvo de exclusão ou menos aceite.

No entanto, falo aqui de **K**: esse meu primeiro contacto, como docente, com o preconceito e com a discriminação raciais, sexistas e classistas: «O preconceito é basilar para compreendermos a fragilidade branca, pois sugerir que as pessoas brancas têm preconceito racial é visto como uma acusação de que temos má índole e deveríamos ter vergonha disso» (DiAngelo, 2020, p.46). Pois bem, o surpreendente em **K** é que não se envergonhava nem coibia em “demonstrar” o seu preconceito. Quando, em uma e outra situação, passou a discriminar: «Estas ações incluem ignorar, excluir, ameaçar, ridicularizar, difamar e violentar» (DiAngelo, 2020, p.47), **K** manteve a sua postura de detentor da razão, do poder.

³⁰ Chamo “real” a uma escola do ensino regular público por contraste a uma escola artística e profissional que pré-seleciona estudantes e que educa-ensina segundo a premissa: “Só está aqui quem quer”.

É verdade que:

Todos os seres humanos têm preconceitos; não conseguimos evitá-lo. (...) As pessoas que afirmam não ser preconceituosas demonstram uma profunda falta de autoconsciência. Ironicamente, também demonstram o poder da socialização – ensinaram-nos nas escolas, através dos filmes e familiares, professores, membros do clero que é importante não se ser preconceituoso. Infelizmente, a convicção generalizada de que o preconceito é mau leva-nos a negar a sua realidade inevitável. (DiAngelo, 2020, p.46)

Era baseada nesta premissa que fazia questão de falar com **K**, de ouvir o que **K** tinha para dizer, fazendo-lhe perguntas e, por vezes, ficando sem saber o que dizer, sem palavras – tal era a minha estupefação com o que ia sendo dito, pela facilidade com que era dito, sem qualquer tipo de reservas:

Para esses professores, uma “boa educação” não era apenas uma educação que nos desse conhecimento e nos preparasse para uma vocação, era também uma educação que encorajasse um compromisso contínuo com a justiça social, particularmente com a luta pela igualdade racial. Era a forte convicção de que um docente deve ser sempre humane. (hooks, 2010, p.1)

É aqui que a minha “luta” interna com **K** se constrói. O assunto é delicado, chegando, por vezes, a tornar-se incomodativo. Porém, senti que merecia ser alvo de uma escrita, de um pensar crítico, de atenção. Sei que as conversas aqui descritas carregam em si ideologias violentas mas, se percebi algo ao ler o *Fragilidade Branca* da Robin DiAngelo (2020), é que «todas as pessoas brancas são racistas» (p.38), que «a raça, tal como o género, é uma construção social» (p.41), e que devemos esforçar-nos por romper com a apatia do privilégio e do conforto brancos (p.22).

Talvez a minha vontade em pensar e escrever sobre os eventos que rodearam as atitudes e pensamentos de **K** dá-se pelo facto de ter andado numa escola pública, rotulada como TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), onde do 5.º ao 9.º ano convivi com estudantes que em muito se poderiam assemelhar a **K**, com a distinta diferença de não possuírem a “sorte” de **K**. Desde ficar trancada numa sala de aula, a ver uma arma de fogo ser levada para a escola, a presenciar o docente de educação física ser esbofetado...

Nunca esperei encontrar estudante como **K**, que me deixava incrédula, boquiaberta e sem saber o que responder tantas vezes. Tanto, que a única coisa que consegui dizer uma e outra vez foi: “Oh **K**, cala-te!”.

Fiquei a saber do sucedido numa aula de Geometria Descritiva: **K** tinha chamado **Q** de “puta”. **Q**, por sua vez, por entre raiva e choro, começou a bater e arranhar **K** o máximo que conseguiu. **Q** vem do Brasil. **K**, como justificação disse: “Oh stora, eu só falei e **Q** bateu-me. E eu não me pude defender. Porque é que **Q** me pode bater e eu não? Acha justo? Se uma mulher me bate eu tenho o direito de lhe bater também”.

K é alguém que demonstra pouca empatia com a turma. Por sua vez, esta também não nutre muita simpatia por **K**. As perguntas que vai colocando nas aulas são feitas com algum desdém, esboçando um sorriso cortado de gozo. Nas aulas, sorratamente, usa expressões como “cigano”, “puta”, “preto”. Numa aula, chegou mesmo a dizer: “Stora, podíamos ter um preto na sala para eu lhe poder chamar Oh preto!” ou “Não sei porque é que não podemos testar em animais. Mais vale testarmos neles do que em nós, não?”. Deixa-nos sem palavras. Ou quando exhibe uma gordofobia: “Odeio gordos! Não querem fazer nada e bastava irem ao ginásio para perder peso!” ou quando desdenha as colegas: “Aquelas góticas, que pintam o cabelo e que se cortam”. Ou, mesmo até, quando desdenha a profissão de trolha ou o trabalho doméstico: “Não percebo como gostam de ser trolhas! Bastava irem para a escola e dedicarem-se!”.

No seu tom “ingénuo”, **K** “queixava-se” que a turma gozava os seus privilégios, o que o incomodava de alguma forma: “Qual o problema de ser rico? Os meus pais trabalharam muito para terem o que têm hoje”.

Os brancos também produzem e reforçam as narrativas dominantes da sociedade – como a do individualismo e a da meritocracia – e usam-nas para explicar as posições dos outros grupos sociais. Estas narrativas permitem-nos congratularmo-nos pelo nosso sucesso dentro das instituições da sociedade e culpar os outros pela sua falta de sucesso. (DiAngelo, 2020, p.55)

Eram este género de perguntas que **K** me foi colocando ao longo do tempo e que me desarmavam. Provocavam em mim um cansaço extremo. A resposta que poderia surgir, não lhe parecia interessar. Não será a nossa resposta que o fará mudar. No entanto, incomodava-me quando dava por mim e tinha estado meia hora a falar com **K**, “desperdiçando” aquele tempo, em vez de o melhor aproveitar.

O preconceito de **K** “sai-lhe”. Não está camuflado porque **K** não parece sentir nenhum tipo de necessidade de o esconder, conter. Tal como **K**, todos temos preconceitos instalados, em camadas subjetivas, pouco opacas, que nos fazem crer que “Eu não sou racista”. Frantz Fanon disse algo deste género: negar a **K** e a mim própria a sua fala, é retirar importância ao debate, à conversa do tema, que tanto nos atravessa. No entanto, cansa. Muito. «Ficarmos ultrajados com o termo supremacia branca só contribui para proteger os processos que ele descreve e ocultar os mecanismos da desigualdade racial» (DiAngelo, 2020, p.61). O termo supremacia branca pode ser substituído, equiparado a preconceito, discriminação ou racismo: «(...) A supremacia branca descreve a cultura em que vivemos, uma cultura que posiciona as pessoas brancas e tudo o que a elas está associado (branquitude) como um ideal» (DiAngelo, 2020, p.61).

No entanto, **K** era quem possuía uma cultura visual mais “apurada” (percebendo como estamos a perpetuar noções de “belo” e “bom” a partir de uma visão eurocêntrica) e com excelentes capacidades técnicas. Isto está inerentemente relacionado com as oportunidades que **K** teve e tem para ver “mais” e “diferente”, ou seja, as viagens para fora de Portugal, para sítios mais “modernos”, que possam ser inspiração para trabalhos mais “atuais”. Pergunto: O que há de “errado” com o design gráfico? Esta pergunta não

é específica ao design gráfico, mas sim a todo o campo artístico. Por um lado, as artes cativam quem se sente deslocado, minorizado, menosprezado; providenciam várias e outras formas de pensar; providenciam lugares seguros para existir na diferença. Por outro lado e, ao mesmo tempo que providenciam tudo o resto, determinam e mantêm intactos códigos de cultura representativos de poder, privilégio, acesso. Pelo meio da proposta da contra(f)ação, muito gozou **K**: “Abaixo o capitalismo!”.

Vi em **K** ser esta presunção cultural e moral a responsável pela “simplicidade” com que falava e agia de forma preconceituosa e discriminatória. Percebemos que vive sem grandes preocupações económicas pelas partilhas que faz em aula, sobre as viagens que já fez: “Quando fui a Nova Iorque...”, “Quando fui a Los Angeles...”.

As referências visuais que agarra, como o MoMA, a Off White, a Boeing, demonstram essa dita cultura visual, tão representativa da “sorte” que habita em **K**. Por mais de uma vez me perguntou: “Acha que este trabalho valeria milhões?”. «O individualismo afirma que não há barreiras intrínsecas ao sucesso individual e que o fracasso não é uma consequência de estruturas sociais, decorrendo antes da personalidade de cada um» (DiAngelo, 2020, p.34). Está embrenhada em **K** a ideia de super-designer, dos projetos megalómanos e a romantização de ser designer e do design. Talvez não seja à toa, pois **K** partilhou que foi um designer português bem conhecido que fez o rebranding da identidade da empresa da família.

Paul Willis (1990) diz-nos – e não é o único – que o gosto pela arte é aprendido e que existe um ensino/estudo da arte, que a afasta do mundano, do comum e que a torna excludente:

(...) na hiperinstitucionalização da “arte”, as “outras”, as “não cultivadas”, apenas carecem do código, mas são vistas e podem por vezes ver-se a si próprias como ignorantes, insensíveis e sem a sensibilidade mais fina proveniente de quem realmente “sabe apreciar”. (pp. 2,3)



IMG 4. Porta de uma casa de banho de estudantes.

K duvidava sempre do que era proposto fazer em aula. Dizia que não lhe interessavam os projetos que eram colocados, porque não eram reais. Em Geometria Descritiva perguntava: “Porque temos de resolver este exercício [de geometria] com a folha assim [na vertical]?”. E virava a folha, punha-a na diagonal e traçava ali o seu eixo x. Subvertia, de certa forma. Achava aborrecidos os exercícios. Não conseguia sentir utilidade alguma na Geometria Descritiva, nem conseguia introduzir a sua “sorte” nesse campo abstrato, rigoroso, “justo”.

Na escola em que estive colocada – como professora substituta – este ano letivo de 2022/23, muitas foram as atitudes de preconceito que vi acontecerem ali, bem à minha frente. Agora, ao pensar nisto, abate-me um certo cansaço. Não me apetece ter de pensar nisto outra vez. Já tive a minha dose de “sofrimento” na altura. Por outro lado, talvez me canse e me perturbe, porque tenho um certo peso na consciência. Um peso de não ter sido capaz – ou mais capaz – de fazer frente a tantos comentários que ouvi, muitos deles

provocatórios, à espera de uma reação. Por vezes, não lhes quis “dar esse gostinho” e ignorei-os. Outras vezes, normalizei situações que em nada deviam ser normalizadas. E sim, ignorei. Toda uma série de comentários preconceituosos, carregados de ideologias racistas, sexistas e classistas.

Um desses episódios enquadra-se nesta relação entre preconceito, privilégio e o artístico. Ume estudante do 7.º ano, com 13 anos, vira-se para mim e pergunta: “Oh professora, se eu matasse alguém e dissesse que era Arte, iria para a prisão?”. **R** possuía um raciocínio crítico e tinha um “dom” para falar em público. Escusado será dizer que, nesse dia, após ter ignorado o que perguntou, fui para casa em pânico, sem saber se devia fazer queixa de **R**, se informava a Diretora de Turma, se comunicava a situação à Direção



IMG 5. Parede da sala de aula de EV.

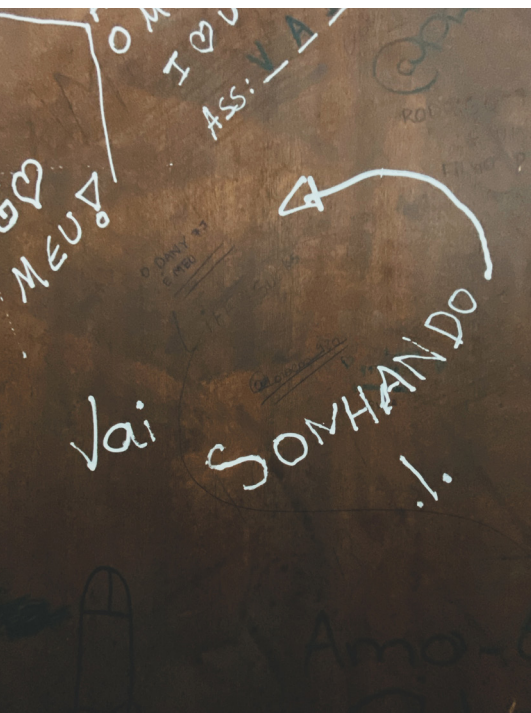
da escola... Optei por não nada fazer e tentar controlar a situação por mim mesma. Antes desse episódio, um outro tinha acontecido e, por isso mesmo, sentia que **R** me estava a “testar”. Ao fazer a chamada, **R** levanta o braço, mas inclina-o para a frente, como uma saudação nazi. Eu reagi. Disse-lhe que não queria o braço assim inclinado, e que **R** teria de o esticar por completo acima da cabeça. A turma, sem perceber o motivo, começa a perguntar o que **R** tinha feito de errado. **R**, a olhar para mim, disse que percebia e que não se tornava a repetir, com um ligeiro sorriso na cara. Ao rebuliço que aquilo criou e ao interesse súbito que aquilo gerou, expliquei o que representava aquele gesto.

E assim, de mansinho, **R**, provocava-me calafrios. Admito que foi necessário muito sangue frio da minha parte. A minha mãe – professora experiente há mais de 40 anos – dizia-me para ignorar. No entanto, senti que isso não ia mudar nada. E decidi fazer exatamente o contrário: ia ter com **R** à mesa todas as aulas e insistia para que falássemos. Nos intervalos, fazia questão de cumprimentar **R** com um aperto de mão sempre que passava por si. Quando me apercebi, começou a falar comigo com uma postura menos provocadora. No fim duma aula, pergunta-me se já tinha visto o Blue Period, um anime disponível na Netflix. Eu disse que não, mas que já me tinha aparecido nas sugestões. Ainda estive umas semanas sem o conseguir ver, com **R** a perguntar-me às sextas-feiras se já o tinha visto; que tinha a certeza que eu ia gostar. Quando o vi, efetivamente gostei da história e, talvez por influência, relacionei a personagem principal com **R**. Julgo que levantámos “tréguas” efetivas quando lhe disse que tinha visto o anime e que tinha gostado.

Talvez tenha sido testemunha de tantos episódios assumidos de preconceito porque não se “escondiam” de mim. Eram quem eram. Parecia que, nas minhas aulas, e comigo retiravam o véu do “politicamente correto”. Não só verbal e comportamental, como também físico. Cheguei a presenciar agressões físicas que tentei resolver dentro da sala de aula, sem que ninguém de lá saísse. Dizia-lhes que, se sentiam aquele lugar – a sala de aula – como um inferno, iríamos permanecer ali, que ninguém saía. A atitude “correta” perante

uma situação destas seria a expulsão da sala de aula e uma falta disciplinar assinalada como muito grave, o que poderia corresponder à expulsão da escola. Esta consequência pesava nas minhas decisões. Nos quatro meses que estive nessa escola, presenciei **S** mudar de escola e ser retirada à família. Assisti a umas quantas outras expulsões de escola. E vi serem aplicadas medidas disciplinares, que consistiam em auxiliar a equipa não docente da escola na limpeza e manutenção do espaço³¹:

Nomear a supremacia branca muda o diálogo de duas formas fundamentais: torna o sistema vivível e coloca o ónus da mudança do lado das pessoas brancas, onde pertence. Fazê-lo também nos põe no caminho do trabalho perpétuo que só a nós cabe, o de desafiarmos a nossa cumplicidade com o racismo e o nosso interesse nele. (DiAngelo, 2020, p.62)



No entanto, e tentando “terminar” com um sentimento mais leve, quiçá otimista: «A sala de aula, com todas as suas limitações, continua a ser um local de possibilidade. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade (...)» (hooks, 1994, p.207).

IMG 6. Porta de uma outra casa de banho de estudantes.

³¹ Muito podia ser dito sobre essas medidas disciplinares. Uma delas é a de incutir em estudantes um castigo que se trata do trabalho/emprego efetivo de alguém. Percecionar o trabalho digno, honesto dos funcionários da escola como um castigo, torna-se numa evidente falta de respeito, mergulhada, novamente, em dimensões de privilégio e preconceito.

SALA ED. VISUAL 50

Um poder³² que se estranha Um horário de 18 horas, 10 turmas do 3.º CEB e 198 estudantes

What did you learn today ? (I learned nothing)
What did you do today ? (I did nothing)
What did you learn at school ? (I didn't go)
Why didn't you go to school ? (I don't know)
It's cool to know nothing
It's cool to know nothing

Kaiser Chiefs, "Never miss a beat"



FIG 31. Sala de EV 50.

Ainda no outro dia partilhava com o Rúben a sensação que sempre tive de setembro. Para mim, setembro, assemelha-se mais a um ano novo, do que o ano novo propriamente dito. Talvez seja a coleção de setembros que tenho na memória como estudante, que me fazem sentir próxima do que dizem Masschelein e Simons (2013): «O primeiro dia de aulas: não é apenas um dia especial para crianças e jovens mas também para nós, docentes (...) É uma espécie de celebração com discursos e promessas de todas as espécies e excitantes também» (p.65).

Foi a medo que, algures ali a meados de fevereiro, me candidatei a um horário de escola de 18 horas. Fi-lo mais por curiosidade, para ver onde ficava na lista. Mesmo com toda uma impossibilidade – que se tornou em tudo possível –, enquanto clicava “Ok” perante a pergunta “Tem a certeza que pretende candidatar-se a este horário?” na plataforma SIGRHE, o contorcer da barriga estava presente. Ainda com esta escrita por entregar, com um trabalho em *freelancer* como designer editorial e ainda como investigadora associada a um projeto financiado pela FCT³³, sentia-me pouco útil (para não dizer inútil mesmo). Por essa altura, até o período se atrasava, era tal o nível de ansiedade.

³² Poder como verbo, ou seja, “ter ocasião ou possibilidade de” e um poder como substantivo, ou seja, “soberania, autoridade, influência, importância” (retirado do Dicionário Online Priberam de Português).

³³ Bolseira de investigação como estudante de mestrado, associada ao projeto CREAT_ED (EXPL/CED-EDG/0824/2021) – A Historicização da Criança Criativa na Educação, financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), cujas principais funções centraram-se na co-organização de seminários, produção de materiais gráficos impressos e *screen design* de uma *timeline* de eventos no âmbito da educação artística.

Fiquei com dez turmas de Educação Visual, com os três anos do 3.º CEB. **FIG 31** Quando soube que era a 5.ª professora daquele ano, senti um arrepio na espinha. Por instinto, culpei as turmas. Nas primeiras aulas, senti-me posta à prova. Todas queriam ser responsáveis por essa dança de professoras.

A voz da experiência da minha mãe não tardou a vir: “Agora vê lá se amanhã vais de mini-saia para as aulas!”, “Não lhes vais dizer que é a tua primeira vez a dar aulas!” ou “Quem te ouvir falar até parece que vais chegar lá e fazer o que te apetece... há um programa, um plano de atividades a cumprir!”. E, tal como ela, também as colegas que me receberam na escola – muito bem, por sua vez –, disseram o mesmo: “Não lhes digas que é a tua primeira vez!”. Como se isso fosse retirar-me poder, vantagem sobre os estudantes. Porém, acatei todos aqueles sábios conselhos.

A primeira impressão é de que a escola “real”³⁴ tem, efetivamente, bastantes semelhanças arquitetónicas com uma prisão – os portões, as grades, os pavilhões, a disposição das salas de aula, as portas, janelas, o recreio – estando bem presente esse *efeito panóptico*³⁵, de controlo e vigia.

A segunda sensação é de estranheza. É violento para o corpo e para a mente. É-se violentada com barulho. Com conversas que vão escalando de intensidade, de régua a bater nas mesas, de risos, muitos risos. Chego a casa e parece que ouço um “piiii” nos ouvidos. A voz falha. Quero proferir uma voz mais sonante na última aula do dia, e a voz já não sai... Por sorte, tenho sempre alguém disposto a dar esse “berro” por mim: “Stora, dá-me autorização para mandar calar?”, dizia T.

Uma outra estranheza é com o que se faz (ou manda fazer) na sala de aula: “Para que raio servem aqueles trabalhos?”. O desespero que via, quando em prantos me diziam que odeiam pintar ou que não sabem desenhar, transferia-se para mim. O descontentamento

é generalizado. Se aquilo que aprendem não serve para alguma coisa, torna-se um alvo a abater. Quanto ao que me toca, disse-lhes que as artes não serviam para nada e que há uma certa inutilidade no artístico que é bem vinda.

Perante essa inutilidade, percebi que há estudantes que precisam daquele tempo – o das aulas de EV – para mexer as pernas e estar noutra posição que não sentada. **FIG 32** Por vezes, deixei-os jogar cartas, desenhar no quadro, alimentar as galinhas do Hay Day, terminar o hambúrguer do almoço, lanchar, beber água, maquilharem-se, falar, fofocar, chorar, berrar. Permito, desta forma, que uma *retórica dos efeitos*³⁶ se inicie. Deixo que as



FIG 32. Última aula de EV do 3.º período.

³⁴ Volto a usar a expressão “real” porque a arquitetura de uma escola de ensino regular em muito parece divergir daquelas que experienciei, tanto como aluna na Soares dos Reis (entre 2004 e 2007, quando a escola ainda ocupava o espaço de uma antiga fábrica de chapéus na Rua Firmeza) como como docente estagiária na Escola Artística e Profissional Árvore.

³⁵ Expressão retirada do *Vigiar e Punir* (1975) de Michel Foucault.

³⁶ Expressão retirada do texto *Why the Arts Don't Do Anything* (2013) de Gaztambide-Fernández.

artes sejam esse “milagroso” efeito apaziguador, calmante, divertido, diferente. “Pois, nas tuas aulas é diferente”: ouço, quando partilho com colegas que es deixo andar pela sala durante a aula. “Pois, nas tuas aulas não precisam de estar tão atentos”: ouço, quando digo que es deixo ouvir música. E, consciente dessa falácia e da simplicidade em que coloco as artes visuais, esse grupo de docentes e, quiçá, a escola em si, vai deixando-me existir “à vontade”. Talvez seja desta forma que consiga ser a tal “pedrinha na engrenagem”³⁷ que conseguirá sabotar a máquina.

No capítulo anterior falei sobre questões de privilégio e preconceito e em como ambas se relacionam com o artístico. O fim dessa escrita mergulha-me numa sensação de falhanço como docente, em que provavelmente poderia ter exercido o meu papel de adulta com maior controlo, com maior querer, vontade. Por outras palavras, pôr em exercício o meu poder como professora e assumir que esse papel é o meu e que, de certa forma, só pode ser partilhado com es estudantes até certo ponto, por mais que isso pareça diminuir ou quebrar uma relação pedagógica mais horizontal:

Quando entrei na minha primeira sala de aula como professora universitária e feminista, tinha um profundo receio de usar a autoridade de uma forma que perpetuasse o elitismo da classe e outras formas de dominação. Com medo de abusar do poder, fingi falsamente que não existia qualquer diferença de poder entre mim e os alunos. (hooks, 1994, p.187)

bell hooks (1994) confessa que, mais tarde, percebeu que ter poder não é o problema, mas sim o que fazemos com ele (p.187). E o que fazer com ele? Um pouco como o que diz o *uncle Ben* ao Peter Parker: “Com um grande poder vem uma grande responsabilidade” (*With great power, comes great responsibility*, na versão original).

O medo de perder o controlo na sala de aula leva muitas vezes docentes a cair num padrão de ensino convencional em que o poder é usado de forma destrutiva. É este medo que leva ao investimento coletivo de docentes no decoro burguês como forma de manter uma noção fixa de ordem, de assegurar que terá autoridade absoluta. (hooks, 1994, p.188)

Tal como abordei no capítulo “*Forever... young?*” deste relatório, tentei disfarçar esse medo equiparando-me à massa de estudantes, aproximando-me, nas formas de ser, vestir, no facto de ser/parecer jovem. É precisamente nesta atitude que, ao ler as palavras de Maschelein e Simons (2013) sinto ter falhado como professora. Pois, tal como eles dizem: «Os chamados professores populares não ensinam nada aos alunos» (p.17). Porém: «O que é que devemos ensinar? Como é que devemos ensinar? A quem é que estamos a ensinar? O que significa afinal “ensinar” e como nos estamos a posicionar nos contextos institucionais de ensino?» (Veer, 2022, p.109).

Numa procura por controlo, talvez tenha abdicado demasiado do meu poder e da minha responsabilidade como professora, como adulta na sala de aula. Porventura, estranei demasiado esse poder. Um controlo que se relaciona, por exemplo, com o facto de

³⁷ Expressão usada por Cat Martins, a qual adotei com entusiasmo.

estarmos em minoria perante uma média de 22 estudantes na sala de aula: «Se as turmas ficarem tão cheias que seja impossível saber nomes de estudantes, passar tempo de qualidade com cada uma, então o esforço para construir uma comunidade de aprendizagem fracassa» (hooks, 1994, p.204).

Muitos docentes continuam a não estar disponíveis para se envolverem em práticas pedagógicas que enfatizem a participação mútua entre docente e estudante, porque é necessário mais tempo e esforço para fazer esse trabalho. No entanto, uma versão de pedagogia empenhada é, de facto, o único tipo de ensino que gera verdadeiramente entusiasmo na sala de aula, que permite a estudantes e a docentes sentirem a alegria de aprender. (hooks, 1994, p.204)



Não sei se lhe posso ou quero chamar pedagogia empenhada/engajada (ou *engaged pedagogy*). Sei que, apesar de me sentir muito pequena, nas várias vezes que entrei na sala de EV 50, deixei-me “ir”. Não tive tempo para decidir quem queria ser. Quando entrei na sala de aula, já estava a ser: eu mesma. Muito do que fiz ou disse foi pouco ou nada preparado. E, por entre sentimentos constantes de falhanço, fui-me sentindo bem recebida por estudantes FIG 33, com palavras de incentivo FIG 34, com agradecimentos FIGS 35-36, com reações eufóricas:

Entristece-me que colegas desconfiem muitas vezes de docentes com quem os estudantes desejam estudar. (...) E há uma tendência para minar o compromisso profissional de uma docência empenhada, sugerindo que o que fazemos não é tão rigorosamente académico como deveria ser. (hooks, 1994, p.203)

FIG 33. Puzzle desenhado à mão oferecido por estudante.

A esta *tendência*, mais do que algo externo, sinto-a vir de dentro e chamo-lhe *autosabotagem* – talvez a forma mais insidiosa de sabotagem.

Ali algures no primeiro ano do MEAV, senti-me tão assoberbada com a questão da escola e da educação, que dei por mim a sentir grande apego pela ideia de Ivan Illich (1985), em desescolarizar a sociedade. Esta é uma ideia que, realmente, ganha força quando permanecemos 8 horas por dia numa escola. O barulho, a agitação, a contrariedade de estudantes em ali estar, os comportamentos erróneos, o cansaço generalizado, fazem-nos crer que há algo de muito errado com a escola. No entanto, neste pós-escola sem escola, neste momento de *paragem*³⁸ – a escrita – sinto-me convergir com o que dizem Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), no livro *In Defense of the School*:

³⁸ A expressão *paragem* vem das aulas de PPAA, leccionadas por Fernando José Pereira: “Um olhar mais atento e analítico à palavra *paragem* de imediato apreende a existência, no seu interior, de duas outras quase opostas: para (vergo parar) – age (verbo agir). Transforma-se, assim, numa contemplação ativa, como estratégia para podermos distanciarmo-nos, num ajuste temporal à ação de pensar, ato esse que leva tempo.” (retirado de documentos de apresentação das aulas providenciado pelo docente).

Acreditamos que é precisamente hoje – numa altura em que muito se condena a escola como ela é – que se torna claro o que a escola é e faz. Esperamos também deixar claro que muitas das alegações contra a escola são motivadas por um medo antigo e até por um ódio contra uma das suas características radicais, mas essenciais: o facto de a escola proporcionar “tempo livre” e transformar o conhecimento e as competências em “bens comuns” e, por isso, ter o potencial de dar a todes, independentemente da sua origem, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para saírem do seu ambiente conhecido, se elevarem acima de si próprias e renovarem (e, assim, mudarem de forma imprevisível) o mundo. (pp.9,10)

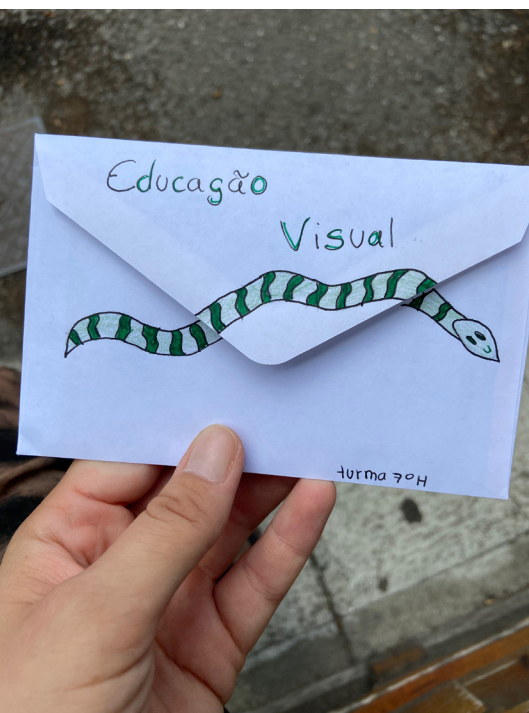


FIG 34. Carta dirigida a mim no fim do 3.º período.

Os autores reiteram que não querem ser interpretados como alguém que defende uma escola “antiga”, um *modelo bancário* da educação. Pretendem sim que sejamos capazes de reinventar a escola e que essa é a nossa responsabilidade (Masschelein & Simons, 2013, p.10).

Masschelein e Simons (2013) falam de *alienação* como um estado a que a escola está sujeita ou é acusada de: por não promover uma relação imediata e concreta com a “vida real”, insistindo em matérias “artificiais” e pouco “relevantes” (p.15). Também eu apelidei de “migalhas” essas matérias artificiais. No entanto, defendem que é precisamente esta *alienação* que deve ser promovida, suspendendo e dissociando relações com o ambiente familiar e social envolvente, podendo assim apresentar um mundo de forma interessante e apelativa (p.15).

A escola provoca desigualdades, sim, mas: «talvez não haja nenhuma invenção humana mais apta a criar igualdade do que a escola» (Masschelein & Simons, 2013, p.60). Há locais e pessoas que, no futuro, depois da escola, iremos “evitar”, não iremos de todo (querer) conhecer. A escola (pública): «(...) é sobre estar presente para todes e para ninguém em particular» (Masschelein & Simons, 2012, p.59). É o local onde começamos/estamos juntos: «É exatamente ao (re)conhecer este facto que se alimenta o sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação – que, em todas as culturas e contextos, tem estado enraizado na escola desde a sua invenção» (Masschelein & Simons, 2013, p.60).

Ler Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) é como uma *reality slap*. Já uma outra leitura dos mesmos autores – *School: A Matter of Form* – me tinha providenciado o mesmo espanto, a mesma fricção, o mesmo atrito. A posição que defendem vai contra uma generalidade de opiniões mais “atual”, “trendy” ou, mesmo até, “amiga” dos estudantes. Percebo como pendi – e ainda pendo – para o outro lado da balança, prestes a acreditar que a escola não serve para nada, que nada ensina.

Inspirados no conceito de *scholè* da Antiguidade grega, Masschelein e Simons (2013) definem essa ideia de “tempo livre” como atos de “fazer escola”, a partir da: «suspensão da chamada ordem natural desigual» (p.27), afastados do tempo e espaço da sociedade (*polis*) e da família (*oikos*):

[Era] precisamente devido a essa democratização e igualização, [que] a elite privilegiada tratou a escola com grande desprezo e hostilidade. (...) Assim, não só as raízes da escola se encontram na antiguidade grega, mas também uma espécie de ódio dirigido à escola. Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domesticar a escola, isto é, para limitar o seu carácter potencialmente inovador e mesmo revolucionário. (Masschelein & Simons, 2013, p.28)



FIG 35. Chocolate oferecido pela turma.



FIG 36. Pintura oferecida por estudante.

Masschelein e Simons (2013) citam o trabalho e a escrita de Daniel Pennac em *School Blues*, um livro publicado em 2010, apontando-o como uma praticabilidade na defesa da escola. Transcrevo aqui uma parte dessa escrita, que em tudo relacionei e relaciono com estudantes mais “difíceis” que tive durante este ano letivo:

(...) es que estão destinadas a não se tornarem nada, nunca vêm sozinhas para a escola. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de tristeza escolar – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – em torno de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado. (...) É difícil de explicar, mas muitas vezes basta um olhar, uma observação amável, uma palavra clara e firme de uma adulta atenciosa, para dissolver esses estados de espírito, aliviar essas mentes e instalar essas crianças confortavelmente no presente indicativo. Naturalmente, os benefícios são temporários; a cebola voltará a ser colocada em camadas fora da sala de aula, e teremos de começar tudo de novo amanhã. Mas é disso que se trata o ensino: começar de novo e de novo até chegarmos ao momento crítico em que o docente pode desaparecer. (Pennac citado em Masschelein & Simons, 2012, pp.34,35)

Presenciei estudantes que foram afastados da família por não se enquadrarem no rigor, no profissionalismo, na disciplina da escola:

Como o silêncio e a obediência à autoridade eram mais recompensados, os estudantes aprenderam que esse era o comportamento adequado na sala de aula. O barulho, a raiva, as explosões emocionais e mesmo algo aparentemente inocente como o riso desenfreado eram considerados inaceitáveis, perturbações vulgares da ordem social da sala de aula. Estas características eram também associadas ao facto de se pertencer às classes mais baixas. (...) Continua a ser necessário que os estudantes assimilem os valores burgueses para que sejam aceites. (hooks, 1994, p.178)

Vi estudantes serem expulsos da escola, com uma culpabilização exacerbada na família e nos valores familiares:

Durante os meus anos de estudante, e agora como professora, vejo muitos estudantes de classes “indesejáveis” não conseguirem concluir os seus estudos porque as contradições entre os comportamentos necessários para “singrar” na academia e aqueles que lhes permitiam estar confortáveis em casa, com as suas famílias e amigos, são demasiado grandes. (hooks, 1994, p.182)

Desta forma, Masschelein e Simons (2013) defendem que a escola:

É o tempo e o espaço onde estudantes podem libertar-se de todo o tipo de regras e expectativas sociológicas, económicas, familiares e culturais. Por outras palavras, dar forma à escola – fazer escola – tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras. Uma suspensão, por exemplo, das regras que ditam ou explicam porque é que alguém – e toda a sua família ou grupo – cai num determinado degrau da escada social. (p.35)

Estranhamente, o sentimento com que fico ao mover-me na escola, ao ouvir o que se ouve, é exatamente o oposto. Parecem existir formas insidiosas, subtis de manter certas coisas intactas. Julgo ser urgente introduzir corpos estranhos no espaço escola. Invadir os alicerces branco, cisgénero, hetero normativos que a habitam, sem pudor, sem medos. Porém, talvez esteja a confundir novamente³⁹ as premissas. Ou então, não consiga dissociar o “poder” como algo intrínseco a atitudes brancas e hetero normativas. Sinto que que querer boicotar esse espaço imaculado normativo da escola é, de alguma forma, fugir às minhas responsabilidades; fugir desse meu “poder” como docente. Sinto que ter essa atitude é comparável a despreocupação, desleixo, desinteresse, irresponsabilidade. E, tal como seria expectável⁴⁰, enquadro essas características num lugar de má docência, de irresponsabilidade profissional, da professora “fixe” que não ensina nada.

Ouçõ colegas na sala de professores com “desabafos” estranhos, que muito me incomodam. Em cada palavra proferida com aparente à vontade, ingenuidade até, ouçõ ecos de racismos, xenofobia, machismo, homofobia. Vejo homens – em clara minoria na escola – ocuparem aquele espaço de peito cheio: “Olha, só te posso mostrar a ti este vídeo porque és a única com mente aberta aqui”, confidenciam com a colega que se acha “liberal”, moderna quiçá. O vídeo, que me foi depois mostrado com algum cuidado, pois “não quero chocar a nossa coleguinha nova”, provoca-me enjoos, repulsa. Não consigo esboçar nenhum tipo de sorriso, nem o deveria fazer. A vontade é de “cair em cima” daquela colega que tão facilmente traça comentários às colegas com jeito de homem: “Hoje estás toda bonita”. Vou falando, aqui e acolá, durante o almoço que aqueço na sala dos professores.

³⁹ Digo “novamente” porque durante a escrita do capítulo “Forever... young?” confundia o ser jovem com o ser mulher, quiçá por ser mais “fácil” falar sobre a juventude do que sobre a mulher, o corpo da mulher e o feminismo.

⁴⁰ Este expectável é um assumir das camadas que me constroem como pessoa e como docente, e como alguém que vive num mundo em que o falhar é errado, que o ser “fraco” é errado/mau, que o “barulho”, as vozes calcitrantes são sinal de desrespeito.

Algumas colegas, com idade para serem minhas mães, vão concordando com o que pontualmente vou dizendo, devagarinho, bem devagarinho e também elas vão percebendo o quão “duvidosos” são alguns comentários. Tudo isto acontece em câmara lenta e com um grande esforço. Tento contornar a minha cada vez maior aversão àquele espaço destinado a docentes. No entanto, no fim do ano letivo, com a primavera em pleno, comecei a almoçar no espaço exterior da escola FIG 37: «A nossa comparação de nós mesmos baseia-se necessariamente na nossa comparação com outros. (...) Ganhamos consciência de quem somos tendo consciência de quem não somos» (DiAngelo, 2020, p.35).

Maya Ober (2022) serve-se do seu corpo enquanto mulher grávida e do seu sotaque alemão cerrado para introduz a ideia de “nos fazermos ver” e de assumirmos essa posição:



A condição de “excluída”, que é muitas vezes “visível” através da percepção cultural e socialmente construída do corpo, de certa forma, predestina-nos a trabalhar contra as estruturas hegemónicas, criando novos futuros agora. (...) a tua “diferença” torna-te hiper-visível na sala de aula. (p.80)

Identifico-me com esta diferença, especialmente pelas t-shirts de bandas que “teimo” em usar, assumindo uma posição menos hierárquica, mais diferenciada enquanto adulta e enquanto docente. Não seriam só as t-shirts de bandas que nos aproximavam mas, sem dúvida, tornaram-se numa imagem de marca simbólica.

Senti um *do over* relativamente ao que já abordei no capítulo “Forever... young?”. Havia e há um deslumbramento em relação a mim. As perguntas jorram. A curiosidade perante um corpo estranho, em todo dispar aos que habitam a escola, é notória. O facto de me confundirem com os estudantes, quando estamos juntos no recreio, oferece-lhes orgulho e cumplicidade: “Sim, é a nossa nova stora de EV”.

Em alguns momentos senti, novamente, aquela sensação de um respeito dissimulado pelo meu corpo mulher. Ume estudante diz que me ama, em tom de provocação, à espera da minha reação – indiferente: “Segura-me aí na lancheira para abrir a porta”. Oute chama-me “meu anjo” e não falta às minhas aulas. As perguntas se sou casada, se tenho filhos, se tenho namorado são constantes. Vêm ter comigo para me levar a mochila e a capa A3 carregada de trabalhos até à sala de EV.

Vou percebendo que, no entanto, parecem ansiar por uma relação assim, mais próxima, mais banal. Começo a sentir necessidade dessa aproximação. E começo a não me incomodar tanto com o que essas aproximações possam representar/significar. «(...) abordar o ensino de forma diferente torna-se uma afirmação radical ao desafiar o status quo» (Abdulla, 2019, p.10). Ser radical de forma gentil, surripticamente.

Sim, (ainda) senti esta escola como seguidora de um *modelo bancário* da educação. Sim, (ainda) senti nesta escola um *efeito panóptico*. Sim, (ainda) senti nesta escola a pre-

missa de disciplinar o corpo e a mente. E sim, senti-me vigiada por colegas. No entanto, senti-me forte e capaz de cada vez que me davam elogios, de cada vez que preferiam ficar comigo na sala durante os intervalos, de cada vez que vinham falar comigo no recreio. E sim, esta escola influenciou, em muito, esta minha escrita. E, em certa medida, ainda bem que o fez.

Parece-me relevante terminar com uma ideia de Daniel Pennac (citado em Masschelein & Simons, 2013): o que está em falta na escola não são métodos ou empatia, mas sim amor. Pennac fala disto em conversa com uma estudante “mais complicade”. Após insistência de estudante em saber o que era que tanto estava em falta na escola, Pennac responde “amor”, mas garantindo que este não devia ser pronunciado/mencionado na escola e que poderia ser linchado por isso.

Masschelein e Simons (2013) clarificam que este não é um auto-amor, um amor virado para si mesmo, mas sim um amor – transformado em amor e cuidar **FIG 38** (*love and caring*) – exteriorizado para o que ensinamos, para as estudantes, para a escola (pp.66,67). Mencionam que, talvez este amor tenha de ser acompanhado por um amadorismo, algo que faça gostar “ingenuamente” do que ali se faz e como ali se interage (p.67). Parece-me fazer sentido. Muitas vezes digo que gosto dos “devaneios” das estudantes, das suas brincadeiras “estúpidas”, do que dizem “sem querer”, sem pensar, de todo aquele caos que percorre os corredores. E, para isso, acho que é, efetivamente, necessário ser-se um pouco “ingénuo”, para podermos gostar de trabalhar num local que exige tanto, todos os dias: «Este é um trabalho como nenhum outro» (Masschelein & Simon, 2013, p.65).



FIG 38. Gomas oferecidas por mim às turmas no fim do ano.

Conclusão I want (you) to get mad!



I want (you) to get mad!

Não preciso de vos dizer que as coisas estão más. Toda a gente sabe que as coisas estão más. (...) Toda a gente está desempregada ou com medo de perder o seu emprego. (...) Os bancos estão a falir. (...) Sabemos que o ar é impróprio para respirar e a nossa comida é imprópria para comer, e sentamo-nos a ver as nossas televisões enquanto alguns jornalistas locais nos dizem que hoje tivemos quinze homicídios e sessenta e três crimes violentos, como se fosse assim que deveria ser. Sabemos que as coisas estão más - piores do que más. Estão loucas. É como se tudo estivesse a enlouquecer em todo o lado, por isso não saímos mais. Sentamo-nos em casa, e lentamente o mundo em que vivemos está a ficar mais pequeno, e tudo o que dizemos é: "Por favor, pelo menos deixem-nos em paz nas nossas salas de estar. Deixem-me ter a minha torradeira, a minha televisão (...) Deixem--nos a sós". Não vos vou deixar em paz. Quero que enlouqueçam! Não quero que protestem. Não quero que se revoltem - não quero que escrevam a congressistas, porque eu não saberia o que vos dizer para escreverem. Não sei o que fazer em relação à depressão e à inflação e à Rússia e ao crime na rua. Tudo o que sei é que primeiro têm de se enfurecer. Têm de dizer: "Sou um ser humano, porra! A minha vida tem valor!". Portanto, quero que se levantem agora. Quero que se levantem das vossas cadeiras. Quero que se levantem agora mesmo e vão à janela. Abram-na, ponham a cabeça de fora e gritem: "Enlouqueci e não vou aguentar mais isto!" (...) As coisas têm de mudar. Mas primeiro, tens de te zangar!

Network (1976), Sidney Lumet

Esta escrita é e está comprometida. Há uma dimensão de radicalidade, como quem não sabe onde está ou o que quer. Mantenho esse zig-zague como um processo: onde comecei e onde termino. Poderia ter apagado várias ideias (e muitas foram apagadas). No entanto, deixei umas outras quantas, precisamente para me lembrar do caminho.

A conclusão deste relatório servirá para debater algumas dessas posições. Assumir este ziguezague é reconhecer a minha fragilidade. Este processo de reflexão e de crítica foi-nos inculcado ao longo do MEAV dando corpo a uma escrita muito mais atenta a ela mesma, aos pequenos pormenores que vai ditando.

Por entre estes dois anos, muitos foram os acontecimentos que moldaram o pensamento, as ideias, as vontades. Se Cabo Verde⁴¹ me fez chegar à Árvore com uma energia redobrada em mudar a escola (carregada de pequenos colonialismos escondidos), o projeto CREAT_ED fez-me questionar o artístico, duvidando e questionando os caminhos que nos levam até aos lugares que ambicionamos.

Por sua vez, foi na Árvore que senti estar no lugar “certo” e que talvez isto de ser professora fosse mesmo a minha “cena”. Ao mesmo tempo que me iniciei na Árvore, começo a dar AECs em duas escolas nos arredores do Porto e todo o assunto da escola e da educação agita-se um pouco mais em mim. Estranhei muito o que por lá se fazia e a ideia de desescolarizar a sociedade, de Ivan Illich (1985), ganhou força nessa altura.

A necessidade da vida foi acontecendo por entre estes dois anos e algo que poderia ter terminado a junho de 2022, foi-se prolongando e prolongando. Numa primeira fase, porque não deixei a escola em tempo útil: permaneci na Árvore até à apresentação das PAFs⁴². Num segundo adiamento, já mergulhada num processo de crítica – talvez um pouco acima daquele que deveria beber naquele momento – tudo me sabia a estranho.

A fevereiro de 2023, quando terminei a bolsa de investigação do CREAT_ED, sentia-me sedenta por um trabalho carregado de praticabilidade e ação. Concorri a um horário de 18 horas numa escola nos arredores do Porto e ali fiquei e estive até ao fim do ano letivo de 2022/23, com contrato até 31 de agosto. Tanto quis que, toda essa necessidade de pensamento-ação ocupou-me todos os cantinhos de tempo, pensamento e dedicação, vendo-me forçada a adiar, uma vez mais, a entrega deste “relatório” para outubro de 2023. Costumo dizer, em tons de brincadeira, que fui sugada para dentro de um buraco negro. Ressurgi há pouco, com vontade de terminar esta jornada, mas ainda repleta de dúvidas. Porém, com uma certeza um pouco mais vincada: ser professora parece mesmo ser a minha “cena”: «Manter-[me] empenhada e entusiasmada apesar de tudo é uma afirmação radical» (Abdulla, 2019, p.9).

Muito procrastinei, principalmente agora, nesta escrita final, que vou adiando por entre varrer o chão da cozinha, estender roupa, limpar a caixa de areia dos gatos... Estranhei um pouco quando comecei a adiar isto. *Ainda agora, fui varrer a cozinha enquanto pensava no que escrever nesta conclusão.* O peso crítico do MEAV atormenta um pouco. Esta escrita, que poderia ser “simplesmente” um relatório de estágio, é mais do que isso. Foi-nos, de

⁴¹ Menciono Cabo Verde no âmbito do 7ei_ea (7.º Encontro Internacional sobre Educação Artística), como membro do grupo de apoio, organizado pela FBAUP/i2ADS em conjunto com a FaED | Uni-CV (Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde), que se realizou em Mindelo, na ilha de São Vicente e decorreu nos dias 4, 5 e 6 de outubro de 2021.

⁴² A PAF é uma Prova de Aptidão Final, em tudo semelhante a uma PAP (Prova de Aptidão Profissional) que a professora Raquel Morais, coordenadora do curso de DCG (Design e Comunicação Gráfica) implementou, de forma a melhor preparar os estudantes para uma PAP no 12.º ano. A PAF do 1DCG foi a 1 de julho de 2022.

certa forma, incutido, subtilmente, que assim fosse. E, talvez seja, precisamente esse “peso” de uma escrita “a sério”, que nos faça duvidar, fraquejar, procrastinar. *Olho outra vez para a vassoura. Vou varrer ali o corredor ou continuo com este “desabafo” que é difícil, que me coloca numa posição incômoda ou que, melhor dizendo, me situa numa posição, me faz escolher algo que não queria ter de escolher? É mais fácil permanecer nesse lugar “neutro”, que para todos os efeitos não existe, mas que tranquiliza ou que pelo menos não atormenta. Como mestrado profissionalizante, o MEAV chega-nos com uma boa dose de dúvida e com um sentimento de que algo ficou em falta, contrariando uma ideia de prontidão para a escola, de receituário para “dar” aulas. Vou varrer o corredor e já volto.*

Que mais haverá ainda para dizer sobre um assunto a propósito do qual, se a probabilidade estatística é válida neste domínio, já tudo deve ter sido dito e redito muitas e muitas vezes? (...) A experiência adquirida em numerosos domínios indica que uma questão não se torna necessariamente mais clara por ter sido discutida em toda a parte e por muito tempo. Pelo contrário, quando o debate se prolonga ao longo de um certo número de anos, constata-se com frequência que há inúmeras receitas que são propostas mas que, muitas vezes, se deixa de saber quais os problemas que essas respostas era suposto resolverem. (Weil, 2020, p.56)

Não será à toa que o título da minha proposta didática foi “contra(f)ação”. Precisamente, porque não consigo deixar de me sentir uma contrafação, um produto falso, contrafeito, uma réplica do que seria uma professora “a sério”. Uma professora que (ainda) acredita que devemos desobedecer, sempre que possível. Ser radical, de forma gentil. Uma professora “do rock”, como me chamavam as crianças das AECs.

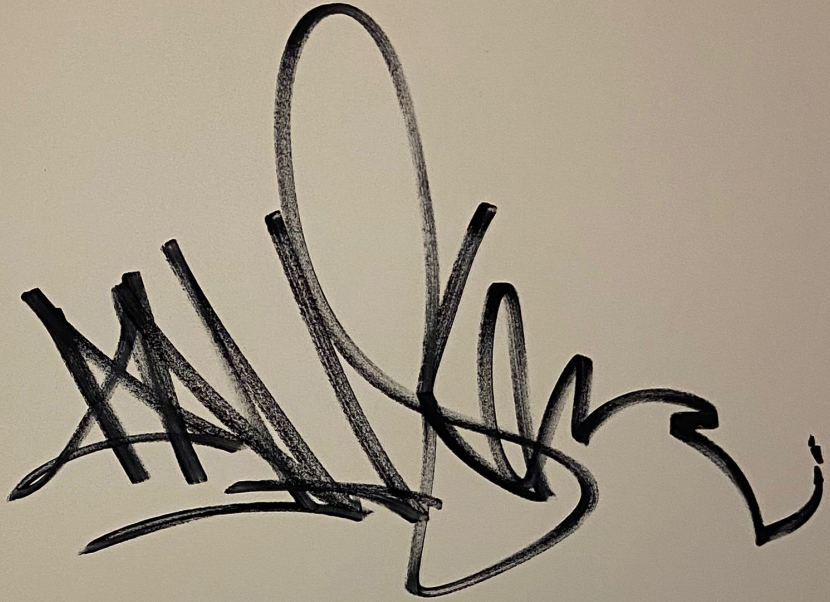
“I want (you) to get mad” é uma forma de me lembrar dessa rebeldia e de não me naturalizar aos espaços, aos fazeres, aos seres e saberes da escola. Ser capaz de os questionar e não os garantir como fixos. Seja porque estranhei muito o que se faz na escola, seja porque o meu corpo e o meu ser se sentiu “agredido”, seja porque quero “ensinar” a como desobedecer, seja porque há muita coisa estranha que se ensina através do design, seja porque quero compreender porque me incomoda assim tanto o trabalho criativo ser percepcionado como um trabalho banal, seja porque raio não podemos deixar a geometria descritiva em paz, seja porque o artístico é um campo minado, seja porque trabalhamos num ambiente hostil impregnado de variados tipos de fobias, de preconceitos, de privilégios. E sim, julgo querer que, quem lida comigo, também fique incomodado:

Temos de estar empenhadas e ser radicais na nossa luta contra todos os sistemas de opressão através do nosso trabalho. Sabemos que é mais fácil falar do que fazer, porque no final do dia precisamos de comida na mesa – mas sem parecer demasiado idealista, devemos pelo menos tentar. (Haider & Brunfaut, 2021, p.86)

Respondendo à pergunta que fiz inicialmente – o que quero eu com este “relatório”? –, sirvo-me desta escrita para olhar criticamente para os espaços que ocupei, para as posições que adotei, para as decisões que tomei. Sirvo-me desta escrita para fazer as pazes com coisas que disse e, principalmente, com o que pensei, fui pensando e ainda

penso. Sirvo-me desta escrita para manusear e conhecer as camadas subjetivas que me constróem e de que forma foram as responsáveis por me colocarem neste lugar. Sirvo-me desta escrita para ganhar coragem para continuar a fazer isto.

Não tenho respostas para todas as outras questões que formulei no início desta escrita. Talvez seria estranho se as tivesse. Apesar de as ver como perguntas estruturais, não são de todo funcionais e, talvez, não procurem resolver nada. Apenas existem. Importa conseguir mantê-las ativas, sem que o meu ímpeto de designer por resolver coisas, se meta no caminho.

A large, dark, scribbled mark on a light-colored wall. The mark consists of several overlapping, curved lines that form a complex, abstract shape. It appears to be a signature or a drawing made with a marker or thick pen. The lines are dark and somewhat irregular, with some areas appearing thicker than others. The overall impression is that of a quick, gestural mark.

Referências bibliográficas⁴³

- Abdulla, Danah (2022). *Designerly ways of knowing: A working inventory of things a designer should know* (1.ª ed.). Onomatopee Projects.
- Abdulla, Danah (2021, Janeiro 21). Against Performative Positivity. *Futuress*. <https://futuress.org/stories/against-performative-positivity/>
- Abdulla, Danah (2019). Radicalise me. In Francisco Laranjo (Ed.), *Modes of criticism 4: Radical pedagogy* (1.ª ed., pp. 4-11). Onomatopee.
- Ahmed, Sara (2017). *Living a feminist life* (1.ª ed.). Duke University Press.
- Arendt, Hannah (2000). A crise na educação. In Olga Pombo (Ed.), *Quatro textos excêntricos* (pp. 21-53). Relógio D'Água.
- Biesta, Gert (2010). Learner, student, speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 540-552.
- Dany**, Hans-Christian (2021). Ode to routine. In Jesko Fezer & Studio Experimentelles Design (Eds.), *(How) do we (want to) work (together) (as (socially engaged) designers (students and neighbors)) (in neoliberal times)?* (1.ª ed., pp. 76-83). Sternberg Press.
- DiAngelo**, Robin (2020). *Fragilidade branca: Porque é tão difícil para os brancos falar sobre racismo* (1.ª ed.). Edita_X.
- Gaztambide-Fernández, Ruben (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review* 83(1), 211-237. https://www.researchgate.net/publication/277928118_Why_the_Arts_Don%27t_Do_Anything_Toward_a_New_Vision_for_Cultural_Production_in_Education
- Gasset, José Ortega y (2000). Sobre o estudar e o estudante. In Olga Pombo (Ed.), *Quatro textos excêntricos* (pp. 87-103). Relógio D'Água.
- Gonçalves, Sofia (2015). Forever young? E outras cinco questões sem aparente ligação com a primeira. In Sofia Gonçalves (Ed.), *Agora, irrepitível: A juventude, o design e a sua prática* (1.ª ed., pp. 28-41). Lisboa: Belas-Artes.
- Gros, Frédéric (2019). *Desobedecer* (1.ª ed.). Antígona.
- Groys, Boris (2010). Education by infection. In Steven H. Madoff (Ed.). *Art school: Propositions for the 21st century* (pp. 25-32). MIT Press.
- Haider, Bakhtawer & Brunfaut, Betty (2021). *Not a reference yet* (1.ª ed.). Sold Out Publishing.
- Han, Byung-Chul (2020). *A sociedade paliativa* (1.ª ed.). Relógio D'Água.
- Han, Byung-Chul (2014). *A agonia de eros* (1.ª ed.). Relógio D'Água.
- Halberstam, Jack (2011). *The queer art of failure*. Duke University Press.
- hooks, bell (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom* (1.ª ed.). Routledge.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress* (1.ª ed.). Routledge.
- Illich, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas* (7.ª ed.). Vozes.
- Kaiser**, Anja & Stephany, Rebecca (Ed.) (2021). *Glossary of undisciplined design*. Spector Books.
- Lorde, Audre (2007). *Sister Outsider*. Crossing Press.

⁴³ Apesar de este relatório estar organizado sob 7.ª edição da norma bibliográfica APA, decidi não abreviar as iniciais dos nomes próprios das referências bibliográficas, de forma a dar visibilidade às vozes no feminino que, de outra forma, passariam despercebidas.

- Martins, Cat; Sousa, Ilda de; Pereira, Valentina (2017). (Im)possibilities and challenges of the arts in primary education: Can the art educator be a virus? In Project Erasmus+ & CREATTE (Org.), *Creative primary school partnership with visual artists* (pp. 109-127). <https://www.researchgate.net/publication/331374404>
- Matos, Afonso (Ed.) (2022). *Who can afford to be critical? An inquiry into what we can't do alone, as designers, and into what we might be able to do together, as people* (1.ª ed.). Set Margins'.
- Miessen, Marcus (2007). *The Violence of Participation*. Sternberg Press.
- Mould, Oli (2018). *Against creativity*. Verso.
- Moura, Mário (2018). *O design que o design não vê* (1.ª ed.). Orfeu Negro.
- Moura, Mário (2009). *Design em tempos de crise* (2.ª ed.). Braço de Ferro.
- Nietzsche, Friedrich (2000). *Nietzsche: A gaia ciência* (6.ª ed.). Guimarães Editores.
- Ober**, Maya (2022). Affective classroom: on choosing life, vulnerability and weakness in design education. In Joannette van der Veer (Ed.), *unununimimidededesign: the hesitant state of design* (1.ª ed., pp. 75-83). Onomatopee.
- Paim, Nina & Bergmark, Emilia (2016). *Taking a line for a walk: Assignments in design education* (2.ª ed.). Spector Books.
- Pater, Ruben (2016/2022). *The politics of design* (8.ª ed.). BIS Publishers.
- Pater, Ruben (2021). *CAPS LOCK: How capitalism took hold of graphic design, and how to escape from it* (1.ª ed.). Valiz.
- Pombo, Olga (2000). *Quatro textos excêntricos*. Relógio D'Água.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (2013). *In defense of the school: A public issue* (1.ª ed.). <https://philarchive.org/archive/MASIDO-2>
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (2012). School: A matter of form. In Pascal Gielen & Paul De Bruyne (Eds.), *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus cynicism* (1.ª ed.). <https://www.culturenet.cz/coKmv4d994Swax/uploads/2018/08/Teaching-Art-in-the-Neoliberal-Realm.pdf>.
- Stevenson, Robert Louis (2018). *A apologia do ócio* (2.ª ed.). Antígona.
- Tauchmann, Vivien (2020). The horseshoe theory: Symbols, actions, and assemblies in protest cultures. In Jan Boelen & Michael Kaethler (Eds.), *Social matter, social design: For good or bad, all design is social* (1.ª ed., pp. 107-113). Valiz.
- Tejada, Ramon (2020). A joyful noise: A wish list for design in conservative times, or, a desire to finally get out of these times*. In Joannette van der Veer (Ed.), *Graphic design in conservative times* (1.ª ed., pp. 3-21). Onomatopee.
- Veer**, Joannette van der (2022). ununimimidededesign – or: how to unbake a cake. In Joannette van der Veer (Ed.), *unununimimidededesign: the hesitant state of design* (1.ª ed., pp. 17-25). Onomatopee.
- Vieira**, Joaquim (1996). C.Q.R. No ensino artístico (ou quem tem medo de diferenciação?). In António Quadros (Ed.), *Ensino artístico: Cadernos Pedagógicos* (pp. 52-66). ASA.
- Weil, Eric (2000). A educação enquanto problema do nosso tempo. In Olga Pombo (Ed.), *Quatro textos excêntricos* (pp. 56-70). Relógio D'Água.
- Willis, Paul (1996). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Open University Press.



À contra(f)ação!

PORQUÊ ESTA PROPOSTA?

«Há muito mais do que um logotipo ou estilo numa marca. É uma manifestação de poder» ([Metahaven citado em Pater, 2021, p.131](#)). Contrafação significa fingimento, simulação, disfarce: falsificação de produtos/valores, de modo a iludir a sua autenticidade; imitação fraudulenta de uma coisa. Contrafacionar alguma coisa envolve uma atitude duvidosa, uma atitude politicamente não correta. A partir da contra(f)ação queremos um *direito a ofender*, queremos a *liberdade de expressão* e um boicote ao *politicamente correto*.

A ideia de subversão não é de agora. Ganhou impacto através da [Internacional Situacionista](#) (1957-1972), uma organização/movimento artístico/político/cultural que satirizava e criticava a sociedade capitalista de consumo da época. A contracultura punk dos anos 70 deu seguimento a essa subversão e, em 1989, Kalle Lasn fundou a [Adbusters](#), um coletivo de ativistas que se insurgia contra os mesmos princípios consumistas e capitalistas através da subversão de publicidades dos anos 90 e 2000. Podemos encontrar temas e objetos subvertidos, tanto na [Fonte](#)¹ (1917) de Marcel Duchamp, como nos trabalhos/projetos artísticos de [Barbara Kruger](#)² e de [Foka Wolf](#)³ ou, mesmo até, como estratégia de ativismo político⁴, branding⁵, marketing e/ou lucro⁶.

Vemos serem delineadas fronteiras entre subversão e contrafação, entre o que é considerado uma réplica, falsificação e criação artística

PALAVRAS-CHAVE
 détournement; subversão;
 Situationist International; pastiche;
 culture jamming; brandalism; (hiper)consumo;
 verdades pós-factuais; distopia; contracultura.

vs. as coisas falsas e a imitação, ou seja, a contrafação propriamente dita. Uns “sabem” como se apropriar das imagens de forma “correta”, iludindo fronteiras entre a homenagem, a paródia e o roubo. Outros “imitam”⁷, tentando providenciar o que seria improviciável, desejando possuir o que nos fazem acreditar que queremos ter: «As pessoas têm de confiar em versões contrafeitas ou ilegais para terem acesso às marcas que veem anunciadas em todo o lado. (...) Aqueles que têm dinheiro têm a possibilidade de ver menos anúncios, especialmente porque muitos serviços gratuitos ou baratos têm publicidade obrigatória» (Pater, 2021, pp. 156, 159).

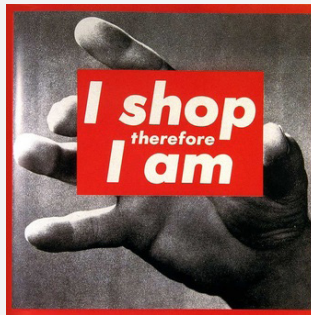
A proposta da contra(f)ação pretende pensar uma identidade visual que seja uma contra-ação, uma atitude, uma reação; que habite, quer na ficção, como na realidade, na utopia, ou na distopia. Mais do que a mera (des)construção de um logotipo, esta proposta surge como um exercício crítico e subversivo que pretende pensar/questionar o lugar, a posição e ação do design(er) gráfico numa sociedade de (hiper)consumo, embrulhada em verdades pós-factuais e em constante aceleração. Pretende-se estimular a criação de uma identidade visual que não queira um lugar no mercado, mas sim uma reação. Uma posição informada, interessada e crítica, que, eventualmente, nos permitirá, a nós, designers, poder ser como o [Bartleby](#) e recusar, educadamente: “Preferiria não o fazer”.



maio 2022



¹ *Fonte* é uma escultura de Marcel Duchamp de 1917, constituída por um urinol de porcelana assinado “R. Mutt”.



² *I shop therefore I am* (1987): Barbara Kruger (1945-) A maior parte do seu trabalho trata de temas provocadores como o feminismo, o consumismo, a autonomia e o desejo individual, apropriando-se frequentemente de imagens de revistas de grande circulação e usando as suas frases ousadas para as enquadrar num novo contexto.



⁵ Supreme (logotipo), “inspirado” (plagiado?) nos trabalhos de Barbara Kruger. A marca foi criada em 1994, em Nova Iorque, por James Jebbia.



They Live (1989), filme de John Carpenter.



⁵ *Obey* é uma marca que se apropriou da estética do filme *They Live* para o logotipo em imagens utilizadas em roupas.



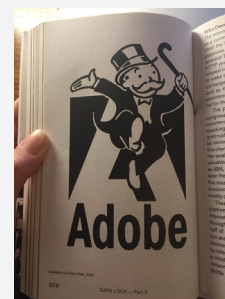
4 Subversão (brandalism) do logotipo/marca da cidade "Porto."



4 Apropriação da publicidade da "ERA", agência imobiliária, utilizando uma imagem do presidente da câmara do Porto, Rui Moreira. Encontrada na rua do Rosário, no Porto.



4 Subversão (brandalism) do logotipo da EDP, encontrado na rua de Oliveira Monteiro, no Porto.



4 Subversão do logotipo da Adobe e do jogo Monopoly, feito por Ruben Pater (2021).

«A subversão oferece uma forma de falar com a publicidade, "forçando um diálogo onde antes havia apenas uma declaração"»
Naomi Klein



4 Apropriação (culture jamming) de expressões características portuguesas (o povo unido jamais será vencido; estado novo) e inglesa, de Shakespeare/Hamlet (ser ou não ser, eis a questão), criadas por Miguel Januário, conhecido pelo símbolo ± (mais menos).

Ver mais: <http://maismenos.net>



4 Apropriações (culture/add jamming) feitas pela Adbusters.

Ver mais: <https://www.adbusters.org/spoof-ads>



4 Apropriações (culture jamming) feitas pelo artista Foka Wolf.

Ver mais: <https://www.instagram.com/fokawolf/>
<https://megacorpglobal.com/murals/>

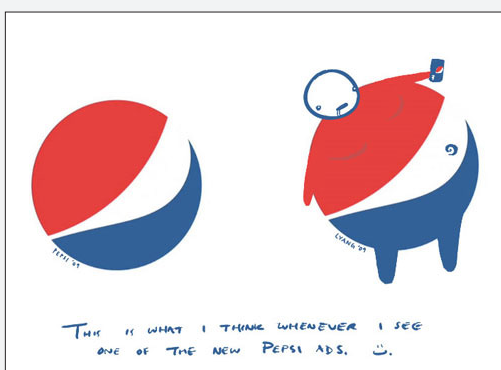
«Encontramo-nos num apocalipse de pós-verdade. Estou apenas a atirar um isqueiro para um incêndio numa casa»
Foka Wolf



5 Tuscani caffè: Encontrei este produto num mercado familiar nos arredores do Porto. A cor e o tipo de letra em muito se assemelham à marca "original" Buondi.



5 Exemplo de como "subtilmente" uma marca branca se tenta aproximar da "original".



4 Exemplo do que facilmente se encontra online quando pesquisamos "détournement". Ler mais aqui: <https://www.plagiarismchecker.net/dev/plagiarism-vs-detournement/>



4 Criação de Jamie Reid para o single dos Sex Pistols "God Save the Queen" (1977), baseado numa fotografia de Cecil Beaton da Rainha Elizabeth II.



⁴ Exemplos do que facilmente se encontra online.



⁶ Apropriação do saco de plástico dos supermercados Tesco, feita pela marca Balenciaga.

«O trabalho comercial sempre pagou as contas, mas muitos designers gráficos deixaram que isso se tornasse, em grande medida, o que os designers gráficos fazem... O consumismo é incontestado; deve ser desafiado por outras perspectivas, expressas, em parte, através das linguagens visuais e dos recursos do design»
Manifesto First Things First

Ver mais: <https://www.firstthingsfirst2020.org/portuguese>
<http://www.designishistory.com/1960/first-things-first/>

Proposta

O QUE É PARA FAZER?

1ª aula:

Apresentação da proposta. A partir da recolha anterior de logotipos, escolher 1 e subvertê-lo. Seria pertinente que essa escolha fosse bem fundamentada e que estivesse intimamente relacionada convosco. Escrever um parágrafo sobre as motivações e ideias.

2ª aula:

Continuação da aula anterior: subversão de logotipo. Criar 1 comunicação que melhor se adequa ao logotipo contrafeito (por ex: cartaz, post, flyer, autocolante), apresentando o "novo" logotipo e a "nova" mensagem.

3ª aula:

Breve apresentação e impressão de maquete. Entregar dossier (em pdf, no Teams) com o processo de (des)construção do logotipo, bem como a respetiva justificação crítica e motivações. Ou seja, porque escolheram falsificar esse logotipo específico? De onde partiu a vossa inquietação e porquê? O que esperam conseguir provocar com o vosso logotipo re-apropriado? Incluir os links consultados.

Não podes terminar esta aula sem ter escolhido um logotipo!

Hoje: subverter logotipo e finalizar a comunicação!

Dar um jeitinho final, terminar dossier e apresentação!

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
pesquisa e processo (30%)
concepção gráfica (30%)
acabamento e maquete final (20%)
apresentação e dossier (20%)





