

FOGO DELUXE

10 anos

Laboratório, Criação
e Ensino Artístico

Exposição do projeto coletivo dos alunos do ramo
de Design de Cena da ESTC
14 – 16 de março 2025

FOGO DELUXE

10 anos

Laboratório, Criação
e Ensino Artístico

Exposição do projeto coletivo dos alunos do ramo
de Design de Cena da ESTC
14 – 16 de março 2025

O PROJETO

*INTRODUÇÃO – ou sobre FOGO
DELUXE, a exposição*
Marta Cordeiro

4

A EXPOSIÇÃO



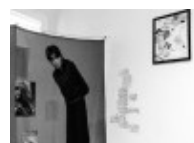
Favila
Maria Castro, Matilde Paulo,
Meireles de Sousa, Saldanha

12



*Discursos Incendiários: Mesa, Chá,
Projection, Tea Party*
Ana Ferrero, Lucía Cañete

17



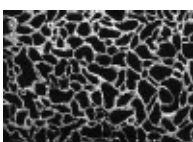
Cápsula do tempo
David Balbi, Inês Ariana, Nicole
Garcia, Tiago Mascarenhas

22



Lume
Mariana Urbano

13



Dentro do Caos
Beatriz Mestre Costa,
Francisco Sampaio, Jade Freire

18



Do Fogo, Resta Quem Sou
Cecília Basso, Quinn Netto,
Rita Frizado, Sara Fernandes,
Urano, Yara Khachasheva

24



Chama?
Ana Luís Pires, Beatriz Mendes,
Beatriz Soares, Madalena
Marques Bento, Tiago Pereira

14



Tragédia à Luz
Maria Catarina Antunes

19



A Morada de uma Vida Inteira
Andreia Adrião, Catarina
Fernandes, Joana Martins,
Maria Dinis

25



Está em todo o lado, menos por aqui
Gomes Virgílio, Inês Oliveira,
Mariana Mazur

16



Neo 451
Alice Palma, Margarida
Pinheiro

20



Penthouse
Nuno Redin

26



As Pedras têm Portas
Gloria Cintado
27



!
Bo Borges, Finn Pereira
32



Parabéns
Inês Correia, Inês Peres
36



Este Azul, vá
João Natário, Mariana
Fonseca, Sancha Viana
28



É isso Diva
Carlota Ataíde
33



Sonhos Dourados no Subúrbio
Rafael dos Santos
37



Sementes Incandescentes
Tomás Richter
29



Flamboyant Sounds
Pedro Martinho
34



Amélias há Muitas
Luís de Monteiro Costa, Manél
Maças, Marisa Brito Cabral
38



Inflamar
Luísa Cortez, Madalena
Santos
30



Muitos Anos de Vida
Cíntia Silva, Júlia Junqueira
35

OS TEXTOS

Theatra, Ignis, Dies
José Espada
42

*Práticas e ensino artístico, conexões
na ótica da criatividade*
Teresa Varela
58

*Evolução da relação mestre/
aprendiz na sociedade digital*
João Rapaz
78

10Anos
Marta Cordeiro
46

*Quem nunca meteu a mão no lume,
não sabe o que é o fogo*
Sara Franqueira
66

Uma Ideia de Liberdade
Mariana Sá Nogueira
54

A oficina e os enunciados
João Calixto
72

INTRODUÇÃO – ou sobre *FOGO DELUXE*, a exposição

MARTA CORDEIRO

1. O PROJECTO

FOGO DELUXE. Laboratório, criação e ensino artístico é um projecto de investigação financiado pelo Instituto Politécnico de Lisboa que pretende estudar metodologias de criação assentes na ideia de projeto, a partir da experiência acumulada durante as anteriores edições do Projeto FOGO. O Projecto FOGO é uma proposta de criação coletiva realizada por alunos de Design de Cena do Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema que, em 2025, comemora dez anos. Nesta data, pretende-se alargar o projeto à participação de *alumni*, fazendo do momento uma comemoração e, igualmente, uma circunstância para a colocação de hipóteses e propostas de conclusões a partir de um processo de ensino experimental.

A exposição *FOGO DELUXE*, apresentada entre 14 e 16 de Março na Casa do Comum, foi construída sobre as mesmas premissas do Projecto FOGO: o lançamento de um tema – nesta edição, o Fogo –; um período temporal curto para a apresentação de propostas, construção dos objectos e apresentação pública; a realização do trabalho em regime de laboratório, que junta alunos, ex-alunos e professores de Design de Cena.

Para além da realização desta exposição, que acolheu pintura, escultura, instalação, vídeo e performance, o projeto pretende estudar as metodologias pedagógicas empregues, que têm sido um embrião para desenvolvimentos e alterações curriculares que procuram abordar um ensino artístico centrado nos alunos e na abertura às várias disciplinas.

O nome do Projecto, FOGO, não foi exactamente escolhido – impôs-se, porque foi o tema do primeiro momento, há dez anos e porque contém a motivação do FOGO, “antes, os teatros ardião; hoje, não ardem. Então, como se recomeça?”.

2. A EXPOSIÇÃO

Na exposição *FOGO DELUXE*, muitos dos autores pensam o fogo na sua qualidade plástica, como luz, textura e movimento. *Favila* é um vídeo onde se misturam imagens de vários papéis a arder, desde fragmentos de livros a papéis indiferenciados. As imagens são compostas, sobrepostas e diluídas, de tal forma que o ecrã, de grande formato, se deixa invadir por uma cor vermelha líquida, cujo movimento e intensidade tira partido da capacidade hipnótica do fogo e, igualmente, da capacidade encantatória do *media*.

Lume é uma peça têxtil, instalada no Museu da Preguiça, um espaço que é um quarto e onde o objecto vive de forma orgânica, como se lhe pertencesse. A obra recria a materialidade do fogo na sua forma, textura e cor e opõe ao potencial destruidor das chamas o conforto do tecido.

Chama? é uma instalação na qual o espectador é convidado a percorrer um corredor, passando por entre tecidos de várias texturas, em gradações de branco, sustentados numa estrutura de madeira que lembra uma espinha ou esqueleto. A proposta chama a atenção para a matéria orgânica que o fogo é e traz à memória do visitante o poder hipnótico das chamas, enquanto, em

simultâneo, o recorda de um suposto estado de hipnose ou alienação que caracteriza muitos dos indivíduos face à violência da actualidade política.

Esta chamada de atenção encontra-se presente, igualmente, em muitas das peças apresentadas, que lidam com a ideia de uma espécie de letargia contemporânea. Os autores, jovens, identificam este estado de dormência em si mesmos e na sua geração e, em alguns casos, pensam as obras como convites à acção e, simultaneamente, como constatação do papel de espectadores.

Está em todo o lado, menos por aqui altera o espaço de um WC: no chão, acumulam-se pilhas de entulho, que fazem o público pensar num cenário de demolição ou de guerra. Não existem indicações e, por isso, o visitante pode permanecer à porta, ou entrar e utilizar o WC. Existe, portanto, um local funcional, necessário, coberto de entulho. A dificuldade no acesso obriga o espectador a não ignorar o cenário, próximo de tantos outros com que se confronta diariamente, muitas vezes de forma indiferente e, eventualmente, a questionar a sua relação com a “representação segura da violência”.

Discursos Incendiários: Mesa, Chá, Projection, Tea Party é uma instalação composta por uma mesa, duas cadeiras e um televisor, que se confunde com o espaço do bar onde se encontra colocada. Os móveis e os objectos que estão sobre a mesa encontram-se cobertos por notícias diversas, do dia-a-dia. Em simultâneo, no ecrã, encontramos o sinal de “sem sinal”, que oculta mais imagens, mais notícias. Em silêncio, a peça remete para a proliferação de comunicações sobre catástrofes e medos e para as estratégias que associamos a discursos de ódio, à criação de estereótipos e à exclusão de alternativas.

Dentro do Caos é uma escultura que mostra uma mala – uma mala que é a representação dos estereótipos cinematográficos das malas dos “homens de negócios” – sobre um plinto. Só quando o espectador se encontra perto da peça é que percebe que o interior é maior que o espaço que o limite da mala e do plinto deixariam supor. E, dentro da

mala, símbolo do dinheiro e do poder, vemos um cenário pós-guerra. A peça questiona a condição dos indivíduos contemporâneos, em particular dos jovens, que assistem à hipoteca do futuro, sem saber como o salvar.

Existem projectos que tratam o fogo na sua ligação à história, como *Tragédia à Luz*, uma instalação onde uma enciclopédia, aberta na letra F, é iluminada por um clarão de luz branca, enquanto se ouvem testemunhos de potenciais sobreviventes do terramoto de 1755. Depois do terramoto, diz-se, os incêndios foram tão fortes que era possível ler só com a luz dos clarões. A instalação recria essa possibilidade: ler à luz do fogo, tido como destruição e iluminação.

Neo 451 constrói um grande arquivo através da acoplação de um móvel arquivador com vários outros pequenos armários e gavetas. A peça convive com outros móveis e livros da livraria que ocupa, e conta a história dos livros queimados e dos regimes de poder que silenciam discursos e possibilidades. O arquivo, lugar da memória e do esquecimento e, neste caso, também de factualidade e ficção, é uma reflexão sobre as estratégias totalitárias, para além da violência da destruição física.

O tema do arquivo é igualmente tratado em *Cápsula do tempo*, ainda que, aqui, o arquivo se transforme num “anarquivo”, que mistura memórias, informações e experiências de um colectivo de trabalho formado por dois alunos e dois ex-alunos (presentes na primeira edição do Projecto FOGO). Numa sala, acumulam-se papéis, dossiers, fotografias, vídeos e sons (longas horas de áudios com registos do processo de trabalho, ou com testemunhos dos pensamentos de uma das autoras), uma cadeira repleta de facturas, fardas de empregos diversos, peças têxteis, bolachas, um tabuleiro suspenso de pernas para o ar, etc. Nesta sala, faz-se a história do Projecto FOGO, com referência aos temas trabalhados durante dez anos e, em simultâneo, apresenta-se o sumário dos percursos dos autores. No último dia, parte da exposição é encerrada numa caixa e deixada ao abandono num jardim,

eventualmente para ser descoberta passados outros dez anos.

“O que resta depois do fogo?” foi uma pergunta repetida por vários autores: o que sobra depois de um fogo, que objectos, que memórias?

Do Fogo, Resta Quem Sou apresenta seis caixas, uma de cada um dos autores. São caixas ou malas pequenas, domésticas e íntimas, que se misturam com os móveis e com o ambiente do Museu da Preguiça. Em muitas delas, vemos restos de objectos ligados à infância, como pequenos bonecos (alguns desfeitos, outros derretidos), postais, livros ou fotografias. Numa outra caixa, estão suspensas fotografias de família, não sabendo o espectador qual a veracidade daquela família, composta por indivíduos com poucas semelhanças; numa outra, a memória existe na apresentação de diários gráficos que registam um percurso criativo, que se confunde com a experiência quotidiana. Finalmente, uma das caixas é um paralelepípedo branco, com uma janela, onde é projectado, em pequena escala, um vídeo com imagens de paisagens, interiores, momentos a cozinhar, ...

No espaço da discoteca, existe um painel de azulejos que apresenta falhas. *A Morada de uma Vida Inteira* completa esse painel, preenchendo os espaços vazios com novos azulejos, também azuis no fundo, aos quais são acoplados pedaços de objetos, todos uniformizados através da cor branca. Recorrendo a um inquérito, obteve-se a resposta à pergunta sobre o que cada um salvaria num momento de destruição. Essas respostas são transformadas em azulejos que apagam as lacunas dos painéis – também eles restos de tempos – da Casa do Comum.

O título *Penthouse* remete para casa, habitação. A peça integra quatro pinturas sobre papel, uma pequena pintura sobre madeira e uma mesa, com um DVD intervencionado. As pinturas situam-se na fronteira das linguagens do desenho e da pintura e são compostas por secções mais ou menos distintas, como se usassem e questionassem a tradição modernista da grelha, também como dispositivo de autonomização. Importa

pouco descrever a figura que olha o seu reflexo, os apontamentos quotidianos sobre objectos, como um copo, ou uma chávena de café; ou os esquemas/ estruturas que invocam o pensamento sobre a construção e sobre o edificar, porque a peça existe como conjunto e naquilo que é a sua qualidade pictórica.

As Pedras têm Portas trata, igualmente, da questão da habitação e junta questões sociais a vivências pessoais. No interior de uma mala, que aqui é símbolo do viajante, vemos pedras da calçada portuguesa que têm faces, com olhos, narizes e bocas. O projecto pensa a cidade e as cidades contemporâneas, transformadas em locais onde é impossível pagar uma habitação e que obrigam os seus habitantes a partir.

Este Azul, vá é um objecto articulado, azul, que remete para uma mistura entre um humano e um robot e recria o imaginário ligado à tradição das marionetas e, igualmente, das figuras esquemáticas do *Ballet Triádico* (1922) de Oskar Schlemmer. A peça contém diversas articulações e a sua forma altera-se por acção do espectador. Sobre este corpo, existe um vestido translúcido, que se rasga quando a máquina é posta em movimento. Esta acção de destruição, a partir de um corpo que incha, remete para o potencial de transformação e metamorfose do corpo e do fogo e para a acção humana como gatilho.

Sementes Incandescentes é composta por duas peças paralelepipedicas; em cada uma delas, sobrepõem-se *layers* de figuras recortadas com grande delicadeza, que mostram elementos orgânicos – folhas, flores, ou coisas semelhantes. Estas representações de elementos naturais são feitas em matérias plásticas, com recurso a tecnologias digitais de desenho e corte. A proposta parte de uma ficção: num laboratório, depois de uma explosão, são libertadas formas pseudo-orgânicas, criadas artificialmente. É agora necessário que estas formas se adaptem, enquanto, para terceiros, é preciso cuidá-las, lembrando ao espectador a importância do binómio transformação-preservação.

Inflamar pensa o potencial destruidor, mas também de renovação, do fogo,

implicando o espectador num ambiente em que a luz convive com sonoridades que lembram, embora vagamente, a crepitação e a materialidade de objectos perdidos. Ao redor de um objecto estranho (quase extraterrestre) que ilumina a sala, duas performers permanecem em silêncio, quietas, a olhar-se, e incluem os espectadores nesta tensão, conseguida apenas com recurso à presença do corpo e da luz.

! é uma instalação composta por um vídeo e um cabide, onde é exposto um *maillot* queimado. No vídeo, o corpo de uma bailarina repete sistematicamente movimentos típicos do *ballet*, até vermos o cansaço do corpo, a sua impossibilidade de continuar; noutros *frames*, o *maillot* é consumido pelas chamas. A partir do universo da dança, podemos pensar nos vários constrangimentos, esgotamentos e obrigações de corpos tornados dóceis, corpos que são sempre políticos e locais de confronto.

É isso *Diva* é um vídeo que usa parte das estratégias do discurso publicitário, com *close-ups*, imagens de alto contraste, ritmo e *glamour*. No vídeo, a imagem de uma mulher convive com pedaços de ecrã que são queimados e originam buracos (pontos cegos?) na imagem, podendo fazer pensar na forma fragmentária, mas condicionada, como são construídas as narrativas identitárias. A tela vai-se corroendo através do fogo (um “fogo revolucionário”) e essa acção é paralela à da mulher, poderosa, que desafia as ilusões criadas pelo sistema capitalista.

Flamboyant Sounds é uma performance sonora, onde sons gravados são manipulados em tempo real por uma figura num volumoso vestido rosado. Ao mesmo tempo, o performer emite sons (de dor? de prazer?) e assume os sons “flamboyant” do seu corpo, que encontram, em algum momento, os movimentos históricos de apropriação e recontextualização da flama.

Alguns projectos relacionam o fogo com tradições, especialmente aquelas que implicam pedidos e desejos de futuro. Em *Muitos Anos de Vida*, vemos um oratório rodeado por serpentinas, copos e velas, numa composição que mistura referências a festas de aniversário com

tradições religiosas. Nos dois universos, o fogo é entendido como prece e desejo, necessidade e festa e o espectador é convidado a acender uma vela e a pedir um desejo.

De forma próxima, em *Parabéns*, pede-se ao espectador que procure pequenas velas espalhadas pela Casa do Comum, objectos que remetem para o momento do aniversário. No entanto, estas velas são objectos impossíveis, pois têm o fósforo na extremidade oposta à do pavio. O fogo como possibilidade é apagado pela impossibilidade do desejo.

Em *Sonhos Dourados no Subúrbio* existe, igualmente, qualquer coisa de desejo. A peça encontra-se no meio da discoteca – um objecto paralelepípedo está suspenso, iluminado por uma bola de espelhos. De um lado, vemos uma textura rugosa, plástica e brilhante; do outro, um vídeo. A peça adequa-se ao espaço, ao fulgor, à festa, aos encontros. No vídeo, observamos um percurso banal através do olhar do *cameraman*: sob a luz do amanhecer, ruas desertas, esquinas, um cão, até que a câmara vira abruptamente e estamos num beco, com coisas (lixo?), cabos eléctricos ao fundo. Aí, a figura de um anjo arde, vai ardendo, uma asa cai. No imaginário colectivo, os anjos são testemunhas e olham para os humanos de cima; aqui, o anjo está connosco, como inevitabilidade e como continuação da possibilidade.

Amélias há Muitas começou por ser sobre figuras que, depois de catástrofes, assumem a dor. Muitas vezes, são celebridades que relatam a sua tragédia e a tragédia parece condensar-se nessas figuras. De forma irónica, a performance convida-nos a ser essas celebridades e a mimar um sofrimento glamoroso. Mas, durante a performance, *Amélias há Muitas* passou a ser sobre esta exposição, sobre os visitantes desta exposição: foi o acolhimento, a identificação do público, o convívio, a diversão e a partilha que constituiu o espírito de *FOGO DELUXE*.

3. OS TEXTOS

Na segunda parte deste catálogo, apresentam-se vários textos que são

reflexões sobre o processo e o momento de *FOGO DELUXE*.

O FOGO nasceu de uma constatação sobre os incêndios que, ao longo das épocas, consumiram alguns dos edifícios teatrais portugueses. Em *Theatra, Ignis, Dies* – na sua tradução do latim, *Teatros, Fogo, Datas* – apresenta-se uma listagem exaustiva que sustenta essa constatação, com os nomes e datas dos vários acidentes ou catástrofes.

Em *10 Anos*, apresenta-se o Projecto FOGO, a sua génese e pressupostos, a partir do princípio de que o ensino artístico cria condições para que os alunos desenvolvam os seus percursos criativos e de investigação, num contexto onde os saberes tecnológicos estão ao serviço dos projectos. Seguidamente, pensa o FOGO enquanto posicionamento que se situa entre a potência e o poder, a interrupção e a história.

Uma Ideia de Liberdade, introduz a reflexão sobre a ideia de liberdade enquanto possibilidade de derivação, reposicionamento, divergência e até ruptura, colocando a escola nesse lugar de construção de liberdade, capaz de acolher singularidades, alegrias e desordens criativas/criadoras. Usa o FOGO como exemplo do desvio e como metodologia de trabalho assente no erro, considerando virtudes os adjectivos normalmente associados aos percursos que fracassam.

Em *Práticas e ensino artístico, conexões na ótica da criatividade*, consideram-se as possibilidades da metodologia do Projecto FOGO a partir do estímulo de relações de cumplicidade, de confiança, de criação de debates, naquilo que é o desenvolvimento da criatividade, aqui contextualizada no âmbito das investigações científicas sobre o tema. Esta ideia, implica considerar actores/criadores, artefactos e público nas relações que encetam e, igualmente, pensar o ensino artístico como meio de desenvolver a co-responsabilização pelas aprendizagens, orientada pela hipótese do desconhecido.

Quem nunca meteu a mão no lume, não sabe o que é o fogo observa as “coisas” que os artistas fazem como

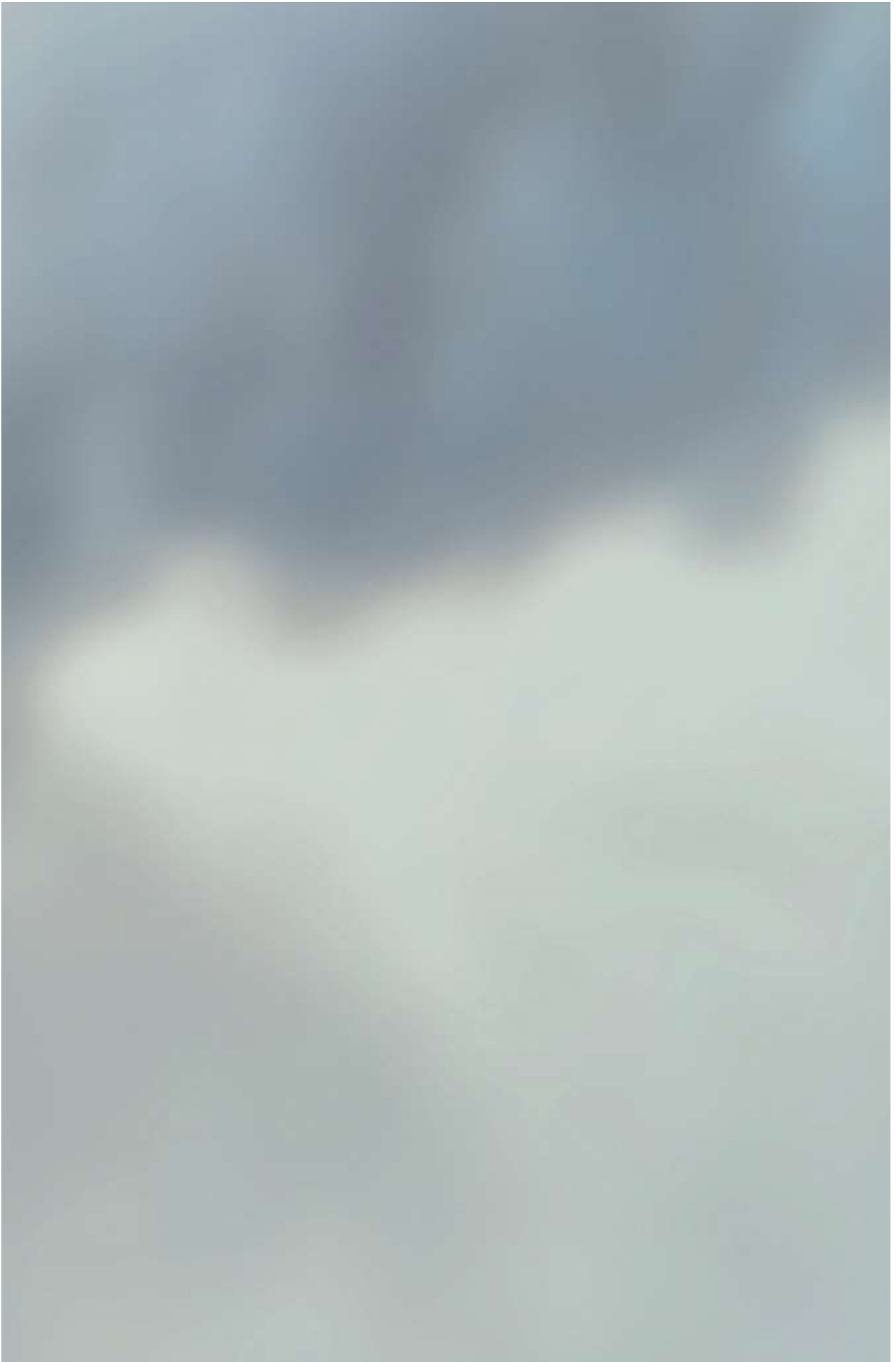
“ignições”, com maior ou menor alcance, maior ou menor sucesso. A partir do projecto *Galeria Televisiva*, reflecte sobre a subversão dos enunciados, espaços e domínios consensuais, observando a prática artística e o ensino como possibilidades de “atear fogos”, aqui entendidos como espaços de experimentação e deslocamento, mesmo quando “falham”.

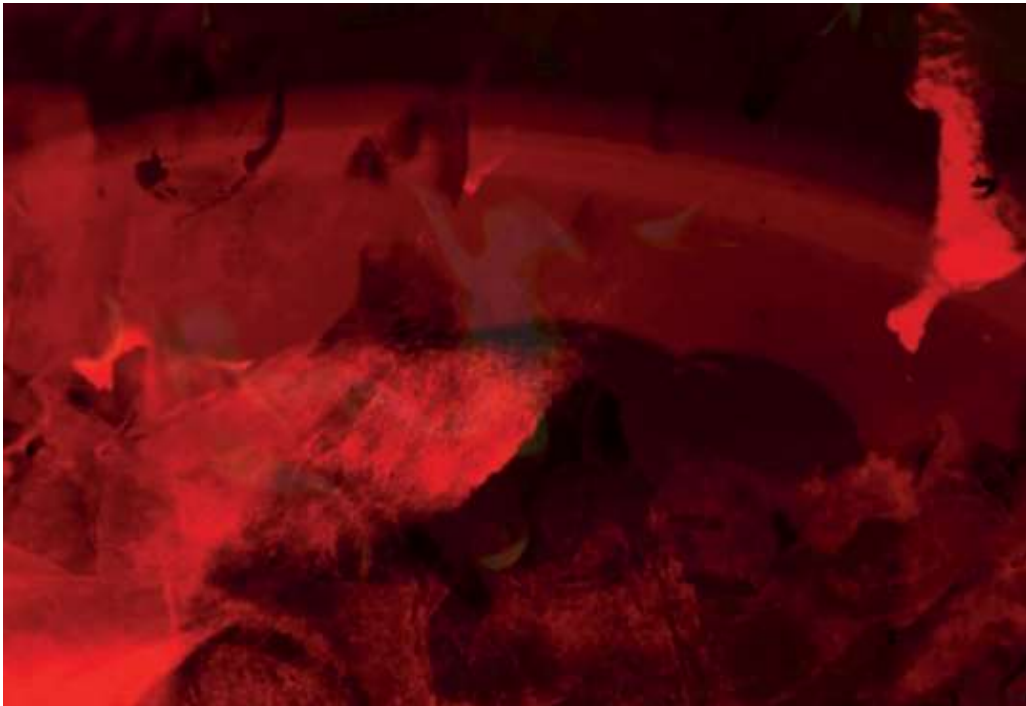
N’A Oficina dos Enunciados, reflecte-se sobre o que pode ser a organização de uma oficina numa escola artística, colocando-a no cruzamento entre a utilidade da transmissão de saberes e o espaço de acolhimento de projectos criativos que subvertem a optimização e a norma. Neste contexto, pensa igualmente nos papéis de professores e alunos e na permanente troca e sobreposição entre o professor-mestre e o aluno-aprendiz, e o aluno-mentor e o professor-cúmplice.

Evolução da relação mestre/ aprendiz na sociedade digital é um testemunho, que parte da Internet como dispositivo de partilha de experiências para pensar a relação entre mestres, professores, alunos e aprendizes. No texto, o relato do percurso pessoal, profissional e artístico cruza-se com pensamentos sobre o fazer artístico e o ensino artístico como laboratórios de partilha de sucessos e erros, de inter-ajuda, de gestão de expectativas e de criação de comunidades.

MARTA CORDEIRO
Departamento de Teatro
ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa,
Avenida Marquês de Pombal, 22 B, 2700-571, Amadora, Portugal.
Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes,
Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA),
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
mcordeiro@estc.ipl.pt

A EXPOSIÇÃO





Stills: Maria Castro, Matilde Paulo, Meireles de Sousa, Saldanha

FAVILA

Maria Castro, Matilde Paulo, Meireles de Sousa, Saldanha

Fotografias: Catarina Santos (cima), Mariana Urbano (baixo)



LUME

Mariana Urbano



Fotografias: Catarina Santos

CHAMA?

Ana Luís Pires, Beatriz Mendes, Beatriz Soares,
Madalena Marques Bento, Tiago Pereira



Fotografia: Mariana Sá Nogueira



Fotografias: Catarina Santos

ESTÁ EM TODO O LADO, MENOS POR AQUI

Gomes Virgílio, Inês Oliveira, Mariana Mazur

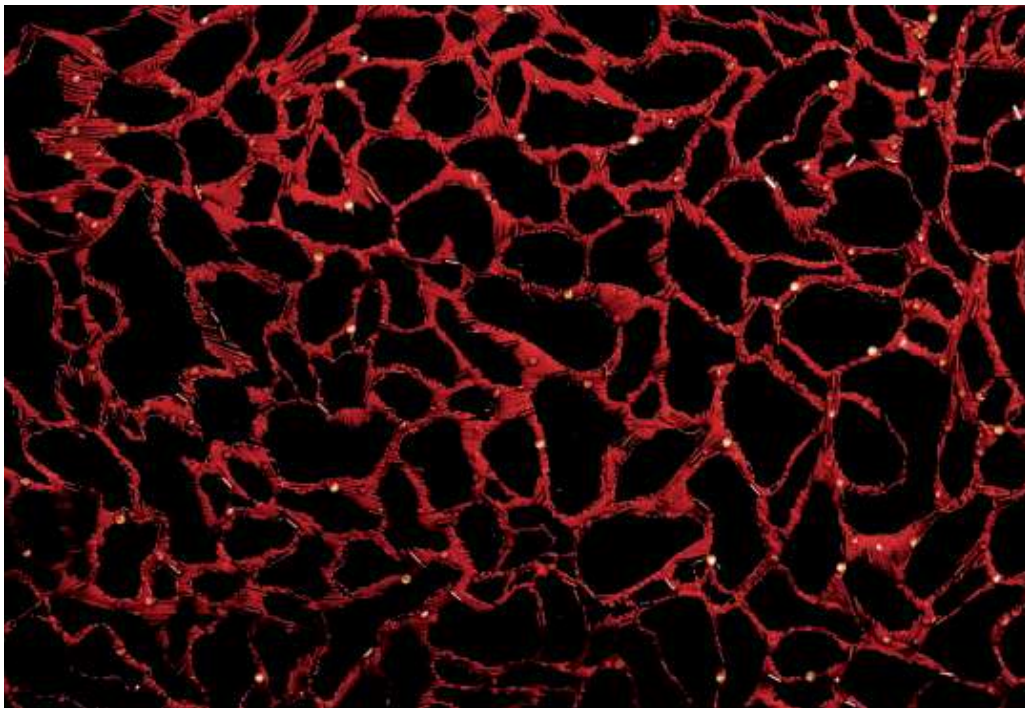


DISCURSOS INCENDIÁRIOS: MESA, CHÁ, PROJECTION, TEA PARTY

Ana Ferrero, Lucía Cañete



Fotografias: Catarina Santos



DENTRO DO CAOS

Beatriz Mestre Costa, Francisco Sampaio,
Jade Freire

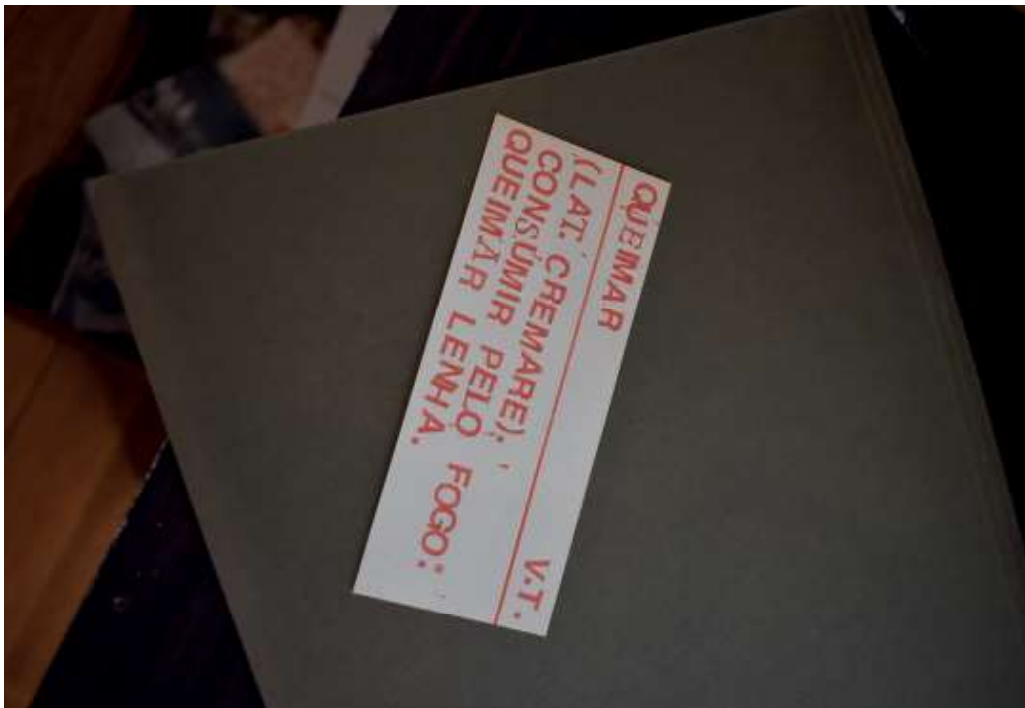


TRAGÉDIA À LUZ

Maria Catarina Antunes



Fotografias: Catarina Santos (cima), Luisa Cortez (baixo)



NEO 451

Alice Palma, Margarida Pinheiro

Fotografia: Mariana Sá Nogueira





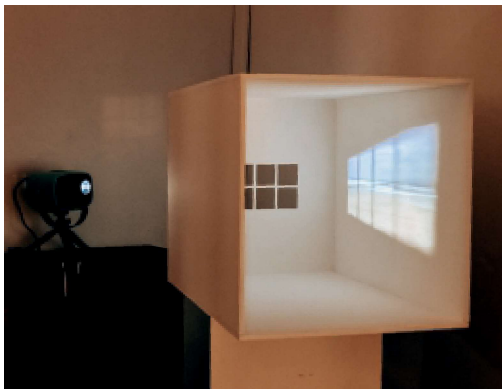
Fotografias: Catarina Santos

CÁPSULA DO TEMPO

David Balbi, Inês Ariana, Nicole Garcia, Tiago Mascarenhas

Fotografía: Luisa Cortez





Fotografias: Catarina Santos (1-5), Mariana Urbano (6)

DO FOGO, RESTA QUEM SOU

Cecília Basso, Quinn Netto, Rita Frizado, Sara Fernandes,
Urano, Yara Khachasheva

Fotografias: Júlia Junqueira



A MORADA DE UMA VIDA INTEIRA

Andreia Adrião, Catarina Fernandes,
Joana Martins, Maria Dinis



Fotografias: Catarina Santos (cima), Luisa Cortez (baixo)



PENTHOUSE

Nuno Redin



AS PEDRAS TÊM PORTAS

Gloria Cintado



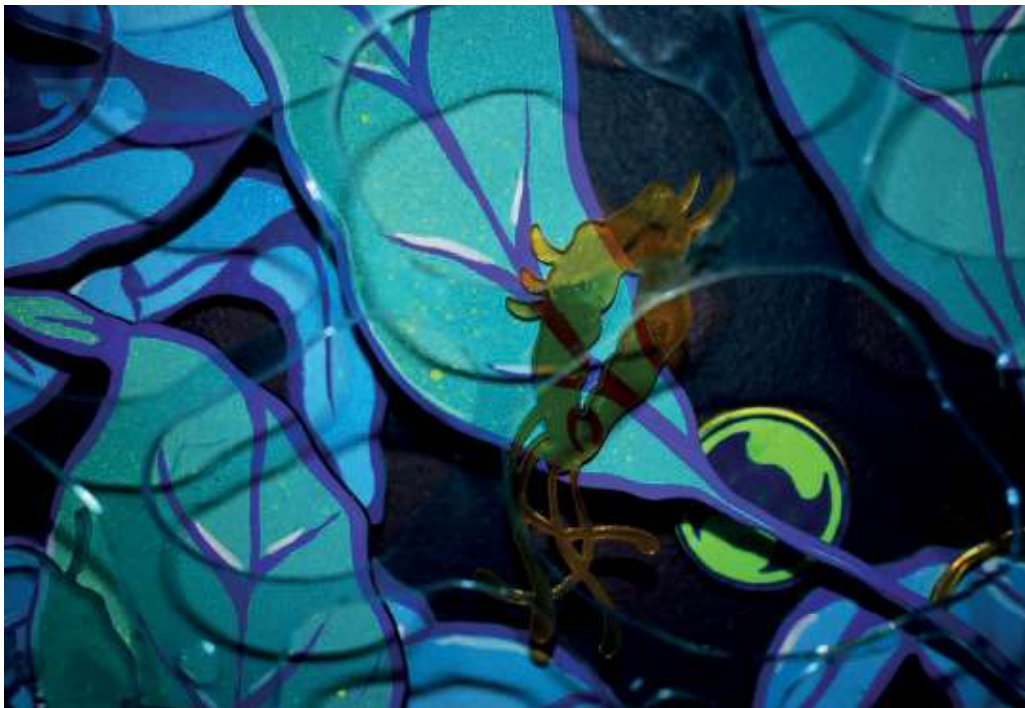
Fotografias: Júlia Junqueira



ESTE AZUL, VÁ

João Natário, Mariana Fonseca, Sancha Viana

Fotografías: Luisa Cortez



SEMENTES INCANDESCENTES

Tomás Richter



Fotografias: Luísa Cortez (cima), Catarina Santos (baixo)

INFLAMAR

Luísa Cortez, Madalena Santos

Fotografía: Luisa Cortez





Fotografias: Catarina Santos

!

Bo Borges, Finn Pereira



É ISSO DIVA

Carlota Ataíde



Fotografia: Júlia Junqueira

FLAMBOYANT SOUNDS

Pedro Martinho

Fotografias: Júlia Junqueira



MUITOS ANOS DE VIDA

Cíntia Silva, Júlia Junqueira



Fotografias: Luísa Cortez (cima), Inês Peres (baixo)

PARABÉNS

Inês Correia, Inês Peres

Fotografias: Catarina Santos



SONHOS DOURADOS NO SUBÚRBIO

Rafael dos Santos



Fotografias: Luísa Cortez (cima), Catarina Santos (baixo)

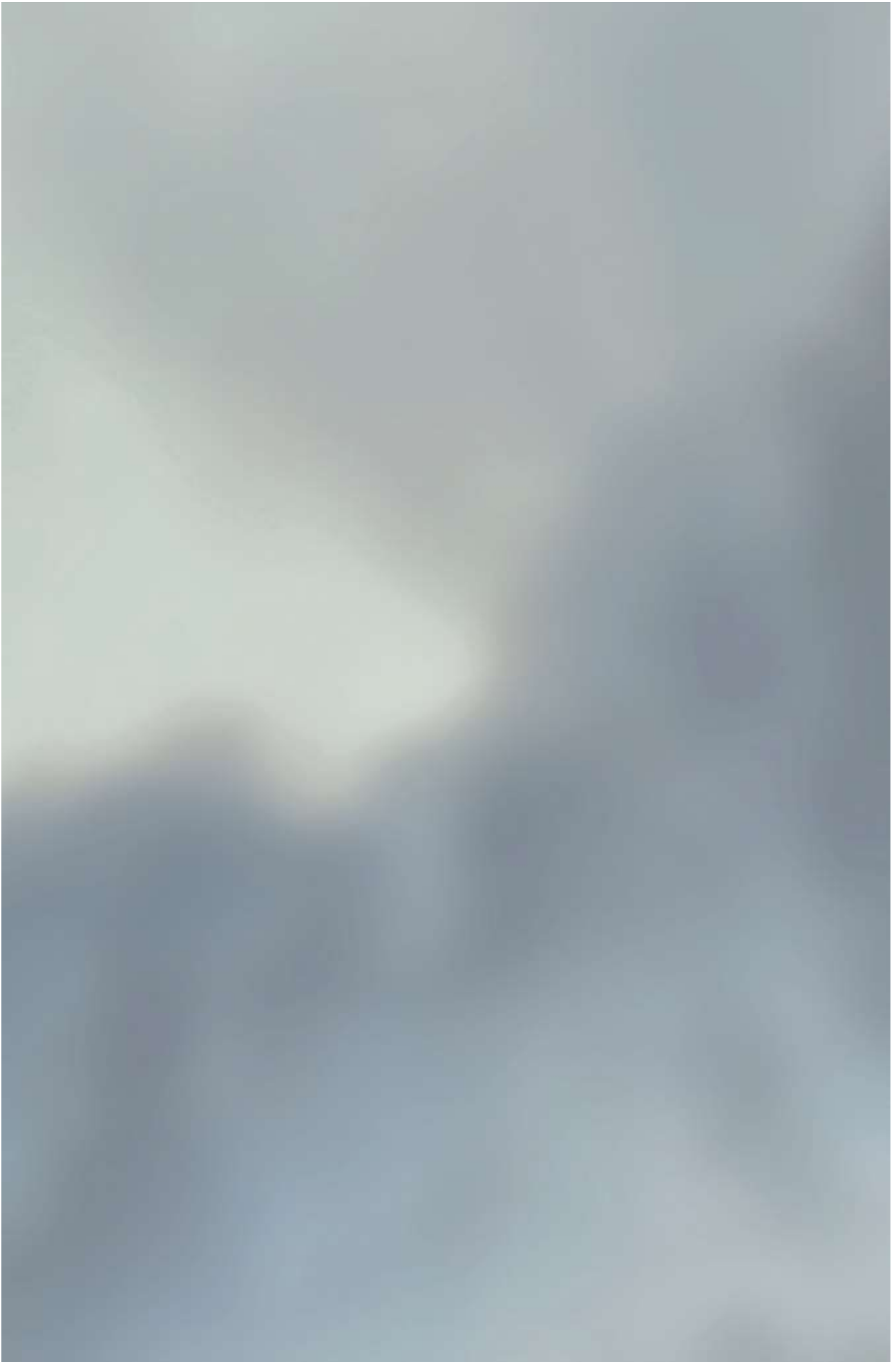
AMÉLIAS HÁ MUITAS

Luís de Monteiro Costa, Manél Maçãs,
Marisa Brito Cabral



Fotografia: Mariana Sá Nogueira

OS TEXTOS



THEATRA IGNIS DIES

JOSÉ ESPADA

1697 (10 de dezembro) – Páteo da Rua das Arcas, Lisboa.
1755 (1 de novembro) – Teatro da Ópera dos Paços da Ribeira, Lisboa.
1841 (18 de janeiro) – Teatro Conde de Vila Pouca, Guimarães.
1895 (10 de maio) – Teatro D. Luís Filipe, Castelo de Vide.
1862 (9 de setembro) – Teatro Thalia, Lisboa.
1872 – Teatro D. Luís I, Lisboa.
1864 – Teatro das Carmelitas, Porto.
1875 (5 de julho) – Teatro da Trindade, Porto.
1888 (20 de março) – Teatro Baquet, Porto.
1891 (9 de fevereiro) – Teatro Clube de Alpedrinha.
1906 – Teatro do Rato, Lisboa.
1908 (11 de abril) – Teatro São João, Porto.
1908 (24 de junho) – Teatro D. Amélia, Vila Real de Santo António.
1912 – Teatro Almeida Garrett, Lisboa.
1914 (25 de fevereiro) – Teatro Príncipe D. Carlos, Figueira da Foz.
1914 (13 de setembro) – Teatro da República, Lisboa.
1921 (6 de novembro) – Teatro Ginásio, Lisboa.
1929 (29 de janeiro) – Teatro Salão Foz, Lisboa.
1930 (9 de fevereiro) – Teatro Micaelense, Açores.
1938 (15 de março) – Teatro Pereira, Monção.
1964 (2 de dezembro) – Teatro Nacional D. Maria II, Lisboa.
1966 (22 de novembro) – Teatro Variedades, Lisboa.
1967 (13 de dezembro) – Teatro Avenida, Lisboa.
1985 (7 de outubro) – Cineteatro Carlos Manuel, Sintra.
1986 (10 de maio) – Teatro Maria Vitória, Lisboa.
1986 (22 de agosto) – Teatro Avenida, Castelo Branco.
1990 (3 de maio) – Teatro A Comuna, Lisboa.
1990 (13 de agosto) – Teatro ABC, Lisboa.
1994 (19 de abril) – Sala Estúdio do Teatro Experimental do Porto.
1994 (3 de junho) – Teatro Taborda, Santarém.
1996 (28 de setembro) – Coliseu do Porto.
2007 (10 de março) – Teatro Rosa Damasceno, Santarém.
2023 (31 de julho) – Cineteatro Florbela Espanca, Vila Viçosa.

MONOGRAFIAS

- Bastos, António S. (1994). *Diccionario do teatro portuguez*. Edições Minerva.
- Cybron, L., Vasconcelos, A. I. (2020). *O Velho Teatro de São João (1798-1908) - Teatro e Música no Porto do Longo Século XIX*. Livraria Almedina.

TESES, DISSERTAÇÕES E OUTRAS PROVAS ACADÉMICAS

- Hall, Aline Gallasch (2012). *A Cenografia em Portugal no século XVIII: os teatros régios: 1750-1793*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Ribeiro, Raquel M. (2020). *“Tirem tudo ao alfacinha, mas não lhe tirem a revista!” As produções do Parque Mayer entre 1968-1974*. Dissertação de mestrado apresentada ao ISCTE.
- Rosa, D. R. M. (2014). *O bairro teatral: recreio da vida portuense*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Rosinhas, Maria I. A. M. (2015). *O Teatro Baquet – Da Fundação às Cinzas (1859-1888)*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

DOCUMENTAÇÃO ONLINE

- Byrne, G., Lopes, B., *Teatro Thalia*. <https://arquinfad.org/materialblog/plafons2013/finalistes/6.pdf>.
- Câmara, M. A. G. da [s.d.]. *Cidade, Quotidiano e Espectáculo. Lugares de Representação Teatral na Lisboa dos Séculos XVII e XVIII*. https://lisbon-pre-1755-earthquake.org/wp-content/uploads/2009/05/microsoft-word-texto_a-festa_.pdf.
- Carneiro, L. S. [s.d.]. *Resposta a Zeuxis. Ou como o Teatro da Rainha poderia ter sido o melhor e maior teatro portuense do séc. XIX*. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10230.pdf>.
- Filipe, J. G. [s.d.]. *Percursos itinerantes. A companhia de Rafael de*

Oliveira, Artistas Associados. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/23361/1/ulfl061184_tm.pdf.

- Januário, P. M. G. (2007). *Giovanni Carlo Sicinio Galli Bibiena. Teatro Real da Ajuda*. <http://hdl.handle.net/10400.5/1794>.

SITES, POSTS E REDES SOCIAIS

- Andrade e Sousa, J. M., Andrade e Sousa, M. (2008). *Historial do Edifício*. <https://ccolgacadaval.pt/historia/historial-do-edificio>.
- Brito Silva, Andreia [s.d.]. *Teatro ABC - Teatro em Portugal*. <http://cvc.instituto-camoes.pt/teatro-em-portugal-espacos/teatro-abc.html>.
- Carrega, J. M. N. (2023). 1898-1919: os primeiros anos do cinema no sotavento algarvio. *ROTURA – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, pp.78–93. <https://doi.org/10.34623/na3b-cy92>.
- Espadinha, J. (2019). *Palhetas Perdidas: Cine-Teatro Avenida, em Castelo Branco*. <https://gerador.eu/palhetas-perdidas-cine-teatro-avenida/>.
- Jerónimo, F. (2004). *EDIFÍCIO - Círculo Cultural Scalabitano*. <https://www.circuloculturalscalabitano.pt/edificio/>.
- Leal, J. E. [s.d.]. *Teatro Nacional de São João - Teatro em Portugal - Espaços - Centro Virtual Camões - Camões IP*. <http://cvc.instituto-camoes.pt/teatro-em-portugal-espacos/teatro-nacional-de-sao-joao-55592.html>.
- Leite, J. (2015). *Teatro do Rato*. <https://restosdecoleccion.blogspot.com/2017/10/teatro-do-rato.html>.
- Leite, M. J. (2013). *Teatro Experimental do Porto na vanguarda do teatro português*. <https://www.apagina.pt/?a=ba=7&cat=570&doc=14472&mid=2>.
- Ardeu o Teatro Avenida!* [s.d.]. <https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/IncendioTeatroAvenida/IncendioTeatroAvenida.htm>.

- Arquivo: Teatro Micaelense, após o incêndio de 1930 - Ponta Delgada (São Miguel, Açores) - Instituto Cultural de Ponta Delgada* (2019). <https://www.icpd.pt/arquivo/ver.php?id=1265>.
- Martins, C. (2023). Uma tragédia, um retrocesso: incêndio no Cine-teatro de Vila Viçosa vai custar um milhão de euros. *Expresso*. <https://expresso.pt/cultura/2023-08-03-Uma-tragedia-um-retrocesso-incendio-no-Cine-teatro-de-Vila-Vicosa-vai-custar-um-milhao-de-euros-97884d0f>.
- Coliseu Porto Ageas* [s.d.]. <https://www.coliseu.pt/historia>.
- Efeméride de 18-01-1841 · Arquivo da Sociedade Martins Sarmiento* (2019). <https://www.csarmiento.uminho.pt/site/s/archsms/item/188484>.
- Fonte da Vila-Castelo de Vide-História e Património* [s.d.]. <https://fontedavila.org/efemerides.aspx?menu=4&modo=det&ide=904>.
- História* [s.d.]. <https://www.teatroclubedealpedrinha.pt/tca/historia/#>.
- Incêndio no Teatro ABC* (2018). [Ficheiro em vídeo]. <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/incendio-no-teatro-abc/>.
- Incêndio no teatro “A Comuna”* (2018). <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/incendio-no-teatro-a-comuna/>.
- Incêndio no teatro “A Comuna”* (2018). [Ficheiro em vídeo]. <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/incendio-no-teatro-a-comuna/>.
- Missão e História - Teatro São Luiz* [s.d.]. <https://www.teatrosaoluiz.pt/missao/>.
- Monção: Violento incêndio destruiu teatro. Engoliu seis casas e espalhou o pânico - Foi há 86 anos* (2024). https://www.radiovaledominho.com/moncao-violento-incendio-destruiu-teatro-engoliu-seis-casas-e-espalhou-o-panico-foi-ha-86-anos/#google_vignette.
- Palácio Castelo Melhor / Palácio Foz* (2011). http://www.monumentos.gov.pt/site/app_pagesuser/sipa.aspx?id=6527.
- Santarém: Incêndio destruiu cine-teatro Rosa Damasceno (2007). *Jornal de Notícias*. <https://www.jn.pt/arquivo/2007/santarem-incendio-destruiu-cine-teatro-rosa-damasceno-693483.html/amp/>.
- São Luiz – 125 anos* (2019). https://issuu.com/teatro_sao_luiz/docs/125_anos_programa_vers_o_final
- Sintra entre 1880 e 2013* [s.d.]. https://reinodeklingsor.blogspot.com/2013/05/sintra-entre-1880-e-2013_13.html.
- Teatros* (2018). <https://aprenderdotporto.wordpress.com/teatros/>.
- Teatro de Castelo Branco renasce das cinzas* (2000). *Público*. <https://www.publico.pt/2000/09/25/jornal/teatro-de-castelo-branco-renasce-das-cinzas-149170>.
- Teatro Nacional de D. Maria II / Teatro Nacional de Almeida Garrett* (2011). http://www.monumentos.gov.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=3105.
- Teatro Príncipe Carlos / Plano de Classificação* [s.d.]. <https://arquivo.cm-figfoz.pt:8443/x-arqweb/Result.aspx?id=35167&type=PCD>.
- Teatro Variedades* [s.d.]. <https://egeac.pt/parque-mayer/teatro-variedades/>.

JOSÉ ESPADA

Departamento de Teatro

ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa,
Avenida Marquês de Pombal, 22 B, 2700-571, Amadora, Portugal.

Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes,

Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA),

Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal

jespada@estc.ipl.pt

10 ANOS

MARTA CORDEIRO

I. O PROJECTO FOGO¹

1. Em 2015, na publicação *The Guardian*, Bob and Roberta Smith (nome pelo qual é conhecido o artista Patrick Brill), deixava-se fotografar rodeado de livros, com um cartaz que dizia: “all schools should be art schools”. O artista defende a importância da educação artística nos currículos, porque a arte é fundamental para a democracia e as crianças “precisam de pensar em ideias” (Bob and Roberta Smith, 2015); mais que criar grupos especializados, a escola deve promover a diferença e a criação de uma sociedade múltipla (Bob and Roberta Smith, 2013).

Porque é que as escolas devem ser (ou aproximar-se das) escolas de arte? Bob and Roberta Smith responde a partir do contributo para o fortalecimento da democracia, e com a necessidade de “pensar em ideias”. Uma escola é, por definição, um contexto onde se investiga e investigar depende de “pensar em ideias” (Cordeiro, 2024). Investigar é escolher um motivo de interesse, o que já implica fazer uma selecção entre motivos possíveis, saber alguma coisa sobre esses universos para, então, decidir aprofundar uma determinada questão – a questão que me interessa, como sujeito. Seguidamente, investigar depende de colocar hipóteses, escolher referências e fontes fiáveis, relacionar informação e produzir um objecto (uma ideia, um texto, uma peça, ...). A produção de um objecto implica, por sua vez, a partilha com uma comunidade, o que

gera novas discussões, problemas e perguntas.

Este processo de investigação define muita da prática das escolas de arte, especialmente porque, nestas, os alunos são convidados a produzir investigações e objectos a partir das suas motivações.

É verdade que existem várias escolas de artes, algumas que privilegiam a técnica, a aprendizagem de modos de fazer e, outras, que se dirigem mais explicitamente à criação. Todas as escolas necessitam de saber projectar e de saber fazer e a diferença de orientação é, por vezes, ténue, acrescentando o facto de pensar e fazer serem, frequentemente, processos simultâneos e interdependentes.

Pensar numa escola (de artes) é pensar numa situação que permite o encontro entre pessoas, a existência de enunciados – o enunciado como proposta de acção que apresenta problemas e cria balizas e possibilidades para a criação –, o diálogo com uma história e com uma prática (também contemporânea), a existência de meios de operacionalização de projectos.

Por sua vez, o projecto guia os currículos das escolas de arte, uma vez que a construção de um objecto “artístico” nunca se encontra determinada e depende de um processo criativo cujo resultado é experimental. Fazer um projecto implica, uma vez mais, um motivo (um enunciado), a existência de meios (ferramentas), um contexto (o diálogo com uma história).

¹ Texto apresentado na comunicação *FOGO DELUXE: Laboratório, criação e ensino artístico*, no XI Congresso Internacional Matéria-Prima: Agir e Interagir na Educação Artística, Hoje. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Universidade Lusófona, 25 de Outubro de 2024. Ao longo do texto, as citações foram traduzidas livremente pela autora. O texto não usa o actual acordo ortográfico.

2. Há dez anos, na Escola Superior de Teatro e Cinema, os professores do ramo de Design de Cena da Licenciatura em Teatro colocaram-se a seguinte questão: como desenvolver um ensino por projectos, capaz de responder às aspirações de investigação de alunos e professores?

Em resposta, nasceu o Projeto FOGO. O Projecto assenta na convicção de que o ensino artístico é um ensino experimental, que junta investigação e construção e encontra a sua metodologia no regime laboratorial. Este projeto parte de um tema abrangente [Fogo (2016), Erro (2017), Mapa (2018), Falso (2019), Explode Coração (2020), Bartleby (2021), Perguntas (2022), Dinheiro (2023), Proibido (2024)] e integra alunos que, trabalhando em pequenos grupos, com o apoio do conjunto de professores, criam objetos e/ou intervenções destinadas à exposição pública, podendo socorrer-se de qualquer linguagem e tecnologia.

Sobre a palavra-tema, os professores apresentam linhas de investigação possíveis, a partir de leituras pessoais. Depois, os alunos dispõem de um período de reflexão e, seguidamente, de duas semanas para conceber, construir e apresentar uma peça: o primeiro ensaio coincide com a exposição pública, a que se segue a discussão e análise. Neste período, os programas das disciplinas práticas são suspensos e todos os professores estão na escola para orientarem e apoiarem a construção dos projectos, de forma transversal, o que permite criar relações de proximidade entre alunos de vários anos, e entre alunos e professores.

O que se conclui é que grande parte dos alunos revela interesse por enunciados latos, que proponham inícios de trabalhos e permitam liberdade na seleção de formatos, na escolha de tecnologias e disciplinas, encontrando-se disponíveis para procurar formas de usar com eficácia vários recursos, a que têm acesso do ponto de vista do utilizador/amador. Também se verifica que, apesar de serem necessários pontos de partida para a criação (enunciados) – como um tema, uma baliza temporal, ou a existência de determinadas condições materiais –,

os alunos têm interesses/ ideias que querem aprofundar. Curiosamente, muitos dos projectos são ou implicam operações performativas, observando-se a mistura entre as designadas artes visuais e as artes performativas.

O design de cena é uma área híbrida, que vive no cruzamento entre as artes performativas e as artes visuais e que, na contemporaneidade, se tem expandido no sentido de passar a incluir o estabelecimento de redes e relações entre os eventos e o público (McKinney & Palmer, 2017), o desenho da performance e a aproximação à instalação.

Os alunos concretizam, na prática, aquilo que tem sido estudado em termos teóricos e que, pelo menos desde o início do século XX, foi questionado no âmbito da prática artística – a hibridação das disciplinas e a passagem da afirmação sobre a disciplina ou médium para o domínio alargado da arte.

Em *O Ready-Made e o Tubo de Tinta*, Thierry de Duve (2013) descreve o percurso que Marcel Duchamp faz desde a pintura ao ready-made. Este movimento convive, deve e vai além de um outro movimento inscrito na história da pintura, o do abandono da figuração e, a partir dessa conjugação, De Duve encontra a passagem do enunciado “isto é pintura” para “isto é arte”. Em *Cinco Reflexões sobre o Julgamento Estético*, De Duve (2011) afirma que a modernidade substituiu o juízo “isto é belo” por “isto é arte”. Ao longo da História da Arte, é visível o abandono de uma suposta e discutível pureza da disciplina e a assunção da possibilidade de operar no campo da arte, para além, ou em conjunto, com as várias disciplinas, o que implica, também, a expansão das tecnologias e meios operativos disponíveis.

O Projeto FOGO começou por ser uma experiência que elegeu como objectivo a promoção de percursos dirigidos à criação, nos quais a técnica, sendo fundamental, é fundamental a partir das necessidades de projetos e de percursos. O Projeto cria enunciados através da seleção de um tema: o tema é suficientemente lato para permitir a inclusão de interesses variados na sua

resposta e, até, para ser subvertido; mas é suficientemente definido para balizar escolhas e criar linhas de ação, com vista à operacionalização.

Esta proposta dialoga com a ideia de uma escola artística situada no campo da arte, na qual estariam disponíveis variadas tipologias e orientações de projetos, suportados por um leque vasto de tecnologias e oficinas, tal como pensado em *O Desensino da Arte* (Mendes, Cordeiro & Fálcon, 2022), ou nos exemplos oferecidos por Sam Thorne (2017). Dialoga, também, com a proposta de uma escola cuja finalidade é a da investigação, sendo o problema aquele que define a metodologia.

Grande parte dos currículos que existem na escola portuguesa são herdeiros de um tempo em que se acreditava ser possível categorizar o conhecimento, dividir o real em porções passíveis de estudar, como mostra o empreendimento da enciclopédia de Diderot e D'Alembert (1751), uma sucessão de entradas ordenadas alfabeticamente. Hoje, a quantidade e velocidade a que o conhecimento circula, aliada ao estabelecimento de redes de relações entre universos distantes, torna difícil manter uma estrutura de unidades curriculares isoladas e, sobretudo, manter qualquer tipo de certeza relativamente à seleção e alinhamento dessas disciplinas, bem como aos seus currículos. Então, o objectivo de qualquer escola devia passar por fomentar a investigação – a investigação é a possibilidade de preparar pessoas para um futuro que já não se organiza em identidades estáveis ou profissões definidas.

A dificuldade desta escola prende-se com o número de opções que, obrigatoriamente, teriam que existir: ao prescindir da disciplina e encorajar os alunos a escolherem qualquer *media*, qualquer diálogo com a História, qualquer motivo de reflexão, a escola teria que acolher oficinas, técnicos, opções teóricas, artistas e professores, tantos quantas as possibilidades abertas pelo projecto de qualquer aluno. Obviamente, esta escola viveria, também, da relação com outras escolas e entidades, mas, mesmo pensando no universo potencial

das práticas artísticas, existiria a necessidade de um enquadramento financeiro e logístico considerável.

No entanto, este projecto não é utópico, uma vez que contém um pensamento que pode ser adaptado a vários níveis de ensino e a várias escolas (de artes) e o Projecto FOGO concretiza parte deste espírito.

O Projecto reúne muitas das orientações que estão na base de muitos dos exercícios propostos nos currículos dos cursos de licenciatura e mestrado da área de Design de Cena. Ideias como a de que qualquer técnica é passível de utilizar, desde que responda à concretização de um projecto; ou a valorização das propostas e motivações de cada aluno, perseguindo uma escola assente na liberdade e na responsabilidade; o afastamento da hipótese de que existe uma forma certa de fazer e, em vez disso, a descoberta de processos possíveis; ou o incentivo do risco, estão condensadas nesta proposta. Também existe uma ideia de comunidade e de festa que, de algum modo, dialoga com a imagem de uma escola ideal, e de uma escola de arte ideal, em particular.

3. A arte e o ensino artístico determinam-se enquanto força motriz do desenvolvimento criativo e crítico do indivíduo, património cultural da humanidade, vetor de desenvolvimento humanista das sociedades e capacidade de inovação.

É fundamental a reflexão em torno do que pode ser o ensino artístico – como prática eminentemente laboratorial que resulta na criação de objetos – naquilo que respeita às modalidades e práticas de ensino e, igualmente, no que se refere à contextualização dessas práticas, sendo a contemporaneidade marcada pelo papel da teoria como questionamento sobre o que é e pode ser a arte (Groys, 2018). Desta reflexão, pode resultar a adoção de metodologias de ensino capazes de promover inovações curriculares que expandam a oferta formativa a alunos com perfis e expectativas diversificadas.

FOGO DELUXE comemora os dez anos de um projeto pedagógico, científico

e artístico, que tem informado a alteração de práticas no ensino de Design de Cena que, tendencialmente, se tem orientado para um ensino que propõe desafios e orienta as respostas dos alunos, para o trabalho realizado de forma conjunta (podendo vários níveis de ensino coexistir num mesmo espaço para que os alunos partilhem experiências), para uma investigação simultânea, feita por alunos e professores, para a abertura e para a pesquisa enquadradas na ideia de projeto, aqui entendido como “percurso da obra” (Botelho, 2017), aberto e flexível.

No Projeto FOGO pensa-se essencialmente num campo de trabalho que vive entre e com as artes visuais e as artes performativas, situação que define, em parte, o design de cena e que, pensando num eixo que deriva do minimalismo e da proposta de partilha de uma situação – um espaço e um tempo –, Thierry de Duve (1983) encontra na história da performance. De Duve analisa a questão da teatralidade a partir do ensaio *Art and Objecthood*, escrito em 1967 por Michael Fried (1998), e diz que o termo performance deriva de um eixo vindo das artes plásticas e do minimalismo, a partir de 1963. É num contexto de encontro entre as artes visuais e as artes performativas que o Projeto FOGO se inscreve e, igualmente nesse contexto, que se situa a reflexão sobre as propostas para o ensino artístico.

Assim, pensando neste campo, pretende-se perceber como se podem organizar os currículos a partir dos enunciados – dos projetos – propostos aos alunos e, igualmente, de que forma se podem acolher e desenvolver as propostas trazidas pelos alunos. Como mostra o Projeto FOGO, os enunciados têm de ser abertos, para permitir a sua apropriação, mas têm de conter, igualmente, constrangimentos que permitam aos alunos progredir. Quando tudo é possível gera-se, por vezes, uma indeterminação que impede os alunos – que não têm, maioritariamente, metodologias de trabalho já desenvolvidas – de avançar. Mas, quando o enunciado cria determinações – qual o tema, qual o tempo de trabalho previsto, que

orçamento existe, que espaços de trabalho estão disponíveis, qual o local de apresentação, quem é o público, etc. – cria, simultaneamente, problemas operativos que incentivam a sua resolução.

A partir daqui, e sendo o projeto aberto, podem ser colocados à disposição dos alunos recursos de pesquisa, de orientação da reflexão e da criação, bem como tecnologias que viabilizem a concretização dos objectos. Quando se inscreve o Projeto FOGO no campo das artes visuais e das artes performativas, apesar da abrangência, apontam-se possibilidades operativas, nomeadamente ao nível das tecnologias a considerar, embora exista sempre a possibilidade de desejar e encontrar outras.

Igualmente importante é o que pode originar um ensino laboratorial, realizado de forma horizontal – com grupos de alunos de diversos anos e em situações diferentes nos seus percursos –, naquilo que se refere à fusão das disciplinas. É possível, mesmo a partir de um dado contexto, serem criados projetos “de arte”, que expandam o campo de referência (o design de cena, as artes visuais, o teatro, as artes performativas). Se, para alguns alunos, a disciplina continua a ser um objetivo de estudo, como atuam os alunos que assumem a hibridação dos meios? Qual o espaço desses alunos? De que forma pode a escola existir entre a preservação e a porosidade?

O Projecto FOGO coloca, repetidamente, estas questões e, em cada edição, responde-lhes agindo e permitindo a invenção de respostas. Permitir a invenção é, certamente, uma das atribuições de uma escola (de artes).

II. 10 ANOS

“É, então, a cerimónia do adeus?” – disse-me Sartre quando nos separámos por cerca de um mês, em princípios de um Verão. Compreendi então o sentido que teriam um dia essas suas palavras. A cerimónia durou dez anos e são esses mesmos anos que descrevo neste livro.

Simone de Beauvoir,
A Cerimónia do Adeus, 2008

10 Anos é muito tempo
Muitos dias, muitas horas a cantar
10 Anos é muito tempo
Deste tempo inteiro que eu vos quero dar

Paulo de Carvalho, *10 Anos*, 1980

Começamos pelos antecedentes do FOGO: como apareceu? Existem sempre pessoas, nomes, alguém que, num certo momento, fez determinada coisa. Mas, por princípio, o FOGO nunca pertenceu a alguém e foi sempre um projecto colectivo, cuja propriedade circula entre os que nele participam. Então, à pergunta, *como apareceu o FOGO?*, responde-se no impessoal: experimentou-se um exercício semelhante, com uma turma, num momento do currículo de uma disciplina; conversou-se; perguntou-se, e se *fizéssemos isto?*; criaram-se enunciados e calendários; escolheu-se um tema, o fogo, porque, como disse alguém, “antes os teatros ardiam; agora, que não ardem, como é que se recomeça?”.

O FOGO é um posicionamento político: face à forma de organização de grupos de trabalho e face ao ensino artístico.

Um grupo de trabalho não é, apenas, um conjunto de pessoas que se encontra num contexto de partilha de tarefas. Um grupo de trabalho é, antes, um conjunto de pessoas que estabelecem relações de proximidade, que lhes permitem encarar as tarefas de forma partilhada e alimentar a existência de tarefas. Isto, claro, pensando em grupos de trabalho que existem em determinadas funções que, no caso do ensino, integram necessidade, motivação, interesse, etc. Nesses casos, um grupo de trabalho dedica-se a “tarefas infinitas” (Husserl²).

Os grupos de trabalho não nascem de geração espontânea. São construídos, durante algum tempo, com vontade e paciência.

Um grupo de trabalho tem uma vida, uma duração. Termina quando deixa de querer ter tarefas.

O FOGO é uma dessas tarefas, que tem a vantagem de tornar visível, através do exemplo, a direcção deste grupo de trabalho: a criação de contextos de liberdade criativa, de discussão, de apoio técnico, de organização da produção; em que existe alegria, disponibilidade, abatimento das hierarquias, risco, surpresa.

O FOGO funciona para o grupo de trabalho como uma utopia, embora sendo concretizado [como uma heterotopia (?) (Foucault³), ou como uma utopia fundada em condições presentes reais (Bloch, 1996)]. O FOGO é o modelo da escola ideal e, por isso, a escola organizada por este grupo de trabalho considera o FOGO e tende a assumir as suas premissas, dentro do possível, no quotidiano da escola. Mais que isso, o FOGO alimenta as tarefas e o seu carácter intempestivo corresponde à necessidade de mudança e de adaptação deste grupo de trabalho, que é crítico (vive no plano das ideias), mas consequente (operativo). A escola não pode ser o FOGO – porque o FOGO é um momento de interrupção –, mas a escola devia ser o FOGO.

Este grupo de trabalho, *vulgo*, os professores, são, para os alunos, o motor da criação de um grupo de trabalho mais amplo. O objectivo dos professores é que professores e alunos sejam um grupo de trabalho, ainda que mais efémero, porque os alunos são um grupo volátil. Como é que os professores podem deixar de ser motores para o grupo de alunos? Não podem, não há tempo, há expectativas já criadas, há a responsabilidade de “passar” certas ideias, técnicas, “competências”. Mas, ao adoptarem a tarefa de criar tarefas e ao introduzirem momentos como o FOGO, diluem a distância entre professores e alunos. Esta ideia bondosa é, igualmente, problemática, porque

2 Husserl fala de tarefas infinitas no contexto daquilo que identifica como sendo a crise na Europa do primeiro quartel do século XX e a necessidade de renovação. Esta renovação prende-se com a urgência de renovar a matriz racional da Europa, tendo em conta os desvios cometidos naquilo que seria uma interpretação estreita, ligada às ciências científico-naturais e na falta de compreensão das subjectividades, assunto das “ciências do espírito”. Fala, igualmente, de uma ligação da comunidade europeia (que expande os limites geográficos e se inicia com a filosofia grega) e que se funda numa ideia de infinito, no amor pelas ideias e na “infinitude como horizonte de futuro”. (Husserl, 2008, p.21)

também existe um ganho na oposição entre professores e alunos, funcionando, neste sistema dual, os professores como o *status quo* que os alunos desejam alterar.

Outra forma de falar de uma certa impossibilidade do FOGO: potência e poder; acontecimento e história.

Em *Por los Deseos. Fragmentos sobre lo que nos Levanta*, Didi-Huberman interroga-se sobre o que nos move, o que nos faz revoltar e responde que são forças e desejos. Didi-Huberman elabora a relação entre potência e poder e diz que, com Espinosa, a potência não é um poder, é uma energia inesgotável e actual (*conatus*). A potência, aqui, não se opõe ao actual – existe até ao momento da morte e não deixa de proporcionar novas formas. A potência espinosista equivale ao *conatus*, do verbo *conatur*, que quer dizer esforçar-se, empenhar-se, empreender (Vasconcelos, 2014, p.26) – “*potentia sive conatur*” (Espinosa, 2008, p.174). Se a potência equivale a *conatus*, a potência é quando passa a ser, não é anterior à realização. Então, afirma Didi-Huberman, “Numa potência assim, Espinosa encontrou os princípios fundamentais do que faz com que os nossos desejos sejam desejos de liberdade” (2018, p.42). Espinosa, continua Didi-Huberman, detestava a tirania e falava dos governos tirânicos como “a grande violência”. Se Deus existisse, pergunta, ver-se-ia obrigado a subjugar os humanos, ou bastar-lhe-ia o poder, a liberdade do poder?

A pergunta é sobre como harmonizar a liberdade da potência e o poder.

Didi-Huberman usa Hegel, na *Fenomenologia do Espírito* (1807), para falar da transformação da potência em poder. Segundo Hegel, a consciência de si adquire certeza sobre si ao suprimir, dialeticamente, o outro e fá-lo dirigindo a força do desejo ao outro. Na dialética hegeliana, esta relação de desejo transforma-se na relação entre

dominadores e dominados, amo e servo, sendo a posição do amo aquela que se define enquanto “potência que domina” (Didi-Huberman, 2018, p.66). A potência, aqui, não se limita a ser e a liberdade do poder não é suficiente – potência e desejo enredam-se em relações de domínio, que terminam no reconhecimento, quando o “Eu e o Outro se reconhecem reciprocamente [e estabelecem] a duplicação da consciência de si na sua unidade” (*Ibid.*, p.67). Hegel, reconhece Didi-Huberman, pode ser lido de diversas formas, mas as questões a reter são: “devemos ler o texto do ponto de vista da potência ou do ponto de vista do poder? Dito de outro modo, o domínio e o reconhecimento são aspectos ou contrapartidas do desejo? E, inversamente, o desejo e o reconhecimento são aspectos ou contrapartidas da dominação?” (*Ibid.*).

Podemos pensar este encadeamento, entre potência e poder, entre indivíduos, mas, também, na relação entre grupos, ou entre indivíduos e grupos. Como é que a potência age e permanece, ou age e se traduz em poder?

Em conversa com Toni Negri, Gilles Deleuze (2011) fala da distinção entre devir e história, “O que a história capta de um acontecimento é o modo como ele é actualizado em circunstâncias particulares”. Ou seja, o devir encontra-se para lá da história, porque a história não é experimental. Mas, no entanto, é a história que oferece as condições de existência da experimentação, que a inscreve. Tomando como exemplos as revoluções, Deleuze diz que existe uma distância entre a forma como elas se desenrolam historicamente e aquilo que é o potencial revolucionário, ou o devir revolucionário dos indivíduos: “A única esperança dos homens reside num devir revolucionário: a única forma de se libertarem da vergonha ou de responderem ao que é

3 “Há também, provavelmente em todas as culturas, em todas as civilizações, espaços reais – espaços que existem e que são formados na própria fundação da sociedade – que são algo como contra-sítios, espécies de utopias realizadas nas quais todos os outros sítios reais dessa dada cultura podem ser encontrados, e nas quais são, simultaneamente, representados, contestados e invertidos. Este tipo de lugares está fora de todos os lugares, apesar de se poder obviamente apontar a sua posição geográfica na realidade. Devido a estes lugares serem totalmente diferentes de quaisquer outros sítios, que eles reflectem e discutem, chamá-los-ei, por contraste às utopias, heterotopias.” (Foucault, 1967, p.3)

intolerável” (*Ibid.*). Deleuze também diz que a arte é revolucionária, que é uma máquina de guerra, quando inventa novos espaços-tempos. A arte é revolucionária porque nasce do devir revolucionário dos homens, da forma como se posicionam face à vergonha e ao que é intolerável. Em *Abécédaire*, letra R, de resistência, Deleuze (1996) afirma que criar é resistir e que os artistas criam para responder a um incómodo, a uma vergonha pela existência.

O acontecimento deleuziano “não «está» apenas no seu existir actual. (...) O acontecimento é virtual, melhor, é o virtual” (Sousa Dias, 2012, p.93), “Ele não é o que aconteceu nem o que está na iminência de acontecer, ele está entre ambos, é as duas coisas ao mesmo tempo” (*Ibid.*, pp.13-14).

O acontecimento escapa à actualidade e à representação e a filosofia, a arte e a ciência são modos de pensar (= criar) acontecimentos, através de conceitos (filosofia), funções (ciência) ou sensações (arte):

Talvez seja isso que é próprio da arte, passar pelo finito para reencontrar, restituir o infinito. O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é o facto de defrontar sempre o caos, traçar um plano, estender um plano sobre o caos. (...) A arte quer criar finito que restitua o infinito: traça um plano de composição, que apresenta por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a acção de figuras estéticas. (Deleuze & Guattari, 1991, pp.173-74).

Sobre o acontecimento,

O acontecimento não é de modo nenhum o estado de coisas, ele actualiza-se num estado de coisas, num corpo, num vivido, mas tem uma parte obscura e secreta que não cessa de se subtrair ou de se acrescentar à sua actualização: contrariamente ao estado de coisas, ele não começa nem acaba mas ganhou e guardou o movimento infinito ao qual dá consistência. (...) O entre-tempo, o acontecimento, é sempre um tempo morto, aí onde não se passa nada, uma expectativa infinita que é já infinitamente passada, expectativa e reserva. (*Ibid.*, pp. 137-39)

Voltando ao FOGO, potência ou poder, acontecimento ou história.

O FOGO começou por ser – e ainda é – uma interrupção. Mas o FOGO tem dez anos, provocou mudanças no percurso

do currículo do curso de Design de Cena, instalou-se. Eventualmente, excedeu a área de Design de Cena, interpelou a escola. Se o FOGO se tornar no modelo, deixa de ser o FOGO, o FOGO que tem por vocação perguntar pela forma como podem, hoje, ser reconstruídas as instituições e pela possibilidade da arte (e do ensino artístico) continuar a fazer propostas. Novamente Deleuze (2011), uma minoria é um devir, um processo. Quando uma minoria cria um modelo, fá-lo porque pretende passar a ser uma maioria, quer sobreviver. Mas, paradoxalmente, Deleuze também diz que um povo é sempre uma minoria criativa e que a arte invoca esse povo, embora não o possa criar. Este povo, é o “povo por vir” de que fala John Rajchman quando caracteriza a filosofia deleuziana a partir da existência de um plano de imanência, anterior aos sujeitos e objectos e que permite a construção de experiências. Um povo-multidão, “ainda indefinida ou inicial, anterior à ‘constituição’ das sociedades, singular, informe” (Rajchman, 2002, p.37).

O que mais nos falta é a crença no mundo, perdemos completamente o mundo, ele foi-nos tirado. Se acreditar no mundo, vai participar em eventos, por mais imperceptíveis que sejam, que escapam ao controlo, engendram novos espaço-tempos, por menores que sejam (...) A nossa capacidade de resistir ao controlo, ou a nossa submissão ao controlo, tem que ser avaliada ao nível de cada um dos nossos movimentos. Precisamos de criatividade e de um povo. (Deleuze, 2011)

É uma grande ambição para uma ideia como o FOGO, parece até incrivelmente altivo ou arrogante pensar o FOGO nestes termos. O FOGO como acontecimento. Mas um acontecimento pode ser pequeno, discreto, como o acto de desenhar, um desenho que é “‘arte’, quer dizer, (...) um saber-fazer do que ultrapassa todo o saber e todo o fazer” (Nancy, 2022, p.10).

Neste momento, o FOGO pode ser devir ou história, presente ou memória. O importante é que, quando o FOGO for irrevogavelmente história, se inventem novas tarefas.

Dennis Adams, *Patriot*, 2002

REFERÊNCIAS

- Beauvoir, S. (2008). *A Cerimónia do Adeus*. Cotovia. (Trabalho original publicado em 1981)
- Bloch, E. (1996). *The Principle of Hope*. Vol. 1. The Mit Press. (Trabalho original publicado em 1954)
- Bob and Roberta Smith (2015). Bob and Roberta Smith: “Soon there won’t be any kids with estuary accents in art schools” Interview by Sean O’Hagan. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/aug/23/bob-and-roberta-smith-arts-education-yorkshire-sculpture-park>.
- _____ (2013). Art Party: “to preserve education we need to pull down Gove’s gates”. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/culture-professionals-network/culture-professionals-blog/2013/nov/23/art-party-conference-bob-roberta-smith>
- Botelho, M. (2017). Projeto Artístico. In A. Ferreira (coor.), *Pensar o Fazer da Pintura: 31 Teses sobre Investigar e Criar em Pintura*. Afrontamento.
- Cordeiro, M. (2024). A Escola – o sítio das Perguntas. *Revista Dobra, N. 13*. https://revistadobra.weebly.com/uploads/1/1/1/8/111802469/_marta_cordeiro_pv5.pdf.
- De Duve, T. (2013). O Ready-Made e o Tubo de Tinta. *Eutonomia. Revista de Literatura e Linguística, Vol.8 (11)*, 72-128. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/243/205>.
- _____ (2011). Cinco Reflexões sobre o Julgamento Estético. *Porto Arte. Revista de Artes Visuais, E-ISSN 2179-8001, V.16 (27)*, 43-65. <https://doi.org/10.22456/2179-8001.18187>.
- _____ (1983). Performance Here and Now: Minimal Art, a Plea for a New Genre of Theatre. *Open Letter (Special Issue: Essays on Performance and Cultural Politicization), N. 5-6, summer-autumn*.
- Deleuze, G. (2011). # Deleuze /// Control and Becoming: A Conversation between Toni Negri and Gilles Deleuze. *The Funambulist*. <https://thefunambulist.net/editorials/philosophy-control-and-becoming-a-conversation-between-toni-negri-and-gilles-deleuze>.
- _____ (1996). *Abécédaire, R comme Résistance*. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/carnet-de-philos/r-comme-resistance-6773550>. (Trabalho original publicado em 1991)
- Deleuze, G., Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* Editorial Presença. (Trabalho original publicado em 1991)
- Didi-Huberman, G. (2018). Por los Deseos. Fragmentos sobre lo que nos Levanta. In *Sublevaciones*. Jeu de Paume, MUAC – Museo Universitario Arte Contemporáneo, UNAM.
- Espinosa, B. (2008) *Ética*. Ed. Autêntica. (Trabalho original publicado em 1632-1677)
- Foucault, M. (1967). *De Outros Espaços*. https://www.historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf.
- Fried, M. (1998). *Art and Objecthood*. The University of Chicago Press.
- Groys, B. (2018). Under the Gaze of Theory. In *In the Flow*. Verso Books.
- Husserl, E. (2008) *A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. Universidade da Beira Interior. (Trabalho original publicado em 1935)
- McKinney, J., Palmer, S. (2017). *Scenography Expanded*. Bloomsbury Publishing.
- Mendes, M., Cordeiro, M., Fálcon, M. (2022). *O Desensino da Arte*. Sistema Solar.
- Nancy, J. (2022). *O Prazer no Desenho*. Sistema Solar.
- Rajchman, J. (2000). *As Ligações de Deleuze*. Temas e Debates.
- Sousa Dias (2012). *Lógica do Acontecimento. Introdução à Filosofia de Deleuze*. Documenta.
- Thorne, S. (2017). *School – A Recent History of the Self-organized Art Education*. Sternberg Press.
- Vasconcelos, S. (2014). *Afecto: Oscilógrafo do Sentido*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Algarve.

UMA IDEIA DE LIBERDADE

MARIANA SÁ NOGUEIRA

No dia 25 de Abril de 1974, deveria ter entrado na escola como habitualmente, às 9 horas, mas não fui.

Quando acordei, já os meus pais tinham recebido um telefonema que os avisara de que *alguma coisa* se passava e, no meio do alvoroço surdo, decidiu-se que era melhor eu ficar em casa. Não vi nada. Nem colchas, nem cravos, nem abraços, nem os biltres a fugir pela Rua do Arsenal. O que me lembro claramente é da vizinha do lado assomar ao patamar com um largo sorriso e dizer: *Hoje não vais à escola.*

Há uma certa ideia de liberdade aliada a este acto: *não ir à escola*, embora saibamos que não é uma realidade transversal e que despreza todos os factores, económicos, sociais e culturais que condicionam o acesso paritário à escola enquanto edifício (distância, muro), instituição (capacitação), programa (ideologia) e comunidade (integração).

Quem pode, antes de mais, não ir à escola, senão quem tem garantido o acesso?

E como, por quem, para quem, pode ser pensada a liberdade dentro da escola?

O que se tenta aqui avançar é um modelo de aprendizagem alternativo e não apenas rectificativo, que ultrapasse o processo de transmissão de conhecimento, tido como verdade, e se efective na partilha exploratória de desconhecimento.

Um modelo dissonante, ou melhor, que assumindo os riscos inerentes, permita a dissonância, a desorganização, e em que a escola esteja disponível para fornecer tempo, espaço e os recursos necessários a uma prática distanciada da linearidade, da conformidade (Robinson, 2009) e da manufactura como princípio dominante, objectivado na avaliação da capacidade de fazer (bem feito) por oposição à capacidade de imaginar.

Uma prática distanciada, também, de uma ideia de educação como comodidade, dirigida a estudantes investidores, e tendo em vista a aquisição de um capital quantificável de informações e contactos úteis.

O que se tenta é abrir um espaço em que cada um possa encontrar o seu *elemento* (Robinson, 2009), ou seja, um eixo de pensamento a partir do qual comece a construir, por si e para si, sentidos múltiplos, fazendo uso das tecnologias disponíveis como ferramentas e projectando-se no futuro, para além da própria escola.

Liberdade, neste sentido, será necessariamente uma ruptura do estado das coisas, uma derivação, um excesso, um movimento excêntrico à máquina institucional, entendida de forma lata, como dispositivo de repetição normalizadora.

Se não há desconstrução sem jogo de liberdade, também não haverá liberdade sem jogo de desconstrução (Derrida, 1966, *apud Senatore*, 2021), e este exercício terá de guardar o carácter de acontecimento, permanecendo, em certa medida, imprevisto e não programável.

De algum modo, a escola terá de acolher a desordem.

Terá de reafirmar com carácter de urgência a sua natureza democrática, a que será inerente o compromisso de que a sua própria forma pode ser democraticamente decidida, em contínua transformação, e referenciar-se na heterogeneidade, na alteridade, no singular, para ser lugar do pensamento em liberdade e da liberdade de pensamento, neste *momento de aporia em que nos deixam os fascismos presentes* (Gratton, 2017).

O Projecto Fogo teve início em 2015, a partir de uma premissa estúpida: até ao final do séc.XIX, e ao uso generalizado de

lâmpadas incandescentes, os teatros, em consequência da construção em madeira, do uso de papel e revestimentos têxteis inflamáveis e, sobretudo, da iluminação precária, ardiam. Com a implementação de normas de segurança estritas, a possibilidade de ocorrer um incêndio é, hoje, escassa.

Que faremos então quando nada arde?

O alinhamento de temas acordados nestes dez anos é, por si, um percurso programático incidental – Fogo, Erro, Mapa, Falso, Explode Coração, Bartleby, Perguntas, Dinheiro (onde o bom senso evitou que se avançasse com o tema Pornografia, embora suspeitando que uma e outra coisa são porventura a mesma), Proibido, Fogo (de luxo).

É, por si, um percurso reflexivo construído na prática, numa perspectiva transversal, que tenta aproximar o design de cena e, no seu aspecto mais abrangente, a criação de objectos performativos, das discussões que emanam dos múltiplos formatos e práticas da arte contemporânea.

Quer do ponto de vista objectual, quer conceptual, este percurso passou por questões fundamentais referentes a políticas de identidade pessoal e cultural, relação com o lugar, narrativa, história, memória, construção de sentido/s, ou a definição de arte em si mesma.

As respostas foram sempre entusiastas e insolentes.

Este projecto não comporta, aliás, respostas que não sejam verdadeiras, que não impliquem emocionalidade na razoabilidade, que não arroguem um lugar de individualidade no colectivo, ou não coloquem em questão o que é que se aprende quando se aprende e como é que se aprende.

The Caterpillar and Alice looked at each other for some time in silence: at last the Caterpillar took the hookah out of its mouth, and addressed her in a languid, sleepy voice.

'Who are YOU?' said the Caterpillar. This was not an encouraging opening for a conversation. Alice replied, rather shyly, 'I— I hardly know, sir, just at present—at least I know who I WAS when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then.'

(..)

'Who are YOU?'

(..)

Alice felt a little irritated at the Caterpillar's making such VERY short remarks, and she drew herself up and said, very gravely, 'I think, you ought to tell me who YOU are, first.'

(Carroll, 1865)

No Projecto Fogo os professores assumem-se como sujeitos implicados, desde logo, pela apresentação dos temas propostos em formato de pré-projecto, mas sobretudo pela organização em colectivo do desenvolvimento de propostas, convertendo o seu tempo lectivo em laboratório de criação, experimentação e construção.

São a Lagarta Que Fuma e pergunta a Alice – *Who Are You?*, e que obrigatoriamente se perguntam *Who Am I? Who or What do I follow?*

Je suis... Ou, *Je est un autre*, na fórmula poética de Rimbaud, que assume a identidade como interrogação, construção permanente e em permanente relação com o Outro.

O Projecto Fogo destina-se não só a incorporar a falha enquanto estratégia de pesquisa e lugar, como a falhar em si mesmo na medida em que precisa de acolher a imprevisibilidade, o excesso.

Desenvolve-se no plano do desejo enquanto tenta abrir uma possibilidade de felicidade, uma possibilidade de insurreição que surge como necessária, sobretudo a uma geração de professores cujas referências foram infiltradas por formatos marginais (espectáculos e outros acontecimentos artísticos apresentados em espaços *alternativos*, protestos, subculturas musicais, cartazes, fanzines e um sem número de publicações de autor, vestuário comprado em segunda mão) que agora se encontra com uma geração de estudantes que fazem do activismo (político, ambiental, *queer*) prática diária.

O Projecto Fogo tenta ser um hiato de liberdade. Um espaço aberto que pode apenas afastar-se de uma ideia ortodoxa de aprendizagem, e ser definido por palavras consideradas depreciativas: desvio, ruptura, acidente, erro, incêndio.

Por mim, se fosse hoje estudante, não confiaria em professores que saibam exactamente o que estão a fazer.

- Carroll, L. (1865) *Alice's Adventures in Wonderland*. Macmillan Publishing Co.
<https://etc.usf.edu/lit2go/1/alices-adventures-in-wonderland/15/chapter-v-advice-from-a-caterpillar/>
- Derrida, J., Dufourmantelle, A. (1997-2003). *Da Hospitalidade* (F. Bernardo, Trad.). Palimage Editores.
- Gratton, P. (2017/02/01). *Derrida on Freedom*. General Thoughts.
<https://philosophyinatimeoferror.wordpress.com/2017/02/01/derrida-on-freedom/>
- Harney, S., Moten, F. (2013). *The Undercommons, fugitive planning and black study*. Minor Compositions.
<https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2013/04/undercommons-web.pdf>
- Robinson, K. (2009). *The Element: how finding your passion changes everything*. Viking Penguin.
- Senatore, M. (2021). In the Night of Nonknowledge: Derrida on Freedom. Enrahonar. *An International Journal of Theoretical and Pratical Reason*, 66.
https://www.researchgate.net/publication/350353047_In_the_night_of_nonknowledge_Derrida_on_freedom

MARIANA SÁ NOGUEIRA
Departamento de Teatro
ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa,
Avenida Marquês de Pombal, 22 B, 2700-571, Amadora, Portugal.
mnogueira@estc.ipl.pt

PRÁTICAS E ENSINO ARTÍSTICO, CONEXÕES NA ÓTICA DA CRIATIVIDADE

TERESA VARELA

A reflexão que se apresenta é uma partilha de pensamentos que observa a atividade do projeto FOGO como uma ferramenta para pensar as possibilidades do ensino artístico, entendido como um ensino experimental, onde a mediação humana promove não apenas o desenvolvimento do potencial criativo de cada indivíduo em torno da prática artística, como gera a criatividade colaborativa. O projeto usa a abertura, não só para estimular a criatividade individual, mas também a criatividade como fenómeno sociocultural (Glăveanu & Clapp, 2018), que procura incentivar os alunos a realizar experiências relacionadas com os seus interesses e com o mundo que os rodeia, correlacionando os processos criativos com aprendizagens significativas, envolvendo-os em práticas que podem refletir problemáticas contemporâneas, na criação de valor nas relações interpessoais, no investimento de atividades realizadas em cooperação, para o aumento da criatividade colaborativa (Burnard & Dragovic, 2015).

O Projeto FOGO utiliza uma metodologia de criação assente na realização de vários projetos desenvolvidos numa abordagem interdisciplinar, que ocupa de forma transversal o calendário escolar de todos os envolvidos nas duas primeiras semanas letivas do 2.º semestre. A interação entre os alunos e os professores proporciona dinâmicas comunicacionais com momentos de encontro para partilha de informação, questionamento, reflexão e apresentação de propostas, posteriormente testadas e

produzidas, em concreto. Nesta partilha social, cultural e artística, as informações são cruzadas, as divergências de opinião são comunicadas e debatidas, num sistema de conhecimento distribuído que faz surgir outras interpretações e significados, produzindo novos conhecimentos.

A prática criativa entende-se como a própria pesquisa sobre a criatividade (Sullivan, 2007). Ela não surge isoladamente; ela é compreendida através de um conjunto de pensamentos e de práticas, desde fatores endógenos a processos mentais e fatores culturais ou ambientais e, portanto, a sua expressão resulta de múltiplas ações culturalmente mediadas, numa relação interdependente da interação social direta existente nestas comunidades de prática. Estas consistem num grupo de pessoas que se reúne em torno de um mesmo tópico ou interesse, que trabalham juntas para encontrar soluções para as situações que vão emergindo, procuram meios de melhorar o que fazem através da interação regular que, em cerca de duas a três semanas — tempo de materialização de várias ideias —, resultam em várias manifestações artísticas e na produção de objetos e/ou intervenções, destinadas à exposição pública, num determinado espaço de tempo limitado.

Nestes encontros, acontece a reflexão e a intervenção de uns com os outros, alunos e professores, este ano, também reunindo ex-alunos. Em conjunto, descobrem nas relações

sociais que estabelecem a mediação no processo de apropriação cultural, garantido pelo envolvimento na aprendizagem, interligado também com as formas de comunicação e interação diária, no fomento de relações de confiança, cooperação, autonomia e bem-estar. A correlação entre estas características permite o bom funcionamento da engrenagem nas aprendizagens criativas, numa transformação progressiva, que valoriza as interações e as vivências em colaboração, onde, acima de tudo, tem de haver uma relação de confiança, pois a confiança assente nas emoções e afetos incentiva a partilha de novas ideias que impulsionam a colaboração criativa.

Estes aspetos caracterizam a ambiência do projeto FOGO, com atividades onde os alunos exploram e experimentam em coletivo, valorizando a consciência da ação de cada indivíduo que nelas participa e a existência humana a partir do outro. A participação, o sentido de pertença e de comprometimento envolve todos os seus intervenientes durante o desenvolvimento do processo criativo, num enquadramento conceptual da criatividade que, numa perspetiva sociocultural e ecológica, se baseia nas teorias da atividade e da mente distribuída e, em particular, toma como referência a mediação como um processo fundamental para a existência humana no mundo e para o funcionamento psicológico do ser humano. A partir da reformulação dos 4 P's da criatividade indicados por Rodhes (1961), que propõe uma estrutura a partir de quatro elementos diferenciados: *pessoa*, *processo*, *produto* e o *ambiente* (originalmente *press*), que funcionam quando operados em conjunto, Glăveanu (2013) apresenta uma mudança alternativa para pensar a criatividade e conduzi-la a um modelo teórico sistémico e situado, que ocorre num contexto.

A sua estrutura apresenta cinco dimensões essenciais, os "5 A's": *ator*, *ação*, *artefacto*, *audiência* e *affordances*. O *ator* é uma pessoa que está inserida e se molda a partir das relações sociais, o que pressupõe que a criatividade não se concentra, em particular, na pessoa, pois esta não existe sem o *outro*, isto é,

as estruturas pessoais não podem existir fora das estruturas sociais e as últimas devem a sua transformação dinâmica às primeiras. Ou seja, o ator é um agente que se define e opera inserido num sistema de relações sociais e tradições culturais. Por isso, a ação situa-se entre os atores, as audiências e os artefactos. Ela não pode ser compreendida quando separa a dimensão interna, psicológica, por um lado, e a dimensão externa, comportamental, por outro. Porque ela é tanto psicológica como material, interna e externa, intencional (orientada para objetivos: artefactos), estruturada, e simbólica ou significativa, inserida num contexto (audiências). Deste modo, a ação criativa está na relação que se estabelece entre os atores, neste caso, alunos, ex-alunos e professores, partindo daquilo que os define associados a um contexto específico e a uma intenção objetiva. A este processo de desenvolvimento, o referido autor designa de "criatividade como experiência criativa". O artefacto implica a perceção de que o ator interage com o mundo, interpreta-o, atribuindo significados, adotando e aprendendo uma série de modelos culturais e padrões de comportamento, que mais tarde, externaliza para outros (audiências/público). Este processo, que requer interações interpessoais, envolve a internalização de códigos sociais e culturais que, *à posteriori*, resultam numa externalização incorporada em artefactos culturais – produtos criativos, de natureza material ou conceptual.

Importa salientar que os artefactos não se limitam à sua presença física. Eles exigem interpretação por parte de outros, o que nos conduz a uma outra perceção: existe uma multiplicidade de leituras possíveis perante os objetos culturais, produtos da criatividade. A audiência, neste enquadramento, não só abrange o público, como também as possibilidades (*affordances*). O primeiro, pode ser aquele que observa e que interpreta a ação criativa e, também, o público em geral que acabará por receber, adotar ou rejeitar a criação. Por vezes, nestas inter-relações, a audiência pode desempenhar um papel determinante durante a ação criativa, considerando-a tão importante

quanto o produto criativo. Nesta circunstância residem as possibilidades, ou seja, uma dupla natureza das audiências: por um lado, as pessoas que constituem a audiência que interage e está implicada na ação criativa, dentro da qual resulta o artefacto (através das possibilidades) e, também, o público que irá observar, analisar e avaliar a criação, enquanto produto cultural. Por outro lado, os meios e recursos materiais, que operam na ação criativa, muitas vezes condicionando e definindo percursos de realização, alteram o produto criado. A este enquadramento, que também depende de um ambiente físico a partir do qual são disponibilizados, ou não, determinados recursos materiais, que tanto restringem como permitem a ação criativa, Glăveanu (2013) designa de *affordances* (possibilidades). Estas residem nas relações entre o ator e a ação criativa, que pressupõe o contacto direto e constante com o “objeto” em processo de criação. Esta relação pressupõe modificações entre os três (ator, ação e artefacto) em simultâneo e, em particular, na capacidade de o “objeto” em transformação modificar tanto o ator, como o artefacto. Isto, sabendo que o “objeto” em criação, de natureza material ou conceptual, tanto pode restringir como permitir a ação criativa de formas que alteram as probabilidades, reformulando e readaptando o que já existe para criar artefactos com novas possibilidades. A capacidade humana de transformar o estranho em familiar e tornar o familiar estranho, abre caminhos para o incerto e o desconhecido, capazes de cultivar precisamente esse sentido das possibilidades, neste contexto, no ensino artístico.

Nesta visão, em que a interação social gera a criatividade, situa-se o projeto FOGO, que encontra a sua metodologia no regime laboratorial, por meio de exploração de ideias, matérias e materiais. Os alunos, em conjunto com os professores, utilizam os vários espaços da escola, salas de aulas e oficinas, dentro e fora do horário escolar, o que permite também acesso a várias áreas de trabalho por parte dos alunos, contribuindo para

a existência de um percurso progressivo na passagem da idealização para a materialidade das suas propostas. As experiências e as vivências em coletivo, em espaços compartilhados socialmente por todos aqueles que nelas participam para que estas criações aconteçam, quando decorrentes de flexibilidade na organização e realização das atividades, mediante as necessidades dos alunos (na utilização flexível do espaço e do tempo, o acesso a materiais, ferramentas e recursos), contribuem para o aumento das capacidades criativas dos alunos.

O projeto FOGO, que celebra a sua 10ª edição, envolve alunos e ex-alunos em pequenos grupos, com o apoio dos professores, para desenvolver um projeto artístico que mistura artes visuais e performativas. Este ano, a participação de ex-alunos foi uma novidade e o desenvolvimento ocorreu em cerca de três semanas, promovendo a troca de experiências entre todos os participantes, nomeadamente, a partilha de vivências distintas entre os indivíduos que estão em formação e aqueles que já se encontram a trabalhar, transportando outras perspetivas. Após a apresentação do tema, os alunos escolhem uma abordagem para criar um objeto ou evento, sem restrições quanto às linguagens ou ferramentas utilizadas. Os alunos encontram nesta aventura pedagógica uma maneira mais incerta de exercer as práticas artísticas, bem como espaço e ação temporal para pensar e interligar assuntos de seu interesse com as possibilidades transformadoras do tema do projeto: Fogo e suas interligações a contextos e reflexões sobre situações diárias. Os alunos habitam o tempo da ação criativa enquanto agentes intervenientes no meio ambiente que os envolve, na criação de produção artística que reflete problemáticas diversas, como circunstâncias de perda, contemplação de espaços outrora preenchidos e vivenciados, situações de guerra e jogos de poder, perspetivas de dormência das populações face a acontecimentos contemporâneos ou outras situações, entre outras propostas.

Estes momentos em que se partilha socialmente assentam sobre dinâmicas de diálogo aberto e atividade colaborativa, onde os professores contribuem com pareceres e orientação, capazes de fornecer sistemas que visam ajudar a estruturar as ideias dos alunos, desafiando-os a questionar os propósitos das suas propostas, incentivando-os à pesquisa e a ir ao encontro da melhor forma de comunicar as suas ideias. São proporcionados momentos de exposição dos seus pensamentos em coletivo, não apenas para partilhar, mas também para gerar dinâmicas que sabemos ser potenciadoras de absorção, reflexão e reformulação, dando origem a novos significados sobre as ideias iniciais. Uma troca que não envolve apenas os elementos de cada grupo, como também os professores e todos os alunos que participam nestes encontros, numa consciencialização sobre como a intervenção de cada indivíduo pode contribuir para as dinâmicas interdependentes de “criatividade na aprendizagem” e “aprendizagem na criatividade” (Beghetto, 2016). A primeira, diz respeito a dimensões intrapsicológicas, que o autor explica referindo-se ao papel que a criatividade desempenha no desenvolvimento da compreensão pessoal. E a segunda, numa dimensão interpsicológica, a “aprendizagem na criatividade”, que está associada ao papel que a partilha da compreensão de cada um desempenha ao dar contribuições criativas aos outros. Na combinação destas duas dimensões, a criatividade emerge, resultando em novos significados e outras reinterpretações, mediante o contexto em que acontece, proporcionando algo “único”, “diferente”, revelador e “original”.

Situações que, com o contributo de determinada pessoa do grupo de trabalho ou não, pode dar origem a outras compreensões por parte dessa pessoa, permitindo-a ouvir e pensar sobre novas formas de conjugar outras ideias com as suas, acabando por reinterpretá-las e apresentá-las de forma distinta. Em outras ocasiões, os alunos também experienciam que o carácter bidimensional de uma

ideia, ao ser transposto para a sua tridimensionalidade, pode sofrer alterações devido às propriedades inerentes aos materiais que estão a ser utilizados. Isto é, as características do material podem não permitir a execução da ideia imaginada, oferecendo outras possibilidades modificadoras.

No desenrolar do projeto FOGO, na participação ativa dos seus participantes, alunos e professores, reconhecem situações e, à medida que se interrelacionam uns com os outros, todos compreendem como atuar perante as situações que vão emergindo. Os professores, mediante as interações com os alunos, procuram incentivá-los à pesquisa, à curiosidade em aprofundar mais sobre o que se propõem construir, a maior abertura para outras ideias e maneiras de saber fazer, muitas vezes através de um investimento naquilo que nos é desconhecido. Há uma prática de encontros regulares caracterizada por novos modos de envolvimento subjetivo que enfatizam um sujeito que ainda está para vir e em que a noção do não-conhecido é imanente a essas aventuras, onde os espaços onde decorrem as ações e os sujeitos se interpelam, as suas ideias se reformulam de forma constante, num processo contínuo de intra-relação (Atkinson, 2015), num conjunto de enredos sucessivos que utiliza meios materiais e socioculturais, a partir dos quais emergem aquilo a que designamos de professores e alunos.

Os alunos recorrem à própria dinâmica da experiência nas aprendizagens, na exploração de materiais, como um caminho possível de criar, fazendo surgir outras imagens que podem conduzir os alunos a outras possibilidades de produção criativa, sustentando que o processo criativo é todo ele a expressão, do início ao fim, daquilo que se propõem a fazer. Neste contexto, também se reconhece a ação associada à “intra-ação”, que pressupõe que o indivíduo se interrelacionou com algo, e esse algo vai emergindo à medida que se desenrola essa relação interior (Atkinson, 2015). O autor estabelece a

distinção entre a “inter-ação” e a “intra-ação”. Na primeira, pensar numa ação inerente a uma interação pressupõe que um sujeito vai agir perante algo percebido anteriormente, sobre o qual vai intervir, interagir. Enquanto, ao pensar numa ação associada a uma “intra-ação”, ela surge em simultâneo, ou seja, não existe momento anteriormente percebido, porque a “intra-ação” pressupõe que o sujeito, ao intrarrelacionar-se com algo, faz com que esse algo vá emergindo mediante o enredo contínuo dessa relação *intra*.

Nestes processos de ação criativa, reitera-se a necessidade de reconhecer a sua dupla natureza em relação à co-incidência tanto de uma dimensão intrapsicológica, que é interna, tanto de uma dimensão interpsicológica, que é externa e que diz respeito a atitudes e comportamentos (Beghetto, 2016). Incorporada esta circunstância de simultaneidade nos processos de criação, estão implícitos o pensamento criativo e a ação para a criação, com a possibilidade de intervir na realidade e participar na orientação do seu destino, constituindo-se como um instrumento essencial para a transformação da paisagem subjetiva e objetiva. Assim, entende-se que a ação humana implica uma dinâmica de desenvolvimento de internalização e, posteriormente, de externalização. Na primeira, na visão que integra a cognição criativa e a ideação, o próprio pensamento é uma forma de “ação internalizada” com múltiplos ecos e consequências comportamentais. Os indivíduos interpretam, adotam e aprendem uma série de modelos culturais e padrões de comportamento que, posteriormente, expressam de múltiplas formas. Esta segunda, inclui a construção de manifestações de expressão criativa, que transmitem os significados e os símbolos que os criadores querem imprimir e incorporar nas suas realizações/ produções criativas, que Glăveanu (2013) designa de “artefactos culturais”.

Então, podemos afirmar que nas aprendizagens criativas, as dinâmicas dialógicas permeiam as relações intrapessoais e interpessoais entre todos os seus participantes e que estes,

como agentes da ação criadora, dão origem à criação colaborativa (Burnard & Dragovic, 2015). Esta ocorre quando a criatividade desempenha o seu papel no desenvolvimento da compreensão pessoal, que associada à partilha dessa compreensão pessoal num coletivo, dá contributos criativos aos outros, mediado e caracterizado por um determinado contexto, seus meios materiais e socioculturais.

Em modo de conclusão, no exercício destas práticas de pesquisa e de processos de trabalho no ensino artístico, os alunos têm maior autonomia e participação ativa nas suas aprendizagens, o que contribui para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos que, por sua vez, conduzem a realizações criativas em “co-responsabilização” conjunta, entre alunos, professores e, em particular, este ano, com a participação de ex-alunos. Tanto os alunos como os ex-alunos tornam-se co-investigadores do seu próprio conhecimento. Quando os indivíduos são capazes de escolher o quê e como aprendem, eles estão a afirmar a sua necessidade de autonomia e criatividade. Outra característica nesta metodologia de criação é a observação que o processo criativo se entende como um processo através do qual o indivíduo (ator) traz algo de novo, inovador, original ou reformulado, tangível ou intangível, com o intuito de dar resposta a um problema, necessidade ou inquietação, articulada com o ato volitivo do ser humano, que o impulsiona para a exploração, experimentação e descoberta de novos significados e novas representações, reformulando outras associações, contíguas ou distantes, interligadas ou não, que abrem curso à possibilidade e ao desconhecido. Reconhecendo que não o faz de forma isolada.

A compreensão dessas ações e dos processos subjacentes implicam metodologias de investigação nas artes, onde o grupo de alunos e ex-alunos, em conjunto com os professores, investigam a partir de um tema. Portanto, pode-se afirmar, que, no desenvolvimento do

projeto FOGO, ocorre em simultâneo a investigação da prática artística, orientada através de um cronograma, num tempo interno de produção que se autorregula, num percurso de pesquisa, questionamento, verificação, teste, onde a produção artística está em constante processo criativo, mediada por reflexões daqueles que nesses processos participam. Processos que exigem permanente reflexão, questionamento e discussão, até ao momento em que se expõe a investigação — manifestação de produção artística através de objeto e/ou evento, instalação, *performance* — e a sua questão artística se explana em todas as suas dimensões.

A prática artística como produção cultural resulta de um processo amplo e criativo, numa reformulação dinâmica e constante, no tempo e no espaço que ocorre, mediada pelos processos interativos entre as pessoas envolvidas e os contextos inerentes, para a criação de novos significados (Gaztambide-Fernandez, 2013). Estes significados surgem antes da possibilidade de uma produção artística em concreto e vão além desta, após a sua dimensão expositiva, por meio de processos de fazer sentido em coletivo (*meaning-making*), o que, certamente, implica oferecer práticas no ensino artístico onde as pessoas emergem através das suas relações sociais e culturais, na vivência e na participação em experiências para compreenderem o mundo em que vivem. Assume-se a valorização do modo como a prática no campo das artes se torna conhecimento e como funciona no patamar de maior consciência do que a integra; pois só a partir desse entendimento mais profundo podem surgir possibilidades de ação criadora (Agirre, 2005). Neste raciocínio, não haverá a necessidade de investir mais na prática (ação) enquanto forma de aprender? Tendo em conta que sem ela não existe forma de testar, verificar, contrapor, argumentar, entre outros fatores essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos, enquanto seres humanos que devem ser incentivados a pensar de forma independente, crítica e participativa,

no meio das suas relações sociais e culturais, pois através delas se alcançam outros intercâmbios e outras possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en la educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética* (pp. 141-203). Editorial Octaedro.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8, 43-56.
<https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Beghetto, R. A. (2016). Creative learning: A fresh look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), 6-23.
<https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.1.6>
- Burnard, P.; Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371-392.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>
- Gaztambide-Fernandez, R. A. (2013). Why the arts don't 'do' anything: Toward a new vision for cultural production in education. Harvard Educational Review. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-237.
<https://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81.
<https://doi.org/10.1037/a0029528>
- Glăveanu, V. P.; Clapp, E. P. (2018). Distributed and participatory creativity as a form of cultural empowerment: The role of alterity, difference and collaboration. In A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.), *Cultural Psychology of Education: Vol. 6. Alterity, values, and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 51-64). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-70506-4_3
- Sullivan, G. (2007). Creativity as research practice in the visual arts. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (Part 1, pp.1181-1198). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_81

TERESA VARELA

Departamento de Teatro

ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa,
Avenida Marquês de Pombal, 22 B, 2700-571, Amadora, Portugal.

Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes,

Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA),

Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
tvarela@estc.ipl.pt

QUEM NUNCA METEU A MÃO NO LUME, NÃO SABE O QUE É O FOGO...

SARA FRANQUEIRA

Prometeu foi audaz ao dar o fogo aos homens, mas não foi prudente pois esqueceu-me que, tal como ele, os seres humanos não conseguem deixar de ser audazes, mesmo se o seu fígado estiver a ser consumido por aves de rapina.

Não consigo lembrar-me de maior audácia nos dias de hoje que produzir arte. Não o digo de uma forma ingénuo, bem sei que existem formas do fazer artístico onde a audácia não tem capacidade de implementação, mas enfim, também acontece na agricultura; de certos solos nada brota, apesar do trabalho de laboração da terra que possamos ter e nem por isso fazer nascer alimentos do solo passou a ser uma atividade indiferente, inútil ou perfeitamente dispensável. E sim: ousou afirmar nesta lógica que a produção de arte é proveitosa, significativa e indispensável. E, apesar disso, ou mesmo por isso, os artistas continuam a fazer “coisas” que transportam viva a prática da arte, e as “coisas” que fazem continuam a pegar-se-lhes ao corpo, fazendo deles pessoas com o fígado sempre em risco.

“Coisas” e “risco” talvez sejam palavras indispensáveis neste mundo violento, onde a arte quase parece não útil (o que é potencialmente diferente de inútil) e onde, talvez por isso, ela faz tanta falta. São também substantivos altamente presentes no fogo: fogo/chama, fogo/labareda; “coisa” que nos coloca em “risco”, e pela qual muito arriscamos, seja para deflagrar, seja para apagar. E se os artistas fazem “coisas”, os que querem ser artistas fazem “coisas” que possam ser

essas “coisas”, “coisas” que neste contexto estão sujeitas ao fogo/coisa e, por isso, não há como não correr riscos. Heidegger enuncia que “compreendemos a palavra ‘coisa’ num sentido restrito e num sentido lato. Coisa em sentido *restrito* significa o disponível, o visível, etc., o que está ao alcance da mão. Coisa em sentido *lato* significa qualquer assunto, qualquer coisa que aconteça, de um modo ou de outro, as coisas que se passam ‘no mundo’, acontecimentos, eventos” (Heidegger, 1987, p.16) Podemos discorrer daqui, com um certo atrevimento, que o que nesta conjuntura se testa e atesta é a realização de coisas (em sentido restrito), que como é próprio do fazer artístico, darão ou não, acesso a outras coisas (em sentido lato), por conta e risco de cada um.

Prometeu deu-nos o fogo e, num ato de adoração voraz, encarcerámo-lo num vídeo onde uma lareira acesa arde ao serviço e no serviço streaming da Netflix. Mas, para sermos justos, antes de arder em seu esplendor nos múltiplos ecrãs do fragmentado quotidiano atual – no qual escolho onde ver, como ver, quanto tempo vejo e a que velocidade – as imagens de uma lareira em ignição e o seu caminho até à extinção passou na emissora de televisão alemã WDR Canal 3, em oito vídeos durante oito dias, entre os dias 24 a 31 de Dezembro de 1969, a uma velocidade de 2 minutos e 45 segundos por dia no final da programação diária. No entanto, esta aparição não teve nada a ver com o âmagos consumista pelo qual a televisão agora vende ambientes. Foi uma obra do artista Jan Bibbets, que a

nomeou como *TV as fireplace*. Esta *coisa* esteve ligada a outras *coisas* em sentido lato, nomeadamente a um fazer artístico que propunha um questionamento sobre os *media* artísticos e sobre a sua redefinição no encontro com o público. Anteriormente a esta apresentação, Jan Bibbets, artista alemão com base em Amesterdão, fez parte de um projeto de Gerry Schum, cineasta e artista de vídeo alemão, denominado *Fernsehgalerie - Galeria Televisiva*, que propunha conceber exposições de obras visuais pensadas para serem mostradas em emissões televisivas. Schum pretendia, por um lado, fazer chegar a um público vasto as tendências internacionais da arte europeia que circulava em museus e galerias e, por outro, propor aos artistas que explorassem obras que só aconteciam num *medium* televisivo porque “hoje em dia, a maior parte da nossa experiência visual é induzida através da reprodução, ou seja, a partir da representação fílmica e fotográfica” (Schum, 2004, p.88).

Defendendo igualmente que “vivemos uma época em que o mundo, aquilo que nos rodeia, pode ser vivido em novas dimensões” e que “é hora de entendermos cada cova que cavamos, cada estrada que construímos, cada campo que cultivamos como processos de intervenção no nosso meio ambiente que ultrapassam os motivos de ordem prática e funcional que tiveram sua origem” (Schum, 2004, p.88), encontra na Land Art dimensão e significado que fundamenta o seu projeto mais amplo. A *Galeria Televisiva* foi, por excelência, um lugar para pensar que *coisas* permitem pensar em outras *coisas*, e de que podem ser feitas essas *coisas* no seu sentido restrito, as que ocupam as mãos e os pensamentos de agentes produtores de arte. E é neste sentido que o programa de Schum se aproxima mais do projeto Fogo que do Fogo de Bibbets, não obstante a semelhança formal.

Para a *Galeria Televisiva* de Gerry Schum, um grupo de artistas interessados na dimensão da paisagem, mas empenhados em ultrapassar as fronteiras do objeto tradicional, produziram projetos onde a paisagem intervencionada e posteriormente captada foi o gesto artístico. Dibbets concebe *12 Hours Tide*

Object with Correction of Perspective onde, com a ajuda de um trator e de cálculos matemáticos, sulca na areia de uma praia um gigantesco trapézio que, ao ser filmado em cima de uma carrinha num determinado ponto, aparece na imagem como um quadrado na paisagem, devido ao efeito da perspetiva. O filme mostra a produção da marca e fases da sua duração de 12 horas, quando a subida da maré o apaga totalmente. Apesar da logística envolvida no terreno, a existência da obra toma lugar apenas no filme, onde pode ser totalmente compreensível e experimentada. O objeto artístico já não é uma imagem como *coisa* produzida, nem uma realidade como *coisa* intervencionada, mas a captação videográfica de uma intervenção cujo objetivo é a sua imagem; uma *coisa* videográfica, portanto. Acompanhando Dibbets, Dennis Oppenheim filma um limpa-neves delineando o contorno geográfico da mudança de fuso horário entre os Estados Unidos e o Canadá, Barry Flanagan filma um tubo de acrílico na fronteira do mar com a areia que parece fazer um buraco no mar, Walter de Maria faz mudanças geométricas de planos de imagem no deserto em função da linha por onde caminha e Robert Smithson filma o espaço de uma pedreira pela sua reflexão em espelhos dispostos na paisagem.

Estes mosqueteiros de *filmes-objectos* concebidos especialmente para o *medium* televisivo integraram, entre outros, a exposição *Land Art*, concebida por Schum como o projeto inaugural da sua Galeria Televisiva, à escala privada da sala de estar do espetador doméstico, através da emissora estatal SFB - Sender Freies Berlin. Este projeto atuava como uma falha, não só nos esquemas artísticos tradicionais como nos critérios de mercado, estilizando o circuito artista – galeria – colecionador, propondo uma publicação vasta face a uma lógica de propriedade privada e a comunicação aberta de formas artísticas face a um paradigma de posse de *coisas*.

No ano seguinte, em 1970, foi realizada uma segunda exposição, *Identifications*, em que os princípios do projeto não só se mantiveram, como a sua aplicação foi testada de uma forma

ainda mais ortodoxa, nesta vez na cadeia de televisão regional, a SWR-Südwestrundfunk of Baden-Württemberg. Nesta proposta, a Galeria Televisiva apresentava um conjunto de obras, com um carácter mais performativo, onde o gesto puro e a atitude eram em si a declaração do artista, produzindo imagens videográficas onde o artista e o objeto eram uma unidade, ultrapassando a clássica distinção entre artista e *coisa* feita por ele. Curiosamente, o discurso de abertura desta nova exposição apontava para uma espécie de falha/desvio da primeira exposição, pois as “paisagens que para os próprios artistas... eram menos exóticas do que para os espectadores desprevenidos... sobrepuseram-se às ideias ou gestos dos artistas” (Schum, 2004a), p.92), criando até nas suas palavras umas “quase irritantes – críticas lisonjeiras e o eco inquestionavelmente positivo” (Schum, 2004a), p.92). Aparentemente, o fogo não tinha deflagrado na intensidade desejada, talvez porque a *coisa* inaugural não era suficientemente inflamável. Schum assegurava nesta segunda volta que tal “imprevista reconciliação com ideias mais radicais... não se verificarão seguramente no caso da exposição televisiva *Identifications*” (Schum, 2004a), p.92), revelando, de alguma forma, como desígnio último do projeto uma propensão infinita para a combustão do familiar e do imediato. Esta tendência ardente é a vontade de que as *coisas* feitas possam revelar outras *coisas* latas da ordem da vida, dos tempos e da Humanidade, mas para tal temos que percorrer reiteradamente a dúvida sobre como as fazer, correndo sempre o risco de as querer/precisar fazer de modo estranho e deslocado.

Relativamente à questão de procurar saber o que é uma *coisa*, Heidegger diz que a filosofia a inicia em situação desfavorável, pois de forma inversa à sua, as ciências, com as suas “opiniões e maneiras de pensar quotidianas atribuem sempre uma entrada e um acesso imediatos” (Heidegger, 1987, p.13). Mas, assim, não há fogo, não pode haver fogo porque não há combustão, e não há combustão porque não existe “oxigénio”.

O “oxigénio”, essencial a qualquer fogo, é aqui a liberdade. A liberdade de fazer as *coisas* que queremos, de pensar fora do quotidiano, de não ceder nem desejar acessos imediatos. Não há fogo sem liberdade.

Heidegger afirma ainda que se o “modo habitual de representar for tomado como a única medida de todas as coisas, a filosofia, então, será sempre algo de deslocado” e “este deslocamento, que é próprio da atitude pensante, apenas se pode consumir por meio de um afastamento violento” (Heidegger, 1987, p.13) e, por isso, a filosofia na arte, ou o modo filosófico, é o calor que faz reagir o oxigénio com o combustível numa violenta oxidação chamada de combustão.

A noite de 15 de Abril de 1969, noite de prova de fogo em que a SFB Berlin transmitiu a inauguração da galeria televisiva com a exposição Land Art, foi uma noite paradoxal sob várias lentes, literalmente e metaforicamente. A condição paradoxal, muitas vezes presente em projetos de arte estimulantes cuja extrema utilidade reside numa espécie de liberdade inútil que exigem, começou logo na primeira imagem da dita transmissão, onde um homem formal e cerimonioso – o diretor do Van Abbemuseum, Jean Leering – ombreia lado a lado com uma outra figura masculina, mais progressista, ainda mais determinada, bem mais insurgente, e muito mais ousada – o operador de câmara, cineasta, artista de vídeo, produtor e agora curador Gerry Schum, que se não fosse pela diferença de cinco séculos poderia ser um autêntico espírito do Renascimento. Lado a lado, dispõem duas formas de ver a arte e de a resgatar para a comunicação do grande público, um lado institucional e reverencioso, que procura e favorece a qualidade e excelência das *coisas*, e um lado revolucionário (reconhecível por uma espécie de prontidão a pegar fogo a alguma coisa) disposto a destabilizar o normativo e que testa até onde as *coisas* continuam a ser *coisas*. Ainda que esta assunção possa ser feita face às imagens que sobreviveram, não estamos a ser completamente justos face a Jean Leering, uma vez que este tinha ideias completamente diferentes dos seus antecessores sobre a política dos

Quem nunca meteu a mão no lume, não sabe o que é o fogo...

museus e sobre a sua função alargada, interessando-se particularmente pelas áreas em que as fronteiras entre as disciplinas se esbatem, o que demonstra ainda mais a audácia deste projeto que propõe reduzir a cinzas modos, modelos e matérias de um labor artístico antecedente.

Mas este é só um paradoxo em jeito de aperitivo pois, de seguida, toda uma galeria clássica de exposições foi montada como cenário da emissão e vários figurantes foram contratados para circularem como “se olhassem para obras de arte”, olhando para ecrãs de televisão (que aparentemente mostravam a emissão em direto) e imagens de processo da realização das coisas que não estavam lá. E não estavam lá porque em vez de aparecerem lá, apareceram no ecrã da televisão (em modo ecrã cheio) na casa de cada um, depois dos discursos de inauguração, fazendo desta galeria uma cenografia, uma ficção, um teatro que se incendiou com a transmissão das verdadeiras obras.

No entanto, o mais importante e delicioso paradoxo reside no facto de que a primeira exibição deste projeto – fruto de um combate ganho pelo seu idealista que provavelmente teve que convencer e cativar muitas pessoas para o fazer acontecer – foi também o início do seu fim. A exposição do ano seguinte, a segunda por conseguinte, já numa emissora regional e não nacional, foi a última exposição da Galeria Televisiva. Operando num *medium* para massas, por isso ou por causa disso, levantou uma massiva resistência, terminando abruptamente pela recusa de colaboração das cadeias de televisão. O principal problema levantado era a reação de incompreensão, e até de agressividade, por parte do grande público. E aqui se chega ao cerne da nossa argumentação, pois os projetos debaixo de fogo lembram-nos que só quem não mete a mão no lume é que não se queima.

A Galeria Televisiva opunha-se a dois géneros de filme existentes, com espetadores e expectativas facilmente identificáveis e contidas. Por um lado, os filmes de vanguarda onde os efeitos do ato de filmar e a composição de imagens eram não só autorais como entendidos como experiência estética e, por outro, os

documentários de arte, onde se privilegia como extensão do contacto imagético com as obras e artistas, um contexto, um enquadramento, uma explicação ou descrição das mesmas. Neste caso, o que faz dele literalmente UM caso, o senhor Schum não estava interessado em canalizar a atenção para a materialidade do *medium* em si mesmo, e não aceitava que as obras fossem acompanhadas de comentários simultâneos; não tinha pretensões de cinema nem de desenvolvimento de público (não que uma ou outra intenção tenha, como sabemos, qualquer coisa de negativo por si só). Apesar das sugestões dos executivos das cadeias de televisão de colocar explicações ou comentários elucidativos no conteúdo emitido, a sua posição sempre foi inflexível, mesmo quando essas sugestões se transformaram em exigências, tomando em conta algumas declarações intensas de Schum como: “os artistas que participam nesta exposição pretendem ser detonadores, estimular processos de pensamento. Não é minha intenção através de uma moderação soberana, nivelar ou conciliar esses estímulos e antagonismos” (Schum, 2004a), p.93).

Schum recusou sempre incluir na divulgação das obras artísticas regras ou contextos de interpretação, defendendo a construção de significados inteiramente a cargo do espectador. Esta estratégia, que imagina outra forma de ser espectador, a favor de um espectador empoderado, viajante, capaz e disponível para as próprias associações e descobertas, é discordante de um espectador típico da televisão como objeto cultural, não necessariamente como *medium*. Era para ele central que, aos espectadores, teria que ser dada a tarefa de construir os significados pois “os objetos foram concebidos pelos artistas da forma como vão seguidamente ser mostrados. Todos os objetos foram planeados sem comentário” (Schum, 2004a), p.93). Fomentou assim um modo universal, sem repressão ou desigualdade, de olhar para coisas, fazendo da Galeria Televisiva um projeto também político. Pensada para ser corrosiva, para ser uma ignição (de um pensamento e de um ato), foi a oxidação rápida de um material

combustível (a televisão entretenimento) num processo químico exotérmico de combustão (emissão de *Land Art e Identifications*), liberando calor, luz e vários produtos de reação (ideias, estranhezas, dúvidas, olhares estéticos, incompreensão, compreensão, censura e admiração): logo fogo.

A sua utopia era paradoxal por natureza porque se, por um lado, a estratégia consistia em usar o canal dominante da televisão, por outro, pretendia dentro do seu ecossistema atuar como contraponto: uma forma de resistência, uma imolação de um espectador universal e de uma estética explicativa ao serviço de uma “reestruturação da contemplação artística” (De Bruyn, 2004, p.96). A espinha dorsal do projeto, que ideologicamente o suportava como meio alternativo de difusão da vanguarda (quase sempre contrária a aceitação generalistas), foi precisamente o fator que acelerou o seu fim. Confrontou-se a vanguarda com a ideologia dominante da televisão, governada pela necessidade de servir vontades e apreciações de um público generalista de forma espetacular (não como qualitativo mas como qualidade) e a vanguarda perdeu. Assim sendo: *coisas* muito úteis que só aparentemente não servem para nada não triunfaram sobre *coisas* que todos sabem o que fazer com elas, mas que, no final, não servem para grande coisa. Como derradeiro paradoxo, a galeria que pretendia democratizar o olhar sobre objetos questionadores, pois “não foi pensada como um exercício de crítica de arte, trata-se aqui em primeira linha de uma apresentação sem juízo de valor de objetos de arte e não de uma reportagem esclarecedora, de uma avaliação ou de um comentário” (Schum, 2004a), p.93), foi obrigada a retirar-se, expulsa do circuito generalista para ser acarinhada por territórios intelectuais, fóruns de artistas e livros especializados. Após o final das emissões, Schum gravou os filmes em fita magnética. Esta vontade de conservação foi também responsável pela sua posterior divulgação em exposições, galerias especializadas, conferências e festivais, permanecendo num tipo de circuito, e sobretudo devido

a ele, do qual se tinha inicialmente demarcado. Gerry Shuman ainda criou uma galeria de arte especializada em Düsseldorf de forma a comercializar os vídeos em edições limitadas, o que ainda afastou mais as demandas iniciais ao retirá-los de livre circulação.

No entanto, o projeto continua a ser estudado, falado, comentado, escolhido para exemplo em textos e retrospectivas, alvo de pensamento e de discurso, fazendo parte ou sedimentando todo um espectro de experiências nomeadas como videoarte ou performance para a câmara. Continuará sempre a ser um dos primeiros programas sem explicação ou comentário a ser emitido por uma televisão e uma das vozes a alertar que “a comunicação adquire hoje uma dimensão até agora desconhecida mas os temas propriamente ditos sofreram uma evolução em sentido contrário” (Schum, 2004a), p.91).

Será este um projeto em sentido contrário? Será que dele e dos seus paradoxos poderemos dizer que não foi bem-sucedido, que falhou, que se apagou, que não deflagrou, que não serviu para nada, que foi “fogo de palha”? O fogo pode ser de pouca dura, mas nunca dura pouco, pois o verdadeiro fogo cria sempre uma nova e assertiva realidade. Fazer arte é sempre uma forma de tentar atear um fogo e, como sabemos quem brinca com o fogo queima-se. É uma queimadura de comprometimento, de crença na possibilidade de uma combustão com o espectador, de vontade e risco de fazer e mostrar coisas que desaparecem nas suas próprias combustões. E ainda que tudo possa parecer errado, desviado, menor ou inútil, é na medição do experimentalismo que estes fogos se medem. A terra queimada que deixam é onde o impacto se calcula e o risco que corremos é o termómetro da nossa ação/ reação no mundo. Por isto, espaços de experimentação são tão essenciais na escola, na aprendizagem, na formação de qualquer ordem, nos projetos com amigos, no crescimento de comunidades de artistas e no desenvolvimento de gerações de espectadores, porque quem nunca meteu a mão no lume, não sabe o que é o fogo...

Quem nunca meteu a mão no lume, não sabe o que é o fogo...

REFERÊNCIAS

- Heidegger, M. (1987). *Que é uma coisa* (C. Morujão, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Schum, G. (2004). Introdução à emissão Land Art. In U. Looock (ed.), *A obra de arte sob fogo: inovações artísticas 1965-1075*. Coleção de Arte Contemporânea, n.01. Público e Fundação de Serralves, pp. 87-89.
- _____ (2004a) Introdução à emissão Identifications. In U. Looock (ed.), *A obra de arte sob fogo: inovações artísticas 1965-1075*. Coleção de Arte Contemporânea, n.01. Público e Fundação de Serralves, pp. 91-93.
- De Bruyn, E. (2004). A Land Art na Medialândia: sobre a política da contrapublicidade no ano de 1969. In U. Looock (ed.), *A obra de arte sob fogo: inovações artísticas 1965-1075*. Coleção de Arte Contemporânea, n.01. Público e Fundação de Serralves, pp. 91-93.

SARA FRANQUEIRA
Departamento de Teatro
ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa,
Avenida Marquês de Pombal, 22 B, 2700-571, Amadora, Portugal.
Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes.
Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA),
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
sfranqueira@estc.ipl.pt

A OFICINA E OS ENUNCIADOS

JOÃO CALIXTO

How to work better

1. *Do one thing at a time*
2. *Know the problem*
3. *Learn to listen*
4. *Learn to ask questions*
5. *Distinguish sense from nonsense*
6. *Accept change as inevitable*
7. *Admit mistakes*
8. *Say it simple*
9. *Be calm*
10. *Smile*

Peter Fischli & David Weiss,
How to work better, 1991

A gestão de uma oficina de construção inserida numa escola artística é um assunto curioso. À primeira vista, tenderíamos a pensar que o currículo pedagógico e científico permitiria entender perfeitamente quais as necessidades a ser cumpridas mediante os objectivos das aprendizagens a ministrar. Porém, se num regime oficial se abrirem espaços recorrentes de criação artística, sem objectivos tecnológicos predefinidos, como avaliar a eficácia deste atelier? Como pensar, preparar e manter um espaço oficial onde se estimula a força de produção de uma comunidade estudantil, ainda que não se possam prever quais as tarefas que os elementos desta comunidade pretendem executar? Quais as prioridades de uma oficina tecnológica que serve a imensa variedade de interesses inerentes aos processos de criação de alunos? Ou, dito de outro modo, no contexto do ensino artístico, como organizar uma oficina eficaz, mas permeável a processos de criação livres de pressupostos tecnológicos curriculares?

Nos últimos dez anos, a existência do Projecto FOGO, durante duas semanas do período lectivo do ramo de Design de Cena, abriu um viver

da oficina cenográfica da ESTC que constantemente ultrapassou os pressupostos de aprendizagens básicas das unidades curriculares tecnológicas que compõem o curso. A reiteração anual dessa quinzena durante uma década teve efeitos profundos, para além daqueles que se sentiram especificamente ao longo desse curto período de tempo que interrompia o normal decurso lectivo. No atelier de construção, um dos efeitos que se manifestou foi um gradual desenvolvimento das condições de trabalho. Esse desenvolvimento, que contou também com outros factores para além deste projecto, foi acontecendo de modo imperceptível, tendo o FOGO contribuído para uma maneira de estar entre professores e alunos que o espaço acabou por reflectir. Esta melhoria deu-se (e continua a dar-se) através de vislumbres, pequenos e pontuais, de aspectos a otimizar na disposição física da oficina, ou seja, nas condições de produção. Esses vislumbres, reunidos retrospectivamente, constituem uma lenga-lenga que seria impossível soletrar de uma só vez e dizem respeito, principalmente, a modos de organização e segurança, espaços disponíveis para ocupação por projectos ou na sistematização de armazenamento de matérias-primas. Em suma, são aprimoramentos dos quais o currículo fundamental tira todo o partido, na medida em que se torna mais fácil e mais eficaz ministrar as aulas de tecnologias. Contudo, curiosamente, tendem a ser fruto do convívio com os momentos em que a oficina perde funções precisas e se abre ao atelier livre praticado por variados projectos em simultâneo. Tal como a oficina, o *professor tecnológico*, ao perder as suas funções

previstas, ganha um poder de observação particular que lhe permite entender a ocupação espontânea que os alunos fazem do espaço e da logística existente, imaginando possibilidades para essas melhorias.

Os espaços onde materiais e objectos são produzidos ou transformados em propostas de criação artística podem ser organizados de diversas formas. A disposição de uma oficina escolar, como espaço dedicado ao desenvolvimento de projectos e da sua execução tecnológica, obedece a um conjunto de regras relativamente fáceis de determinar mediante um currículo preestabelecido. Caso a caso, estas regras são adaptadas à realidade a servir: a área disponível, a quantidade prevista de ocupantes, as tarefas que se pretendem realizar, a infra-estrutura elétrica, a luminosidade, etc.; e visam, principalmente, a eficácia dos processos e a segurança dos seus intervenientes, sejam as pessoas que a usam, sejam os materiais que são transformados. A oficina tecnológica escolar organiza-se em função das tarefas específicas que estão previstas acontecer em momentos específicos do ano lectivo. Não obstante, numa escola de âmbito artístico, é imperativo que o objectivo maior dessa organização seja proporcionar um ambiente de trabalho favorável ao desenvolvimento de projectos dos alunos. Projectos estes que tanto podem estar enquadrados em enunciados com finalidades tecnológicas predefinidas como, também, noutro género de enunciados nos quais os alunos auto-propõem técnicas e modos de resolução de problemas e desafios, sejam estes lançados por professores, ou encontrados por si próprios.

A oficina deve estar, então, preparada para duas actividades distintas, ou para modos de produção quase opostos. Um primeiro, centrado em aprendizagens de um currículo de procedimentos tecnológicos básicos, na herança dos métodos de um *Conservatório*, que determina quais são as técnicas elementares e em que consistem, num processo pedagógico de repetição. E um segundo, que

consiste no atelier livre onde o aluno propõe o que fazer, como método de aprendizagem através da descoberta e invenção de processos pessoais. A oficina de construção na escola artística está, assim, vocacionada para este encontro entre os itinerários já percorridos por gerações e gerações de alunos e professores, em aberto diálogo com as vias de criação a desbravar individual e autonomamente. Deste modo, a oficina, em constante desenvolvimento das suas condições, tira proveito do facto de que a variedade de projectos vinda dos alunos obriga à criação de novas condições que são geradas especificamente para os realizar. Posteriormente, parte dessas condições de produção desaparecem, outras não. Nestes intervalos, entre um espaço ser uma coisa e voltar a ser outra, surgem os vislumbres de longa-lengas dos aprimoramentos. Talvez esta seja uma característica inerente à prática de cenografia ou de escultura, no seu convívio regular com um amplo leque de técnicas de construção — hoje trabalhamos com papel, amanhã com metais. Mas o que se torna pertinente observar na estratégia de preparação de um espaço oficial escolar é que este funciona como um canivete suíço em constante processo de crescimento, acrescentando ferramentas e aumentando o seu poder de resposta, mas deixando, também, espaços vazios. Serão esses os espaços a ser preenchidos por novos projectos e novas tarefas que, por sua vez, o farão crescer novamente.

Em consequência, o trabalho de organização do espaço corresponde, também ele, a dois modos diferentes de pensar esse espaço. Um primeiro, que consiste em sintetizar, em reduzir os materiais, as ferramentas e as tarefas, pensando-os de acordo com os seus *denominadores comuns*, de modo a que seja possível organizar o local e conviver dentro dessa variedade. Perfis, chapas e blocos como linhas, planos e volumes; áreas de trabalhos sobre estruturas, outras de tratamento de superfícies; separação entre ferramentas de fixação, modelação, extração... O segundo modo

de pensar estas funções oficinais é, de certa forma, mais abstracto e consiste em providenciar *espaço* para acolher, neste local e dentro deste contexto de eficácia tecnológica, esta outra diversidade que é a das propostas que são resultado dos desejos dos alunos nos seus projectos individuais. A adaptação à volatilidade de propostas torna-se um pressuposto inerente ao dia-a-dia da oficina e do *professor tecnológico*, que exige um espaço em aberto, quer conceptual como fisicamente. Ou seja, tanto deve haver uma abertura para a imprevisibilidade das propostas dos alunos, como deve também existir sítio disponível para albergar a diversidade tecnológica simultânea de propostas em processo. Poder-se-ia chamar-lhe organização, mas talvez seja mais pertinente pensá-lo como um lugar da concentração, da disponibilidade de um campo visual que permita observar os acontecimentos do fazer, de um lugar capaz de potenciar a concretização material de ideias. Um atelier que permita, não só a eficácia, mas, principalmente, a *acutilância*.

Os processos criativos dos alunos são, na grande maioria dos casos, primeiros amores. São passos cegos sem bengala. São aventuras dentro de pressupostos conceptuais e tecnológicos que ainda agora se estão a degustar. Os enunciados voláteis obrigam ao vacilo, ao abismo de uma ideia que hesita e teima em não se revelar. A acutilância que as condições de produção podem proporcionar a estes trabalhos permite ensaiar e testar ideias, de modo a poder gerar resultados e colocar em questão, tanto esses resultados, como os pressupostos iniciais dos enunciados. Mas não se considere que a preparação de condições de produção específicas de um projecto é da responsabilidade única da escola ou do professor. A oficina tem a base tecnológica — a utilizar nos exercícios básicos — que serve de substrato à proliferação de propostas — dos enunciados abertos — e os alunos são o braço activo das condições de produção específicas da sua resposta ao enunciado. Este género de relação com o processo criativo pressupõe que

os contextos de produção fazem parte do processo. Talvez até, em certos casos, a preparação dos contextos de produção seja o factor principal para uma simples acção que gera um resultado particular. Neste sentido, a organização da oficina escolar é uma ferramenta pedagógica de mais alta importância.

O professor, num atelier de criação deste género, convive, então, com dois modos de estar no ensino, que tanto são opostos como similares. No primeiro, ele é o *mestre* que demonstra como fazer; no segundo, ele é o *cúmplice* que tenta garantir tecnicamente que os projectos são realizados. No primeiro, ele tira partido do conhecimento de uma técnica que domina e da organização que existe para que as tarefas tenham condições de ser executadas; no segundo, ele tira partido da sua experiência em processos criativos variados e de um espaço permeável à transformação, e auxilia os alunos a criar as condições que os seus projectos necessitam. E, enquanto os alunos aplicam e desenvolvem os seus enunciados, passa imenso tempo sem nenhuma tarefa atribuída, ganhando, assim, um poder de observação sobre o que está a acontecer que lhe permite desenvolver as lenga-lengas da organização futura da oficina. Claro está que um aluno, durante o seu ciclo formativo, não se dá conta desta transformação. Talvez repare num arrumo novo ou numa ferramenta que não existia. A esta transformação assiste, sim, o *professor tecnológico*, que, de certa forma, assume o papel de *gestor* ou, nos termos da pedagogia, de *monitor*, que equilibra recursos materiais, aperfeiçoando a oficina para que cada aluno, dentro do seu percurso, se consiga sentir, não em casa, mas no atelier de criação de objectos que, ontem, não existiam.

Em contrapartida, o aluno sofre também desta dupla posição, na medida em que acompanha estas duas modalidades num sistema de reciprocidade com o professor. Na primeira, cumpre o seu papel de *aprendiz* de técnicas, mas, na segunda, os papéis invertem-se. Quando o professor é um cúmplice, processual, tecnológico ou

meramente como sustento de confiança, o aluno é o *mentor* do projecto, ainda que porventura não se aperceba. E utiliza estas duas modalidades num sistema complementar, na medida em que, como aprendiz, imita os passos de uma dada tarefa e, como mentor, recria e selecciona gestos e métodos de produção em proveito das ideias que pretende materializar.

Idealmente, no momento em que o professor (e a escola) não pretendam ministrar metodologias fechadas, os processos que esta oficina alberga instigam o aluno a estar atento aos acontecimentos do gesto criativo; a descobrir erros que estavam na origem do seu enunciado de projecto; a inventar variações que o aproximem dos resultados a que aspira, mas que teimam em não acontecer; a praticar um estar criativo que está sempre subjacente a qualquer fazer, sejam exercícios curriculares sejam enunciados íntimos e pessoais. Criativo, aqui, contraria uma prática em que se determina e, depois, se executa. O gesto criativo é contínuo e acompanha todo o processo: o aluno propõe, provoca, acompanha, manipula e, ao longo deste caminho, está alerta e intervém, porque as coisas, tantas vezes, insistem em não ser o que delas pretendemos ou, inesperadamente, revelam outras que se aproximam dos enunciados.

A organização de uma oficina de construção de projectos livres pretende, assim, atrair alunos que se recusem a obedecer aos enunciados propostos pelos seus professores e que, através de uma indisciplina particular, transformem o enunciado curricular num enunciado pessoal, específico e intransmissível. Uma oficina organizada de tal forma que permita o movimento desta massa composta de indivíduos libertos de pressupostos tecnológicos e que aguente perfeitamente a dissidência que se auto-organiza num convívio comunitário de dissidentes assíduos. A utopia de uma comunidade discente que devora enunciados e os transforma em trabalhos que lhe são mais caros do que a própria frequência do sistema escolar. Deste modo, a abertura de uma ordem ortodoxa

do ensino tecnológico à variedade dos diversos impulsos desta comunidade é um princípio de destabilização a que o professor se deve predispor. O enunciado, para o aluno, pode limitar-se a um prazo, um formato, um tema, uma tecnologia, todas as características que o enunciado contenha, algumas ou nenhuma (se tal for possível). O trabalho do professor é providenciar um ambiente de trabalho propício ao enunciado que lançou ao aluno, seja metodologicamente, tecnologicamente ou, quem sabe, emocionalmente; é proporcionar uma abertura da sua ortodoxia às condições de produção necessárias ao desenvolvimento de projectos que se vão abrir. A indisciplina com a sua própria ordem será a que for necessária para alcançar esses objectivos, mesmo que tenha de subverter regras e pressupostos que ele próprio lançou no enunciado, mas que, por alguma razão, se tenham tornado contraproductivas.

Os enunciados pressupõem a construção de limites, contextos particulares dos quais não se pode sair. Contudo, dentro destes, existe uma ampla liberdade de respostas. Conseguir movimentar-se assim dentro de um enunciado requer um grau de indisciplina para com as nossas próprias práticas de *clientes* do sistema escolar, uma das quais dita: o mestre exemplifica e o aprendiz imita. Na oficina tecnológica escolar a que aqui se aspira, o mestre é cúmplice e o aprendiz emancipa-se como mentor. A possibilidade de uma indisciplina como potência criadora reside no entendimento de que um enunciado é um ponto de partida e não de chegada. Cumprir um enunciado pode — e este texto tenta afirmar que deve — ter um grau de liberdade em que cada um o transforme no seu projecto pessoal. Mas que, ainda assim, cumpra os princípios básicos de qualquer enunciado escolar: um trabalho possível de apresentar, num prazo combinado com outros, respondendo a (alguns, não sabemos quais) aspectos que constituam esse enunciado. Assumindo uma certa redundância, conciliar o enunciado e a indisciplina consiste em cumprir um

enunciado sendo indisciplinado, fazendo vergar o enunciado aos objectivos pessoais mas, também, no sentido inverso, vergando os nossos objectivos ao enunciado.

Talvez o ensino artístico pudesse ter como um dos seus principais objectivos estimular os alunos a procurar, inventar e provocar os seus próprios enunciados, salvaguardando e treinando a capacidade para, mesmo em relação a estes, não ser um vassalo.

JOÃO CALIXTO
Departamento de Teatro
ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa,
Avenida Marquês de Pombal, 22 B, 2700-571, Amadora, Portugal.
Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes,
Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA),
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
jcalixto@estc.ipl.pt

EVOLUÇÃO DA RELAÇÃO MESTRE/APRENDIZ NA SOCIEDADE DIGITAL

JOÃO RAPAÇ

Este artigo propõe a reflexão sobre a relação professor/aluno, mestre/aprendiz no campo artístico, na sociedade actual, sob o efeito da democratização do acesso à informação.

Sabendo que coexistem, neste momento, gerações que atravessaram várias realidades no acesso à informação nos campos do ensino e da formação, pretende-se com este artigo questionar algumas ideias acerca da evolução do papel do mestre, do professor e até mesmo do parceiro de trabalho artístico.

Alguns dos nossos alunos, formandos e colegas já não conheceram um mundo sem Internet. Já não privaram com mestres que aprenderam através da experiência prática e iniciática. A informação passou a estar acessível a todo o momento na palma da mão, e isso alterou o seu valor. A todo o instante, temos acesso a tutoriais gratuitos, que parecem libertar os formandos das dinâmicas de uma aprendizagem linear, gradual, baseada no desenvolvimento de habilidades e mestria de técnicas pela repetição cega dos ensinamentos de quem as adquiriu da mesma forma com o seu mestre, numa relação de respeito e de valorização dos ensinamentos.

Nessas relações, mais do que veículos de conhecimento e evolução da área artística que dominavam, os mestres eram transmissores de habilidade e técnica. Questionar não era bem-aceite. Estava vedada a potencial expansão e evolução, até que a relação mestre/aprendiz cessasse.

Esta relação unidireccional também congelava e empobrecia quem dava a formação, principalmente se mantivesse a postura de onisciência inabalável e de protocolos inquestionáveis. Ou, pior ainda, se houvesse a ocultação ou retenção intencional do conhecimento, motivada, essencialmente, pelo medo da competição.

INTRODUÇÃO

Existe uma relação directa entre a evolução da Internet e a maneira como nos relacionamos com o paradigma da partilha.

As três fases dessa evolução: a primeira, nos anos 90 do século XX, a **WEB 1.0**, veio permitir a pesquisa e acesso a fontes de informação. Um acesso passivo, sem interação, mas revolucionário, uma vez que pessoas geograficamente distantes passaram a poder aceder à mesma informação que, de outra forma, requeria uma deslocação física da pessoa ou dos conteúdos. A segunda, na primeira década do século XXI, a **WEB 2.0**, facilitou o contacto com pessoas e entidades do mundo inteiro, o que, aliado a uma maior largura de banda da Internet fixa, permitiu a criação e partilha de documentos, nossos ou de outros autores. O controle da autoria e propriedade dos conteúdos alterou-se e foi difícil de regular. Ainda assim, com a evolução do acesso à internet móvel, nomeadamente nos smartphones, potenciaram-se avanços exponenciais em

todas as áreas. Nesta fase, a partilha de conteúdos massificou-se e a informação desvalorizou-se.

A terceira, na segunda década do século XXI traz uma mudança na Internet, considerada a **WEB 3.0**, os utilizadores tornam-se, não só consumidores ou criadores de conteúdos, mas também facilitadores de serviços e controladores de relações comerciais, artísticas e sociais. Esta é uma tentativa de controlar e valorizar a propriedade intelectual e comercial da informação.

Entretanto, o que acontece no ensino, numa formação ou numa parceria profissional?

Leciono e dou formação em instituições com características muito heterogêneas.

Estes ambientes diferentes, com públicos-alvo diferentes, requerem posturas também diferentes. No entanto, os conhecimentos que torno acessíveis numa aula, formação ou durante um trabalho, visam sempre a evolução do adquirente e pressupõem também o desenvolvimento da comunidade artística através da partilha mútua, do diálogo e da discussão.

Não procuro restringir o acesso aos meus conhecimentos, partindo do princípio de que, quem os queira adquirir, os encontrará (ou similares) facilmente online.

Além disso, os meus conhecimentos baseiam-se em experiência prática e isso destaca-me de uma potencial competição comercial. Por outro lado, sou um artista e isso pressupõe uma identidade estética e um aluno, formando ou colega que se aproprie de algo que eu partilhe, vai incorporá-lo também no que produza, com mais ou menos talento e técnica e de forma pessoal e particular. Mas como e porquê adquirir esta postura?

Estas aprendizagens são resultado das minhas vivências, adquiridas em várias épocas, ambientes, métodos de ensino, de pesquisa e de apropriação e por isso aqui me exponho, num registo autobiográfico, estranho para este tipo de documento, e partilho as etapas do percurso e a adaptação necessária a cada realidade.

-PASSADO-

POSTURA PROFISSIONAL, SOCIAL E FAMILIAR.

A formação dos nossos educadores pode moldar a nossa. É o meu caso.

Sendo filho de um engenheiro civil e de uma professora do ensino básico, que estudaram durante o Estado Novo, o meu primeiro contacto com o ensino foi regrado, exigente, mas ao mesmo tempo muito rico e abrangente.

Em paralelo com a escola, o envolvimento presencial nas actividades extra-laborais dos meus pais, contribuiu claramente no desenvolvimento de capacidades motoras, artísticas, técnicas e numa aquisição evolutiva de autonomia pela prática e experiência própria.

Todos os tempos livres eram ocupados. O lazer não representava tempo de descanso, mas sim a oportunidade de melhorar as condições da nossa casa, trabalhar no campo ou passear de barco com todas as tarefas de manutenção do mesmo, etc. Lazer significava Fazer.

Assim, embora tivesse tempo livre para ler ou brincar, era frequente apoiar o meu pai na montagem de uma estante, na manutenção de um banco partido, ou ajudar a minha mãe na cozinha, ou na jardinagem numa pequena varanda da nossa casa.

Nessas tarefas, era expectável que se antecipasse as necessidades de cada passo da pessoa a quem se estava a dar apoio, facultando a ferramenta de que essa pessoa iria precisar na etapa seguinte.

Para isso, era necessário conhecer os seus nomes – das técnicas, das ferramentas e dos procedimentos a realizar, assim como dos materiais –, para estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a pessoa que liderava a tarefa em mãos.

Para tal, em muito contribuíram os livros que povoavam a casa, com temas como a marcenaria, a eletricidade, a manutenção de automóveis, mas também de construção de brinquedos, desenho, pintura e enciclopédias diversas.

O meu avô, arquitecto de formação e artista por compulsão, partilhava comigo, em forma de brincadeira, as técnicas de artes variadas na construção de maquetes ou brinquedos, entretendo-me horas a fio no seu atelier. Estudou artes de fogo na Escola Artística António Arroio e em toda a sua existência se cruzavam os conhecimentos da escultura, da pintura, da fotografia, e de todas as outras áreas que se acotovelam quando a curiosidade não se extingue com a idade.

Na minha forma de brincar, infiltrou-se esta forma de existir. Brincar significava construir, preparar, criar universos, cenários, adereços adequados tanto à escala de soldadinhos, bonecos ou personagens imaginários, como à minha própria escala. De forma natural, procurei companheiros de brincadeiras que alinhassem no mesmo modo de brincar.

Até hoje.

Essa visão e postura da minha vida profissional ficou para sempre marcada com o prazer que eu tiro de cada processo. Encontrar soluções práticas, estético/artísticas para cada desafio. Parte do prazer é também a partilha dessa solução com o próximo.

COMO APRENDI A APRENDER E ISSO ME ENSINOU A ENSINAR. FORMAÇÃO ACADÉMICA E CURRICULAR.

O meu percurso académico fez-se de forma muito intuitiva e linear, seguindo as paixões, mas também as pressões familiares, condicionantes de cada época vivida, as companhias e as partilhas.

Fiz o ensino secundário na Escola Artística José Afonso, em Loures, com uma breve passagem pela Escola Agrícola da Paiã, e completei o ensino superior em Design Industrial (equipamento) no IADE.

À saída da faculdade, nos anos 2000, sentia-me despreparado e deparei-me com uma sociedade fria que não acolhia novos profissionais, um estado que nem sequer informava das obrigações, quanto mais incentivava

a iniciativa ou proporcionava novas oportunidades de investimento.

Para além disso, a minha área era marcada pela competitividade e secretismo.

You pick up a magazine – or even your alumni news – and somebody, somebody you know, has gone further, faster, toward your dream. Instead of saying, “That proves it can be done,” your fear will say, “He or she will succeed instead of me.” (Cameron, 2006)

Encontrei nas formações e workshops o caminho de volta à vocação e a fuga a essa prisão.

Foi numa dessas incursões nas áreas de paixão que encontrei um dos meus mestres. Numa palestra sobre efeitos especiais no festival Fantasporto, o convidado especial era Colin H. Arthur, autor dos efeitos especiais de *2001 Odisseia no Espaço*, *Neverending Story* ou *Conan*. Fui cobaia dos exercícios de demonstração no palco e, meses mais tarde, decidi estudar com ele em Málaga. Quando tudo se tornou mais sério e comecei a realizar projectos profissionais, necessitei novamente dos seus conhecimentos e experiência e contactei-o. Ele convidou-me a viver em sua casa e trocar serviços de jardinagem por essa mentoria.

Fui aprender com quem sabia fazer.

With the principle outlined above guiding you in your choices, you must think of three essential steps in your apprenticeship, each one overlapping the other. These steps are: Deep Observation (The Passive Mode), Skills Acquisition (The Practice Mode), and Experimentation (The Active Mode). Keep in mind that an apprenticeship can come in many different forms. It can happen at one place over several years, or it can consist of several different positions in different places, a kind of compound apprenticeship involving many different skills. (Greene, 2013)

CONHECIMENTO EMPÍRICO, EXPERIÊNCIA E ESPECIALIZAÇÃO INDUSTRIAL.

Entretanto, o mundo tinha mudado muito desde que o Colin tinha

começado. Ele era de uma geração que tinha dado os primeiros passos, investigado e inventado técnicas e recolhido conhecimentos científicos preciosos que agora me transmitia num contacto de proximidade e confiança. No entanto, esses conhecimentos eram postos em causa quando, numa qualquer rodagem, eu trabalhava com materiais cirúrgicos ou químicos, em vez de produtos de caracterização e maquilhagem adquiridos numa loja certificada, com uma embalagem que transmitia uma confiança diferente.

Senti, assim, a necessidade de estudar com alguém de uma geração diferente, adequado à realidade da indústria actual. Escolhi o Neill Gorton e a sua academia Millennium Fx no Reino Unido. Era um artista muito conceituado, galardoado, com formações regulares, com uma equipa especializada em muitas áreas diferentes e a escola estava integrada numa empresa à escala das grandes produções e que me proporcionava o contacto directo com a indústria.

Esta reciclagem permitiu-me visualizar e projectar a minha empresa (Oldskull Fx), que integraria profissionais da indústria portuguesa de cinema nas décadas seguintes, num ambiente de cooperação, aprendizagem e crescimento.

COMUNIDADE E COMUNHÃO ARTÍSTICA.

Por esta altura, acontecia em Portugal, através de um blog dedicado aos efeitos especiais curado por um entusiasta amador de nome Carlos Dias, uma partilha de artigos e pesquisas sobre caracterização e efeitos especiais. Em conversa como meu professor Neil Gorton, recorri ao blog para lhe mostrar algo e daí surgiu a ideia de um canal de partilha de técnicas e conhecimentos.

Dias depois, iniciou um grupo no Facebook intitulado Neil Gorton's 911, e já tinha centenas de profissionais da área. Agora tem milhares. Artistas com Óscares, Grammys, Baftas, Goyas... São os mais generosos, altruístas,

atentos e compreensivos colegas de todas as áreas, e todos se entre-ajudam, sem egos e com o respeito sobre a fase em que cada um de nós está na sua aprendizagem ou carreira, mas isso não nos adiciona nem retira valor enquanto criativos.

Estes mestres, nacionais e internacionais, com quem contacto frequentemente por meio de plataformas online, com o máximo respeito pela sua generosidade, acolhem-me na comunidade e partilham comigo e com os demais colegas, conhecimentos, experiências e histórias que nos guiam até “bom porto”, desviam de “armadilhas” e facilitam o desenvolvimento profissional e artístico.

-PRESENTE-

FORMAÇÃO CONTÍNUA, RECICLAGEM PROFISSIONAL E ARTÍSTICA E A ADAPTAÇÃO AO MUNDO DIGITAL EM CONSTANTE MUDANÇA.

Frequento feiras e eventos, contribuo com os conhecimentos provindos da minha carreira no design e nas outras áreas que explorei. Acompanho regularmente diversas iniciativas online que, por vezes, se estruturam e dão origem a formações, edições impressas ou eventos presenciais, como as palestras *Battles With Bits of Rubber* dos mestres Stuart Bray e Todd Debreceni, ou o curso *Stan Winston School of Character Arts*, que renovo anualmente.

Fazendo a minha parte, frequentemente partilho esses conhecimentos com os meus colegas, parceiros profissionais e alunos, servindo até mesmo para consolidar essa informação.

Passei a estar atento, disponível e a promover todas estas relações intergeracionais, inter-culturais, inter-profissionais, valorizando a experiência pessoal de cada um e, formal ou informalmente, colocando-me em formação constante e omnidireccional.

PEGADA POSITIVA NA INTERACÇÃO ONLINE.

Se a facilidade de acesso e partilha entre pares tem pontos positivos, também os tem negativos. Existe uma responsabilidade na utilização destes meios de comunicação baseada no bom senso e cidadania, que evita a sobrecarga de informação desnecessária, redundante, o ruído, ou até mesmo a falta de respeito. E se, em muitos casos, existe um administrador ou uma curadoria, cabe a cada um dos utentes desta relação a triagem dos conteúdos.

Aquilo que chamo de *pesquisa activa e contínua*, passa por colocar na lista de interesses de cada plataforma os temas profissionais e artísticos pertinentes ao nosso desenvolvimento pessoal e artístico. Ao seguirmos os temas, artistas, as palavras-chave que melhor representam os nossos interesses, e aliando uma fuga autoconsciente dos pontos de dispersão da nossa atenção, focamo-nos no que nos queremos focar. É uma luta constante, esta da gestão da qualidade da informação que nos chega e minoração do ruído.

Depois existe também aquilo que chamo de *partilha activa*, fundamentada no conhecimento dos interesses e necessidades dos nossos pares e na pertinência do conteúdo partilhado. Esta cooperação e crescimento da/em comunidade promove a evolução de todos nós em todas as áreas, pessoais e profissionais, transversalmente e independentemente do cargo, *status* ou posição social.

Esta postura na sociedade, na indústria, na escola, assegura e sossega e é fulcral numa realidade laboral pontuada pela precariedade, que poderia gerar apenas competição, alheamento e estagnação.

APOSTAR NOS PONTOS FORTES.

Se para o ponto anterior é muito importante conhecer o colega, o formando ou o aluno, aqui é muito necessário conhecermo-nos.

Podemos, para isso, começar por saber ouvir.

Uma coisa que os nossos mestres sabem fazer muito bem é identificar as nossas valências.

Quantas vezes ouvi: “Devias apostar nesta área. És forte nisto. Sai-te naturalmente.”

Também aqui, a Internet mudou os nossos comportamentos, neste caso pela permanente exposição ao sucesso alheio, solicitando a gestão constante das nossas carreiras, a partilha e a atenção.

Perdemos o foco e perdemos tempo a tentar ser bons em áreas em que, se calhar, devíamos delegar ou trocar tarefas com um colega a quem isso sai mais naturalmente.

Ao constituir equipas, também acontece que fica claro aquilo em que somos bons. Cada um vai dar resposta a uma necessidade e pode acontecer termos de fazer algo para o qual não temos apetência; no entanto, geralmente, quando procuramos um colega ou ele nos procura é por conhecer e identificar os nossos pontos fortes.

Ou seja, não é preciso sermos mestres para o fazer intuitivamente.

O LUGAR E VALOR DO ERRO.

Muitas vezes, a diferença destas comunidades é a partilha do erro, da falha e da dúvida.

É muito fácil partilhar aventuras, mas partilhar as desventuras requer exposição, humildade e generosidade.

Partilhar experiências, erros e resultados positivos e negativos, não mediante fórmulas ou receitas para o sucesso, mas da inclusão de vivências e de como aprendemos com elas, inserindo, dessa forma, o erro e a capacidade de lidar com ele com a frustração e assim gerando resultados positivos de algo negativo.

Capacidades como a paciência, a resiliência, a flexibilidade, a criatividade e a inovação provêm da relação com o erro e com outras experiências, nossas ou alheias.

Desta forma, torna-se bastante útil a análise do erro aquando da exposição

da experiência, quer para que o nosso aluno/aprendiz/colega tire partido dele sem o cometer, quer também para nossa evolução pessoal – profissional, emocional e artística.

Exigir de nós próprios a perfeição pode congelar-nos artisticamente e, profissionalmente, pode fazer-nos sofrer da “síndrome de impostor” a vida toda.

Perfectionism has nothing to do with getting it right. It has nothing to do with fixing things. It has nothing to do with standards. Perfectionism is a refusal to let yourself move ahead. It is a loop—an obsessive, debilitating closed system that causes you to get stuck in the details of what you are writing or painting or making and to lose sight of the whole. (Cameron, 2006)

-FUTURO-

MOTIVAÇÃO E MOMENTUM. COLABORAÇÃO ARTÍSTICA NOS PROJECTOS ALHEIOS.

Esbate-se o papel do mestre enquanto aglutinador de conhecimentos.

Mais do que facultar o acesso à informação, o professor orienta e acompanha o aluno na sua busca. Por outro lado, também incorpora, no seu próprio desenvolvimento, o *feedback* do aluno.

Uma aula é mais rica quando existe participação, retorno, validação ou questionamento.

Os nossos projectos pessoais, artísticos ou não, profissionais ou não, são mais ricos quando compartilhados. As soluções, as referências e a energia da criação são diferentes.

Nas artes plásticas, no geral, há a procura da linguagem pessoal, do nicho, da identidade, da singularidade. Fechamo-nos sobre nós mesmos numa procura interior.

As artes do espectáculo vivem da colaboração. Dificilmente alguém produz sozinho.

Quando produzimos cooperativamente planeamos mais facilmente, partilhamos as expectativas,

dividimos os medos e reduzimos as auto-críticas e as ansiedades.

Ao colaborar num projecto, adicionamos valor, não só com o que sabemos, mas com quem somos, com a nossa experiência, a nossa história de vida e a de todos os que nos tocaram e vieram antes de nós.

REFERÊNCIAS

- Cameron, J. (2006). *The Artist's Way*. Londres: Penguin Books. (Trabalho original publicado em 1992)
- Greene, R. (2013). *Mastery*. Londres: Penguin Books.

JOÃO RAPAZ

Realização Plástica do Espectáculo - Curso de Produção Artística.
Escola Artística António Arroio, Rua Coronel Ferreira do Amaral, 1900-165 Lisboa, Portugal.
Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) Escola Superior de Educação de Lisboa,
Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal
Instituto Politécnico da Lusofonia (IPLUSO), Campo Grande 400, 1700-098 Lisboa, Portugal.
joao.rapaz@antonioarroiio.edu.pt





10 ANOS

FOGO

LABORATÓRIO, CRIAÇÃO E ENSINO ARTÍSTICO

DELUXE

EXPOSIÇÃO DO PROJETO COLETIVO DOS
ALUNOS DO RAMO DE DESIGN DE CENA DA
ESTC, 14 A 16 DE MARÇO 2025

INAUGURAÇÃO DIA 14 DE MARÇO, 15 HORAS,
NA CASA DO COMUM (BAIRRO ALTO), SEGUIDA
DE FESTA COMEMORATIVA E DJ SET, 22 HORAS

CASA DO
COMUM

ESTC
Escola Superior
Técnica de
Cenografia

MAN

Projecto de investigação financiado no âmbito da 9.ª edição do Concurso de Projetos de Investigação, Desenvolvimento, Inovação & Criação Artística Financiados (IDIAÇA) pelo Instituto Politécnico de Lisboa. IPI/IDIAÇA2024/FDLCEA/ESTC



FOGO DELUXE comemora os 10 anos do Projeto Fogo, realizado pelos alunos da área de Design de Cena da Escola Superior de Teatro e Cinema do IPL. O Projeto Fogo assenta na convicção de que o ensino artístico é um ensino experimental, que junta investigação e construção e encontra a sua metodologia no regime laboratorial. Este projeto parte de um tema abrangente e integra alunos que, trabalhando em pequenos grupos, com o apoio do conjunto de professores, criam objetos e/ou intervenções destinadas à exposição pública, podendo socorrer-se de qualquer disciplina, linguagem e tecnologia. O Projeto Fogo parte de uma pergunta: como recomeçar, quando as coisas permanecem? Os objectos pensam o fogo na sua qualidade plástica, mas, também, como destruição e renovação, desejo e possibilidade, memória e expectativa.

Projecto de Investigação financiado no âmbito da 9ª edição do Concurso de Projectos de Investigação, Inovação e Criação Artística (IDI&CA) do Instituto Politécnico de Lisboa IPL/IDI&CA2024/FDLCEA_ESTC



DESIGN DE CENA
2015 . 2025

Alice Palma . Ana Ferrero . Ana Luís Pires
Andreia Adrião . Beatriz Mendes
Beatriz Mestre Costa . Beatriz Soares . Bo Borges
Carlota Ataíde . Catarina Fernandes
Cecília Basso . Cintia Silva . David Balbi
Finn Pereira . Francisco Sampaio
Gloria Montero Cintado . Gomes Virgílio
Inês Ariana . Inês Correia . Inês Oliveira
Inês Peres . Jade Freire . Joana Martins
João Natário . Júlia Junqueira . Lucia Cañete
Luis Monteiro Costa . Luísa Cortez
Madalena Marques Bento . Madalena Santos
Manêl Maçãs . Margarida Pinheiro
Maria Catarina Antunes . Maria Castro
Maria Dinis . Mariana Fonseca . Mariana Mazur
Mariana Urbano . Marisa Brito Cabral
Matilde Paulo . Meireles de Sousa . Nicole Garcia
Nuno Redin . Pedro Martinho . Quinn Netto
Rafael dos Santos . Rita Frizado . Saldanha
Sancha Viana . Sara Fernandes . Tiago Mascarenhas
Tiago Pereira . Tomàs Richter . Urano
Yara Khachashveva
Agradecimentos . Madalena Santos/ MWA, Rute Reis

Laboratório, criação e ensino artístico

DELUXE

EXPOSIÇÃO COLECTIVA

DESIGN DE CENA . ESTC

FOGO
DELUXE

FOGO

14 a 16 Março 2025

14 Março
15H
Inauguração

22H
Festa Comemorativa

Dj set
Stéphane Alberto
Quinn Netto e Inês Oliveira
David Tavares e Catarina Lopes
Pedro Martinho

CASA DO COMUM . Rua da Rosa 285 . Bairro Alto



- 01 Luis Monteiro Costa, Manêl Maçãs, Marisa Brito Cabral - Anélias Há Muitas | Performance, 17-20h
- 02 Bo Borges, Finn Pezeira - ! | Video, 17-20h
- 03 Luísa Cortez, Madalena Santos - Inflamar | Performance, 14 Março, 16h30
- 04 Andreia Adrião, Catarina Fernandes, Joana Martins, Maria Dinis - A Morada de Uma Vida Inteira
- 05 Rafael dos Santos - Sonhos Dourados no Subúrbio | Instalação, 14 Março
- 06 Pedro Martinho - Flamboyant Sounds | Performance, 14 e 15 Março, 17h30
- 07 Cecilia Basso, Quinn Netto, Rita Frizado, Sara Fernandes, Urano, Yara Kachasheva - Do Fogo Resta Quem Sou
- 08 Cintia Silva, Júlia Junqueira - Muitos Anos de Vida
- 09 Mariana Urbano - Lune
- 10 Alice Palma, Margarida Pinheiro - Neo 451
- 11 Inês Ariana, David Balbi, Nicole Garcia, Tiago Mascarenhas - Cápsula do Tempo | Streaming, 16 Março, 15h
- 12 Ana Luis Pires, Beatriz Abreu, Beatriz Soares, Madalena Bento, Tiago Pereira - Chana?
- 13 Gomes Virgílio, Inês Oliveira, Mariana Mazur - Está Em Todo o Lado, Menos Por Aqui
- 14 Tomás Richter - Sementes Incandescentes
- 15 Carlota Ataíde - É Isso Diva | Video, 17-20h
- 16 João Natário, Mariana Pereira, Sancha Viana - Este Azul, Vá | Performance, 14 Março, 15h30
- 17 Maria Rocha, Matilde Paulo, Meireles de Sousa, Saldanha - Favila | Video, 18-20h
- 18 Maria Catarina Antunes - Tragédia à Luz | Instalação, 17-18h
- 19 Inês Correia, Inês Peres - Parabéns
- 20 Glória Montero Cintado - As Pedras Têm Portas
- 21 Nuno Redin - Penthouse
- 22 Ana Ferrero, Lucia Galve - Discursos Incendiários, Mesa, Chá, Projecção, Tea Party
- 23 Beatriz Mestre Costa, Francisco Sanpaio, Jade Freire - Dentro do Caos

CATÁLOGO

TÍTULO

Fogo Deluxe:
laboratório criação e ensino artístico

ANO
2025

EDIÇÃO

Escola Superior de Teatro e Cinema
– Instituto Politécnico de Lisboa

ISBN
978-972-9370-44-1

DEPÓSITO LEGAL
549644/25

DOI
10.34629/ipl.estc.ebook.007.

N.º DE EXEMPLARES DA TIRAGEM
200

DESIGN
Sara Vicente

FOTOGRAFIAS
Catarina Santos, Inês Peres, José Espada,
Júlia Junqueira, Luísa Cortez, Mariana Sá
Nogueira, Mariana Urbano

IMPRESSÃO, ENCADERNAÇÃO E
ACABAMENTOS
Onda Grafe

O projeto de investigação *FOGO DELUXE.*
Laboratório, criação e ensino artístico
(FDLCEA) é financiado no âmbito da 9.ª edição
do Concurso de Projetos de Investigação,
Desenvolvimento, Inovação & Criação Artística
financiados (IDI&CA) pelo Instituto Politécnico
de Lisboa. IPL/IDI&CA2024/FDLCEA_ESTC.

EXPOSIÇÃO

FOGO DELUXE

De 14 a 16 de março de 2025
Projeto coletivo (instalação/ performance)
Por alunos e ex-alunos do Ramo Design de
Cena do Departamento de Teatro da Escola
Superior de Teatro e Cinema

INAUGURAÇÃO

14 de março

FESTA COMEMORATIVA

DJ SET ESTC
Stéphane Alberto, Quinn Netto e Inês Oliveira,
Catarina Lopes e David Tavares, Pedro Martinho
14 de março

POR

Alice Palma, Ana Ferrero, Ana Luís Pires,
Andreia Adrião, Beatriz Mendes, Beatriz
Mestre Costa, Beatriz Soares, Bo Borges,
Carlota Ataíde, Catarina Fernandes, Cecília
Basso, Cíntia Silva, David Balbi, Finn
Pereira, Francisco Sampaio, Gloria Cintado,
Gomes Virgílio/ Inês Ariana, Inês Correia,
Inês Oliveira, Inês Peres, Jade Freire, Joana
Martins, João Natário, Júlia Junqueira,
Lucía Cañete, Luís de Monteiro Costa, Luísa
Cortez, Madalena Marques Bento, Madalena
Santos, Manél Maçãs, Margarida Pinheiro,
Maria Catarina Antunes, Maria Castro, Maria
Dinis, Mariana Fonseca, Mariana Mazur,
Mariana Urbano, Marisa Brito Cabral, Matilde
Paulo, Matilde Salsinha, Meireles de Sousa,
Nicole Garcia, Nuno Redin, Pedro Martinho,
Quinn Netto, Rafael dos Santos, Rita Frizado,
Saldanha, Sancha Viana, Sara Fernandes,
Tiago Mascarenhas, Tiago Pereira, Tomás
Richter, Urano, Yara Khachasheva

PROFESSORES

João Calixto, José Espada, Mariana Sá
Nogueira, Marta Cordeiro, Rita Pico, Sara
Franqueira, Sérgio Loureiro, Stéphane
Alberto, Teresa Varela

Materiais gráficos: Madalena Santos/ MANA,
Mariana Sá Nogueira, Teresa Varela

Agradecimentos: Ana Luiza Filomeno, Inês Luz,
Joana Pinho, Maria Khadija, Marta Sarmento,
Miguel Ribeiro, Pedro Pinho, Rute Reis





POLITÉCNICO
DE LISBOA

ISBN 978-972-9370-v44-1
DOI 10.34629/ipl.estc.ebook.007.