

PARA UM PROGRAMA CULTURAL DA ESELX

**CONTRIBUTOS
DO DEPARTAMENTO
DE ARTES E DESIGN**

**COORDENAÇÃO |
MIGUEL FALCÃO**

ANO | YEAR

2025.

**CI
ED.**

Título | *PARA UM PROGRAMA CULTURAL DA ESELx*

Contributos do departamento de artes e design

Coordenação | Miguel Falcão

Capa e Paginação | Susana Torres, ESELx

A escolha das imagens e a indicação dos créditos, em cada texto, são da responsabilidade do(s) respetivo(s) autor(es).

Os textos respeitam o acordo ortográfico adotado por cada autor/par autoral.

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
outubro de 2025

ISBN 978-989-8912-29-9

<https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.017>



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO MIGUEL FALCÃO	4
POSTO DE COMANDO: ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO – INTERSEÇÕES ABEL AREZ & NATÁLIA VIEIRA	8
IR AO TEATRO, ESSE LUGAR DE UTOPIA NA VIDA EM SOCIEDADE MIGUEL FALCÃO	20
HABITAR O FILME: PERCURSOS CRIATIVOS NO ENCONTRO COM <i>MARIENBAD</i> JORGE MANUEL G. BÁRRIOS	34
O CAMINHAR COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA: TRANSFORMANDO ESPAÇOS E SIGNIFICADOS JOSÉ PEDRO REGATÃO & MARIANA VIANA	49
O ENSINO DA ESCULTURA NO TERRITÓRIO EXPANDIDO DAS ARTES VISUAIS KÁTIA SÁ	60
DESENHO CIENTÍFICO E PEDAGOGIAS PARALELAS: UM ENSAIO DE TRANS-DISCIPLINARIDADES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS E TECNOLOGIAS LEONARDO CHARRÉU	78
DIANTE DA IMAGEM, DIANTE DO TEMPO, DIANTE DA MEMÓRIA SANDRA ANTUNES & TERESA PEREIRA	92
O IMPACTO PEDAGÓGICO DA PARTICIPAÇÃO DO IPL/ESELX NA DISTRIBUTED DESIGN PLATFORM, ENTRE 2018-2025 ANDRÉ ROCHA	102
METODOLOGIAS DE ENSINO EM DESIGN E A INVESTIGAÇÃO ATIVA HELENA GRÁCIO & CÁTIA RIJO	124
NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES	142

APRESENTAÇÃO

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.190>

O Projeto Formativo da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx)¹ estrutura-se em cinco eixos, nos quais, transversalmente, é colocada a tónica – entre outras dimensões fundamentais da atividade académica – na promoção cultural e na extensão à comunidade. Mais concretamente no eixo 5, defende-se “a necessidade de tornar mais visível as atividades de extensão à comunidade e (...) a sua ampliação, de forma a possibilitar uma participação cada vez mais efetiva da ESELx na construção da coesão social, na luta contra a exclusão social, na defesa dos direitos humanos, na proteção do meio ambiente e na promoção ética, científica, social, cultural, artística e tecnológica”.

As finalidades plasmadas no Projeto Formativo encontram-se, naturalmente, em consonância com o estabelecido nos Estatutos da ESELx², que, nos seus “objetivos” (art.º 4.º), defendem a “formação humana e profissional nas dimensões ética, cultural, pedagógica, artística, científica, estética e técnica” e, nas suas atribuições (art.º 5.º), dão ênfase à organização, “também em colaboração com outras instituições, [de] atividades de extensão cultural, artística, científica ou técnica”. Este tipo de missão é reconhecido pela legislação relativa ao ensino superior desde, pelo menos, a Lei de Bases do Sistema Educativo³, que, na sua versão original, já incluía no “âmbito e objetivos” do ensino superior (art.º 11.º) “a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural”.

No Departamento de Formação e Investigação em Artes e Design (DFIAD), durante o mandato iniciado em dezembro de 2024, discutimos a relevância das atividades que, desde há muito tempo, vêm sendo realizadas nas respetivas áreas científicas, também com alcance no âmbito da extensão à comunidade, promovidas ou acompanhadas por

1 - Projeto Formativo da ESELx, aprovado pelo Conselho Técnico Científico em 27 de maio de 2020.

Disponível em: <https://www.eselx.ipl.pt/eselx/apresentacao/projeto-formativo>

2 - Despacho do Instituto Politécnico de Lisboa n.º 7425/2025, de 24 de junho.

Disponível em: <https://www.eselx.ipl.pt/eselx/apresentacao/estatutos>

3 - Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, com alterações posteriores.

Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-222418>

docentes, a partir de projetos e outras ações com génese em unidades curriculares, cursos ou estruturas da Escola. Nessas discussões, constatámos que um volume significativo das atividades realizadas poderia contribuir para um efetivo “programa cultural” da ESELx.

A edição deste *ebook*, que reúne um conjunto diversificado de relatos de projetos e ações com resultados comprovados, constitui um incentivo para a elaboração de um “programa cultural” da ESELx, que, de forma articulada, com regularidade e com recursos, numa permanente transitividade entre o “dentro” e o “fora” da Escola, cumpra de forma eficaz e abrangente os objetivos definidos nos diversos normativos. A discussão sobre o assunto e a decisão de edição do *ebook* coincidiram com a fase final de revisão dos Estatutos da ESELx e a respetiva publicação em *Diário da República*. A nova orgânica da Escola implica a extinção do DFIAD e a distribuição dos seus atuais docentes por dois departamentos a criar: o Departamento de Artes Performativas e Educação Física e o Departamento de Artes Visuais e Design. Assim sendo, este *ebook* constitui também uma oportunidade para este grupo de docentes – reunido no DFIAD e, antes, maioritariamente, no Departamento de Línguas, Comunicação e Artes – produzir uma obra coletiva.

Os autores do *ebook* são docentes do DFIAD em tempo integral. Os textos foram escritos individualmente ou em coautoria, a partir de práticas realizadas no âmbito de unidades curriculares, cursos ou estruturas da ESELx, que tivessem em comum a sua expansão para fora dos contextos em que foram concebidos e que revelassem potencial para um “programa cultural” da Escola. A proposta do *ebook* mereceu o acolhimento do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), que o integrou no seu plano editorial de 2025, sendo devido um agradecimento à sua equipa de coordenação, Cristina Cruz e Bianor Valente, assim como à técnica do Gabinete de Comunicação e Imagem, Susana Torres, que se responsabilizou pelo design gráfico. O *ebook* cumpre as normas definidas pelo CIED para este tipo de publicações, tendo os textos sido submetidos a revisão por pares.

Os nove textos, embora apresentados em sequência, organizam-se em três núcleos.

Os dois primeiros textos focam-se em projetos assentes nas artes performativas.

Abel Arez e Natália Vieira revelam o processo de trabalho da residência artística “Posto de Comando”, realizada em 2024 no âmbito da Licenciatura em Música na Comunidade, da ESELx e da Escola Superior de Música, com outras entidades parceiras, a qual integrou estudantes, graduados e participantes de vários setores da comunidade, tendo culminado num espetáculo assente em práticas de criação colaborativa, a partir de motes como “liberdade” e “participação”.

Miguel Falcão apresenta os princípios e as práticas que têm caracterizado o “programa” de idas a espetáculos, que vem sendo implementado pelos professores de teatro, na relação direta com as abordagens realizadas em unidades curriculares de vários cursos de licenciatura, pós-graduação e mestrado, envolvendo parcerias com estruturas artísticas e abrangendo públicos diversificados, também de fora da comunidade escolar.

Os cinco textos seguintes centram-se nas artes visuais e nas tecnologias.

Jorge Manuel G. Bárrios parte da experiência de remontagem do filme *O último ano em Marienbad* (1961), de Alain Resnais e Robbe-Grillet, por estudantes da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (LAVT), para propor uma reflexão sobre o “encontro cinematográfico”, assente nas perspetivas de Gilles Deleuze, Merleau-Ponty e Vivian Sobchack, levando os estudantes a concluir que o papel do espectador de cinema não é o da contemplação passiva, mas, sim, o da cocriação do significado.

José Pedro Regatão e Mariana Viana descrevem o projeto que realizaram em parceria na unidade curricular “Desenho VI”, da LAVT, no ano letivo de 2023-2024, inspirado na obra *Walkscapes*, de Francesco Careri, no qual conciliaram os objetivos curriculares com o interesse numa abordagem interdisciplinar e promotora de práticas de descoberta e investigação autónomas, valorizando a dimensão concetual e instalativa do desenho.

Kátia Sá reflete sobre as práticas que vem desenvolvendo desde há dez anos no módulo de “Escultura” da unidade curricular “Oficina de Artes, Tecnologias e Multimédia”, da LAVT, pondo em destaque a dimensão experimental e investigativa da sua abordagem, a preocupação com a promoção do pensamento crítico e o trabalho colaborativo, o desafio aos limites convencionais desta área e à sua articulação com outras linguagens e a mobilização de diversos métodos.

Leonardo Charréu põe em destaque o conceito de “pedagogias paralelas” e as práticas de “materialidade da pesquisa” ao descrever um conjunto de atividades e projetos concretizados na unidade curricular “Desenho Científico”, da LAVT, dos quais resultaram exposições e publicações, assim como o reconhecimento nacional e internacional de vários trabalhos, analógicos e digitais, de desenho e ilustração científica.

Sandra Antunes e Teresa Pereira apresentam o processo de investigação e produção da exposição *Ah! Liberdade!*, patente ao público na ESELx, no âmbito das comemorações dos 50 anos do 25 de abril, a qual reuniu 50 ensaios visuais realizados por estudantes da LAVT, decorrentes de uma proposta de trabalho realizada em parceria com a Câmara Municipal de Santiago do Cacém e articulada com o projeto *Time Lapse. Memória, Pós-Memória, Práticas Artísticas e Comunidade*, financiado pelo concurso IDI&CA, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Os dois últimos textos incidem nas temáticas específicas do design.

André Rocha descreve a metodologia de integração do “Design Distribuído e Aberto” no ensino do Design de Produto na LAVT, que articula experiências, tecnologias emergentes e enunciados estruturados, da qual, indo além da aplicação de ferramentas de fabricação digital, têm resultado trabalhos com qualidade para a plataforma internacional Distributed Design Platform e com reconhecimento internacional dos projetos “Sun Powered Plastic Recycling”.

Helena Grácio e Cátia Rijo dedicam o seu texto às mudanças de paradigma no ensino do design, com enfoque no subsistema politécnico, analisando a transição de uma abordagem clássica, orientada para a resolução de problemas, para uma perspetiva que, sem deixar de atender de forma eficaz a questões de ordem socioeconómica, privilegia princípios do design social e metodologias de cocriação e de design participativo, com benefícios mais amplos para a comunidade.

A diversidade de textos reunidos neste ebook e, sobretudo, a multiplicidade de atividades e projetos que lhes estão subjacentes, mostram que muitos potenciais conteúdos culturais têm vindo a ser concebidos e concretizados nas áreas das artes e do design, embora de forma dispersa e sem a visibilidade, a regularidade e a repercussão que poderiam – ou poderão – ter, quando – e se – forem formalizados, e assumidos institucionalmente, enquanto “programa cultural” da ESELx.

POSTO DE COMANDO ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO – INTERSEÇÕES

Abel Arez

aarez@eselx.ipl.pt

Natália Vieira

nataliav@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.191>

Resumo

O texto apresenta o processo de trabalho realizado na Residência Artística (RA) Posto de Comando, que surge no âmbito da Licenciatura em Música na Comunidade (LMC), um curso da Escola Superior de Educação (ESELx) e da Escola Superior de Música (ESML), ambas unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Lisboa. As atividades decorreram durante uma semana, em horário letivo, tendo sido todos os professores e estudantes do curso chamados a participar de formas diversas.

Contámos também com a colaboração da Escola Superior de Comunicação Social (ECS), que inicialmente nos lançou o repto de criar uma apresentação para o lançamento da Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania. A RA reuniu estudantes dos vários anos da LMC, estudantes diplomados e, tendo sido aberta à comunidade, participantes vindos de diversos setores.

A criação/intervenção teve como motes principais a Liberdade e a Participação, partindo de uma fase de diagnóstico participativo, pa-

ra o qual contribuíram estudantes, pessoal docente e não docente e pessoas externas à escola.

Seguindo práticas associadas à criação colaborativa foram propostas abordagens no âmbito das artes performativas, mas também do vídeo, que resultaram num espetáculo apresentado na ESCS, em 30 de outubro de 2024 e mais tarde na sua versão final, mais desenvolvida, na ESELx, no Dia da ESELX, em 10 de dezembro de 2024.

IMPULSO

A LMC tem desenvolvido, desde 2020, diversas criações artísticas colaborativas, com o intuito primeiro de colmatar a então diagnosticada falta de experiências dos estudantes da licenciatura em processos congéneres, resultante das características dos seus percursos formativos anteriores, maioritariamente centrados no desenvolvimento de competências de execução instrumental e/ou vocal (Arez et al., 2021; Arez, Marques & Gama, 2023).

O envolvimento de várias unidades curriculares (UC) do curso, quer nos processos de criação, quer na investigação dos mesmos processos e dos seus resultados, tem criado oportunidades para uma gestão mais integrada do currículo da licenciatura, contribuindo para o desenvolvimento multidimensional do perfil de competências de um músico comunitário (Arez, 2018).

Os resultados obtidos mostraram o valor formativo destes processos, através dos quais os estudantes podem aprofundar, a partir das práticas artísticas e “em diálogo com processos de construção de si próprio e com processos de negociação de significado e construção de identidade no seio do grupo” (Arez et al., 2023) a sua perceção do papel e do perfil de um músico comunitário, bem como, de uma forma mais alargada, das possibilidades da arte (participativa) enquanto processo de transformação do real, nomeadamente junto das pessoas ou dos coletivos com quem exercerá a atividade profissional.

A proposta de realização de uma Residência Artística (RA) com os estudantes da LMC constitui-se como a assunção da centralidade destes processos no percurso formativo dos estudantes e como aprofundamento das criações já anteriormente desenvolvidas. Ao reservar uma semana do calendário letivo exclusivamente para esta atividade, a coordenação de curso eleva o estatuto da proposta, afirmando a sua centralidade no projeto formativo e criando o espaço para um maior envolvimento das diversas UC do plano curricular.

Em ano de celebração dos 50 anos do 25 de Abril, o convite implícito à reflexão sobre o mundo, que a partir da organização desta RA lançámos aos estudantes, não podia deixar de se relacionar com o

contributo que acreditamos que as práticas artísticas comunitárias dão para a construção e aprofundamento da democracia. Como veem os participantes a democracia que coletivamente construímos? O que falta nessa construção? Como aprofundar e defender a participação democrática? A resposta implica a reflexão acerca dos valores fundadores e das questões centrais da Música Comunitária.



Figura 1
Cartaz-convite da RA.

Enquanto planeávamos esta RA, fomos contactados por um grupo de docentes da ESCS no sentido de se pensar um espetáculo ou uma peça musical que pudesse fazer parte do alinhamento da cerimónia de apresentação da Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania, na referida escola. A evidente intersecção temática e conceptual, entre a proposta que estávamos a elaborar e esta que então recebemos, tornou muito natural e evidente a organização da RA no sentido de se poder chegar a um produto que pudesse ser apresentado na ESCS.

O desenvolvimento subsequente, ao longo do semestre, permitiu finalmente a maturação e aprofundamento do processo inicial da RA, culminando na apresentação final do espetáculo Posto de Comando no Salão Nobre da ESELx.

PENSAR E ORGANIZAR

Partimos da palavra ‘interseções’ porque nos interessa esta ideia de encontrar um ponto em que várias ideias, formas de fazer, linguagens artísticas, caminhos de investigação... se podem cruzar e sair desse encontro com novas formas de ver e de pensar o mundo. Uma interseção também pressupõe uma linha de corte, um novo conjunto que contém os elementos comuns a vários conjuntos. Esta ideia de interseção tem em si muito da nossa visão de arte comunitária, quando encaramos a comunidade como um conjunto de pessoas que se reúnem para criar algo em comum, especialmente quando para criar é preciso cortar com preconceitos, nomeadamente os que nos querem obrigar a acreditar que a criatividade e a criação estão guardadas só para os ‘grandes artistas’.

Contrariamente a estes preconceitos, a arte comunitária propõe a ideia de que “qualquer indivíduo pode partilhar o sensível, pode fazer parte de uma comunidade estética e pode introduzir a ficção e novos possíveis na própria obra de arte” (Nabais, 2023, p. 31) ao mesmo tempo que convoca quem nela se envolve para a construção conjunta de pensamento e para a negociação de significados, posteriormente traduzidos em linguagem artística, valorizando o dissenso (Bishop, 2019) como mecanismo fundamental da construção democrática.

Quer isto dizer que é a construção estética e artística que provoca a discussão dos factos, dos conceitos, das opiniões e perspectivas divergentes, resultando, nessa interseção, em propostas capazes de representar os significados (re)construídos e propor novos questionamentos ao público que assiste, nos múltiplos níveis de participação (Lacy, 1995).

Com esta forma de trabalhar, de propor e de escutar, que em muito se baseia nos princípios da democracia cultural (Kelly, Lock & Merkel, 1986; Matarasso, 2019; Teixeira Lopes, 2009) dá-se então uma interseção de saberes, novas possibilidades de criar, de sair da lógica da fragmentação do conhecimento.

Lacy (1995) define 4 modos de integrar um processo criativo, organizados num contínuo entre a criação puramente do domínio privado e a do domínio público¹. Esta ideia relaciona-se com o percurso realizado pelos participantes da RA, partindo de uma ideia de arte enquanto expressão de sentimentos, para, através do processo de criação, se posicionarem politicamente, como a(r)tivistas, entendendo que “a performance é a continuação da política por outros meios.” (Taylor, 2019, p. 179).

A construção conjunta e dialética deste pensamento corresponde

1 - Os modos definidos por Lacy (1995) são: Artista como experienciador (a criação é tradução da sua experiência pessoal e interna); Artista como repórter (que reporta na sua obra a realidade observada); Artista como analista (oferece ao público a sua análise da realidade observada); Artista como ativista (posiciona-se politicamente a partir da sua obra. (tradução nossa).

à efetivação da participação dos indivíduos (Cruz, 2021), organizada através das diversas atividades propostas, com a colaboração de várias UC da LMC (debates, plenários, atividades de recolha de dados, pesquisa artística e investigação).

FAZER

A RA ocorreu entre os dias 21 e 25 de outubro de 2024, tendo tido uma atividade prévia (aula aberta “Música e Transição Democrática”). Antes disso, as UC de Prática Instrumental de Conjunto e de Coro iniciaram a preparação, respetivamente, de repertório de Zeca Afonso e das Canções Heróicas de Fernando Lopes-Graça.

As restantes atividades organizaram-se ao longo da semana, por forma a conduzir os participantes pelos 4 modos de criação definidos por Lacy (1995).

Artista como experienciador

A primeira manhã foi dedicada ao trabalho de dinâmica de grupo, corpo, voz, instrumentos, numa lógica de improvisação coletiva, com o intuito de, por um lado, desbloquear e fazer interagir participantes de vários anos da LMC e de outras proveniências, por outro lado, começar a introduzir e/ou sistematizar *inputs* que fossem surgindo no grupo a partir das emoções, das inquietações, das preocupações, do que vem de dentro de cada um, do que é pessoal.

Todo este trabalho foi sendo registado em vídeo e a partir de notas de campo de forma a poder, posteriormente, alimentar quer a pesquisa artística quer a investigação científica.



Figura 2
Criação Instrumental.

A tarde fechou com uma oficina de movimento em que, a partir do corpo, se pensaram as ideias de opressor/oprimido, perseguidor/perseguido:

Da sessão do professor Paulo, aquela ideia fala de diálogo e de não ser ouvido e esta ideia do perseguidor e do perseguido. Um persegue o outro e de repente invertem-se os papéis, é claramente aquele 'espingardear' a que assistimos nos debates. (Nota de campo: intervenção de participante num dos debates)

Artista como analista

Na manhã de quarta-feira, depois de os participantes responderem também à questão “De que forma(s) sinto a minha liberdade limitada?”, deu-se início a um debate com vista à análise das várias perspectivas para que fosse possível iniciar a negociação de um discurso assumido pelo grupo.

Há muitas coisas que nós temos para dizer e temos muito para fazer e depois, esta nova esperança, como olhar para o futuro, como é que nós fazemos isso? Como é que nós, em termos de espetáculo, podemos representar isso? (Nota de campo: intervenção de participante num dos debates)

A análise e a criação de pensamento próprio a que conduz, prolongam-se naturalmente na escolha de gestos simbólicos que traduzem para a cena o discurso assumido pelo grupo. Também nesta manhã, o grupo prolongou as experiências iniciadas no dia anterior com a técnica coreográfica do Campo de Visão² começando já a criar e fixar partes de uma narrativa cénica para a qual confluem música, movimento e teatralidade.

Eu pensei em dois campos de visão. Em termos de exercício, nós fizemos isto com um campo de visão, mas se houver dois campos de visão, em que há confronto, e isto pode ser representado musicalmente e através de movimento de grupo, consegue-se uma imagem muito forte, não é? (Nota de campo: intervenção de participante num dos debates)

Por esta altura, era notória a crescente coesão do grupo, quer em termos do pensamento, quer em termos do ato criativo. Como afirmava

2 - Campo de Visão é um exercício em que todo o grupo segue os movimentos de um líder sempre que este aparece no seu campo de visão. O exercício permite criar, de forma improvisada, movimentos em grupo, com graus diferenciados de sincronia entre os elementos.

um dos participantes, “Quando começa a haver essa colaboração, esse entendimento, de repente há alguma coisa que surge musicalmente em grupo a partir daí.” (Nota de campo: intervenção de participante num dos debates).



Figura 4
Campo de Visão.
Imagem de ensaio.

Artista como ativista

A assunção do papel de A(r)tivista resulta da confluência de um conjunto de fatores. Se a coesão discursiva e artística permite, a partir da análise, a criação de um discurso artístico coerente com o discurso do grupo, é o reconhecimento da relevância social das questões levantadas, juntamente com a identificação dos próprios com os problemas elencados, que gera o impulso individual de agir. Finalmente, o reconhecimento de um sentido comum de urgência é o gerador do impulso coletivo que conduz o grupo a intervir publicamente através da sua arte/ação.

A fase final de criação assentou, justamente, na procura de um discurso artístico capaz de provocar o público para a reflexão e a ação na defesa da liberdade e da democracia. Destacamos os momentos inicial e final, como exemplos de tradução do pensamento em ação performativa.



Figura 5
Imagem de ensaio.

Posso dizer uma coisa?

Duas intervenientes sobem ao palco e dirigem-se aos dispositivos eletrónicos lá montados, fazendo parecer que vão dar início ao espetáculo. Na plateia, uma outra levanta-se e lança a questão: “Posso dizer uma coisa?”. Imediatamente é mandada calar e gera-se uma discussão entre vários dos intervenientes que estavam entre o público, uns defensores da possibilidade do uso da palavra, outros indignados com a interrupção do momento formal.

O grupo pretendeu iniciar o espetáculo discutindo a participação democrática e a efetiva possibilidade individual de intervenção no espaço público. Que voz temos? Quem nos ouve? Quando é que se torna legítimo ultrapassar as convenções para fazer ouvir a nossa voz?

A discussão é parada por uma das intervenientes que inicialmente tinham subido ao palco, dizendo: “E nós, podemos tocar?”. Perante o silêncio dos interlocutores, lança uma faixa de música eletrónica, contendo excertos das entrevistas realizadas no início da semana.

A pergunta contrapõe a questão inicial (“Posso dizer uma coisa?”), estabelecendo assim uma equivalência entre o discurso falado e o discurso artístico que agora se inicia no palco.

À medida que a faixa progride e vamos escutando pessoas a falar das limitações da liberdade, os intervenientes que estavam na plateia iniciam lentamente o percurso para o palco, organizados em filas e repetindo palavras selecionadas a

partir dos discursos do áudio que está a passar.
A cena termina com uma subida repentina da energia da música, momento em que todo o grupo inicia uma corrida para invadir o palco.

A tensão continua a subir e o grupo que está na plateia continua a querer dizer coisas. Murmura ao início, faz circular palavras entre si, até ao momento em que a tensão transborda e se torna incontrolável. O grupo decidiu que ia mesmo falar.

Toda a arte é política

Já no fim do espetáculo, enquanto todo o grupo toca “Galinhas do Mato”, de Zeca Afonso, é projetado um vídeo em *timelapse* de uma construção plástica. Vários corpos ajoelhados sobre uma superfície, filmados de cima, movimentam materiais gráficos variados. Finalmente, percebemos que começam a riscar e, quando se afastam, podemos ler o que escreveram: “TODA A ARTE É POLÍTICA!”

A afirmação resulta da descoberta feita ao longo da semana, da transformação de pensamento do grupo, de uma ideia da arte como expressão de sentimentos para a compreensão da sua inevitável dimensão política. Do reconhecimento do seu papel como agitadora de consciências: “Como um discurso interior vai-se conduzindo o espetáculo. Está em conflito consigo próprio, coloca perguntas, olha para o mundo, com a sua maneira de ver o mundo e que não termina com afirmações, termina com novas questões.” (intervenção de participante num dos debates).

E NÓS, PODEMOS FALAR?

Para nós, docentes implicados em todo o processo aqui descrito, esta experiência reforça a nossa convicção de que proporcionar estes momentos de investigação, criação e reflexão conjunta aos estudantes que neles participam é fundamental para a sua formação humana, científica, artística e profissional.

Para a generalidade dos participantes, esta foi a primeira oportunidade de criação conjunta. A vivência desta experiência de (re)construção interior é condição necessária para a compreensão das possibilidades transformadoras das práticas artísticas comunitárias. Ou, como

afirma Kester (2019, p. 79):

O pressuposto mais nocivo para uma teoria da prática da arte socialmente comprometida envolve o fracasso dos críticos em perceber a capacidade geradora da própria prática - a sua habilidade em produzir olhares novos, contra olhares normativos, sobre a constituição do poder e da subjetividade.



Figura 6
Video final. Toda a Arte é Política.

Referências

Arez, A. (2018). *Eu não sei fazer nada, o que é que eu posso fazer?* (provas públicas para obtenção do título de especialista em Música na Comunidade, Institutos Politécnicos de Lisboa, Santarém e Coimbra e Universidade de Aveiro).

Arez, A., Marques, M., Moreira, P., Gama, A., Garcia, C., Santos, A., & Gaspar, S. (2021). Linha-D'Água. Relato de uma criação artística participativa com o grupo de Teatro Terapêutico do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa. In J. Sousa, M.J. Santos, L.G. Magueta, M.S.P. Lopes, & L. Brites. *Emoções, Artes e Intervenção. Perspetivas Multidisciplinares*, (pp.13-24). Almedina.

Arez, A., Marques, M. Gama, A. (2023). Diferencial – Vamos falar de igualdade. In J. Sousa, M.J. Santos, L.G. Magueta, M.S.P. Lopes, & L. Brites. *Emoções, Artes e Intervenção Crianças e Jovens em Risco*, (pp. 275-90). Almedinaw

Bishop, C. (2019). Antagonismo e Estética Relacional. In C. G. Castellano & P. Raposo (Org.), *Textos para uma História da Arte socialmente comprometida*, (pp. 43-76). Documenta.

Cruz, H. (2021). *Práticas Artísticas, Participação e Política*. Edições Colibri.

Kelly, O., Lock, J., & Merkel, K. (1986). *Culture and Democracy. The Manifesto*. Comedia.

Kester, G. (2019). Sobre a relação entre teoria e prática na arte socialmente comprometida. In C. G. Castellano & P. Raposo (Org.), *Textos para uma História da Arte socialmente comprometida*, (pp. 77-83). Documenta.

Lacy, S. (1995). Debated Territory: Toward a Critical Language for Public Art. In Lacy, S. (Ed.) *Mapping the terrain: new genre public art*, (pp. 171-85) Bay Press.

Matarasso, F. (2019). Uma arte irrequieta. Fundação Calouste Gulbenkian.

Nabais, C. P. (2023). Pode mesmo a arte transformar o mundo? [transcrição de debate] In Barata, A.; Teodósio, A. e. & Mendes, J. M. V. (Org.) *A ideia é nossa! (Arte, filosofia e mundo)*, (pp. 25-37). Teatro Praga.

Taylor, D. (2019). Artivistas (artistas/activistas). In C. G. Castellano & P. Raposo (Org.), *Textos para uma História da Arte socialmente comprometida*, (pp. 179-191). Documenta.

Teixeira Lopes, J. M. (2009). Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural. *Saber & Educar*, 14. <https://doi.org/10.17346/se.vol14.121>

IR AO TEATRO, ESSE LUGAR DE UTOPIA NA VIDA EM SOCIEDADE

Miguel Falcão

miguelf@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.192>

Resumo

O foco deste texto é a ida ao teatro e os desafios que a dimensão da fruição estética e artística coloca ao funcionamento da oferta formativa da Escola Superior de Educação de Lisboa: por um lado, pelo tipo de ligações que são promovidas com estruturas de programação e criação; por outro lado, pela relação que estabelece com outras dimensões da formação igualmente relevantes, como as de experimentação e criação, de enquadramento teórico e de competências de análise. Estas iniciativas organizadas regularmente pelos professores de teatro destacam-se em duas vertentes: pelo tipo de práticas promovidas, incluindo, além de idas a espetáculos, também visitas a exposições e museus ou aulas abertas e apresentação de criações próprias; e pela diversidade de espectadores que pode envolver, como, além de membros da comunidade escolar, também famílias, amigos e outros participantes. Subjacentes a todas as práticas, impõem-se as questões, para as quais propomos respostas, inevitavelmente provisórias: Para quê o teatro? Porque vamos ao teatro?

Palavras-chave: aprendizagem móvel; aprendizagem corporizada; aprendizagem interdisciplinar com tecnologia; sensores na educação básica; robôs na educação básica

- Podemos então imaginar que vamos ao teatro para ver. Mas para ver o quê, Martinho?
- Para ver... o mundo.
- Muito bem! É isso, para ver o mundo. Acabaste de ter uma bela intuição filosófica! Só precisamos de aprofundar um pouco... Para ver que mundo? Ou antes, o mundo sob que forma?

(Sarrazac, 2016, p. 31)

Na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), os professores da área de Teatro organizam idas a espetáculos, visitas a espaços culturais e encontros com artistas. Fazemo-lo há décadas, com regularidade, ora em pequenos grupos, quase ou mesmo improvisados, ora – na maioria das vezes – em grupos numerosos, envolvendo processos trabalhosos de organização. Por vezes, o contacto com os artistas ocorre na própria Escola, quer em seminários, palestras e *workshops* quer quando participam pontualmente nos próprios processos de experimentação e criação.

A dimensão da fruição artística tem sido privilegiada, a par da experimentação e da criação, sempre sustentadas em estudo e análise. É preciso ser semente para poder lançar raízes.

Duas ideias centrais têm impulsionado este tipo de práticas, desenvolvidas tanto em âmbito curricular como em atividades de natureza extracurricular: a constatação de que a fruição cultural está fortemente condicionada pela posição social e pelas condições materiais dos indivíduos (Bourdieu, 2007) e a convicção de que toda a escola, também no ensino superior, tem um papel crucial no “esbatimento das consequências culturais do «determinismo social»” (Falcão, 2021, p. 66).

Vários estudos, como o *Inquérito às práticas culturais dos portugueses 2020: Síntese dos Resultados* (Pais, Magalhães & Antunes, 2020), têm fornecido dados sobre os hábitos culturais, em particular no que diz respeito à frequência de espetáculos de teatro. No período que aquele estudo compreendeu, designadamente no ano anterior à pandemia de Covid-19, os dados já mostravam que apenas 13% da população costumava assistir a espetáculos de teatro, sendo que a faixa etária mais assídua era a dos 35-44 anos (uma a duas vezes por ano), sobressaindo, nas suas composições, os grandes empresários e os profissionais libe-

rais, os profissionais socioculturais, os detentores de grau de ensino superior e os residentes na região Norte e na área metropolitana de Lisboa. As preferências recaíam no “teatro contemporâneo”, no “teatro de revista” e no “teatro musical” (nos três casos com 3% de respostas).

Já no ano letivo de 2024-2025, Pedro Haddad Martins, no seu estudo de pós-doutoramento, sobre o teatro no ensino básico e na formação de professores em Portugal¹, recolheu dados específicos junto dos estudantes da ESELx, os quais permitiram perceber, de forma atualizada, a sua realidade concreta. No questionário aplicado a todos os estudantes dos dois primeiros anos da Licenciatura em Educação Básica naquele ano letivo, pretendeu obter informações, entre outras, sobre as experiências em teatro dos estudantes durante o ensino básico. Antes da sua entrada na ESELx, dos 107 respondentes, 57% tiveram experiências em teatro somente na escola e 13,1% não tiveram nenhuma experiência nesta área. Os dados mostram também que apenas 11,2% vão regularmente ao teatro (mais de cinco vezes por ano) e que 45,8% só raramente assistem a espetáculos (menos de uma vez por ano), embora 68,2% e 15% tenham afirmado, respetivamente, que foram pela última vez ao teatro “no último ano” ou “nos últimos 2-3 anos”. Estes resultados levaram o investigador a inferir que “o fato de cursarem as disciplinas de Teatro I e Teatro II [da Licenciatura em Educação Básica] pode ter proporcionado esta oportunidade ou aumentado a sensibilização para isso” (Martins, 2025, p. 77), acrescentando que “a importância da ida ao teatro é reiterada diversas vezes durante o curso e a ida a um espetáculo, inclusive, faz parte das atividades de Teatro II” (*Ibidem*).

A EXPERIÊNCIA DE SER “FAZEDOR”

O foco deste texto é a ida ao teatro. Mas, na relação direta com essa experiência, não pode ser ignorada a dimensão da experimentação e da criação, isto é, do “fazer” teatral. A sala de aula – e, por vezes, somente no ensino superior – é, para muitos estudantes, o primeiro local de ambas as experiências: “fazer” para os colegas e, alternadamente, “assistir” às apresentações dos colegas (cf. Figuras 1 a 6). As duas dimensões desenvolvem-se, portanto, a par e passo.

A maioria das licenciaturas da ESELx inclui nos seus planos de estudo unidades curriculares de Teatro, obrigatórias e/ou opcionais. Essas unidades curriculares, do tipo prático ou teórico-prático, assumem por norma o formato de laboratórios de experimentação da linguagem teatral e do seu potencial artístico, pedagógico, educacional e cultural. Assim se verifica em unidades curriculares como, entre outras: “Teatro I” e “Teatro II” (Licenciatura em Educação Básica), “Prática Teatral e Criação

1 - O estudo, indicado nas referências (Martins, 2025), não se encontra ainda publicado. A respetiva citação no presente texto foi expressamente autorizada pelo seu autor.

Coletiva” (Licenciatura em Mediação Artística e Cultural), “Oficina de Animação Teatral” (Licenciatura em Animação Sociocultural) ou “Teatro e Prática Comunitária” (Licenciatura em Música na Comunidade).



Figura 1

Exercício de improvisação.

Nota: Relatório de Teatro II
(aula de 03/10/2024), da autoria
de Leonor Moreira (2.º D).



Figura 2

Exercício de improvisação.

Nota: Relatório de Teatro II
(aula de 21/11/2024), da autoria
de Diana Maria (2.º E)).



Figura 3

Preparação do espaço cénico
para apresentação.

Nota: Relatório de Teatro II
(aula de 20/11/2024), da autoria
de Stéphanie Amorim (2.º K).



Figura 4

Exercício de improvisação com luz negra.

Nota: Relatório de Teatro II (aula de 20/11/2024), da autoria de Teresa Avelar (2.º K).



Figura 5

Experimentação de teatro de sombras.

Nota: Relatório de Teatro II (aula de 16/10/2024), da autoria de Helena Rodrigues (2.º C).



Figura 6

Experimentação de teatro de sombras.

Nota: Relatório de Teatro II (aula de 16/10/2024), da autoria de Helena Rodrigues (2.º C).

Embora com finalidades ajustadas aos objetivos dos respetivos cursos, e sem quaisquer equívocos sobre o seu âmbito (que obviamente não é o da formação inicial de artistas ou com objetivos estritamente artísticos), em todas as unidades curriculares os estudantes desenvolvem competências expressivas e comunicacionais e, simultaneamente, o conhecimento – pela experimentação e pela fundamentação – de práticas específicas, recursos, conceitos e terminologia. Os estudantes que concluem estas licenciaturas da ESELx ficam habilitados a intervir, também na área de teatro, em contextos de educação formal ou de educação não formal e informal. Portanto, as práticas teatrais, que fazem parte da sua formação, farão – ou poderão fazer – parte das suas atribuições profissionais.

Figura 7

Cartaz do espetáculo da Pós-graduação em Marionetas e Formas Animadas – 2023.

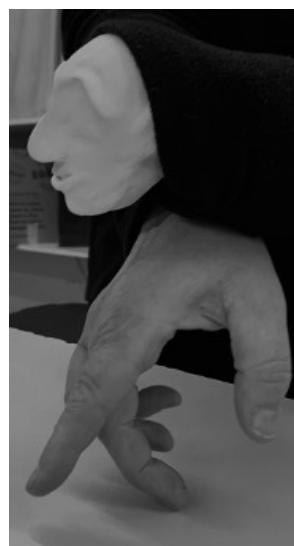
Nota: Design gráfico de Chão de Oliva.



Figura 8

Foto do espetáculo da Pós-graduação em Marionetas e Formas Animadas - 2025.

Nota: Fotografia de Sofia Gaudêncio.



No caso da formação avançada na área científica de Teatro, designadamente no Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação (desde 2010-2011), na Pós-graduação em Animação de Histórias (desde 2014-2015) e na Pós-graduação em Marionetas e Formas Animadas (desde 2015-2016), a realidade é diferente. Por um lado, estes cursos são frequentados por públicos bastante heterogêneos – entre os quais, docentes, artistas, mediadores e animadores – que, tendo em conta as suas formações iniciais, os seus percursos profissionais e os seus projetos futuros, procuram aprofundar diferentes competências. Por outro lado, tendo em conta as suas especificidades e o nível de aprofundamento pretendido, o corpo docente destes cursos tem sido composto por especialistas das mais diversas disciplinas do teatro, como, entre outras, história, dramaturgia, expressão corporal, técnica vocal, improvisação, marionetas e formas animadas, materiais e técnicas de construção, dispositivos cénicos, produção e criação de espetáculo.

Dado o nível de aprofundamento requerido no mestrado e nas pós-graduações, várias unidades curriculares têm sido lecionadas em teatros, como o Teatro da Trindade e o São Luiz Teatro Municipal. Por vezes, alguns trabalhos mais complexos têm beneficiado também da parceria com estruturas de apresentação e programação profissionais, como no caso dos espetáculos da Pós-graduação em Marionetas e Formas Animadas, cujas estreias ou récitas posteriores têm decorrido no auditório do Museu da Marioneta e na Casa de Teatro de Sintra/Chão de Oliva (cf. Figuras 7 e 8). No caso deste curso, os espetáculos decorrentes de alguns projetos finais têm sido integrados na programação das companhias a que os estudantes pertencem, permanecendo em cena depois de cumprirem os seus objetivos académicos.

Quer nas licenciaturas quer nos cursos de formação avançada, é habitual os estudantes serem incentivados a apresentarem os seus trabalhos em aulas abertas, nas próprias instalações da ESELx. Estes processos, que envolvem práticas de partilha de “produtos” autorais, assim como de discussão e de reciprocidade do “olhar” do outro, tornam-se experiências significativas na formação dos participantes e, também, oportunidades relevantes de abertura e extensão à comunidade.

A EXPERIÊNCIA DE SER “ESPECTADOR”

Etimologicamente, teatro (do grego *theatron*) significa “o lugar donde se vê” ou “lugar para olhar”. A forma como temos procurado promover as experiências de ida ao teatro decorre em grande medida de como vemos esse lugar do espectador e a sua democratização. Para nós, na

ESELx, é fundamental a premissa de que todos – estudantes, docentes, por vezes também técnicos de administração e gestão, familiares, amigos e outros participantes – têm acesso aos espetáculos nas mesmas condições de receção, com conforto e boa visibilidade, a preços acessíveis e sem quaisquer distinções. A referência a familiares, amigos e outros participantes não deve passar despercebida, pois, quando é dada essa possibilidade, vários têm-na aproveitado e, uma vez mais, para alguns é também a primeira ida ao teatro ou, pelo menos, a primeira ida “àquele” teatro. Tornam-se, assim, verdadeiras oportunidades de extensão e de alargamento de experiências à comunidade.

Mas, a par desta preocupação em proporcionar a todos o “acesso físico” ao teatro, há que considerar um outro aspeto, o do “acesso simbólico”, que pressupõe um processo de educação focado no desenvolvimento gradual de competências de apreciação e análise, o qual se opera no terreno da linguagem, conforme salientado por Koudela (s.d.): “Lidamos aqui com a relação que o espectador estabelece com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa” (p. 5). Essas competências desenvolvem-se dentro e fora da sala de aula.

As idas ao teatro, para assistirmos a espetáculos, são frequentemente acompanhadas por visitas guiadas aos bastidores, onde podemos contactar com a multiplicidade de espaços, atividades e profissionais necessários para que o espetáculo aconteça à vista do espectador no palco. Nessas visitas, a experiência de espectador é enriquecida também com o acesso a fragmentos da história do teatro, contáveis a partir, por exemplo, de edifícios, objetos ou pessoas. A história “viva”, contada nos lugares “reais” ou por quem passou por um determinado episódio e o narra, revela-se por norma mais completa e cativante do que o mero acesso através de testemunhos escritos ou audiovisuais. Igualmente relevantes têm sido as visitas a espaços museológicos específicos, como o Museu Nacional do Teatro e da Dança ou o Museu da Marioneta, onde, regularmente, podemos contactar com abordagens temáticas e artefactos relevantes da(s) história(s) do teatro, em exposições permanentes ou temporárias, por norma muito cuidadas do ponto de vista museográfico.

Aos espetáculos a que temos assistido, os quais se enquadram em diferentes tipologias, reconhecemos – subjetividades à parte – quer qualidade (dramatúrgica, cénica, interpretativa...) quer relação direta com os fenómenos da atualidade (Figura 9). No ano letivo de 2024-2025 (no final do qual foi concluída a redação deste texto), no âmbito de várias unidades curriculares e cursos da ESELx foram organizadas idas a espetáculos, como *As bruxas de Salém*, de Arthur Miller, com encenação de Nuno Cardoso, no São Luiz Teatro Municipal; *Os rústicos*, de Carlo Goldoni, com encenação de José Peixoto, e *Anna dos Trópicos*,

de Nilo Cruz, com encenação de Jorge Silva (cf. Figura 10), ambos pelo Teatro dos Aloés nos Recreios da Amadora; e outros, de companhias portuguesas e estrangeiras, no âmbito da programação do Festival Internacional de Marionetas e Formas Animadas (FIMFA Lx), em diversos espaços da cidade.



Figura 9

Pormenor da plateia (estudantes e docentes) antes da apresentação do espetáculo “Erro 403”, Companhia de Teatro de Sintra/ Chão de Oliva – 2024. Foto: Susana Gaspar.



Figura 10

Cena do espetáculo “Anna dos Trópicos”, Teatro dos Aloés – 2025. Foto: Luana Santos.

As abordagens nas aulas de teatro, os projetos dos estudantes e os seus próprios interesses suscitam, não raras vezes, iniciativas complementares no campo da fruição, como, também no ano letivo de 2024-2025, a ida com estudantes do Programa Erasmus à exposição *Metade dos minutos*, da cenógrafa Ângela Rocha, na Culturgest (Figura 11). Embora as propostas partam na maioria das vezes dos professores, também é habitual seguirmos sugestões dos estudantes.

Figura 11

Pormenor da exposição “Metade dos minutos”, de Ângela Rocha – 2024.

Foto: Susana Gaspar.



Ao longo dos anos, a ESELx tem vindo a estabelecer parcerias e protocolos tanto com companhias teatrais como com teatros e outras estruturas culturais com programação em artes performativas. No primeiro caso, destacam-se, entre outras, a Comuna – Teatro de Pesquisa, o Teatro da Garagem, o Teatro do Elétrico, o Teatro dos Aloés, o Teatro Experimental de Cascais, o Teatro Ibisco, o Teatro Meia Volta e Depois à Esquerda Quando Eu Disse, o Teatro Ibérico, o Teatro do Bairro, a Andante, o Teatromosca, o Chão de Oliva/Companhia de Teatro de Sintra, o Grupo de Teatro Terapêutico, os Artistas Unidos, a Lua Cheia, a Companhia Mascarenhas Martins e, no cruzamento com a dança, a Companhia Clara Andermatt. No segundo caso, destacam-se, entre outros, o Teatro Nacional D. Maria II, o São Luiz Teatro Municipal, o Teatro da Trindade, o Teatro Cine de Torres Vedras e a Casa de Teatro de Sintra.

No âmbito destas parcerias e protocolos, sempre com o acompanhamento de professores, os estudantes – consoante a natureza e as exigências curriculares dos cursos – têm podido realizar estágios e apresentar espetáculos em ambientes profissionais, assim como assistir a espetáculos em condições mais favoráveis. No que diz respeito a idas a espetáculos em grande grupo, várias vezes a escolha tem recaído no Teatro Nacional D. Maria II e no São Luiz Teatro Municipal, por serem teatros de gestão pública empresarial, estatal ou municipal, por conseguinte, com possibilidade de oferecer condições de bilheteira mais favoráveis. Com planeamento bastante antecipado e articulado com os teatros, não é raro constituirmos grupos com várias dezenas – ou mesmo mais de uma centena – de espectadores.

A ideia aceite na contemporaneidade de que não há um teatro, mas,

sim, teatros reflete-se não só nas tipologias de espaços onde assistimos aos espetáculos, como também na própria diversidade estética e artística dos espetáculos. Em espaços interiores ou na rua, em grandes salas ou salas-estúdio, por companhias portuguesas ou estrangeiras, em português ou noutros idiomas, com grandes aparatos técnicos ou opções minimalistas, com elencos numerosos ou poucos intérpretes, com atores e/ou com marionetas, com texto ou sem falas, com assunção da “quarta parede” ou interação explícita entre cena e plateia... Assim tem sido o percurso que vimos fazendo. Claro que esta diversidade é reconhecida sobretudo por quem vai permanecendo neste processo ao longo dos anos: sobretudo os professores. Para os estudantes, as experiências vão sendo circunscritas às possibilidades de cada ano, nos ciclos de duração dos seus cursos.

Quando, depois de uma destas idas ao teatro, um estudante nos diz que reviu por sua iniciativa o mesmo espetáculo, que regressou ao mesmo teatro para ver outro espetáculo ou que foi a outro teatro, sozinho ou levando consigo familiares e amigos que também não tinham (/não têm) esta prática de fruição, então, sentimos, reforçadamente, que é um caminho a seguir.

MAS PORQUE VAMOS AO TEATRO?

A pergunta é antiga. E as respostas possíveis são muitas. Vamos ao teatro, assim como promovemos o ensino e a prática do teatro, desde logo por uma razão pragmática e funcional: a maioria dos profissionais formados nas licenciaturas da ESELx, e também nalguns mestrados e pós-graduações, vai exercer funções em contextos educativos formais, não formais ou informais, nos quais terão responsabilidades idênticas de promoção e dinamização de práticas artísticas, incluindo o teatro. Por conseguinte, têm de ter formação para tal. No plano da ida ao teatro, há hábitos que começam, ou se consolidam, na escola e que têm continuidade pela vida fora. Por exemplo, no estudo sobre o público do Teatro Aberto, em Lisboa, Dina Soares (2022) afirma que, de entre os espectadores com “cartão” de frequência regular, 20% são professores, muitos dos quais seguem aquela companhia desde o início dos anos 80, ou seja, desde o período da sua formação inicial ou dos primeiros anos da sua atividade profissional.

Mas porquê? Porque vamos ao teatro? O que esperamos encontrar lá?

O teatro é uma arte coletiva e uma arte do “aqui” e do “agora”. No espaço do espetáculo, atores e espectadores respiram o mesmo ar e emocionam-se na presença uns dos outros. E tomam posição. Diante

dos espectadores, os atores tomam posição, pelo menos, através das personagens. Aliás, toda a equipa artística toma posição através das opções inerentes ao espetáculo. E os espectadores não têm alternativa a não serem eles mesmos. Há muitas formas, e distintas, de tomar posição naquela situação. Patear (já pouco se pateia no teatro), sair desagrado e lamentar-se, optar por manter-se indiferente ao que viu, desistir de ir ao teatro, são por si só tomadas de posição... Ou aplaudir, desejar que aquele momento demore e decidir regressar noutro dia, sair desassossegado e querer pensar sobre o assunto, perceber que a ação vivida no teatro pode ser repensada ou recriada na vida... Fazermos parte do mesmo conjunto de espectadores que passou por um certo espetáculo torna-se numa experiência, literalmente, irrepetível: “Estivemos lá e algo aconteceu que perdura, em cada um e no coletivo. Mas estarmos lá, juntos, não significa sermos um todo homogêneo. Mantemos a nossa individualidade no estabelecimento de associações e dissociações” (Falcão, 2021, p. 64). É nesse poder que cada um tem de associar e de dissociar que reside a “emancipação do espectador” (Rancière, 2010, p. 28).

No desempenho do seu papel, o espectador pode deparar-se com constrangimentos como o “aborrecimento”. Embora a análise de Peter Brook (1993) incida no lado da cena, também tem validade no lado da plateia: “No teatro, o aborrecimento, como o diabo, pode surgir a todo o momento. Basta um nada e salta-vos em cima, espreita, como é voraz! Procura o instante para deslizar sem ser visto no interior de uma ação, de um gesto, de uma frase” (p. 44). Todo o artista e todo o espectador procura lidar da melhor forma possível com este tipo de problema (é assim neste campo artístico como em qualquer outra área da vida), embora uma experiência mais aborrecida não deva ser razão bastante para se formar uma opinião definitiva ou para desistir. Àquela questão antiga, como outras, somam-se na atualidade mais desafios, entre os quais o do abrandamento do tempo que o teatro exige na era da velocidade e da agitação generalizada. Dois autores, de diferentes gerações, chamam também a atenção para outros aspetos. Christoph Türcke (2010) defende que os estímulos imagéticos a que estamos permanentemente expostos, sobretudo por via da comunicação social, têm um efeito semelhante ao das dependências químicas, interferindo, como uma espécie de anestésico, na capacidade de nos emocionarmos e alcançarmos estados de sensibilidade: “o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças específicas de seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial, de forma que atinja o ponto que almeja: a aparato sensorial ultrassaturado dos contemporâneos” (p. 19). Robson Rosseto (2018) coloca a tónica nas formas de entender o tempo e o modo do teatro num contexto dominado pelas

tecnologias, com interferências nas formas como o espectador interage com a cena e, também, como essa nova realidade questiona o próprio território da educação e da formação: “nesse contexto de mudanças, as novas tecnologias têm significativo impacto nas produções cênicas e alteram radicalmente a condição do espectador, transformando-o em sujeito da arte, de forma participativa/colaborativa” (p. 70), sendo certo que “a expansão das novas tecnologias e o aumento exponencial da informação demandam uma compreensão específica da percepção sensorial; portanto, uma nova organização do trabalho educacional” (Ibidem).

Há quem defenda que um (bom) espetáculo de teatro perdura na consciência, e talvez na ação, do espectador. É um entendimento auspicioso. A razão pela qual vamos ao teatro está expressa na bela síntese que dá título ao livro de Sarrazac (2016): vamos [/vou] ao teatro ver o mundo. Mas, no seu diálogo ficcionado com a personagem Martinho, este autor complexifica aquele ponto de vista com outras questões: para ver que mundo ou, antes, o mundo sob que forma? A dado passo da obra, surge a resposta que aguardamos e na qual revemos o sentido das nossas escolhas na ESELx, de um teatro – com muitos teatros dentro – capaz de entreter e até divertir, mas também de interpelar e inquietar: “o teatro, quando desempenha plenamente a sua missão, constitui uma espécie de espaço de utopia no seio da sociedade. Um lugar de resistência. Simultaneamente de crítica ao que existe e de reinvenção poética do mundo” (Sarrazac, 2016, p. 57). Continuamos a caminhada...

Referências

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento*. EDUSP/Zouk.

Brook, P. (1993). *O diabo é o aborrecimento: Conversas sobre teatro*. Edições ASA.

Falcão, M. (2021). Carta a um espectador de teatro principiante. In M. Falcão, M., T. Leite & T. Pereira, *Educação Artística 2010-2020*. [ebook] (pp. 63-68). ESELx/CIED. DOI: <https://doi.org/10.34629/ipL/eselx/ebook.011>

Koudela, I. D. (s.d.). *A ida ao teatro*. Disponível em: https://www.academia.edu/16340247/A_Ida_ao_Teatro

Martins, P. H. (2025, não publicado). “A presença do teatro na escola: Uma investigação sobre o teatro no ensino básico e na formação de professores em Portugal” (Relatório de conclusão do Pós-Doutoramento na especialidade de Teatro na Educação). Orientador: Miguel Falcão. Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

Pais, J. M., Magalhães, P. & Antunes, M. L. (2020). *Inquérito às práticas culturais dos portugueses 2020: Síntese dos resultados*. Instituto de Ciências Sociais-UL/FCG.

Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Orfeu Negro.

Rosseto, R. (2018). *Interfaces entre cena teatral e pedagogia: A percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor*. Paco Editorial.

Sarrazac, J.-P (2016). *Vou ao teatro ver o mundo*. Ilust. Abigail Ascenso. Teatro Nacional s. João/ Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Soares, D. (2022). *Vamos ao teatro*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Türcke, C. (2010). *Sociedade excitada: Filosofia da sensação*. Editora da Unicamp.

HABITAR O FILME: PERCURSOS CRIATIVOS NO ENCONTRO COM *MARIENBAD*

Jorge Manuel G. Bárrios

jorgeb@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.193>

Resumo

Este ensaio analisa o fenómeno do encontro cinematográfico, propondo uma articulação entre a filosofia do cinema de Gilles Deleuze, focada na natureza objetiva da imagem, e uma abordagem fenomenológica (inspirada em Merleau-Ponty e Vivian Sobchack) que valoriza a percepção encarnada e a experiência intersubjetiva do espetador. Como estudo de caso, o texto descreve uma experiência letiva na qual estudantes de Artes Visuais realizam uma remontagem do filme *O Último Ano em Marienbad*, prática enquadrada como ensaio fílmico e modo de investigação. A análise desta “receção criativa” interpreta a ação dos estudantes, não como uma simples descodificação, mas como um ato de dissentimento que, na linha de Jacques Rancière, conduz à emancipação do espectador. Para fundamentar esta dimensão política, estabelece-se um paralelo entre os regimes de imagem de Deleuze (orgânico/cristalino) e os regimes da arte de Rancière (representativo/estético). A conclusão principal é que a experiência do cinema resulta de uma participação dialógica que contesta a separação sujeito/objeto,

dando lugar a uma cocriação do significado. O estudante pode assim abandonar a contemplação passiva para pôr em jogo a sua própria situação na história, renovando a percepção das coisas ocultas nos truismos do mundo.

INTRODUÇÃO

Deleuze, na sua filosofia do cinema, procura compreender a natureza das imagens em movimento que constituem a expressão audiovisual do filme, tornando inteligíveis as suas dimensões genéticas. Embora no livro *Imagem-Tempo* (Deleuze, 2006) retorne sucessivamente às condições de subjetividade no cinema moderno, o autor rejeita qualquer referência à natureza subjetiva da experiência do cinema e, por inerência, à relação do espectador com o filme. Coloca-se então o desafio de compreender este encontro cinematográfico, especificamente a relação que se estabelece entre o espectador e os filmes nos quais se manifesta o "poder criativo do falso" preconizado por Deleuze. Neste sentido, o ensaio foca-se no encontro com o filme de Alain Resnais e Robbe-Grillet, *O Último Ano em Marienbad* (1961), que resulta de uma atividade letiva no âmbito da Unidade Curricular de Vídeo que envolve estudantes das licenciaturas em Artes Visuais e Tecnologias, em Mediação Artística e em Música na Comunidade. Esta experiência letiva cria a oportunidade para descrever a natureza fenomenológica do encontro cinematográfico, estabelecendo como ponto de partida a recepção do filme, na qual se inclui, necessariamente, a situação encarnada e contingente do estudante espectador.

A abordagem aqui proposta não pretende contestar a conhecida posição "anti-fenomenológica" de Deleuze. Considera-se que, por um lado, Deleuze não propõe uma teoria da recepção e, por outro, a teoria do tempo de Bergson que ele convoca é já uma contribuição fenomenológica em si mesma. Neste sentido, a sua filosofia não invalida, antes pode estender, a descrição do fenómeno do encontro do espectador com os filmes do regime cristalino. O presente texto divide-se, assim, em cinco partes: na primeira secção, revisitam-se os conceitos de regime cristalino e potência criativa do falso; na segunda, esses conceitos são articulados para explicitar a narrativa temporal de *O Último Ano...*; na terceira, convoca-se a teoria da recepção encarnada de Vivian Sobchack e a fenomenologia de Merleau-Ponty; na quarta secção, descreve-se o encontro dos estudantes com o filme, confrontando os conceitos de Deleuze com a experiência subjetiva do espectador; por último, esta experiência é enquadrada no contexto de uma política da arte que preconiza o dissentimento como condição de emancipação.

POTÊNCIA CRIATIVA DO FALSO

Gilles Deleuze, na sua filosofia do cinema, procura tornar inteligíveis as duas dimensões genéticas da imagem: o movimento e o tempo. Esta distinção inspira-se na dualidade de Henri Bergson entre a percepção, que se encadeia com a ação através do mecanismo sensoriomotor, e a memória pura, que corresponde a imagens virtuais do passado, desligadas das necessidades pragmáticas da ação. Desta dualidade, Deleuze extrai os seus dois grandes regimes de imagem. A imagem-movimento (regime orgânico) é regulada pela ação e oferece uma representação indireta do tempo, que decorre da narrativa e da causalidade (Deleuze, 2006). Pelo contrário, a imagem-tempo (regime cristalino) emerge quando a ligação sensoriomotora se quebra, libertando situações óticas e sonoras puras. No seu limite, a imagem atual (o presente) coalesce com a sua própria imagem virtual (o passado), formando o que Deleuze designa por imagem-cristal.

Nesta imagem-cristal, a indiscernibilidade entre o real e o imaginário não é um erro subjetivo, mas uma qualidade objetiva da própria imagem. Como sublinha Deleuze, esta indiscernibilidade “não se produz de modo algum na cabeça ou no espírito, mas é característica objetiva de certas imagens existentes, duplas por natureza” (2006, p. 97). Esta estrutura reflete a própria operação do tempo. Inspirado em Bergson, para quem o passado coexiste com o presente, Deleuze afirma que o tempo se divide a cada instante. É esta cisão fundamental que se torna visível no cristal:

[...] é necessário que o tempo se cinda ao mesmo tempo que se coloca ou se desenrole; cinde-se em dois jatos dissimétricos em que um faz passar todo o presente, e em que o outro conserva todo o passado. O tempo consiste nesta cisão, e é ela, é ele, que se vê no cristal (Deleuze, 2006, p. 111).

A imagem-cristal tem, assim, consequências cruciais. A troca constante entre o atual e o virtual torna o real e o imaginário indetermináveis. O acesso ao tempo torna-se não-cronológico e, com a impossibilidade de estabelecer uma verdade única, emerge aquilo que Deleuze chama de potência criativa do falso, que “substitui e destrona a forma do verdadeiro, porque coloca a simultaneidade de presentes impossíveis ou a existência de passados não-necessariamente verdadeiros” (Deleuze, 2006, p. 171). Em suma, Deleuze distingue o regime orgânico da imagem-movimento, com as suas descrições realistas e narrativas causais, do regime cristalino da imagem-tempo, que produz descrições falsificantes e situações puramente óticas e sonoras, revelando o próprio tempo.

O ÚLTIMO ANO EM *MARIENBAD*, O FILME

Deleuze refere-se ao filme *O Último Ano em Marienbad* (1961) de Resnais e Robbe-Grillet como um caso exemplar da rotura com o mecanismo sensoriomotor que, para o autor, marcou a crise da imagem-ação. É assim possível, com este filme, fazer uma síntese do pensamento de Deleuze sobre a imagem-tempo.

Em *O Último Ano...* sucedem-se imagens de um encontro social, num castelo ou num hotel barroco, cuja localização não é revelada. Um homem, denominado X, aproxima-se de uma mulher, referida por A. X afirma que já se encontraram em Marienbad e está convencido que A está à espera dele, mas A insiste que nunca se encontraram.

Um segundo homem, denominado M, presumivelmente o marido de A, afirma a sua superioridade sobre X, vencendo-o repetidamente em diversas situações, entre as quais se destaca o jogo matemático de cartas. As relações entre as personagens são reveladas em ambíguos flashbacks e mudanças de tempo, fazendo com que a narrativa derive, imprevisível, do presente para o passado e de volta para o presente até ser impossível depreender a 'real' ocorrência dos eventos. As mudanças temporais são acompanhadas de mudanças no espaço, as conversas e os eventos são repetidos em diversos locais do castelo e dos jardins que o circundam.

Figura 1

Personagem masculina M à esquerda, personagem feminina A, reflexo no espelho à direita. Nota: Frame retirado de *O último ano em Marienbad* (filme de A. Resnais, 1961, 00:42:51).



A autoria deste filme tem a particularidade de ser partilhada por dois autores, Alain Robbe-Grillet e Alain Resnais, com visões muito distintas sobre o tempo. As linhas temporais e os enredos dos romances de Robbe-Grillet são fraturados e assemelham-se ao equivalente literário da pintura cubista. O seu estilo é metódico, geométrico e pontuado com descrições repetitivas de objetos que substituem ou revelam a interioridade dos personagens. As suas histórias fragmentadas induzem uma compreensão lenta, à medida que as repetições se sucedem e contradizem, por vezes interrompidas por derivas e associações livres.

A narração de Robbe-Grillet abstrai toda a ação sucessiva: o tempo presente já decorrido não se sucede, é como que um presente passado, inexplicavelmente simultâneo com os presentes do presente do futuro. As suas histórias são, assim, pontuadas por presentes simultâneos, contraditórios, substitutos, que se elidem mutuamente. Deste tempo, agostiniano, resultam imagens-tempo fundadas no presente – *são pontas de presente*. Também as repetições se manifestam nos filmes de Resnais, mas inscritas numa arquitetura de tempo marcada pela errância e a imobilização do passado que se expande, razões que levam Deleuze a referir-se à sua cinematografia como constituída de “toalhas ou regiões de passado.” (2006, p. 137)



Figura 2

À esquerda personagem masculina X, à direita personagem denominada M.

Nota: Frame retirado de O último ano em Marienbad (filme de A. Resnais, 1961, 00:36:14).

Encontram-se assim neste filme os dois tipos exemplares de imagens-tempo: imagens puras do presente (pontas de presente); e imagens puras do passado (regiões ou toalhas de passado). A coabitação de duas formas distintas de representar o tempo, arquitetural de Resnais e plástica de Robbe-Grillet, levam Deleuze a propor o seguinte comentário:

[...] o homem X está mais próximo de Resnais, e a mulher A mais próxima de Robbe-Grillet. O homem, com efeito, tenta envolver a mulher em toalhas contínuas do passado em que o presente é a mais estreita, como o caminhar da onda, enquanto a mulher, ora incrédula, ora obstinada, ora quase convencida, salta de um bloco para outro, não para de ultrapassar um abismo entre duas pontas, entre dois presentes simultâneos.” (idem, p. 138)

A deriva no espaço e no tempo, que caracteriza as situações em que X e A se encontram e desencontram, pode sugerir um movimento pendular entre o real e o imaginário, o factual e o onírico ou, como refere

Allan Cameron, o confronto entre o excesso e a ausência de memória; “as toalhas do passado seguramente presenteiam-nos com um excesso de memória, enquanto os abruptos saltos entre as pontas do presente produzem uma série de lacunas – a ausência de memória.” (Cameron, 2008, p. 109). Mas estas seriam ainda descrições orgânicas centradas no encadeamento das ações ou motivações psicológicas das personagens. Deleuze insiste que o filme se desdobra no domínio do tempo puro: “Já não é, ou já não é somente o *devenir indiscernível* de imagens indistintas, são *alternativas indecíveis* entre círculos de passado, *diferenças inexplicáveis* entre pontas de presente.” (Deleuze, 2006, p. 138). A indiscernibilidade das imagens de O Último Ano ... remete para uma descrição cristalina, em que o atual (presente) e o virtual são reversíveis. Por exemplo, se X insiste no encontro passado em Marienbad e A afirma que esse encontro não ocorreu, então um dos dois não diz a verdade. A indiscernibilidade entre o atual e o virtual, que resulta desta relação ambígua, pode ser descrita como uma troca entre um estado límpido e outro opaco. Se é o homem X que mente, então este introduz uma opacidade na narração pois, por exemplo, as suas motivações serão insondáveis.

Figura 3

Personagem feminina denominada A. A composição visual simétrica reforça a atmosfera labiríntica e onírica da narrativa. Nota: Frame retirado de O último ano em Marienbad (filme de A. Resnais, 1961, 00:38:39).



Neste caso, a mulher A manifesta a sua incredulidade e dúvida,, de uma forma genuinamente transparente. O mesmo poderia ser dito em sentido inverso: será que A mente, porque o seu suposto marido M está presente? Neste caso, seria X a carregar o peso das recordações de um encontro que aconteceu de facto e não consegue apagar da memória. A “verdade” poderá também situar-se algures no meio destas situações opostas. Questionar-se-ia então a veracidade da memória de ambas as personagens. Pode ilustrar-se a ambiguidade da memória com o esquema do cone invertido de Bergson: a extremidade inferior corresponde ao presente e as secções circulares, sucessivamente mais afastadas do vértice, vão incorporando mais e mais estratos discursivos. Estes estratos discursivos oferecem outras tantas “alternativas

indecidíveis” para os acontecimentos passados. Em todo o caso, as imagens de *O Último Ano...* nada revelam sobre o que de facto aconteceu (e acontece) em Marienbad. O triângulo formado pelas personagens A, X e M não é um “objeto” exterior ao filme, é a própria descrição deslizante, oblíqua e contraditória que forma o objeto e reatualiza as suas coordenadas nas imagens do filme. É o tempo, um tempo não cronológico, representado intensivamente em situações impossíveis, que torna os acontecimentos indiscerníveis. A bifurcação do tempo num passado indecível, que se conserva e coalesce num presente inexplicável que passa, estabelece o regime cristalino das imagens de *O Último Ano...* e, por essa razão, este filme é um caso exemplar da potência criativa do falso, de que Deleuze fala.

Por último, é necessário clarificar que as regiões de passado, reveladas nas imagens de Resnais, ultrapassam, para Deleuze, o mundo interior psicológico das personagens. A memória, para Bergson, não se situa no indivíduo, está para além dele, “nós é que nos movemos numa memória-Ser, numa memória mundo” (Deleuze, 2006, p. 130). Concomitantemente, referindo-se a Robbe-Grillet, e em desacordo com este, Deleuze sublinha que “nada se passa na cabeça do espetador que não provenha do carácter da imagem” (2006, p. 137). A reversibilidade entre o objetivo e o subjetivo, o físico e o mental, o atual e o virtual, acontece nas próprias imagens e não na mente do espetador. Recorde-se que a teoria do cinema de Deleuze nasce da tentativa de Bergson abolir a oposição entre as imagens mentais (o mundo psicológico das imagens) e a realidade das coisas (o mundo do movimento). A realidade para Bergson é o movimento e isto significa que o universo material é um plano de imanência – é o agenciamento de todas as imagens-movimento. Assim, para Deleuze, depois de Bergson, as imagens são matéria e não formas sensíveis ou duplos, que sinalizam a existência da matéria que se encontra para lá da imagem. Na visão bergsoniana, a imagem existe sem ser percecionada “pode estar presente sem ser representada; e a distância entre estes dois termos, presença e representação, parece apenas medir o intervalo ente a matéria em si e a nossa percepção consciente da matéria” (Bergson, 1911, p. 27). Segundo Bergson, as imagens existem por si mesmas, não têm de ser constituídas, não são representações da mente, são coisas, são simultaneamente a matéria em si mesma e o encontro entre a percepção e a realidade. A percepção pura ou objetiva existe nas coisas em si mesmas e, sendo a matéria o agregado de todas as imagens possíveis, a percepção subjetiva será um recorte ou uma seleção desse todo que se relaciona com a matéria corpo, o corpo imagem. São precisamente estas noções de imagem e percepção que Deleuze convoca para a sua filosofia do cinema: “será subjetiva uma percepção em que as imagens variem em relação a uma imagem central privilegiada; será objetiva uma percepção

tal como existe nas coisas, em que todas as imagens variam umas em relação às outras, sobre todas as suas faces e em todas as suas partes.” (Deleuze, 1983, p. 92). Assim, para Deleuze, não existe um sujeito percipiente, a consciência situa-se no exterior, na superfície das coisas, uma consciência que interpreta a coisa e a imagem como indistinguíveis. O conjunto de imagens-movimento que constituem o cinema são para Deleuze parte do mundo, um advento que não se endereça a ninguém e, neste sentido, a percepção, quando situada no indivíduo, é um véu para a realidade, podendo também situar-se nas próprias coisas como percepção objetiva. Assim, o cinema para Deleuze não é parte da realidade, ele forma uma realidade em si mesma.

FENOMENOLOGIA DA RECEÇÃO

O estudo da recepção do filme, segundo uma perspectiva fenomenológica, implica que se questionem as condições da experiência subjetiva, na constituição do objeto cinemático. A análise não se foca exclusivamente na estrutura do objeto ou no ato do espectador, mas na sua relação mútua, partindo do pressuposto de que não podem existir separadamente. Como refere Jennifer Barker, “a fenomenologia insiste que para descrever um fenómeno é necessário descrever tanto o aspeto objetivo como o subjetivo da estrutura intencional” (2009, p. 17) que é a nossa consciência, sempre direcionada para algo. A fenomenologia existencial de Merleau-Ponty (1999) desloca o foco para a experiência encarnada, isto é, para a correlação entre o corpo-vivenciado e o mundo (*être-au-monde*). O corpo não é apenas um objeto no mundo, é também um sujeito do mundo, em simultâneo agente e agência do seu cometimento. A percepção, para Merleau-Ponty, é a perspectiva corpórea e situada a partir da qual o mundo nos é apresentado, e é inseparável da expressão. O corpo-vivenciado realiza a comutação da percepção em expressão e vice-versa.

No seu livro *The Address of the Eye* (1992), Vivian Sobchack convoca esta primazia da percepção para estabelecer uma teoria da recepção encarnada, reconhecendo a capacidade que os filmes têm de nos despertar fisicamente para o significado. Ao focar-se no “ser corpóreo-material” do observador (Sobchack, 2004, p. 55), ela propõe que a experiência do cinema é uma instância intensificada da forma como a percepção abre o sujeito ao mundo. Por seu lado, também o filme percetiona e expressa uma intencionalidade. O filme é a expressão de uma experiência, e essa expressão é ela própria experienciada no ato de ver, configurando uma “expressão da experiência pela experiência” (Sobchack, 1992, p. 3). Partindo desta reversibilidade, Sobchack propõe que o filme é percetionado, não só como um *objeto da nossa visão*, mas também como um

sujeito que vê, isto é, um sujeito cinematográfico:

[...] um anônimo, móvel, encarnado e eticamente investido
sujeito do espaço do mundo (1992, p. 62).

A experiência do cinema não pode, assim, ser individualizada, mas entendida como um encontro intersubjetivo. A comunicação entre o espectador e a obra é possível pela reversibilidade da experiência encarnada. Apontando para esta instabilidade, a perspectiva de Sobchack permite questionar a divisão entre espectador e filme, assumindo que ambos partilham dialogicamente o espaço cinematográfico, numa relação mútua e cocriadora de significado.

HABITAR O FILME: PERCURSOS CRIATIVOS NO ENCONTRO COM *MARIENBAD*

A reversibilidade entre a percepção e a expressão implica que o espectador percebe subjetivamente e exprime objetivamente o seu ato de percepção do filme, enquanto o filme objetivamente se expressa. É precisamente este o sentido da atividade realizada com alunos no âmbito de uma unidade curricular, sobre a arte da imagem em movimento, na qual se procura explorar a natureza dialógica do encontro cinematográfico e a reversibilidade entre percepção e expressão. A atividade inicia-se com a visualização do filme de Resnais e Robbe-Grillet *O Último Ano em Marienbad* (1961), seguida de uma breve apresentação sobre o contexto histórico e cultural do filme. Nesta apresentação, não se referem os conceitos deleuzianos, de forma a não introduzir concepções que contaminem ou forcem determinadas interpretações. Pelo contrário, os estudantes são convidados a expressar a sua própria relação contingente com as imagens do filme. Para o fazerem, estabelece-se como ponto de partida o enunciado de uma situação em aberto e fiel ao enredo original: “Um homem e uma mulher, encontram-se, reencontram-se? Trocam olhares, insinuam-se gestos, revelam-se atitudes. E se...”. A partir deste enunciado, os estudantes traçam o seu próprio arco narrativo e realizam uma remontagem com sequências do filme, na qual a sonorização é uma opção inteiramente livre.

Esta atividade de remontagem alinha-se com a prática do ensaio fílmico, tal como é teorizada na obra de referência editada por Grant e Keathley (2020). Nesta perspetiva, o ensaio videográfico é uma forma de “crítica em som e imagem” que transcende o mero exercício técnico, constituindo-se como um modo legítimo de investigação e produção de conhecimento. Os estudantes não são apenas “semionautas” (Bour-

riaud, 2009) que inventam percursos no universo de signos do filme, mas investigadores ativos que utilizam a montagem para pensar com o filme, articulando a sua própria experiência percetiva. A análise dos projetos resultantes revela uma assinalável diversidade de arcos narrativos, que demonstram não a procura de um significado “implícito” no filme, mas uma apropriação criativa das suas imagens. Em vez de uma descrição geral, a análise de dois casos-tipo, representativos das abordagens mais comuns, permite aprofundar o confronto entre a teoria e a experiência encarnada dos estudantes.

O primeiro caso-tipo, que podemos designar “A Tentativa de Ordem”, procura resolver a ambiguidade do filme, forçando uma narrativa linear de thriller psicológico. Através de uma montagem seletiva, a personagem A é muitas vezes construída como uma vítima amnésica, X como um perseguidor manipulador e, por vezes, M como o seu cúmplice ou rival. Para tal, os estudantes isolam ações, descontextualizam-nas e reordenam-nas para criar uma sequência de causa-efeito. A sonorização é crucial: uma banda sonora tensa, com crescendos e decrescendos, é adicionada para sublinhar a ameaça, e o som diegético é manipulado para acentuar a ação, gerando suspense.

Em contrapartida, o segundo caso-tipo, “A Aceitação do Caos”, explora a indeterminação do filme. Estas remontagens abdicam de um arco narrativo centrado nas personagens, para se focarem na experiência do espaço e do tempo. Nestes projetos, a montagem é poética e rítmica, usando longas dissoluções entre os corredores vazios, os jardins geométricos e os reflexos das personagens nos espelhos do hotel. A repetição de planos não serve para contar uma história, mas para criar um ciclo hipnótico. A sonorização é mais minimalista: os diálogos são totalmente removidos, dando lugar a paisagens sonoras ambiente, por exemplo o som do vento e uma nota musical contínua, evocando por vezes sensações de sonho ou de memórias suspensas.

Esta procura por coerência, patente no primeiro tipo, pode revelar a ação pragmática dos estudantes que buscam relações causais ou, como refere Jacques Rancière, traduz a ação de um cérebro que “confisca em favor próprio o intervalo entre ação e reação” (Rancière, 2014, p. 182). Contudo, em vez de um regresso ao regime da imagem-movimento, esta intervenção pode ser lida à luz da relação entre Deleuze e Rancière. É precisamente na rutura com a narrativa clássica, como defende Rancière, que se abrem as condições para a emancipação política do espetador. Assim, o ato de “traduzir” as imagens-tempo do filme para uma lógica de thriller não é uma falha de receção, mas o próprio exercício do dissentimento que Rancière identifica como condição para a emergência do “espetador emancipado”. Por outro lado, o segundo exemplo ilustra uma forma diferente de “receção criativa” que habita a

"potência do falso" de Deleuze, de modo mais direto. Ao focar-se na experiência sensorial do espaço e do tempo, esta remontagem expressa a experiência fenomenológica do encontro de forma não-narrativa, abraçando a indiscernibilidade entre o atual e o virtual que o filme propõe.

Ambos os percursos demonstram o valor pedagógico desta abordagem. O ato de remontar, enquanto prática de ensaio fílmico, força os estudantes a transcender a análise teórica tradicional, transformando-os em cocriadores que negoceiam ativamente o significado com a obra. Esta prática valida a teoria da receção encarnada de Vivian Sobchack, na qual a percepção se converte em expressão. Se, como refere Hans Robert Jauss, a receção estética implica que o sujeito abandone a contemplação passiva para "pôr em jogo a sua própria situação na história" (1978), então estes ensaios fílmicos são a prova dessa ação. As narrativas plurais que emergem são o testemunho de uma relação produtiva entre o corpo-sujeito do espectador e o sujeito-objeto cinematográfico, confirmando que o encontro com o filme é, de facto, um ato de cocriação. Se é a partir da percepção que o mundo nos é apresentado e constituído de um significado particular, então, as imagens do filme constituem-se no corpo-vivenciado do estudante que objetivamente exprime, através da prática do ensaio fílmico, a experiência encarnada do encontro. Os estudantes e o filme encontram-se no ato da construção do significado; entre o estudante espectador e o filme estabelece-se uma relação intersubjetiva, mediante a qual o significado é construído dialogicamente. A pluralidade de narrativas construídas é o testemunho desta relação instável e produtiva entre o corpo-sujeito do espectador e o sujeito-objeto cinematográfico.

POLÍTICA DA ARTE

A potência criativa do falso manifesta-se na indiscernibilidade entre o presente e o passado, o atual e o virtual. Por sua vez, esta potência é determinante na experiência percetiva e estética do espectador. Assim, a descrição da natureza fenomenal do encontro cinematográfico envolve também a descrição do regime das imagens que constituem o filme, regime esse que determina o tipo de relação que o espectador estabelece com essas imagens. Deleuze separa a narração do cinema em dois regimes: um regime orgânico, que depende da relação entre causa e efeito; e um regime cristalino, que se revela na potência criativa do falso. Para o autor, estes regimes estabelecem-se nas imagens em si mesmas e não na relação dessas imagens com o corpo-sujeito que as percebe. Como tem sido referido, no espaço cinematográfico estabelece-se uma relação dialógica entre o corpo-sujeito do espectador e o sujeito-objeto cinematográfico. Esta relação é também configurada pelo tipo de práticas

artísticas que estão na gênese das imagens do filme, práticas essas que influenciam a relação perceptiva do espectador.

Ambos os regimes de narração propostos por Deleuze encontram paralelo nos regimes das artes que Rancière estende a todas as formas de expressão artística. Por regime das artes, o autor entende a ligação entre as práticas artísticas, a sua visibilidade e os modos como ambas são concetualizadas (Rancière, 2010a). No estudo de caso que aqui se apresenta, as práticas artísticas resultam do trabalho autoral de Resnais e Robbe-Grillet. Por sua vez, a visibilidade dessas práticas traduz-se nas condições da recepção do filme, configurada pela realização da atividade letiva. A concetualização pode encontrar-se na análise do filme de que resulta, por exemplo, o regime do falso preconizado por Deleuze, que se caracteriza pela quebra com o mecanismo sensorio-motor do regime orgânico. Regime que Rancière refere como regime representativo, segundo o qual a imagem tem a função de complemento da ação escrita. Segundo este regime, a história é uma junção de ações que definem a racionalidade e estabelecem, através de encaideamentos de causalidade, uma forma inteligível para as ações humanas. Para Rancière, a quebra com o regime representativo resulta da gradual indiferença do estilo para com o conteúdo e da criação de obras cujo sentido é imanente às próprias coisas. O discurso perde o privilégio sobre a visibilidade e emerge o regime estético da arte, no qual a arte se identifica pela distinção do modo de ser sensível, próprio dos seus produtos. Do regime representativo para o estético dá-se uma redistribuição das relações entre o dizível e o visível, que constituem a matriz sensível dos objetos artísticos.

A rutura com o modelo hierárquico e orgânico do regime representativo liberta o sensível, que “subtraído às suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea” (Rancière, 2010a, p. 24). Potência que se encontra na indeterminação que resulta na “ideia de um sensível que se tornou estrangeiro a si próprio, sede de um pensamento que também se tornou estrangeiro a si mesmo.” (Rancière, 2010a, p. 24). É patente o paralelismo com a potência criativa preconizada por Deleuze e que resulta da indeterminação do regime de narração cristalina. A potência criativa cria as condições para uma inversão da relação de autoridade entre quem experiencia a arte e aquele que cria as condições para essa experiência (Mondzain, 2015). Esta inversão afeta as condições da experiência do espectador e cria espaço para uma recepção criativa da obra. Rancière refere-se a esta potência como uma eficácia estética: “a eficácia da própria separação, da descontinuidade entre as formas sensíveis da produção artística e as formas sensíveis através das quais essa mesma produção é apropriada por espectadores, leitores e ouvintes.” (2010b, p. 85). Esta ideia de eficácia estética resulta assim do dissentimento entre as práticas artísticas e as formas como

são apropriadas pelos espetadores. Tal dissentimento é uma condição do dismantelamento das fronteiras entre o ver e o agir, a arte e a vida, subjacente à emancipação do sujeito.

CONCLUSÃO

Procurou-se descrever a natureza fenomenal das relações que se estabelecem no espaço cinemático. Para compreender a natureza dessas relações, é necessário pensar os modos de receção das imagens, as suas propriedades e as condições de produção e de visibilidade que estão na sua génese. Sendo o corpo uma condição irreduzível para a experiência sensorial, o espaço cinemático implica um encontro entre o sujeito percipiente e a imagem em movimento, imagem que tem a capacidade de despertar fisicamente para o significado. Por um lado, a filosofia de Deleuze permite compreender a natureza objetiva do fenómeno; por outro, a teoria da receção encarnada de Sobchack, informada pela fenomenologia de Merleau-Ponty, revela a sua natureza intersubjetiva, que implica uma relação dialógica entre o percipiente (o espetador) e o filme (o sujeito cinemático).

A atividade letiva aqui descrita criou as condições para equacionar os modos de receção do filme de Resnais e Robbe-Grillet, a partir da expressão das experiências percetivas dos estudantes. A remontagem das imagens e a construção de arcos narrativos originais geraram novas cartografias que se traduzem em percursos poéticos. Desta forma, o filme não se reduz ao processo criativo dos autores; pelo contrário, prolonga-se na reinterpretação que o espetador faz da obra. Poderá assim falar-se de uma receção criativa ou, como refere Hans Robert Jauss, de uma estética da receção, na qual o sujeito percipiente abandona a contemplação passiva para pôr em jogo a sua própria situação na história (1978).

Por sua vez, o filme resulta de operações artísticas que caracterizam o trabalho autoral e que determinam também a relação percetiva do espetador. Os conceitos deleuzianos de imagem-tempo, e em particular de imagem-cristal, descrevem as propriedades das imagens que resultam dessas operações. O regime cristalino de narração de *O Último Ano...* assinala a indiscernibilidade entre o real e o imaginário e manifesta a potência criativa do falso. Pode equacionar-se este regime de indeterminação no contexto de uma política da arte que se estabelece entre os espetadores e a práxis artística. Neste sentido, a rutura com o regime orgânico das imagens do cinema configura-se na passagem do regime representativo para o regime estético, que preconiza o dissentimento entre produção e receção como condição de emancipação.

Se, por um lado, a indeterminação que caracteriza O Último Ano... cria as condições objetivas para uma recepção criativa e emancipatória, por outro, o filme, enquanto sujeito cinemático, torna visíveis as próprias estruturas e processos da visão encarnada. Assim, a natureza relacional do encontro cinemático configura-se numa relação intersubjetiva que contesta a separação entre um sujeito percipiente e o objeto da sua visão. A separação entre sujeito e objeto deixa de fazer sentido. Ambos, espectador e filme, participam ativamente na produção da experiência do cinema, e a natureza dialógica desta experiência informa os modos de recepção, a práxis artística e as propriedades audiovisuais das obras da arte da imagem em movimento. Esta constatação constitui o ponto de partida para subseqüentes desenvolvimentos no estudo da natureza fenomenal do encontro cinemático.

Referências

Barker, J. M. (2009). *The Tactile Eye, Touch and the cinematic experience*. University of California Press.

Bergson, H. (1920). *Mind-Energy lectures and essays*. (H. W. Carr, Trans.). Henry Holt and Company.

Bourriaud, N. (2009). *Pós-Produção, como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. (D. Bottmann, Trans.). Martins Fontes.

Cameron, A. (2008). *Modular Narratives in Contemporary Cinema*. Palgrave Macmillan.

Deleuze, G. (2006). *A Imagem-Tempo: cinema 2*. Assírio & Alvim.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção* (2ª ed.). (C. A. Moura, Trans.). Livraria Martins Fontes Editora.

Mondzain, M.-J. (2015). *Homo Spectator*. Orfeu Negro.

Rancière, J. (2010a). *Estética e Política: A Partilha do Sensível*. Dafne Editora.

Rancière, J. (2010b). *O Espectador Emancipado*. Orfeu Negro.

Rancière, J. (2014). De uma imagem à outra? Deleuze e as idades

do cinema. In J. Rancière, *A Fábula Cinematográfica* (pp. 175-205). Orfeu Negro.

Resnais, A. (Realizador). (1961). *O último ano em Marienbad* [Filme]. Cocinor.

Sobchack, V. (1992). *The Address of the Eye, a Phenomenology of Film Experience*. Princeton University Press.

Sobchack, V. (2004). *Carnal Thoughts, Embodiment and Moving Image Culture*. University of California Press.

O CAMINHAR COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA: TRANSFORMANDO ESPAÇOS E SIGNIFICADOS

José Pedro Regatão

jregatao@eselx.ipl.pt

Mariana Viana

mmoreira@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.194>

Resumo

Caminhar, enquanto prática artística e metodológica, permite reconfigurar o espaço urbano e natural através de experiências sensoriais e psicogeográficas. Inspirado na obra Walkscapes, de Francesco Careri, este artigo reflete sobre os processos de criação e os resultados de um projeto de desenho desenvolvido no ensino superior artístico. O projeto incentivou os estudantes a explorar novas formas de olhar e sentir o ambiente que os rodeia. Através de estratégias de deambulação e deriva pelo território, promoveu-se a realização de uma série de desenhos que revelam a experiência sensorial e percetiva da paisagem, tanto urbana como natural.

O CAMINHAR COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Ao longo dos séculos XX e XXI, diversos artistas desenvolveram a sua prática a partir da experiência do caminhar e da sua relação física com o espaço envolvente. Esta abordagem tinha na sua génese um novo entendimento do papel da arte, não só como alternativa à sua dimensão objetual, na medida em que propunha a sua desmaterialização, mas também encarando a criação artística como resultado de um processo de trabalho e da experiência individual do próprio artista. A partir desta premissa emergiu a noção de que a obra de arte poderia surgir do estreito diálogo psicogeográfico com o meio envolvente, con-substanciando-se na experiência sensorial do próprio artista e do seu movimento do corpo como gerador de novas perceções. Esta forma de trabalhar inspirou diversos artistas contemporâneos, não só pela liberdade criativa que esta prática lhes proporcionou, mas sobretudo pelo desafio de problematizar a relação direta entre o sujeito e o lugar. Para Francesco Careri (2014):

O caminhar, mesmo não sendo a construção física de um espaço, implica uma transformação do lugar e dos seus significados. A presença física do homem num espaço não mapeado – e o variar das perceções que daí ele recebe ao atravessá-lo – é uma forma de transformação da paisagem que, embora não deixe sinais tangíveis, modifica culturalmente o significado do espaço e, conseqüentemente, o espaço em si, transformando-o em lugar. (p. 51)

Na verdade, o lugar adquire novos significados através da experiência perceptiva do caminhante, ganhando também um sentido estético.

Richard Long, Marina Abramovic, Carl Andre, Sophie Calle, Hamish Fulton, Francis Alÿs, Janet Cardiff, Alberto Carneiro são representativos de uma prática artística baseada no caminhar: seja através de uma marca inscrita na paisagem, seja em forma de diário fotográfico que retrata o quotidiano, seja por meio de textos e desenhos que documentam determinados percursos. Podemos observar na prática destes artistas uma proposta centrada na experiência do caminhar entendida como obra de arte. Do ponto de vista do desenho, trata-se de “um novo paradigma que permite aos artistas explorarem livremente o tempo e o movimento, reforçando e expandido a prática do desenho” (Foá et al., 2022, p. 114).

APRENDIZAGEM CRIATIVA E EXPLORATÓRIA DO DESENHO

O processo de ensino-aprendizagem do desenho exige um exercício regular de reflexão crítica sobre as metodologias e práticas pedagógicas a seguir. Enquanto área curricular, para além de acompanhar as atuais exigências educativas relativamente ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, a disciplina de desenho deve atender aos desafios pedagógicos inerentes à sua natureza. Na nossa perspetiva, esta disciplina abrange várias dimensões que importa contemplar no seu conjunto e que se influenciam mutuamente num processo dinâmico de conhecimento.

Se, por um lado, o desenho tem vindo a promover a capacidade de observar e representar o mundo que nos rodeia, contribuindo para a aquisição de saberes instrumentais e expressivos, por outro lado, define-se, cada vez mais, pela sua dimensão concetual, processual e exploratória. O campo de ação do desenho é hoje mais amplo e transdisciplinar que na primeira metade do séc. XX, com propostas híbridas que incluem a performance, a escultura, a pintura, a gravura e outras formas de expressão. Para Butler (2010), “o trabalho de muitos artistas contemporâneos situa-se na intermédia generativa, ligando a parede e o papel, a vertical e a horizontal, o abstrato e o concreto, o imaginário e o real, num conjunto peripatético de linhas e de relações” (p. 108).

TEMPO, ESPAÇO E TRANSITORIEDADE

O ensino do desenho baseado em projetos permite uma abordagem ativa a esta disciplina, promovendo um processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante, que valoriza a autonomia, a investigação, a aprendizagem pela prática, a capacidade crítica e reflexiva, entre outras dimensões. Sendo uma metodologia pedagógica amplamente aplicada no ensino das artes visuais, é provavelmente aquela que melhor se aproxima da prática artística em ateliê, na medida em que promove estratégias autónomas de investigação e de experimentação individualizadas. Por conseguinte, os projetos que iremos apresentar são baseados nessa metodologia, sendo representativos de abordagens individuais e autorais ao tema da proposta de trabalho.

Importa, ainda, acrescentar que o presente projeto foi resultado de uma parceria pedagógica entre os autores deste artigo, ambos docentes da UC Desenho VI, na Escola Superior de Educação de Lisboa. A elaboração conjunta da proposta de trabalho durante o ano letivo de 2023-2024 procurou articular os objetivos da UC com o nosso interesse em abordar o desenho numa perspetiva ampla e interdisciplinar.

Simultaneamente, pretendeu-se valorizar a componente concetual e instalativa do desenho, alicerçada numa prática de descoberta e de investigação autónomas.

PROJETOS DE AUTOR

A partir de um percurso noturno pela Doca do Jardim de Tabaco (atual Terminal de Cruzeiros de Lisboa), Afonso Horta interessou-se pelo lado sensorial e emocional da paisagem arquitetónica e marítima que a doca lhe ofereceu ao longo dos anos nos seus percursos diários. Sensibilizado pelos jogos de luz e as composições dinâmicas que caracterizam aquela paisagem noturna, começou por captar um conjunto de imagens fotográficas do local. A partir desses registos surgiram os primeiros esboços. Numa tentativa de perder o referente direto e de transformar as imagens em composições abstratas, fez uso de um programa de edição de imagem. A mediação informática permitiu um trabalho criativo de manipulação digital das imagens, cujo resultado foi projetado em folhas de papel e, simultaneamente, esboçado a lápis. Deste modo, o seu processo criativo combinou várias tecnologias e processos de trabalho, do desenho à fotografia, da manipulação digital à pintura. A série de desenhos monocromáticos pintados com tinta acrílica convoca, assim, as memórias e as impressões pessoais do estudante, ao mesmo tempo que reflete o seu próprio imaginário, marcado por um conjunto de referências visuais e culturais, como é o caso da estética cinematográfica de James Bidgood (*Pink Narcissus* de 1971).



Figura 1
Afonso Horta, Sem título (Instalação no corredor da ESELx), 2024.

Na passagem da zona ribeirinha para uma espécie de *terrine vague*, que define a paisagem da cidade, Fabiana Silva orientou a sua investigação em torno das hortas informais que discretamente emergem na malha urbana. A deambulação pelas hortas rurais e urbanas em diversas zonas da cidade marcou a sua abordagem ao projeto, associando as memórias que tinha do seu avô à realidade concreta das hortas ilegais cultivadas na freguesia da Pontinha. Para Careri (2016), “trata-se de espaços esquecidos, apagados dos nossos mapas mentais, algo do género de amnésias urbanas” (p. 21).

Se, por um lado, as impressões que registou em forma de esboço refletiam os aspetos de cultivo e de organização informal – onde se observam instrumentos de cultivo, cercas improvisadas, abrigos efêmeros e objetos do quotidiano –, por outro lado, encontra-se implícita a noção de uma comunidade que partilha um espaço social dentro da cidade. As hortas ilegais entendidas enquanto metáforas do escape ao quotidiano, mas também da interação social e comunitária, assumem-se como ponto de partida para um projeto que problematiza a forma e a função destes espaços de cultivo.



Figura 2
Fabiana Silva, Raízes Urbanas,
2024.

A série de desenhos que executou com caneta de aparo e tinta da China remete-nos para a perceção de um fenómeno complexo, da qual sobressai a sua estrutura errática, informal e poética. Ao contrário da “paisagem civilizada” (Cauquelin, 2008, p. 98), as representações revelam um encontro, desordenado e informal, entre o homem e a natureza.



Figura 3
Fabiana Silva, Raízes Urbanas,
2024.

A relação entre o homem e a natureza, identificada como denominador comum da maior parte dos projetos, identifica-se igualmente na obra de Mónica Freitas. Partindo das suas caminhadas por Sintra, a estudante reflete em torno da sobrevivência da natureza para além da humanidade. Nesse percurso, guiada pela intuição, observou o modo como a natureza habitava e se apropriava aleatoriamente do espaço edificado e de alguns veículos abandonados, aproximando-se do fascinante conceito de ruína defendido por Georg Simmel. Para o sociólogo alemão:

o encanto da ruína é que, aqui, uma obra humana é sentida plenamente como um produto da natureza. Aqui, agiram sobre as paredes as mesmas forças que, através da corrosão pelas condições atmosféricas, a passagem da água, os desmoronamentos, a fixação de vegetação, conferem à montanha a sua forma. (Simmel, 2019, p. 61)

Trata-se, não só de refletir sobre a presença do tempo, enquanto agente de mudança e transformação da realidade, mas também enquanto elemento gerador de novos significados.

À semelhança de outros projetos, a fotografia foi utilizada como processo de pensamento do desenho, enquanto suporte físico de memórias do quotidiano. A partir desses registos fotográficos foram elaborados esboços, privilegiando um processo de síntese formal que culminou numa composição de formas recortadas no plano. A aparente bidimensionalidade da série é contrariada pelo suporte físico do desenho, o cartão canelado permite a representação de planos lisos e texturados, apelando ao sentido tátil da composição. Para além do seu carácter metafórico, a série de desenhos reflete sobre a noção de transitoriedade e sobre a relação entre homem/natureza, numa espécie de exercício poético entre formas orgânicas e geométricas, formas cheias e vazias, neutras e negras.



Figura 4
Mónica Alves, Sem Título, cartão
e tinta da china, 2024.

Uma das dimensões deste projeto, ainda pouco a florada até ao momento, é o contexto social das relações humanas que caracterizam o ambiente urbano. Para Diana Martins não foi a experiência estética do caminhar que interessou investigar, mas antes o panorama sociológico de uma pequena vila. O seu processo investigativo incidiu sobre as conversas e as frases proferidas, em tom informal, pelos habitantes daquele território, quando se cruzavam com a sua família nas ruas do centro histórico. As frases-chave que identificou entre vizinhos, amigos e conhecidos revelam diferentes formas de pensar, mais ou menos preconceituosas e especulativas, de um Portugal queirosiano.



Figura 5
Diana Martins, Desenhos e gravuras.



Figura 6
Diana Martins, Sem Título, instalação, 2024.

Sobre várias tiras de pano cru surgem um conjunto de personagens a conversar – transferidas por meio da gravura – em atitudes descontraídas e imersas nas suas próprias palavras. Observam-se também a presença de pontos de encontro informais, como bancos de jardim ou

objetos associados à comunicação interpessoal, como telefones e chá-venas de chá. Ao longo da composição surgem, também, uma série de frases bordadas que contextualizam os diálogos entre os participantes e revelam algumas das preocupações sociais daquela comunidade.



Figura 7
Diana Martins, Sem Título (por-menor), 2024.

O projeto desenvolvido por Mónica Alves propôs uma reflexão sobre o impacto da industrialização e da poluição no território onde habita – o Pinhal Conde da Cunha –, um espaço marcado por tensões entre ruralidade e crescimento urbano desordenado. Com base numa seleção de palavras extraídas do livro *Walkscapes*, foram eleitos conceitos como rasto, impressão e caminho, que orientaram as associações temáticas e poéticas ao longo do processo.

A investigação desenvolveu-se em torno da crescente acumulação de lixo e da destruição do espaço natural, explorando criticamente o conflito entre natureza e intervenção humana. Seguindo uma abordagem processual e expandida do desenho, foram recolhidos objetos descartados durante percursos a pé, utilizados depois como matéria de trabalho através da técnica de *frottage* e de impressões diretas sobre papel.

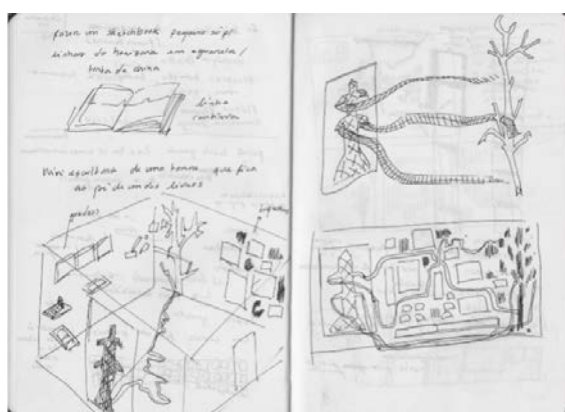


Figura 8
Mónica Alves, Caderno de Campo, 2025.

Nos cadernos de campo surgiram tanto composições de observação direta como abstratas, realizadas com pastel seco, tinta da China e outros materiais, numa tentativa de representar as paisagens quotidianas e de traduzir visualmente os efeitos da industrialização. Algumas destas explorações formais — nomeadamente a depuração das formas e o uso do espaço negativo — remetem para a obra do escultor Eduardo Chillida, na sua articulação entre matéria e vazio, presença e ausência.

Este conjunto de experiências resultou numa proposta instalativa que articula objetos, composições gráficas e elementos escultóricos. Numa das paredes da instalação, desenhos, fragmentos recolhidos e esboços do processo criativo foram organizados de modo a convidar o espetador a percorrer visualmente a obra, num gesto de descoberta e questionamento. Uma fita de sinalização amarela atravessa a composição, evocando simultaneamente a urgência do tema e o silêncio imposto sobre estes territórios negligenciados.



Figura 9
Mónica Alves, Sem Título, Instalação, 2025.

Entre os elementos da instalação, destaca-se a ligação visual proposta entre a torre elétrica e a árvore, como metáfora das tensões entre o artificial e o orgânico, o progresso e a resistência. A composição inclui ainda livros-objeto (em formato *leporello*), painéis de tecido de grandes dimensões e outras composições/objetos, configurando um dispositivo visual que convoca o espetador à reflexão crítica sobre o território, os seus rastos e as suas feridas.

REFLEXÕES FINAIS

Este projeto promoveu o conhecimento de diversas práticas do desenho e de metodologias processuais que implicam uma ação concreta no espaço real, incentivando a descoberta e a investigação em torno do movimento e da relação direta do corpo com o espaço. Numa pers-

petiva mais aprofundada, esta abordagem encontra também eco na obra de Gaston Bachelard na *Poética do Espaço*, em que o autor aborda a importância do espaço habitado como um lugar primordial da imaginação e do ser:

Abrangemos assim o universo dos nossos desenhos vividos. Esses desenhos não precisam [de] ser exatos. Basta que sejam tonalizados do mesmo modo do nosso espaço interior. Mas que livro teríamos de escrever para determinar todos esses problemas! O espaço convida à ação, e antes da ação a imaginação trabalha. (Bachelard, 2000, p. 31)

O projeto permitiu também compreender as potencialidades de pensar o desenho numa perspectiva psicogeográfica, tirando partido da descoberta do território como tema central de cada projeto.

Neste sentido, procurou-se incentivar uma visão crítica e reflexiva sobre o ambiente que nos rodeia, explorando o caminhar como uma forma de descoberta e de pensar o mundo. Ao documentar as ações/percursos que realizaram no território, não só foi possível extravasar os limites físicos da sala de aula, tendo em vista a relação com a própria comunidade, como também estimular uma visão própria sobre a realidade, enfatizando a presença, a observação e a escuta ativa.

Importa destacar, ainda, a dimensão errática, transgressora, reflexiva e sensorial que este projeto promoveu, ao desafiar os estudantes a pensar o desenho num campo expandido, reagindo à experiência, ao acaso e ao “acidente” enquanto elementos potenciadores da criação artística.

Por fim, importa salientar a dimensão instalativa do desenho que saiu reforçada neste projeto, com propostas que, de algum modo, desafiaram a percepção do espaço.

Referências

- Bachelard, G. (2000). *A poética do espaço*. Martins Fontes.
- Butler, C. H. & Z. Catherine de (2010). *Online: Drawing through the twentieth century*. Museum of Modern Art, New York.
- Careri, F. (2014). *Walkscapes: O caminhar como prática estética*. Editorial Gustavo Gili.
- Careri, F. (2016). *Pasear, deternerse*. Editorial Gustavo Gili.

Cauquelin, A. (2008). *A invenção da paisagem*. Edições 70.

Foá, M., Grisewood, J., Hosea, B. & McCall, C. (2022). *Performance drawing: New practices since 1945*. Bloomsbury Visual Arts.

Rodrigues, A. (2003). *O que é o desenho*. Quimera.

Simmel, G. (2019). *A ruína* (A. S. Ribeiro, Trad.; C. Fortuna, Org.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

O ENSINO DA ESCULTURA NO TERRITÓRIO EXPANDIDO DAS ARTES VISUAIS

Kátia Sá

ksa@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.195>

Resumo

Ao longo da última década, o módulo de Escultura da unidade curricular Oficina de Artes, Tecnologias e Multimédia, inserido no segundo ano da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, tem-se afirmado como um território de experimentação artística e pedagógica de vocação transdisciplinar. Assente numa lógica de investigação pela prática, o ensino proposto desafia os limites convencionais da escultura, articulando-se com meios como a fotografia, o som e o vídeo. A abordagem privilegia o diálogo com outras áreas – como Arte Multimédia, Pintura e Teoria da Arte – fomentando o pensamento crítico e o trabalho colaborativo. Os projetos desenvolvidos ao longo dos anos mobilizam métodos diversos, cruzando processos manuais e digitais numa experimentação contínua de conceitos e matérias – tácteis ou intangíveis. A escultura deixa, assim, de ser apenas objeto ou forma, para se afirmar como tempo, espaço, relação e processo.

INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma reflexão sobre uma prática pedagógica desenvolvida ao longo dos últimos dez anos, no ensino da escultura, no contexto do ensino superior politécnico, onde se tem privilegiado uma abordagem expandida, multimédia e transdisciplinar. Privilegia-se um trabalho exploratório individual, onde o erro, a hesitação e o desconforto são encarados como motores de descoberta — dimensões essenciais para fomentar uma relação crítica e sensível com a matéria, a técnica e os conceitos — criando condições férteis para o desenvolvimento de uma linguagem própria que, mais tarde, alimenta processos colaborativos e negociações estéticas partilhadas. Os estudantes experimentam formas de fazer que interligam o formal e o conceptual, o técnico e o poético. Neste contexto, a escultura é pensada como prática multiprocessual, um olhar expandido, desassombrado e atento às múltiplas possibilidades do fazer artístico na atualidade. A formação aqui promovida visa, também, uma preparação alargada para contextos profissionais diversos — do circuito artístico à educação, da museologia à curadoria, da programação cultural à investigação.

A proposta de investigação da tridimensionalidade, neste módulo, é compreendida como treino da perceção da forma e da construção no espaço, aplicáveis a múltiplos fins estéticos e comunicacionais. Os projetos desenvolvidos integram, frequentemente, conteúdos audiovisuais para a experimentação sensível que ampliem o vocabulário escultórico, abrindo novas direções de criação. Esta prática pedagógica tem procurado, acima de tudo, criar condições para que cada estudante encontre a sua linguagem, o seu ritmo e os seus modos de pensar e agir no mundo, através da arte.

MULTIMÉDIA E MULTIMEIOS NA EXPANSÃO DO PENSAMENTO ESCULTÓRICO

Na prática artística contemporânea, a escultura há muito deixou de se restringir ao volume estático, evoluindo para um território híbrido, onde a tridimensionalidade se expressa em múltiplas linguagens — físicas, digitais, visuais e performativas. Esta expansão redefine o que hoje se entende por escultura, abrindo-se a processos experimentais e interdisciplinares. James J. Kelly (2004) conceptualiza este fenómeno como uma reformulação da forma escultórica, que incorpora tecnologias, novos materiais e métodos de produção alternativos. Jane Rendell (2006), por sua vez, propõe uma abordagem situada entre arte e arquitetura, na qual os objetos escultóricos operam em relação ao espaço e

à experiência do espectador, ativando dimensões sensoriais, simbólicas e contextuais.

O que pode ser escultura, numa era de prototipagem rápida, ambientes de realidade aumentada e virtual e, mais recentemente, inteligência artificial? A escultura contemporânea transita entre o objeto e a imagem (como na fotoescultura ou videoescultura), articula-se com o corpo em movimento (como nas performances com interfaces ou próteses escultóricas), manifesta-se no tempo (ao integrar vídeo, som ou dispositivos de interação, como sensores e atuadores) e incorpora o digital, tanto nos modos de produção (modelação e impressão 3D, corte a laser) quanto nos de apresentação (instalações audiovisuais, ambientes imersivos e interfaces interativas).

Compreendo a escultura como uma prática *intermedia*, conceito cunhado por Dick Higgins, nos anos 60, no contexto do movimento Fluxus, para designar formas artísticas que operam entre meios e que rompem com categorias disciplinares rígidas como pintura, escultura ou poesia. Para Higgins, estas zonas híbridas – indisciplinadas por natureza – adquirem potência criativa precisamente na sua ambiguidade. Higgins (1966) antecipa, no seu manifesto, uma sociedade sem classes, onde a separação entre disciplinas artísticas se torna irrelevante. Nesse horizonte, propõe uma mentalidade que privilegia a fluidez e a continuidade entre meios e saberes, em contraste com a lógica de separação disciplinar que marcou a tradição ocidental desde o Renascimento.

Neste contexto, a escultura enquanto linguagem relacional com o mundo torna-se permeável ao cruzamento de multimeios – particularmente fotografia, vídeo e som – como formas de pensamento tridimensional. Fotoescultura, videoescultura, escultura e/ou instalação sonoras não são meras extensões do campo escultórico, mas expressões integradas do seu território expandido. A tridimensionalidade manifesta-se tanto no objeto físico como na sua duplicação ou transmutação mediática: imagens que participam ativamente na linguagem escultórica, assumindo corpo, movimento e “voz”. A escultura revela-se, assim, como linguagem situada entre meios – simultaneamente corpórea e imagética, material e temporal.

Formas escultóricas que se articulam com o corpo – como interfaces, extensões ou próteses performativas – reconfiguram-no enquanto suporte robótico ou pós-humano, um corpo aumentado ou emparelhado pela técnica¹. A escultura deixa de ser apenas matéria moldada – pedra, madeira, barro – para integrar tecnologias, dispositivos e processos como sensores atuadores, vídeo ou impressão 3D. Deixa de se afirmar apenas como presença física num espaço expositivo e passa também a existir como ideia, imagem ou experiência temporal, envolvendo o espectador de forma imersiva ou conceptual.

1-Artistas como Stelarc, Orlan ou Eduardo Kac.

A escultura funde-se, assim, com outros meios e linguagens, habitando o território: entre o físico e o técnico, o material e o imaterial, o artesanal e o programado, o corpóreo e o codificado.

Rosalind Krauss (1979) antecipava já esta dissolução das fronteiras, ao afirmar que a escultura habita um *campo expandido*, definido não por características formais, mas pelas suas relações com a arquitetura, a paisagem e os dispositivos representacionais contemporâneos. Claire Bishop (2005, 2024) amplia esse olhar ao identificar práticas como a instalação e a escultura expandida, como exemplos de uma *post-medium art* – formas que transcendem categorias tradicionais e constroem experiências imersivas, sensoriais e afetivas para o espectador.

É neste enquadramento teórico que se inscreve a proposta pedagógica do módulo que oriento, no qual se promove uma prática escultórica aberta, que convida à mistura deliberada de técnicas, linguagens e dimensões – corporal, simbólica, visual e digital – fomentando uma elasticidade sensível e cognitiva que fortalece o diálogo entre pensamento e forma, técnica e corpo, imagem e espaço.

PERCURSO EVOLUTIVO DA PRÁTICA NA ESCOLA

Numa formação de banda larga, como a Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, considero essencial que os estudantes tenham contacto com o território expandido das Artes Visuais, não como um conjunto de disciplinas estanques, mas como um campo plural e interligado.

Num contexto de investigação artística fundada na prática, torna-se imprescindível que cada estudante faça escolhas conscientes. No entanto, essas escolhas só se tornam verdadeiramente significativas, quando sustentadas pelo contacto com um espectro alargado de formas, processos e linguagens que compõem o campo artístico contemporâneo. Como sublinham Barone e Eisner (2012), a *Arts-Based Research* propõe uma prática investigativa que transcende os métodos tradicionais, permitindo que a criação artística seja, simultaneamente, meio e fim da investigação. Essa abordagem favorece uma construção de conhecimento enraizada na experiência estética e na expressão sensível – condições essenciais para promover um ensino artístico que valoriza a autoria, a descoberta e a reflexão crítica.

Um percurso académico em artes deve ser arriscado, livre e experimental. O desafio é motor do processo e, como afirma João Fiadeiro (2017), no âmbito do seu método de Composição em Tempo Real (CTR), é na presença do inesperado, na suspensão do saber, que nos abrimos a novas possibilidades. O "não saber" torna-se uma ferramenta peda-

gógica, um “desactivador” de hábitos e expectativas, permitindo aceder a zonas de incerteza férteis em descobertas. Esta abertura ao sensível, ao periférico e ao que escapa ao controlo direto é, na prática pedagógica, um modo de resistência à normatividade.

Promovo na investigação artística este tipo de procura sensível, que resiste a estereótipos, respostas automáticas ou juízos apressados sobre temas e formas. Ao invés disso, incentivo práticas que valorizem a atenção ao detalhe, a intuição e a construção de um olhar crítico através do “investigar com as mãos” – numa linha que também é defendida por Leavy (2015), quando propõe a *Arts-Based Research* como uma forma de conhecimento incorporado e performativo, enraizado na prática criativa. Esta forma de investigação amplia horizontes e estimula a escuta simultânea de referências externas (as múltiplas linguagens que nos rodeiam) e internas (nomeadamente a intuição, o ritmo pessoal e as necessidades criativas). Opera-se nesse território do indeterminado, onde o gesto inicial – material ou concetual – abre-se a transformações inesperadas, leituras múltiplas e um “coeficiente” de sentido que emerge na prática e não no planeamento rígido. O pedagogo e artista Pedro Morais, impulsor do Atelier Livre, na escola António Arroio, referia-se a um “fazer sem intenção” – numa lógica *duchampiana*, de que a arte acontece, justamente, nesse intervalo subjetivo e incalculável, que é a lacuna entre o projetado e o realizado.

Cheguei à ESELx, em 2013, depois de treze anos a lecionar em diferentes níveis de ensino. A escultura é a minha formação de base, mas a minha perceção deste território ampliou-se durante o mestrado em Arte Multimédia, onde aprofundei o conceito de Escultura Multimédia. No contexto da educação artística, no doutoramento em Multimédia em Educação, foquei-me na investigação de ambientes interativos e imersivos, com especial atenção a alunos com necessidades educativas especiais. Essa investigação decorreu paralelamente ao meu trabalho docente, no Mestrado em Criação Artística Contemporânea da Universidade de Aveiro, onde lecionei unidades de Projeto de Instalação Artística e de Laboratório de Experimentação e Criação Artística. Nestas unidades, integrei linguagens digitais – como o ambiente visual de programação Max MSP Jitter – e promovi a hibridização entre o analógico e o digital.

Esta vontade de questionar “o que pode ser escultura hoje” acompanha-me desde então, e proponho-a também aos estudantes de AVT. Acredito que a riqueza das respostas reside, precisamente, nesta zona de cruzamento intermedia, expandida e multimeios, onde o gesto analógico dialoga com o código digital. Num contexto de ensino superior artístico e politécnico, esta inquietação encontra ressonância. Por isso, valorizo tanto os processos técnicos e físicos – que decorrem em oficina e exigem contacto com a matéria – como os recursos tecnológicos

e digitais, que abrem novos campos de experimentação e reflexão. A escultura, enquanto território plural e híbrido, assume formas diversas e adapta-se aos meios disponíveis e ao contexto. Nomeadamente, a escultura como interface – como extensão do corpo, do gesto, da percepção – revela-se extremamente fértil no plano pedagógico e permite construir pontes entre técnicas tradicionais e práticas contemporâneas oriundas da performance. Deixa de ser apenas "forma" para tornar-se experiência, relação, acontecimento. Apesar das limitações físicas dos espaços letivos (escala, materiais, ferramentas), continuo a acreditar que a matéria é um motor de pensamento. Assim, materiais como barro, gesso, cimento, madeira, metais ou têxteis cruzam-se com vídeo, fotografia ou som, abrindo-se a uma prática onde o sensível e o conceptual convivem.

Esta prática consolidou-se sobretudo na UC semestral de Oficina de Artes, Tecnologias e Multimédia IV (anteriormente anual, OATM II), através de uma colaboração estreita com docentes de diferentes áreas. Desde o início, destacou-se o trabalho conjunto com Jorge Bárrios, responsável pelo módulo de Arte Multimédia, assim como com Ana Nolasco, que leciona a UC de Teoria da Arte e, atualmente, também tem lecionado o módulo de Pintura, assim como Mariana Viana.

A articulação efetiva entre estes três módulos da OATM IV tem permitido, ao longo dos anos, o desenvolvimento de projetos multimeios e transversais, abrangendo diversas áreas artísticas e explorando temas e abordagens plurais. Importa sublinhar que a colaboração com a Unidade Curricular de Teoria da Arte (antiga Estética) tem sido fundamental para o aprofundamento teórico das temáticas. Este suporte teórico promove a construção de pensamento crítico e argumentativo, durante todo o processo, orientando os estudantes na concretização de elementos essenciais, como a folha de sala e a nota conceptual dos seus projetos artísticos. A apresentação pública dos trabalhos e a avaliação conjunta reforçam esta dinâmica partilhada, oferecendo aos estudantes um retorno integrado, coerente e potenciador da reflexão sobre os processos e resultados.

Com a devida ressalva, importa referir que esta proposta inter/transdisciplinar – hoje consolidada no 2.º ano do curso – teve origem num processo inicialmente desenvolvido por mim e a colega Teresa Pereira, no contexto do 3.º ano do anterior plano de estudos. Essa articulação pioneira entre os módulos de Escultura e Pintura teve lugar na UC anual de Oficina de Artes, Tecnologias e Multimédia III (OATM III), atualmente reformulada como Projeto em Artes e Tecnologias I e II. Trabalhando temáticas centrais da contemporaneidade, esta abordagem promovia a integração de conteúdos teóricos, técnicos e processuais, numa perspetiva transdisciplinar do ensino artístico. Revelou-se uma experiência

pedagógica particularmente fértil, permitindo a realização de projetos *intermedia* como instalação, vídeo-performance, fotografia encenada próteses escultóricas², entre outros.

Essa experiência contribuiu decisivamente para o desenho do atual plano de estudos e impulsionou novas articulações entre docentes, nomeadamente a aproximação ao colega Jorge Bárrios, do módulo de Arte Multimédia, com quem se iniciaram práticas pedagógicas partilhadas baseadas em metodologias semelhantes.

Com a transição para unidades curriculares semestrais, a matriz inter e transdisciplinar foi sendo consolidada e, atualmente, constitui a base da nossa prática docente: um ensino ancorado na experimentação cruzada entre meios, que favorece a integração sensível e crítica de linguagens diversas, no processo de aprendizagem artística.

A par desta evolução, no módulo de Escultura, fui propondo dois ou mais projetos aos estudantes, desde sempre com uma ênfase particular na componente multimédia – em consonância com a minha própria trajetória artística e pedagógica. Com o tempo, em convergência com os módulos de Arte Multimédia e, mais tarde, de Pintura, esta abordagem foi evoluindo naturalmente para a proposta de um único projeto semestral, comum aos três módulos, sempre sustentado conceptualmente pela unidade curricular de Teoria da Arte. Comumente, os projetos são estruturados em várias fases – individuais e coletivas – de modo a articular diferentes momentos de experimentação, desenvolvimento e síntese. No caso específico do módulo de Escultura, a fase individual tem-se revelado essencial, funcionando como um espaço autónomo de experimentação, privilegiando a investigação artística baseada na prática – tal como defendem os princípios da *Arts-Based Research* – em que o fazer se torna simultaneamente forma de pensar, de sentir e de conhecer. Este momento inicial de exploração tem, frequentemente, implicações férteis nos percursos autorais dos estudantes, influenciando de modo significativo o trabalho desenvolvido no terceiro e último ano da licenciatura.

CONSOLIDAÇÃO DE UMA PRÁTICA INTER E TRANSDISCIPLINAR

Ao revisitar os projetos de cariz transdisciplinar, desenvolvidos nos últimos anos, torna-se evidente a importância da coautoria e da construção coletiva que têm sustentado e enriquecido esta prática pedagógica partilhada.

O módulo de Escultura tem funcionado, ao longo da última década, como um espaço privilegiado de experimentação, transversalidade e

pensamento crítico, onde a prática escultórica se reinventa para além dos seus contornos disciplinares tradicionais. A escultura é entendida aqui como um campo permeável, em permanente diálogo com o multimédia, a performance, a instalação e o dispositivo cénico, convocando o corpo, o espaço e o tempo como matérias plásticas e significantes.

Os projetos partem de temas amplos, definidos entre docentes, e são desenvolvidos com base numa metodologia faseada que privilegia a pesquisa individual, como ponto de partida para propostas de cariz coletivo. Este processo valoriza a experimentação e a construção de uma linguagem autoral. A escultura tem-se afirmado, assim, como um meio de descoberta transversal aos media, incentivando cada estudante a explorar a sua voz individual sem perder de vista a dimensão relacional e situada da prática. Existe um acordo tácito para alternar abordagens mais convencionais – que respondem a expectativas técnicas e estéticas que os estudantes trazem consigo – e propostas mais desafiantes das zonas de conforto que incentivam a reinvenção dos seus processos e sensibilidades artísticas. Este equilíbrio tem-se revelado fecundo, ao articular desejos individuais com os desafios da criação artística contemporânea, na construção de identidade artística. Em cada projeto, o debate temático é geralmente desenvolvido em grande grupo, recorrendo a técnicas de criatividade como mapas mentais, brainstorming e associação livre. Estas sessões coletivas fomentam o pensamento crítico partilhado, a escuta empática e a emergência de múltiplas perspetivas, através de ferramentas como a escrita e o desenho colaborativos – no quadro ou em papel de cenário (Figura 7). A partir deste ponto, a investigação pela prática desenvolve-se de forma autónoma e diversificada, moldada pelas trajetórias singulares dos estudantes e pelo diálogo que entre elas se estabelece.

Ano letivo	Projeto	Módulos	Descrição
2015/2016	Bustos Áudiomediados	Escultura	Bustos em cerâmica – cozida e vidrada – com integração de gravações sonoras identitárias. Instalação responsiva.
	Oxímoro – Nostalgia do Futuro ³	Arte Multimédia Escultura	Objetos híbridos de lona reciclada com projeção de vídeo.
2016/2017	Eu: Uma pequena síntese	Escultura	Criação de fotoesculturas, com base em autorretratos fragmentados. Reflexão sobre identidade através da fotografia espacializada.
	Escultura Sonora – Som e Espaço	Escultura	O som como matéria escultórica e espacial. Expansão da escultura para além do visual – objetos concretos.
	Dioramas – Periferia	Arte Multimédia Escultura	Dioramas tridimensionais com integração de dispositivos móveis para apresentação de vídeo.
2017/2018	Mãos Inquietas	Escultura	Exercício livre centrado no gesto como forma de pensamento escultórico – molde direto das mãos e criação de “braços” escultóricos.
	Vídeoescultura – Simulacro	Arte Multimédia Escultura	Criação de vídeoesculturas, com base no conceito de simulacro e construção de dispositivos em contraplacado.
2018/2019	Falar com Pedras na Mão	Escultura	Esculturas poéticas e críticas sobre violência, inspiradas em metáforas e textos teóricos – moldes diretos de mãos a agarrar em pedras, transferência de fotografia.
	Encontros Improváveis – o Antropoceno	Arte Multimédia Escultura	Construção de objetos/interfaces críticos sobre ecologia, território e mercadoria.
2019/2020	Fragmentar	Escultura	Laboratório escultórico individual com foco na fragmentação como princípio formal.
	Género[s] ⁴	Arte Multimédia Escultura	Projetos performativos, trípticos videográficos sobre identidade de género, apoiada por teoria contemporânea.
2020/2021	A Máscara e o Outro ⁵	Arte Multimédia Escultura	Projeto faseado com Escultura e Arte Multimédia. Da introspeção individual à colaboração coletiva. Máscaras cerâmicas, vídeo-performance e suporte teórico.
2021/2022	Arquiteturas, Espaço e Memória	Arte Multimédia Escultura	Exploração da memória através da escultura e portfólio tridimensional e audiovisual.
2022/2023	Arte Expandida no Antropoceno	Arte Multimédia	Investigação crítica e poética do objeto expandido.
		Escultura Pintura	Articulação entre práticas manuais e meios imateriais – som e vídeo.
2023/2024	A Máscara	Arte Multimédia Escultura Pintura	Máscaras modeladas em cerâmica indutoras de criação audiovisual. Projetos vídeo com foco na performatividade e identidade.
2024/2025	A Fronteira	Arte Multimédia Escultura Pintura	Investigação formal e conceptual individual sobre fronteira física e simbólica e criação de uma instalação com base num “manifesto” coletivo. Trabalho contínuo e portfólio visual.

Tabela 1

Resumo dos projetos desenvolvidos (2015 – 2025).

3 - Este projeto foi objeto de uma publicação conjunta, disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/30942fee-6540-4975-a417-b4cadd087e4e/download>

4 - Este projeto foi objeto de uma publicação conjunta, disponível em: <https://convergencias.ipcb.pt/index.php/convergencias/article/download/177/98/3217>

5 - Este projeto foi objeto de uma publicação conjunta, disponível em: <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/262>

Segue-se uma breve descrição de alguns desses projetos, acompanhada por imagens que constituem uma valiosa fonte de informação visual, enquanto exemplificação da diversidade de abordagens desenvolvidas.

Bustos Áudiomediados

Em 2015, este projeto combinou a modelação escultórica clássica – com a criação de bustos em barro, em pequena escala – com uma camada de mediação sonora de carácter identitário e autobiográfico. Desenvolvido em duas fases, articulou técnicas tradicionais de escultura cerâmica com composições sonoras que, numa lógica instalativa, dialogavam com cada escultura, ampliando ou subvertendo o seu sentido. O resultado foi uma instalação conjunta apresentada na Casa da Avenida (Setúbal): uma mesa com pequenos torsos cerâmicos, parcialmente vidrados a branco opaco, cujas gravações sonoras – criadas pelos estudantes – se reproduziam, de forma responsiva e aleatória, mediante a deteção da presença do observador⁶ (Figura 1). O projeto promoveu uma reflexão estética e crítica sobre identidade, representação e perceção escultórica expandida, culminando num exercício sensorial de autorrepresentação coletiva.

Figura 1
Bustos Áudiomediados, Exposição de Artes Visuais, “Percursos”, Casa D’Avenida, Setúbal, 2015.
Fonte: Própria.



Oxímoro – Nostalgia do Futuro

Criação de objetos escultóricos concebidos para incorporar o vídeo como matéria plástica e energética. A ideia de “nostalgia do futuro” – enquanto oxímoro gerador – serviu de ponto de partida para a construção de vídeoesculturas, testadas previamente através de maquetas físicas e/ou virtuais. O material escolhido – lona de PVC reciclada – foi

6 - Recorrendo a uma webcam estrategicamente posicionada no espaço e técnicas de *Computer Vision*, em ambiente de programação MAX MSP Jitter.

explorado tanto pela sua ubiquidade na paisagem visual contemporânea como pelas suas potencialidades estéticas plásticas e construtivas. Cada proposta incorporou o vídeo de forma orgânica, tornando-o parte integrante da leitura formal e simbólica da peça, numa fusão entre imagem em movimento, som e tridimensionalidade⁷. A possibilidade de desmontar e arquivar os elementos constituintes permitiu o desenvolvimento de processos complexos de instalação, em maior escala. O projeto culminou numa exposição coletiva, homónima, realizada nos Paços do Concelho de Loures, em julho de 2016, tornando pública esta experiência de confluência entre escultura, imagem e tecnologia (Figura 2).

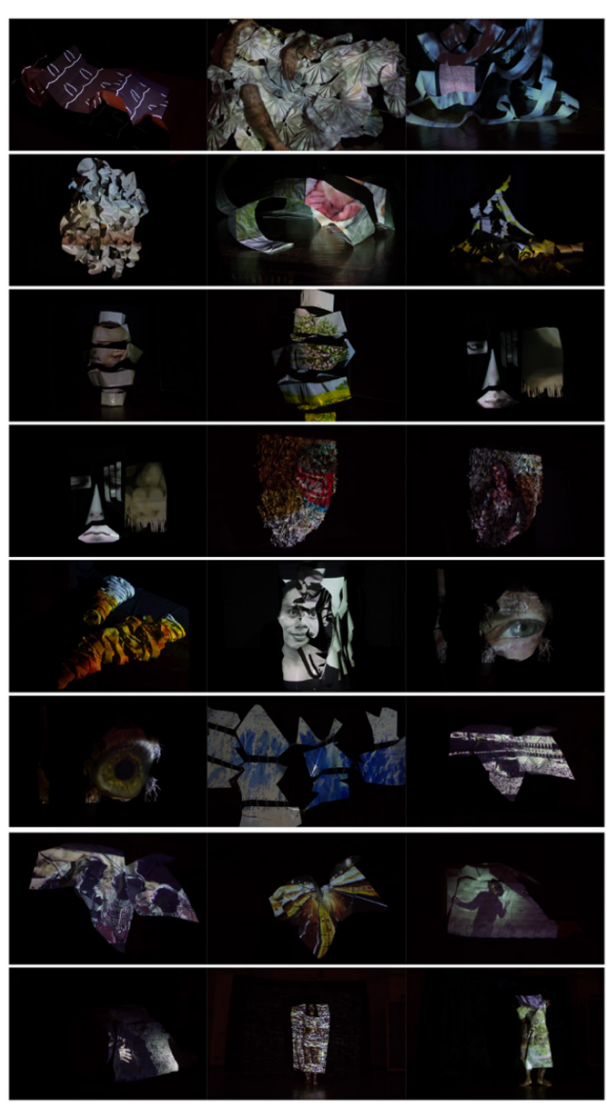


Figura 2
Vídeoesculturas, sobre o tema
Nostalgia do Futuro, 2016.
Fonte: Própria.

7 - Vídeo sobre o projeto disponível em: https://youtu.be/olx0hb_iwf8

Eu: Uma pequena síntese

Inspirado no ensaio “Fotografia: uma pequena síntese”, de Susan Sontag (2011), este projeto propôs uma abordagem escultórica à imagem fotográfica, explorando o seu potencial tridimensional, instalativo e poético. Concebida como uma proposta de fotoescultura, desafiou os estudantes a construir um autorretrato fragmentado e espacializado que refletisse a multiplicidade e instabilidade da identidade contemporânea. Através de operações como o corte, a dobra, o vinco, a acumulação ou a montagem, cada proposta deu corpo a presenças visuais que questionavam a imagem como representação fixa do sujeito. Uma seleção de trabalhos foi apresentada numa exposição⁸ no espaço da ESELx (Figura 3).

Figura 3
Exposição “Eu uma pequena Síntese”, ESELx, 2017.
Fonte: Própria.



Vídeo-Escultura – Simulacro

Reforçando o potencial colaborativo e expressivo da imagem em movimento na prática escultórica expandida, este projeto propôs a criação de vídeoesculturas a partir do conceito de simulacro explorado por autores como Baudrillard e Deleuze⁹. Cada grupo concebeu um dispositivo tridimensional que funcionasse como corpo plástico e superfície de projeção, integrando vídeo e som de modo reflexivo e perceptivo. Desenvolvido em três fases – ideação, construção e instalação – o processo incluiu investigação visual e conceptual, maquetas, a construção de um dispositivo em contraplacado pintado e, paralelamente, a criação de vídeo colaborativo, recorrendo a técnicas de vídeo *mapping*, montagem e mascaramento digital da imagem em movimento. A dicotomia corpo/projeção e o jogo entre visível e ilusório foram centrais. A apresentação final incluiu ativação instalativa, como se pode ver na Figura 4 e, como habitual, a entrega de uma memória descritiva com *rider* técnico.

8 - Evento: <https://www.eselx.ipl.pt/eventos/exposicao-fotoescultura>

9 - Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação* (M. L. S. Dias, Trad.). Lisboa: Relógio d'Água. (Obra original publicada em 1981); Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição* (P. Neves, Trad.). Lisboa: Relógio d'Água. (Obra original publicada em 1968)



Figura 4
 “Simulacro”, 2018. Imagens da
 ativação e apresentação das
 vídeoesculpturas.
 Fonte: Própria.

Encontros improváveis – o Antropoceno: comunidade e mercadoria

A partir de uma abordagem prévia teórica aprofundada sobre a noção de Antropoceno – tempo geológico marcado pela ação humana sobre o planeta, os estudantes foram desafiados a explorar, em grupo, relações entre comunidade, ecologia, mercado e território, interrogando a matéria e a imagem como veículos de crítica ou revelação. A proposta incidiu na criação de interfaces físicas com carácter performativo coletivo, ativadas em estúdio para o registo de sequências de fotografias encenadas para posterior reconfiguração em vídeo. As silhuetas resultantes das ações performativas foram utilizadas como superfícies de projeção para os vídeos autorais, produzidos pelos estudantes, e que investigaram criticamente este tema. A metodologia seguiu uma lógica processual em etapas, destacando-se a fase de exploração do comportamento dos materiais escolhidos, nomeadamente no modo como se acoplavam ao corpo. Este projeto reforçou a interseção entre escultura, imagem e crítica ecológica, promovendo uma consciência expandida da prática escultórica enquanto linguagem sensível, situada e política.

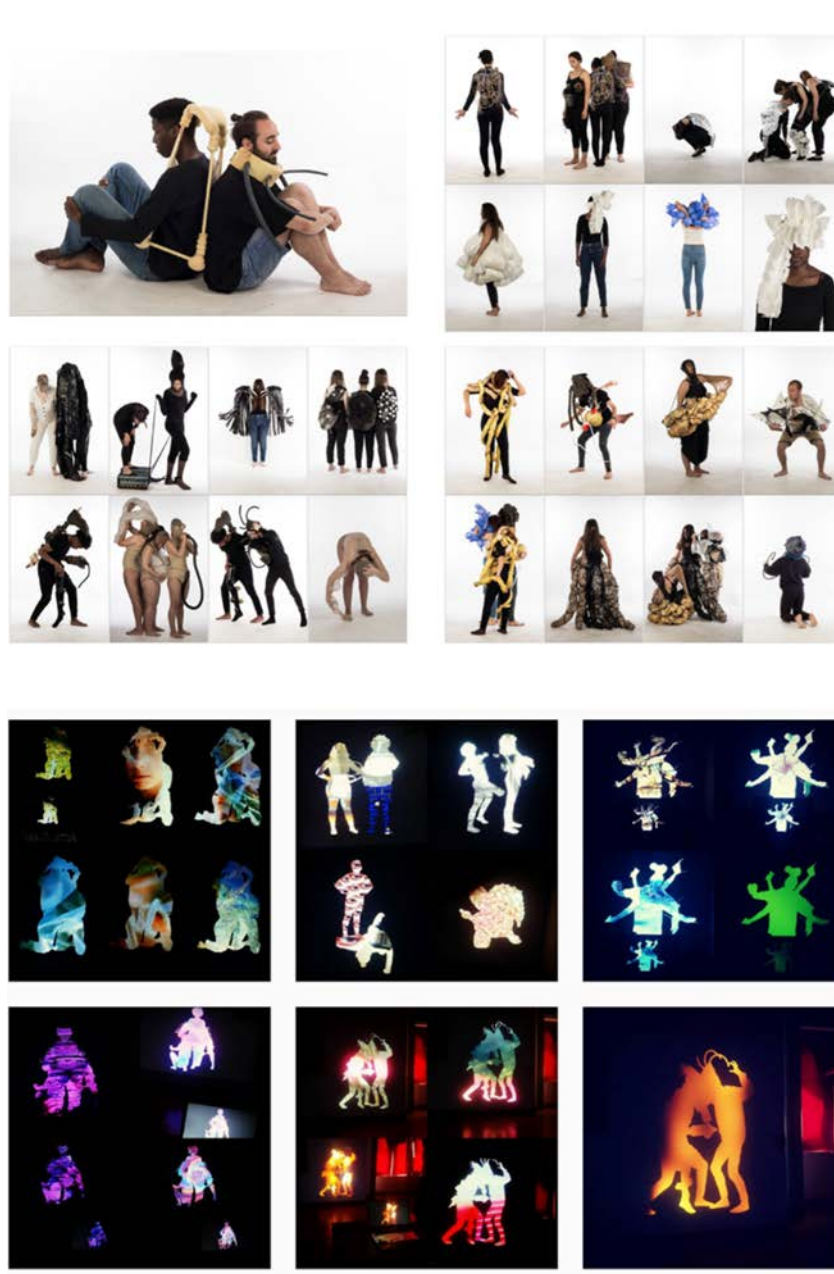


Figura 5
 "Antropoceno Comunidade e
 Mercadoria", 2019.
 Fonte: Própria.

A Máscara

A máscara foi entendida como figura de múltiplas camadas — plástica, simbólica, identitária, política — permitindo uma abordagem expandida ao corpo, ao rosto e ao gesto de ocultar ou revelar. O trabalho desenvolveu-se em duas fases complementares: *Exploração Concreta*, com investigações individuais Escultura e Pintura, e experimentação especulativa em Arte Multimédia; e *Concretização Contingente*, momen-

to de síntese e articulação, em grupo, dos percursos autorais.

Em Escultura, cada estudante modelou uma máscara em cerâmica, seguindo o processo convencional de construção manual, secagem, chacotagem e vidragem. Este trabalho tridimensional foi antecedido por um exercício de desenho de observação (em carvão vegetal), focado nas expressões faciais e na compreensão volumétrica do rosto. Juntou-se uma camada de intervenção conceptual e estética: o mascaramento. Cada máscara foi alvo de camuflagem, apagamento, adição ou destruição parcial – um jogo entre o visível e o oculto que deu corpo a autorrepresentações tensionadas, mutantes, por vezes paradoxais. Estas máscaras foram posteriormente ativadas em vídeo-performances, no módulo de Arte Multimédia, onde a presença física da escultura transitou para o registo temporal da imagem em movimento. A *Concretização Contingente* culminou na criação de propostas audiovisuais híbridas, que sintetizaram os percursos individuais e coletivos.



Figura 6

“A Máscara”, filmagens em estúdio para os contextos performativos, de grupo, 2024.

Fonte: Portfólios finais dos estudantes..

A Fronteira

Este projeto, do ano letivo transato, pretendeu ser uma reflexão do conceito de fronteira – nas suas dimensões concretas, simbólicas e poéticas. Estruturado em duas fases, articulou uma investigação individual, onde cada estudante desenvolveu propostas autorais em torno da ideia de fronteira, e uma criação coletiva, de carácter instalativo, que integra essas abordagens num corpo comum.

No módulo de Escultura, o foco incidiu na exploração do “muro” enquanto figura ambivalente – simultaneamente limite e ponto de contacto, barreira física e metáfora de separação identitária, territorial e emocional. Trabalha-se a partir de dicotomias como ordem/caos, sólido/fluido ou rígido/flexível, numa lógica de confronto entre opostos que convoca a vulnerabilidade da própria ideia de fronteira. O processo

envolveu a composição/construção com materiais diversos, tais como, papel, cartão, barro, plástico e metal (chapa-fina). O projeto privilegiou o “pensar com as mãos” e a experimentação contínua, solicitando o registo sistemático de todos os ensaios escultóricos que foram reunidos pelos estudantes num “muro de imagens” que documenta o percurso exploratório individual, possível de prolongar para o coletivo.

Figura 7

Exercício gráfico introdutório e colaborativo, sobre a ideia de fronteira, 2025.

Fonte: Própria..



Ainda referir, para concluir, este ano organizei uma exposição na qual conviveram os dois últimos projetos referidos. A mostra “Máscaras & Fronteiras”¹⁰ estruturava esses percursos em duas secções distintas mas complementares, reunindo, para além das peças tridimensionais, um mural coletivo de imagens construído a partir dos registos fotográficos mencionados, captados ao longo das aulas de escultura. Este “muro de imagens” (Figura 8) funciona como uma espécie de cartografia expandida dos gestos, materiais e ideias que atravessaram o percurso dos estudantes, evidenciando a dimensão laboratorial e reflexiva do fazer artístico.



Figura 7

“Muro de Imagens (fragmento) de Margarida Cardoso, 2025.

Fonte: Própria..

10 - Evento: <https://www.eselx.ipl.pt/eventos/exposicao-mascaras-fronteiras>

CONCLUSÃO

Desde o início da minha docência, tenho procurado desafiar os estudantes a pensar a escultura – ou, mais amplamente, a tridimensionalidade – como um meio híbrido, sensorial e aberto à contaminação entre linguagens. Acredito profundamente no impacto que este treino de percepção, atenção e experimentação pode ter nos seus futuros percursos, enquanto artistas, designers, formadores ou mediadores culturais.

A prática do ensino da Escultura, tal como tem vindo a ser desenvolvida neste contexto politécnico, afirma-se como um território de transgressão produtiva, onde os limites disciplinares são continuamente tensionados e redesenhados. Mais do que transmitir técnicas ou modelos consagrados, interessa-me criar condições para uma investigação artística que valoriza a sensibilidade material, a experimentação formal e a construção de pensamento a partir do fazer.

A abordagem multimédia que temos vindo a adotar – cruzando escultura com vídeo, som, fotografia, performance ou instalação – permite ampliar o campo de ação da linguagem escultórica e abrir espaço a novas gramáticas visuais e sensoriais. Neste contexto, temas como identidade, género, fronteira ou memória não surgem como ilustrações de ideias prévias, mas como motores críticos de criação, que atravessam os corpos, os materiais e os dispositivos artísticos, dando origem a projetos que são também lugares de pensamento.

Ao longo dos anos, esta prática pedagógica tem vindo a afirmar um modelo de ensino centrado no processo e na autonomia do estudante, onde técnica e conceito, gesto e reflexão se implicam mutuamente. Este modelo evidencia, por fim, o potencial do ensino enquanto espaço de experimentação crítica, colaborativa e transdisciplinar – onde a arte é pensada como forma de conhecimento, construção simbólica e prática transformadora.

Referências

Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts based research*. SAGE.

Bishop, C. (2005). *Installation art: A critical history*. Londres: Tate Publishing.

Bishop, C. (2024). *Disordered attention: How we look at art and performance today*. Verso.

Fiadeiro, J., Bigé, R., & Guéniot, D.-A. (2017). *Composição em tempo real: Anatomia de uma decisão*. Ghost Editions.

Higgins, D. (1966, fevereiro). Intermedia. *Something Else Newsletter*, 1(1).

Kelly, J. J. (2004). *The sculptural idea* (3rd ed.). Waveland Press.

Krauss, R. (1979). Sculpture in the expanded field. *October*, Vol. 8, Spring pp. 30-44.

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). Guilford Press.

Sontag, S. (2011). *Ao mesmo tempo: Ensaaios e discursos* (José Lima, Trad.). Quetzal Editores. (Obra original publicada em 2007).

DESENHO CIENTÍFICO E PEDAGOGIAS PARALELAS: UM ENSAIO DE TRANSDISCIPLINARIDADES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS E TECNOLOGIAS

Leonardo Charréu

lcharreu@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.196>

Resumo

O texto que se segue foi desenvolvido a partir de um conjunto de projetos e atividades levadas a cabo na UC de Desenho Científico, uma eletiva da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa. Abordam-se práticas e projetos científicos, como o ARBOCOVI (Arte Botânica e Cognição Visual) e os modos como foi integrado na programação e desenvolvimento da disciplina. Também se evidenciam as exposições e as publicações que foram geradas a partir deste projeto, assim como a intencionalidade educativa e cultural do mesmo. Esta preocupação levou-nos à consciencialização de que estaríamos a desenvolver uma pedagogia que ultrapassava a mera transmissão de conhecimentos disciplinares de natureza técnica e prática e que expandia dinâmicas noutras direções. Assim, chegamos ao conceito de pedagogias paralelas apoiados em autores que trabalham direta e indiretamente sob esta perspetiva que procuramos compreender e aprofundar de modo a poder melhorar e fazer evoluir a nossa prática educativa. Dá-se destaque também a exemplos daqui-

lo que poderemos considerar como a “materialidade da pesquisa”: os trabalhos de desenho e ilustração científica (analógicos e digitais) dos estudantes que viram reconhecidos nacional e internacionalmente o mérito artístico e científico dos seus trabalhos.

“Nada se diz de essencial acerca da catedral se apenas falarmos das pedras”

Antoine de Saint-Exupéry (1900–1944), *O Príncipezinho*

INTRODUÇÃO

Faz já cerca de cinco anos que a UC eletiva de *Desenho Científico* foi reintroduzida no plano curricular da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da ESELx depois de um curto interregno por afastamento da docente que a lecionava.

Desde logo foi afinada a estrutura de conteúdos e foi continuado o enfoque prático que o Desenho Científico requeria pela natureza própria do seu objeto de estudo, ao qual foi acrescentado, nas dinâmicas das aulas, um conjunto de saberes básicos e uma sensibilidade ambiental-histórica e cultural que pensamos terem extravasado os objetivos específicos técnico-artísticos esperados para a Unidade Curricular. Trata-se daquilo que se denomina de “pedagogias paralelas”, saberes que se aprendem ao mesmo tempo que, neste caso, se desenha *cientificamente*. Daí o destaque da famosa citação do malogrado autor do “O Príncipezinho” com que se decidiu abrir este texto.

Saint-Exupéry utiliza essa metáfora em diferentes contextos, sobretudo para refletir sobre a essência das coisas e ir um pouco mais além da sua aparência. Na verdade, uma catedral, assim como o próprio ser humano, não pode ser compreendida apenas a partir das suas unidades (pedras) isoladas, por melhor talhadas ou esculpidas que sejam. Devemos, então, olhar para além dos detalhes. O todo transcende, pois, a soma dos seus elementos. Nesse sentido, parte-se do princípio de que uma Unidade Curricular que se remeta restritamente ao seu universo (fechado) de conhecimento não está afinada com os modos contemporâneos de aprender onde pontificam as relações, as conexões, as redes e uma construção cada vez mais holística do conhecimento que extravasa, definitivamente, a tradicional concepção estanque do saber disciplinar. Não dizemos nada de essencial sobre um desenho ou uma ilustração científica se só falarmos de técnicas grafo-plásticas, de traços, texturas e cores.

Sendo a botânica uma área muito importante e com uma longa tradição no desenho e na ilustração científica, foi desde logo proposto, na

planificação da UC, um “olhar em redor”, uma *mirada* direcionada para o que nos está perto e, por vezes, nos passa despercebido. O património vegetal do campus de Benfica, para além de nos fazer pensar num conceito mais alargado de património, que vai muito além do monumento histórico edificado, tem sido um esforço por parte de um conjunto de outros docentes da ESELx, que se traduz na consciencialização da existência (atual) de mais de 40 espécimes de plantas (arbustos, flores e árvores) em redor do edifício histórico¹ da Escola Superior de Educação e nos seus espaços internos entre edifícios.

Daí que há cerca de cinco anos tenha sido concebido por uma equipa² docente vinculada à Escola Superior de Educação de Lisboa o projeto Plant@eselx com o objetivo de valorizar do património vegetal do Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa. O projeto visava facilitar a identificação das espécies vegetais existentes neste fragmento urbano de Lisboa, muito pressionado pela construção, envolvendo a criação de placas de identificação com QR-Codes, agregada a cada planta, permitindo à comunidade ESELx e aos eventuais visitantes externos, através dos seus smartphones, ter acesso a informação mais detalhada sobre as plantas disponibilizada numa página web, incluindo o nome científico em latim.

A consideração da botânica do campus como tema para a experimentação de técnicas de desenho e ilustração científica da UC de Desenho Científico, permite alargar e conectar o trabalho dos estudantes desta UC da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias com o de outros colegas envolvidos da Licenciatura em Educação Básica que, no âmbito da Unidade Curricular Mundo Vivo, tiveram como tarefas a recolha fotográfica e de informações botânicas sobre os espécimes existentes para alimentar os conteúdos da página web dedicada a este projeto. Um objetivo importante da implementação deste sistema de identificação botânica nos espaços verdes do campus é também o de possibilitar, no futuro, a realização de várias atividades didático-pedagógicas nas áreas das ciências biológicas e da educação ambiental dirigidas à comunidade ESELx e a outras envolvidas, dado que existem várias instituições de ensino nas redondezas.

Pretendendo uma ancoragem ao Plant@eselx, o projeto ARBOCOVI³ acrónimo de “*Arte Botânica e Cognição Visual: Espécies arbóreas e arbustivas do campus de Benfica do IPL*”, visou o registo sistemático, em ilustração científica, de todas as espécies arbóreas situadas no campus de Benfica, envolvendo os alunos participantes na exploração inter-

1 - O edifício que hoje acolhe a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) foi originalmente construído entre 1916 e 1918 para albergar a Escola Normal Primária de Lisboa, moderno centro da formação de professores primários na Quinta de Marrocos (Benfica) O arquiteto responsável por esse projeto foi Arnaldo Adães Bermudes (1863–1948). Dirigiu a conceção e supervisão da construção inaugurada em 10 de dezembro de 1916, esteve presente na cerimónia de lançamento da primeira pedra ao lado do Presidente Bernardino Machado e do ministro da Instrução Pedro Martins.

2 - A equipa do projeto Plant@eselx (2020) integrou Nuno Melo docente do Domínio das Ciências Físicas e Naturais (Coordenador), Pedro Sarreira, também docente do mesmo Domínio, Carlos Telo, docente do Domínio de Artes Visuais, Tecnologias e Multimédia e Susana Torres, técnica do Gabinete de Comunicação e Imagem da ESELx. No ano letivo 2020/21, as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto integraram o programa nacional Eco-Escolas da ESELx no tema Espaços Exteriores.

3 - O Projeto ARBOCOVI foi candidatado em 2022 a financiamento do IDICA (financiamento interno do IPL) e implementado de setembro de 2022 até ao final do verão de 2023. Alguns dos seus outputs (como um manual digital de desenho botânico para crianças) encontram-se ainda em desenvolvimento.

disciplinar do património vegetal do campus. Ao mesmo tempo esperava-se também aferir se a experiência gráfica destes estudantes teria também contribuído para uma aquisição cognitiva e para uma sensibilização ambiental relativamente à importância do património vegetal (em particular o autóctone) e das áreas verdes nos ambientes urbanos. Desse projeto resultaram publicações (Charréu, 2022a, 2022b e 2024) que socializaram e divulgaram os resultados do projeto. Os objetivos e as dinâmicas realizadas durante a realização deste projeto acabaram por nos levar ao conceito de *pedagogias paralelas*.

DEFINIR AS *PEDAGOGIAS PARALELAS*

No entanto, aqui chegados, importa fazer uma ressalva e uma espécie de recentramento conceptual. Não entendemos aqui como “pedagogias paralelas” apenas a colaboração transversal em simultâneo com outras Unidades Curriculares e/ou outras licenciaturas de um dado ecossistema formativo, mas sim todo um conjunto de saberes e competências que se convocam na dinâmica educativa diária e que extravasa o conhecimento básico daquilo que se estuda numa dada unidade curricular.

A expressão, ou o conceito de “pedagogias paralelas”, tem autores-referência, como o pensador colombiano Bernardo Toro (2005) e, de uma forma mais indireta, o incontornável Paulo Freire (1996). Fora do espaço latino-americano pontifica o francês Henri Giroux (2002) que se desdobra para o conceito de *pedagogia cultural* e educação fora da escola, sobretudo em contextos mediáticos, que em muitos momentos se alinham ao nosso conceito de partida de pedagogias paralelas. Todavia, é justo referir que boa parte destes autores argumentam que a escola precisa reconhecer e dialogar com essas pedagogias paralelas que muitas vezes ensinam mais sobre como viver em sociedade do que os conteúdos escolares formais.

As pedagogias paralelas têm, então, determinadas características, sendo as mais importantes:

- A valorização, para além da mera aquisição cognitiva, do desenvolvimento ético, emocional, social e cultural dos alunos, dado que se formam atitudes, valores e modos de estar no mundo que reforçam posicionamentos críticos de cidadania e que não são promovidos explicitamente no currículo formal das instituições escolares que frequentam;
- São bem variados os cenários e dispositivos onde podem advir, podendo ocorrer por meio de práticas tão variadas como: as atividades extracurriculares, os projetos transversais e interdisciplinares, o

contacto com os media e as redes sociais, o envolvimento comunitário, as interações com dimensões menos conhecidas da cultura local, as experiências autobiográficas relevantes, entre outros;

- São frequentemente invisíveis ou desvalorizadas pelas estruturas formais da escola, muitas vezes mais preocupadas com o seu lugar rankings educacionais (de matriz cognitivista, baseados os resultados dos exames nacionais) apesar do seu impacto, por vezes bem significativo, na vida dos estudantes e, por vezes, na vida das comunidades.

O conceito de pedagogias paralelas que aqui privilegiamos é, portanto, uma deriva num contexto de ensino que, em muitos casos, ainda é excessivamente centrado no conhecimento do conteúdo puramente disciplinar. Na verdade, as pedagogias paralelas implicam um conjunto de práticas educativas e formativas que ocorrem à margem do currículo formal, mas que exercem inegável influência, como destacamos atrás, na aprendizagem, na formação extra-académica dos alunos. Essas pedagogias não seguem necessariamente os moldes tradicionais ou disciplinares mas, se o docente propuser, podem surgir como alternativas micropolíticas⁴ ou como complementos ao ensino convencional. Podem estar presentes tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar e, muitas vezes, respondem a necessidades formativas que o ensino disciplinar negligencia, ou pura e simplesmente ignora. No caso do lecionamento da UC Desenho Científico (eletiva do segundo semestre da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias) queremos que os saberes paralelos ocorram no mesmo espaço-tempo da aprendizagem dos conteúdos técnicos específicos do desenho e da ilustração científica.

Quando em sala de aula da UC de Desenho Científico, ao abordar o desenho botânico, sublinhamos a importância das espécies autóctones sobre as que são consideradas invasoras, ou sobre as denominadas exóticas, é porque achamos que devemos privilegiar, no nosso paisagismo, seja decorativo, seja económico (como é exemplo o repovoamento florestal de habitats depois dos calamitosos incêndios que assolam todos os verões o nosso país) o recurso às espécies que estão mais adaptadas aos nossos terrenos, ao nosso clima e aos mais diversificados usos culturais (como a conceção de peças funcionais de uso comum, como os tarros alentejanos de cortiça, ou os licores e as bebidas espirituosas algarvias de medronho, por exemplo) por parte das pessoas que habitam o território.

A inclusão na bibliografia da UC de uma pequena publicação pluri-autoral do já extinto Serviço Nacional de Parques, Reservas e Con-

4 -Para o filósofo brasileiro Sílvia Gallo reinterpretando o que o filósofo francês Félix Guattari diz sobre este conceito: "as lutas micropolíticas evitam a centralização da ação política em um ponto único, uma luta única (partido político, sindicato, etc). Elas privilegiam uma análise que aponta as grandes lutas no acúmulo de pequenas lutas cotidianas (ações pessoais ou coletivas, nos âmbitos privado e público), protagonizadas por indivíduos e grupos sociais diversos (...)

A utilidade da análise micropolítica consiste em situar as ações de transformação social com base em um objetivo transcendente e único, em objetivos múltiplos e de alcance imediato dos mais diversos grupos sociais. Sua utilidade consiste também em relativizar essas ações de transformação, opondo-se à repressão, ao burocratismo e ao maniqueísmo nos movimentos sociais vigentes". Gallo, 2024, p.267.

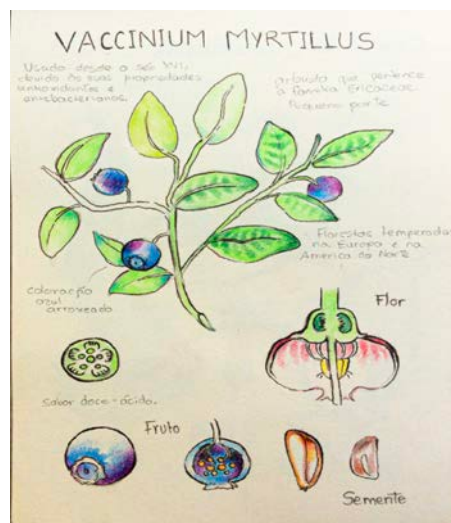
servação da Natureza (1992) sobre as espécies autóctones do nosso país, não é mais do que (também) a indicação intencional de um caminho que se espera os estudantes possam continuar a percorrer depois de terminada a frequência da disciplina. Esse caminho implicará seguramente, em muitos momentos, um trânsito pela nossa paisagem, pelo nosso património vegetal e pelo seu significado junto das comunidades. Agora, uma caminhada realizada com as pupilas bem abertas, como sugere o filósofo espanhol Ortega y Gasset, condição para que, segundo ele, tudo no mundo se nos pareça maravilhoso.

O que acontece de pedagogia paralela na UC de Desenho Científico cruza, então, a educação ambiental e a pedagogia cultural. Para além das experiências práticas de desenho, segundo as técnicas utilizadas pelos ilustradores profissionais, os estudantes são convidados a expandir os seus conhecimentos sobre a espécie que elegeram como tema do seu projeto da UC. Saber se é resistente ao stress hídrico (a crónica escassez de água a que o nosso país está sujeito), se é adaptável a solos mais alcalinos, ou mais ácidos, e a determinadas cotas altimétricas, amplia o conhecimento que o estudante realiza, quer esteja motivado para aprender sobre a espécie que tem no quintal de casa, ou que vê no caminho para a escola, quer pretenda expandir o seu conhecimento numa perspetiva socio-construtivista, partindo do princípio de que as discussões em aula entre pares são também, per se, uma pedagogia paralela. Para a construção desse conhecimento é solicitado a cada estudante a elaboração de um *caderno de campo* (constituindo um instrumento comum entre os ilustradores profissionais e sendo um dos instrumentos avaliáveis da UC) onde esboçam e anotam dados importantes sobre a espécie que elegeram para ilustrar no seu projeto final.

Figura 1

Página de um Caderno de Campo com os detalhes e anotações de um dos arbustos e frutos mais comuns na paisagem portuguesa.

Nota: Luana Pinto, 2022/2023, marcador e aguarela grafite s/ papel A4..



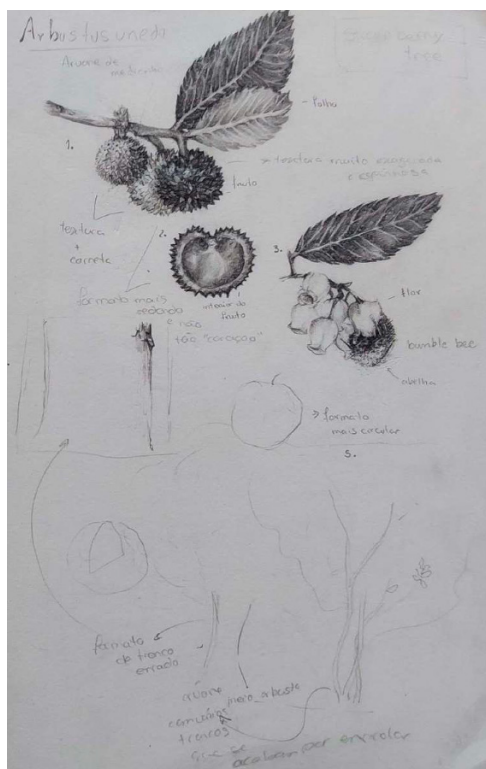


Figura 2

Página de um Caderno de Campo com os detalhes e anotações sobre o medronho.

Nota: Nádia Santos 2022/2023, lápis 9B indelével s/ papel A4.

Se, por um lado, as pedagogias paralelas possam representar uma forma de resistência relativamente a determinadas ideias fraturantes na sociedade, quando nos situamos no campo de UCs que pertencem às ciências sociais, constituindo também parte daquilo que costuma ser designado como *currículo oculto*, por outro, permitem a ampliação da educação, desafiando um modelo centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos disciplinares. Envolver os estudantes um pouco mais para além daquilo que as UCs oferecem, aponta não só para a necessidade de revalorizar o papel da escola como espaço de formação humana integral (e não apenas de instrução técnica ou académica), como aponta também para a consideração da escola como um espaço ampliado de experimentação, criatividade e cultura.

CULTURALIZAR E ABRIR UMA UNIDADE CURRICULAR

Inserir as práticas da UC na dinâmica cultural da escola, implica tornar a disciplina “porosa” de modo a deixar entrar contributos externos, mas também de forma a poder deixar sair os seus processos e as suas produções. No caso de Desenho Científico implicou a organização de um conjunto de atividades que passaram pela organização de *master-classes*, com ilustradores profissionais de referência, abertas a toda a comunidade escolar e de um conjunto de exposições com que se pretendeu enriquecer o programa cultural de eventos realizados na ESELx.

É disso exemplo a *masterclass* em ilustração científica dinamizada em 29 de setembro de 2023 por Fernando Correia⁵ um dos mais reputados ilustradores de ciência portugueses, com uma obra premiada e disseminada por muitos países do mundo. Docente da Universidade de Aveiro, foi um dos membros externos da equipa do projeto ARBOCOVI atrás referido e foi pioneiro da introdução da ilustração científica digital (1998) no nosso país e da reintrodução do ensino da ilustração científica no sistema universitário português.

Figura 3

Banner de divulgação da *masterclass* de ilustração científica realizada na ESELx no âmbito do projeto ARBOCOVI e da programação da UC eletiva de Desenho Científico da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, 2023.

Nota: Design gráfico de Susana Torres.



Nesta sessão que durou uma tarde, os participantes puderam experimentar e praticar um conjunto de técnicas analógicas e digitais, a partir de pequenos exercícios propostos pelo dinamizador de modo a demonstrar o potencial de um conjunto de procedimentos não só capazes de fazer o ilustrador poupar (muito) tempo em determinados projetos botânicos (como representar rapidamente o brilho das folhas de uma planta, por exemplo), como também permitir conhecer quais os mais adequados para conferir à imagem produzida o grau de rigor e clareza exigidos pela ilustração científica.

Outros eventos, como a aula aberta de 26 de abril de 2022, procuraram trazer à escola e ao contacto com a comunidade ESELx outros ilustradores menos conhecidos que associam profissionalmente a ilustração à sua prática profissional, como é exemplo o trabalho original do médico-cirurgião cardiotorácico Álvaro Laranjeira Santos que desenha esquematicamente as suas operações cirúrgicas para melhor as poder estudar, explicar e ilustrar os seus relatórios médicos.

5 -Fernando Correia (www.fcbioillustration.com) é um ilustrador científico e biólogo português, reconhecido pela precisão e detalhe das suas ilustrações no campo da biologia e paleontologia. Licenciado em Biologia, dedicou-se à comunicação visual da ciência, colaborando com museus, editoras e instituições científicas. É docente do Departamento de Biologia da Universidade de Aveiro onde criou o curso de Formação em Ilustração Científica, coordenando nessa instituição o laboratório de Ilustração Científica. O seu trabalho combina rigor científico com apurada sensibilidade artística. Participou em diversas exposições e publicou obras ilustradas de referência como o recente Manual de Ilustración Científica, que coordenou juntamente com Miquel Crespo (www.instagram.com/miquelbaidalcrespo) e Clara Cerviño (www.claracervino.com) editado em 2022 pela editora espanhola Geoplaneta.

AULA ABERTA
 Por Álvaro Laranjeira Santos
 (médico cirurgião)

Medicina e Ilustração

Escola Superior de Educação de Lisboa,
 26 de abril de 2022
 (sala 229-16h19h)

Aula dinamizada no âmbito das UCs Desenho Científico I e II.

Inscrições em icharrou@eselx.isp limitadas à lotação da sala (30)





Figura 4

Divulgação da aula aberta de ilustração científica “Medicina e Ilustração” dinamizada pelo médico-cirurgião Álvaro Laranjeira Santos realizada na ESELx no âmbito da programação da UC eletiva de Desenho Científico I e II da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias.

As exposições com produções dos alunos da UC são outros momentos da dinamização cultural dos espaços escolares. A sua inserção como programação cultural de eventos regulares realizados na escola, como os Seminários da Matemática e Ciências Experimentais são disso exemplo.



Figura 5

Cartaz digital de divulgação da exposição de ilustração científica realizada no âmbito da programação da UC eletiva de Desenho Científico da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias e da programação cultural do 11º Seminário da Matemática e das Ciências Experimentais, 2022. Nota: Design gráfico de Susana Torres.



Figura 6

Banner de divulgação da exposição de ilustração científica no âmbito da programação da UC eletiva de Desenho Científico da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias e da programação cultural do 12º Seminário da Matemática e das Ciências Experimentais, 2023. Nota: Design gráfico de Susana Torres

O estímulo à participação dos alunos em concursos nacionais e internacionais tem sido também uma prática da UC com resultados meritórios dado que algumas submissões têm obtido premiações ou têm feito parte do muito exclusivo número de ilustradores que integram fases finais de competições internacionais.

É disso exemplo as propostas das estudantes Tatiana Pereira e Margarida Gil submetidas pela ESELx ao Concurso Nacional Eco Escolas em 2020 e 2023, tendo obtido respetivamente um segundo lugar e uma menção honrosa.

Figura 7
Pinheiro manso (*Pinus pinea*)
Lápis de cor sobre cartolina
canson 250g/cm² formato A4.
Tatiana Pereira, 2020. Premiado
no concurso nacional Eco Es-
colas 2020.



Figura 8
Azinheira (*Quercus ilex*) Lápis
de cor sobre papel 200g/cm²
formato A4. Margarida Gil. Pre-
miado no concurso nacional Eco
Escolas 2023.



Saindo agora da botânica e abordando a arqueologia, a ilustração digital “Niño de Lapedo” de Rita Nobre Martins, em 2023 integrou as 40 ilustrações finalistas da nona edição do prestigiado prémio internacional de ilustração científica e naturalista “*Illustraciencia*”, com sede em Barcelona.

Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Desenho Científico II que privilegia as abordagens técnicas digitais. A ilustração recria um enterramento pré-histórico na gruta do Lapedo. A estudante não apenas realizou uma ilustração muito original, como teve, durante todo o processo, que se documentar em termos de conhecimento arqueológico para entender o contexto funerário muito interessante e único no mundo da arqueologia pré-histórica que circunscrevia a sua temática (a lebre, como oferenda, as flores!, etc.) e que continua a entusiasmar a comunidade científica internacional.

Descoberta em 1998, a sepultura multimilenar do menino do Lapedo, na Gruta do Lagar Velho (Leiria), é considerada um marco verdadeiramente importante na história da arqueologia do período paleolítico, tendo levantado, até hoje, contínuos debates entre os especialistas desta área (Duarte, et. al., 1999). Datado, segundo os últimos estudos (Linscott, et. al., 2025) de cerca de 29.000 anos, representa o mais antigo sepultamento conhecido da Península Ibérica e um dos mais antigos do mundo. A escavação levada a cabo pelo arqueólogo João Barbosa e uma equipa do IPA (Instituto Português de Arqueologia) revelou um esqueleto de uma criança, em muito razoável estado de conservação, com característica *sui generis*, tanto de *Homo sapiens*, como de Neandertal, sugerindo uma possível hibridação entre as duas espécies, como defendem outros especialistas, como o arqueólogo João Zilhão e o paleoantropólogo norteamericano Erik Trinkaus, assim como outros colegas (Linscott, et. al., 2025). A sepultura, cuidadosamente preparada com o uso de ocre vermelho, demonstra também, como sinalizamos acima, um conjunto muito curioso de práticas simbólicas e rituais funerários que evidencia já a utilização de flores nos rituais fúnebres de há muitos milénios atrás. O achado fornece, então, dados muito valiosos sobre o comportamento, a biologia e as interações humanas no Paleolítico Superior e por isso continua a alimentar a discussão entre os especialistas deste período. É, sem dúvida, um testemunho raro e excecional da presença humana pré-histórica na Europa e que levou a autora da ilustração a desenvolver uma aprendizagem autónoma dentro de uma prática de pedagogia paralela à Ilustração Científica que faz parte do *modus operandi* da UC Desenho Científico.



Figura 9

Recriação do enterramento do menino da gruta do Lapedo. Pintura digital, Rita Martins, 2023. Finalista na 9ª edição do Illustraciencia 2023.

CONCLUSÕES

Evidenciamos o que de mais significativo aconteceu nos últimos cinco anos de lecionação de uma UC eletiva do plano curricular da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, assim como o perfil de interações, extensões e interdisciplinaridades possíveis que foram privilegiados e promovidos juntos dos estudantes.

O projeto ARBOCOVI, ancorado na unidade curricular de Desenho Científico, promoveu internamente (mediante *masterclasses* e exposições) e externamente (mediante a participação em publicações e competições internacionais) a ilustração científica das espécies arbóreas do campus de Benfica, integrando educação ambiental, sensibilização patrimonial e cognição visual.

Através da prática artística e da pesquisa botânica, cujo aprofundamento foi realizado autonomamente, os estudantes foram encorajados a desenvolver competências transversais que ultrapassam os limites curriculares, materializando o conceito de pedagogias paralelas que ensaiamos definir. Este conceito é aqui entendido como o conjunto de saberes informais e interdisciplinares que enriquecem a aprendizagem formal, valorizando, neste caso, o património vegetal autóctone. O projeto e as práticas pedagógicas continuadas que se esforçaram por expandir a sala de aula, evidenciaram que práticas educativas contextualizadas, ligadas ao território e à cultura local, fortalecem a construção de conhecimento crítico e consciente despertando mais interesse nos estudantes que conteúdos abstratos dados de forma rotineira e desen-

quadrados da sua experiência cultural. Assim, objetivamos que a estratégia seguida na leção da UC alie transversalmente arte, ciência e cidadania num processo formativo mais abrangente e significativo que esperamos poder desenvolver e melhorar à medida que formos recebendo o feedback dos alunos e da comunidade educativa.

Referências

Charréu, L. (2022a). O que pode uma imagem: consciencializar os usos das iconografias educacionais científicas na sala de aula. In Queiroz, João Paulo (Ed.). *As Artes em formação e os novos públicos no século XXI: Atas do Xº Congresso Matéria-Prima*. (pp. 313-328). Sociedade Nacional de Belas Artes.

Charréu, L. (2022b). A botânica do espaço escolar como conteúdo: Uma experiência de arte e ilustração científica no ensino superior. In Gonçalves, C.; Esteireiro, P. (Eds.) *Livro de Resumos do XIIIº Congresso de Educação Artística*. (pp.69-70). Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira.

Charréu, L. (2024). Using the school's natural environment as content for learning science illustration in higher education. In Rodriguez, B.; Heredia, N. & Valencia, J. D. (Eds.) *La nueva alquimia entre el aprendizaje y la enseñanza* (pp.139-149). Peter Lang.

Duarte, C., Maurício, J., Pettitt, P. B., Souto, P., Trinkaus, E., Van der Plicht, H., & Zilhão, J. (1999). The early Upper Paleolithic human skeleton from the Abrigo do Lagar Velho (Portugal) and modern human emergence in Iberia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 96 (13), 7604–7609.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gallo, S. (2024). *Do seu jeito. Filosofia. Área de ciências sociais e humanas aplicadas*. Ática.

Giroux, H. A. (2002). *Cultura, política e prática educativa: Ensaios críticos*. Artmed.

Linscott, B., Devière, T., Duarte, C., Trinkaus, E., & Zilhão, J. (2025). Direct hydroxyproline radiocarbon dating of the Lapedo child (Abrigo do Lagar Velho, Leiria, Portugal). *Science Advances*, 11(10), eadp5769.

Serviço Nacional de Parques Reservas e Conservação da Natureza (1992). *Fichas de árvores do nosso país*. Macarlo Lda.

Toro, B. (2005). *Educar para a democracia: A proposta da formação cidadã*. Vozes.

DIANTE DA IMAGEM, DIANTE DO TEMPO, DIANTE DA MEMÓRIA¹

Sandra Antunes

santunes@eselx.ipl.pt

Teresa Pereira

tpereira@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.197>

Resumo

O presente texto sintetiza um processo de trabalho desenvolvido com estudantes da licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias no âmbito da UC de Estudos de Arte e Design, que, partindo de testemunhos sobre a memória do 25 de abril de 1974, culminou na criação de ensaios visuais que deram corpo à exposição *Ah Liberdade!*

Esta exclamação assumiu-se como uma encruzilhada de vozes e imagens que testemunharam, através de vivências pessoais, diferentes momentos da história portuguesa da segunda metade do século XX. Georges Didi-Huberman (2017) lembra-nos que, perante a imagem, estamos também perante o tempo. Neste sentido, reunindo a palavra e a imagem, os ensaios visuais presentificam uma memória, tecida a partir dos quotidianos nos quais o trabalho, a escolarização, a repressão, a resistência, e finalmente, a festa da democracia lhe conferem uma diversidade de texturas.

1 - “Quando estamos diante da imagem, estamos sempre diante do tempo” é uma expressão de Georges Didi-Huberman na qual baseámos este título. O presente trabalho revisita ainda outros textos, nomeadamente, a folha de sala da exposição *Ah! Liberdade!* publicada no livro *Memória, Artes Visuais e Comunidade* (2025), pelo que se observam alguns excertos do texto original.

“Quando foi o 25 de abril... aquilo para mim foi...
Ah! Liberdade! Poder falar!
Um alívio a gente poder falar!”

Gabriela Costa.

O testemunho de Gabriela Costa, uma das vinte e cinco pessoas que deram a sua voz a propósito da recolha da memória sobre o 25 de abril de 1974, levada a cabo por ocasião do seu quinquagésimo aniversário, expressa o sentimento de muitos portugueses nesse dia, ao saberem da revolução em curso, que pôs um termo ao regime do Estado Novo. Pela eloquência que a constitui, como pelo sentido do qual se reveste, a exclamação *Ah! Liberdade!* serviu como mote para a realização de uma exposição na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESEL), durante o mês de junho de 2024 (Figura 1). Esta exposição, que reuniu 50 ensaios visuais realizados por estudantes da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias na Unidade Curricular (UC) de Estudos de Arte e Design, foi organizada no âmbito das comemorações dos 50 anos do 25 de abril de 1974, pela linha de investigação em Arte e Design do CIED/ESELx (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais).



Figura 1
Cartaz da Exposição Ah! Liberdade!, junho de 2024.
Fonte: ESELx.

PODER FALAR!

A exclamação de Gabriela Costa, que integrou o testemunho próprio dado no âmbito do projeto *Time Lapse. Memória, Pós-Memória, Práticas Artísticas e Comunidade*, projeto financiado pelo concurso IDI&CA (IPL/IDI&CA2023/TimeLapse_ESELx), sintetiza muitos outros testemunhos e devolve tantas outras vozes, quando o dia 25 de abril de 1974 é recordado.

Gravitando em torno dos conceitos de Tempo, Memória, Pós-Memória e História, a ação desenvolvida no âmbito do projeto *Time Lapse*, convocou ligações entre o indivíduo e a comunidade, fazendo das metodologias artísticas seu recurso, para a investigação e a criação de intervenções artísticas em diferentes territórios. O conceito da metodologia visual *Time-Lapse*, reunindo imagem e memória num só momento, o antes e o depois, faculta a materialização, sob a forma de uma narrativa visual em tira, de um conjunto heterogéneo de registos/ testemunhos/vozes. Também no âmbito deste projeto foi realizada uma recolha de testemunhos nos concelhos de Santiago do Cacém e Setúbal, cujo ponto de partida consistiu na reunião de diferentes perspetivas acerca das vivências e dos quotidianos, pessoais e coletivos, durante o Estado Novo, a Revolução de Abril e as mudanças que esta trouxe.

Estes testemunhos constituíram-se como matéria-prima que, sujeita a uma ação de natureza artística e curatorial, resultou na criação de dezasseis monumentos efémeros, que vieram a ser eleitos pela população e instalados em espaço público, no território do concelho de Santiago do Cacém². Para além desta ação participada e da sua consequente extensão enquanto intervenção em espaço público, a matéria do trabalho desenvolvido resultou ainda, até à presente data, na criação e realização de três outras exposições, estando prevista a elaboração de duas mais.

PODER CONHECER!

Através da prática artística desenvolvida no âmbito das artes visuais e da prática curatorial, foi possível gerar ocasião favorável a uma iniciação, com estudantes da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da ESELx, à mobilização de processos de pesquisa que cruzaram a *Art Practice-Community Based Research* (LeRue, 2023) e a *Service-Learning* (Vasquez et al. , 2021) como metodologias de abordagem, na medida em que: i) ambas as práticas (artística e curatorial) assumem a experiência prática como espaços de aprendizagem e reflexão; ii) a proposta apresentada aos estudantes, os contextos de trabalho, as fontes e

2 - Verificou-se a eleição e a consequente instalação de pelo menos um monumento em cada freguesia do concelho. Ver nota disponibilizada na página da ESELx: <https://www.eselx.ipl.pt/noticias/projetos-de-estudantes-em-santiago-do-cacem-50-anos-do-25-de-abril-0>

as práticas metodológicas mobilizadas, permitiram encetar uma participação na/da comunidade; iii) todas as práticas desenvolvidas assumiram como enquadramento conceptual, um conjunto de possíveis intersecções entre História, Memória e Pós-Memória, a partir das quais foram construídos os materiais de estudo, quer da respetiva integração espacial e quer da sua devolução à comunidade.

Num tal quadro, a exposição *Ah! Liberdade!* constituiu-se como um momento de síntese, de um processo de trabalho mais amplo e multidimensional, o qual permitiu articular os processos educativo e investigativo a partir de um contexto real de atuação, interligando a teoria e a prática no ato do fazer. Comportaram um conjunto de tensões inerentes, precisamente, ao primeiro contacto com os contextos espaço-temporais e à partícula de imprevisibilidade que está associada a estes processos de trabalho; tais processos arriscam e possibilitam, frequentemente, uma “Pedagogia do Evento” tal como a refere Dennis Atkinson (2011). Numa tal conjuntura, o território do “não conhecido” substitui o cardápio disponível dos saberes normalizados (Caetano *et al.*, 2020), possibilitando a abertura a “aprendizagens reais” (Atkinson, 2011).

Os 50 ensaios visuais que integraram a exposição *Ah! Liberdade!* resultaram de uma proposta de trabalho lançada às três turmas de 3º ano da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, no 1º semestre do ano letivo 2023/2024, a qual decorreu de uma parceria com a Câmara Municipal de Santiago do Cacém (CMSC). Da recolha de testemunhos junto da comunidade, realizada pela Divisão de Cultura e Desporto da CMSC (na pessoa de Luís Cruz, com a colaboração de José Matias e do Arquivo Municipal de Santiago do Cacém), resultou a constituição de um arquivo de imagem e áudio, que foi partilhado com os/as estudantes.

A palavra e a imagem foram assim as protagonistas na criação de ensaios visuais (Figuras 2 e 3) as quais, ao mobilizarem diferentes regimes de visualidade (fotografia, fotomontagem e desenho), desvelaram um conjunto de assuntos que emergiram dos depoimentos recolhidos na comunidade, designadamente: i) a educação e as dificuldades em aceder à escola, uma realidade, para alguns, somente possível na idade adulta e /ou após 1974); ii) o quotidiano, para muitos dos/as entrevistados/as, marcado pela carência e pela subalternidade dos mais pobres e das mulheres; iii) o trabalho como realidade desde a infância e, no caso dos “assalariados rurais”, dependente da sazonalidade que ditava ciclos de fome quando, nos meses de inverno, escasseavam as tarefas nos campos; iv) a repressão e a resistência, sendo a ausência de liberdade, a conflitualidade social, as prisões, a repressão policial e a censura referidos amiúde nos depoimentos; v) a guerra e vi) a “festa” da democracia, a liberdade e a melhoria das condições de vida, mencionadas como conquistas apenas alcançadas com a Revolução dos Cravos.



Figuras 2
Ensaio visual de Sara Albuquerque.



Figuras 3
Ensaio visual de Ruben Pinheiro.

NÃO SABIA QUE TINHA TANTO LIVRO PROIBIDO!³

A exposição como dispositivo de pesquisa e comunicação, capaz de articular aprendizagens e práticas culturais, assume-se como um espaço privilegiado para integrar a arte e a cultura no quotidiano escolar. Considerar as instituições educativas como pólos culturais, tal como defendido na “Carta de Porto Santo” (República Portuguesa, 2021), implica um compromisso para a construção coletiva de significados não só a partir das práticas pedagógicas, mas também a partir da investigação e das práticas artísticas desenvolvidas em contextos académicos.

Neste sentido, a curadoria de exposições em contexto educativo assume-se como um nó polissémico que associa visualidades, materialidades e discursos. A exposição subentende um exercício de comunicação, uma construção que associa objetos (materiais ou imateriais) impregnados de valores intrínsecos (Barbosa 2013; Botallo, 2004), trazendo uma “manifestação de ideias num quadro sociocultural” (Ferreira, 2017, p. 36).

A pesquisa curatorial integra, no caso da curadoria educativa, desde logo o processo relacional pedagógico e inclui a criação dos objetos considerando, entre outras, as dimensões conceptuais, técnicas, discursivas, estéticas; a seleção e a comunicação, constituindo-se enquanto

3 - Excerto do depoimento de Noémia Frazão sobre a venda clandestina de livros e discos proibidos pela censura. A frase completa: “Quando foi o 25 de abril, o meu marido teve uma frase engraçada: não sabia que tinha tanto livro proibido!”.

espaço de mediação, aberto à reciprocidade, potenciadora do sensível e da emancipação dos públicos (Martins & Oliveira, 2024).

A dimensão curatorial surge, no caso da proposta de trabalho lançada aos/às estudantes de Artes Visuais e Tecnologias, como parte integrante de um processo de pesquisa baseado na prática e ancorado na comunidade. O desenvolvimento de um ensaio visual a partir dos testemunhos partilhados e tendo como finalidade última a criação de monumento efêmeros alusivos à memória do 25 de abril de 1974, implicou um pensamento que articulou as poéticas individuais de cada estudante (os seus modos de dizer), com modalidades de integração no espaço urbano, considerando a interação quotidiana com os transeuntes e por isso atendendo a aspetos técnicos e estéticos, tais como a escolha da imagem, cor ou a escala.

Todavia, entre a habitação do espaço/tempo urbano e a exposição num espaço delimitado da galeria, interpõem-se outros aspetos cruciais, tais como a necessidade e os critérios de seleção de um conjunto de 50 ensaios visuais, a partir de um total de cerca de 150 possíveis, e o projeto para a sua adequação ao espaço disponível, ao movimento, ao sentir e à perceção e leitura pretendidos por parte dos públicos. Neste sentido, impuseram-se critérios de qualidade e de representatividade.

A seleção recaiu assim, em primeiro lugar, sobre propostas que do ponto de vista técnico, compositivo e estético apresentavam qualidades que refletiam a natureza dos processos levados a cabo. Em segundo lugar, a representatividade assumiu uma dupla dimensão: por um lado, foi entendida como sinónimo de variedade de modalidades gráficas (desenho, fotografia, fotomontagem, integração de desenho e fotografia) e, por outro, atendeu à diversidade de assuntos que emergiram dos depoimentos e assim permitiam traçar um quadro mais amplo das problemáticas associadas ao processo de investigação, em sentido estrito, e à complexidade das ligações entre História e Memória.

Neste sentido poderemos afirmar que, sendo a memória uma filtração e reconfiguração de momentos históricos, composta e montada a partir de vivências individuais e coletivas (Le Goff, 2000), os ensaios visuais que integram a exposição traduzem várias camadas de significado, já que materializam visualmente diferentes leituras e perspetivas acerca da memória partilhada por outrem. Todavia, tal como qualquer exercício de leitura e interpretação, também a construção destas composições visuais comportou uma memória das narrativas acerca do 25 de abril, composta por aqueles que não o experienciaram diretamente – os estudantes.

Neste sentido, no seu conjunto, os ensaios visuais evocam não só a memória guardada no arquivo de memória composto a partir dos testemunhos áudio e visuais oferecidos por aqueles que experimentaram

o tempo e o espaço do pré e pós abril de 1974; como uma pós-memória (Hirsch, 2008) composta a partir do entrecruzar de narrativas orais e documentação visual, que transversalmente atravessa o tempo histórico situado entre as décadas de 1950 e 1980 e as representações, desse mesmo tempo, compostas por aqueles que não o vivenciaram.

A exposição, tal como foi organizada, pretendeu propor um desafio simultâneo de percepção e leitura. Por um lado, a justaposição dos ensaios visuais (Figuras 4 e 5), impressos em formato médio do A2, propôs diferentes níveis de percepção das formas, palavras, observação isolada e de conjunto dos materiais expostos, numa relação dialética entre espaço e observador.

Por outro lado, essa apropriação do espaço da galeria, através da ocupação de quase toda a extensão da parede, remete-nos para outras formas de apropriação do espaço após o 25 de abril de 1974, nomeadamente a proliferação de pinturas murais, cartazes, *slogans* que invadiram os espaços urbanos, formando corpo com o espaço quotidiano edificado, ativando-o e com isto transformando-o na vivência, na leitura e na ação estética proporcionadas.



Figuras 4
Exposição *Ah! Liberdade!*. Vista parcial.
Fonte: própria.



Figuras 5
Exposição *Ah! Liberdade!*. Vista parcial.
Fonte: própria.

Esta ação dialética entre os objetos expostos e a arquitetura é ainda ampliado pela introdução de informação complementar, como são os textos e as folhas de sala (Figura 6), os quais, não se constituindo embora como objetos de arte, produzem, pela sua presença, “outras e novas leituras potencializadoras da experiência e do(s) partido(s) conceitual(ais) proposto(s) pela exposição” (Osório, 2018, p. 71).



Figuras 6

Texto e lista de participantes na exposição *Ah! Liberdade!*.
Fonte: própria.

ESTAMOS CÁ PARA DEIXAR UM MUNDO MELHOR COM A NOSSA PARTICIPAÇÃO⁴

Reunindo a seleção restrita de um conjunto mais vasto de exemplos, a exposição *Ah! Liberdade!* procurou evidenciar e desocultar processos de pesquisa baseados na prática, nas áreas das artes visuais, do design, do projeto de curadoria artística e da sua ação.

Estas formas de pesquisa, tantas vezes observadas com desconfiança, na medida em que incorporam o dissenso, a disrupção, o erro e a diversidade nos seus processos e nos seus resultados, permitem-nos, através do desenvolvimento de processos criativos, abordar problemáticas da atualidade e discernir camadas de sentido que se furtam, por vezes, a outros protocolos investigativos. É num tal sentido que possibilitam a experimentação de diferentes ligações entre o pensamento criativo e a reflexão crítica na abordagem a questões de natureza social, cultural e artística, bem como indagar diferentes modos de articular subjetividades e memórias partilhadas, representações históricas, narrativas pessoais, perceções por sobre o território e o poder.

Gostaríamos de terminar com o excerto final do texto da folha de

4 - Excerto do depoimento de Mário Primo: “Essa visão de que é possível fazer um trabalho de muita exigência e de qualidade mesmo na escola, ou mesmo numa localidade periférica como esta [Santo André]. Essa visão acompanhou-nos ao longo dos anos e isto vem do 25 de abril e vem do PREC - da consciência cívica de que as pessoas têm obrigações para com a comunidade; de que não estamos cá para ser servidos só, mas estamos cá para deixar um mundo melhor com a nossa participação. Essa é uma visão que é filha do 25 de abril.”

sala da exposição *Ah! Liberdade!* que, redigido em junho de 2024, viu o seu significado acentuado um ano depois:

As vozes dos homens e mulheres, recolhidas junto da comunidade, expõem realidades que aparentemente estariam ultrapassadas, não fossem as sombras que pairam atualmente sobre a celebração da democracia e da liberdade ou de um recrudescimento de discursos, representações e formas de exploração, que se julgavam extintas pela conquista de direitos laborais. Elas interpelam a nossa responsabilidade diária na defesa de valores essenciais para a salvaguarda de uma sociedade sã, a qual não pode estar desligada de um pensamento e discurso historicamente informados, do direito e do dever de memória como pilares fundamentais para compreender o passado, agir sobre o presente e perspetivar o futuro.

Referências

Atkinson, D. (2011). *Art, Equity and Learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers.

Barbosa, C. (2013). A era da curadoria. *Museologia & Interdisciplinaridade*. 2, (4). <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16370>

Botallo, M. (2004). A curadoria de exposições de arte moderna e contemporânea e sua relação com a museologia e os museus. *Concinnitas – Revista do Instituto de Artes da UERJ*.1, (6). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/44482/30252>

Caetano, A. P., Paz, A. L., Freire, I. P. & Carvalho, C. (org.) (2020). *Processos Participativos e Artísticos em Contextos de Diversidade*. Colibri.

Didi-Huberman, G. (2017). *Diante do Tempo*. Orfeu Negro.

Ferraz, M. C. (2017). A curadoria de exposições de arquitetura. *Revista arq.urb*, (20). <https://www.revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/135>

Hirsch, M. (2008). The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103–128.

Le Goff, J. (2000). *História e Memória*. Edições 70

LeRue, D. (2023). Meaning and Making: Laying the Groundwork for Community-Based Research-Creation. *LEARNing Landscapes*. 16(1). file:///C:/Users/asus/Downloads/1096-Article%20Text-1319-1-10-20230711.pdf

Martins, P.F.R. & Oliveira, F.M.(2024). Mediação Artístico-Cultural e Curadoria em contexto escolar. *Biblos*, (10), 95 -114. https://doi.org/10.14195/0870-4112_3-10_4

Matos Pereira, T. & Antunes, S. (2025). Tempo, Memória, Artes Visuais e Comunidade. In T. Matos Pereira (coord. e ed.), *Memória, Artes Visuais e Comunidade* (pp.16-17). Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa. ISBN 978-989-8912-25-1.

Osório, L. C. (2018). Virada curatorial: o pôr-em-obra da exposição como poética relacional. *Revista Poiésis*, 16(26), 65-80. <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/22862> .

República portuguesa (2021). Carta de Porto Santo. A Cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia. <https://www.culturaportugal.gov.pt/media/9171/pt-carta-do-porto-santo.pdf>

Vázquez, C., Gillanders, C. & De Garayo, S. (2021). Involving student teachers in the recovery of our elders' memories: a service-learning project in higher education, *Journal of Education for Teaching*, 4(47), 531-547. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1920830>

O IMPACTO PEDAGÓGICO DA PARTICIPAÇÃO DO IPL/ESELX NA DISTRIBUTED DESIGN PLATFORM, ENTRE 2018-2025

André Rocha

arocha@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.198>

Resumo

Este artigo documenta uma experiência pedagógica de sete anos (2018-2025), de integração do Design Distribuído e Aberto (DDA) no ensino de Design de Produto na licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa. Através de investigação-ação participativa, analisou-se como construir um percurso pedagógico alinhado com princípios DDA numa licenciatura "banda-larga", transcendendo a mera aplicação de ferramentas de fabricação digital e gerando trabalhos com qualidade para a plataforma internacional Distributed Design Platform (DDP).

A metodologia desenvolvida baseou-se na integração curricular sistemática, combinando *makers* experientes, tecnologias emergentes e enunciados pedagogicamente estruturados. O Fablab Benfica funcionou como catalisador fundamental, materializando os princípios do DDA através de projetos reais. A participação de *makers* internacionais estabeleceu pontes entre contextos locais e redes globais.

Os resultados demonstram uma evolução qualitativa notável: desde as limitações iniciais do enunciado "Banco de Benfica" até ao reconhe-

cimento internacional dos projetos "Sun Powered Plastic Recycling". Esta progressão culminou numa metodologia estruturada em dois semestres subsequentes, onde o primeiro introduz o carácter tecnológico do DDA e o segundo exige reflexão profunda sobre contextos de aplicação. A experiência valida que estudantes sem motivação inicial específica para Design de Produto podem desenvolver trabalho de pertinência internacional, tornando-se contribuidores ativos da plataforma DDP.

DESIGN DISTRIBUÍDO E ABERTO E A DISTRIBUTED DESIGN PLATFORM NO CONTEXTO DA ESELX

Design Distribuído e Aberto (DDA)

O Design Distribuído e Aberto articula redes descentralizadas de pessoas, recursos e ferramentas digitais para desenvolvimento colaborativo de produtos, serviços e experiências (Bakırlıoğlu & Kohtala, 2019). Contrastando com abordagens tradicionais lineares e hierárquicas, este paradigma privilegia a colaboração aberta, fabricação digital, desenvolvimento modular, produção local e partilha de conhecimento através de plataformas digitais, alinhando-se com princípios da economia circular e co-criação intercultural (Menichinelli, 2016). Estrutura-se em quatro pilares: **Colaboração Aberta** (partilha assíncrona através de plataformas como WikiFactory¹, GitHub² ou Thingiverse³); **Fabricação Digital** (democratização do acesso aos meios de produção através de tecnologias CNC, impressão 3D e corte laser); **Licenciamento Aberto** (Creative Commons⁴ e Open Hardware⁵ garantem acessibilidade e modificação livre); e **Produção Distribuída** (produção local a partir de ficheiros digitais globais, reduzindo dependências logísticas).

O DDA questiona modelos económicos vigentes, propondo alternativas sustentáveis, inclusivas e democratizadoras. Alinha-se com o movimento maker global⁶ e redes de fabricação digital que conectam criadores, educadores e comunidades em objetivos comuns de inovação social e sustentabilidade.

A Distributed Design Platform (DDP): Visão Global / Implementação Local

A Distributed Design Platform, financiada pelo programa Europa Criativa (2018-2025), constituiu uma rede de 23 organizações europeias dedicada à promoção de talentos emergentes em Design Distri-

1 - <https://wikifactory.com/>

2 - <https://github.com/>

3 - <https://thingiverse.com/>

4 - <https://creativecommons.org/>

5 - <https://www.openhardware.io/>

6 - Movimento cultural contemporâneo que promove a cultura do "fazer" (DIY - Do It Yourself), combinando tecnologias digitais de fabricação com práticas artesanais tradicionais. Caracteriza-se pela partilha aberta de conhecimento, colaboração em projetos, e acesso democratizado a ferramentas de produção através de espaços como fablabs, makerspaces e hackerspaces.

buído e Aberto. Coordenada pelo Instituto de Arquitetura Avançada da Catalunha (IAAC), desenvolveu atividades globais coordenadas e ações locais específicas. As atividades globais incluem os Distributed Design Awards, edição anual de publicação com contributos via chamada aberta, e plataforma online combinando exposição permanente com base de dados de conhecimento partilhado.

No Instituto Politécnico de Lisboa, através da Escola Superior de Educação e Fablab Benfica, a participação estruturou-se numa estratégia diferenciada: além de eventos variados, privilegiou-se a integração curricular sistemática, criando condições para contribuição ativa estudantil. Alguns enunciados curriculares de Ucs de Projeto específicas foram redesenhados integrando valores e metodologias DDA, permitindo experiência direta dos desafios e potencialidades através de projetos reais com impacto mensurável.

O Fablab Benfica como Catalisador Pedagógico

O Fablab Benfica⁷ assumiu papel pedagógico central possibilitando metodologia baseada em três objetivos: utilizar ferramentas de fabricação digital para implementar metodologias de design aberto e distribuído, facilitando materialização conceptual, teste de hipóteses e comunicação de ideias; promover princípios e valores DDA nos processos criativos estudantis; e estabelecer pontes entre contextos locais e redes internacionais de design.



Figura 1
Fablab em aula - Anastasia Arakelian (c).

O Fablab Benfica como Catalisador Pedagógico

A recolha aqui apresentada documenta sete anos (2018-2025) de integração do Design Distribuído e Aberto no ensino de Design de Produto na licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT) da ESELx. Através de investigação-ação participativa⁸, pretendeu-se compreen-

7 - "Laboratório de Fabricação Digital da ESELx - IPL

8 - Investigação-ação participativa: Metodologia de investigação que combina a produção de conhecimento com a ação transformadora, envolvendo ativamente os participantes (neste caso, estudantes e docentes) como co-investigadores no processo de análise, reflexão e mudança das práticas pedagógicas. Caracteriza-se por ciclos iterativos de planificação, ação, observação e reflexão crítica. No contexto deste artigo, os ciclos correspondem aos anos letivos, onde cada ano constitui um ciclo de planificação de enunciados, implementação com os estudantes, observação dos resultados e reflexão crítica que informa adaptações para o ano seguinte.

der como princípios e metodologias DDA enriquecem o ensino do Design de Produto, promovendo competências técnicas e consciência crítica sobre o papel social do designer. A sua relevância situa-se na intersecção entre necessidade de renovação pedagógica face aos desafios contemporâneos, potencial transformador das tecnologias de fabricação digital integradas em metodologias colaborativas, e urgência de formar designers conscientes do seu papel na construção de futuros sustentáveis e inclusivos.

A EVOLUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DOS DIFERENTES ENUNCIADOS DE PROJETO E ATIVIDADES LOCAIS DDP

A Aproximação Tecnológica e consolidação de enunciados de introdução ao Design Distribuído e Aberto na UC de Projeto em Design IV – Módulo de Design de Produto (2018-2023)

A integração inicial do Design Distribuído e Aberto no ensino do Design de Produto na ESELx iniciou-se em 2018 com o enunciado "Banco de Benfica", motivada pela participação do IPL na plataforma DDP. O desafio visou sensibilizar estudantes para este paradigma, beneficiando do acesso facilitado a criativos e exemplos emergentes das ações da plataforma.

Os Primeiros Passos: "Banco de Benfica" como Laboratório Pedagógico

"Banco de Benfica" propôs aos estudantes do 2º ano o desenho de um banco desenhado em Benfica, inspirado em Benfica e produzível universalmente. O processo visou documentação aberta e pública do design, contribuindo para um banco digital de projetos de bancos.



Figura 2
Banco engraxador por João Pires, 2019 - fotografia Paulo Andrade (c).

Tratando-se de uma fase introdutória da aprendizagem do Design

de Produto, o trabalho com os estudantes pretendeu introduzir ferramentas e processos focados nas componentes tecnológica, funcional, e conceptual. A abordagem sistémica do DDA é ainda complexa neste contexto, no entanto, cremos que a sua introdução induziu reflexão e terá impacto em processos futuros.

Questão Fundamental: Entre Motivação e Paradigma

Dado o carácter "banda-larga" da licenciatura AVT, onde estudantes se encontram em fase introdutória do Design de Produto, sem motivação universal para a área. Como construir um percurso pedagógico alinhado com princípios DDA, transcendendo a mera aplicação de ferramentas de fabricação digital como prototipagem, e gerando trabalhos com pertinência e qualidade para a plataforma internacional DDP?

Alguns resultados relevantes do "Banco de Benfica"

Em 2018, "Banco de Benfica" participou na MakeSomethingWeek⁹ (Greenpeace e Fab Foundation), propondo este Banco de Bancos como alternativa ao consumo massivo. Nas edições seguintes, contamos com patrocínio Investwood (Valchromat)¹⁰, fornecendo material para experimentação sem constrangimentos económicos.

A atividade foi reconfigurada, eliminando restrições conceptuais da ligação exclusiva ao Bairro de Benfica, mantendo-o no nome, e desenvolvendo materiais de apoio ao design digital (exemplos, bases de trabalho e tutoriais vídeo). Esta evolução refletiu-se na qualidade dos resultados posteriores, destacando-se:

T-AR (David & Sousa, 2022) – banco incorporando pequeno tear e espaço interior para armazenar trabalhos de tecelagem e matérias-primas, com a peça em construção como fator de personalização dinâmico, articulando funcionalidade, tradição artesanal e personalização.



Figura 3
T-AR - render 3D pelas autoras do projeto.

9 - <https://www.shareable.net/how-make-something-week-brought-together-thousands-of-makers-around-the-globe/>

10 - <https://www.investwood.pt/en/valchromat/>

Banco Eucalipto (Leite, 2022) inspirou-se nas folhas de eucalipto do Jardim de Benfica, exemplificando a metodologia "think global, produce local" através de design biomimético.



Figura 4
Banco Eucalipto a sair da CNC
- Anastasia Arakelian (c).

“Objetos Pessoais” (2023)

Em 2023, testou-se variação significativa deste enunciado introdutório DDA, substituindo o contexto geográfico por dimensão afetiva pessoal. O desafio projetual propôs redesign de objetos pessoais significativos, apelando ao espírito de partilha e democratização do acesso, através de documentação aberta e fabricação digital. Esta abordagem revelou-se interessante porque as propostas emergiram do quotidiano estudantil, criando soluções para suas necessidades e contextos:

KABI (Cortinhas, Rocha & Pinheiro, 2023) - Sistema modular de arrumação para portas inspirado na escalada, respondendo às necessidades habitacionais estudantis. Com quatro componentes, permite versatilidade total na configuração.



Figura 5
Apresentação Kabi pelos autores do projeto.

Swirl (Rocha & Pereira, 2023) - Limpador de pincéis multifuncional emergindo da prática artística estudantil. O design orgânico permite compartimentos removíveis, possibilitando experiência flexível e adaptável.



Figura 6
Swirl - fotografia Paulo Andrade (c).

uFold (Figueiredo & Salgueiro, 2023) - Base para computador portátil que responde ao problema do sobreaquecimento em computadores portáteis mais antigos e bastante comuns na comunidade estudantil. O design recorre a estrutura piramidal em malha triangular e impressão 3D sobre material têxtil sintético, expandindo o potencial desta técnica.



Figura 7
ufold - fotografias Paulo Andrade (c).

Proximidade Digital e Apropriação de Referências (2020-2022)

"A Oportunidade Pandémica": Contacto Direto com Talentos DDP

As restrições impostas pela pandemia COVID-19 impossibilitaram a realização dos eventos presenciais programados no âmbito da plataforma DDP. Paradoxalmente, estas limitações criaram condições que permitiram desenhar uma estratégia de integração pedagógica significativa, marcando um ponto de viragem na metodologia desenvolvida. A pandemia proporcionou maior disponibilidade pessoal por parte de alguns criativos, permitindo desenvolver uma abordagem inovadora através do convite direto de makers e designers experientes já identificados através das atividades locais ou promovidas por outros parceiros DDP.

A Estratégia dos Makers Convidados: Kits e Apropriação

Este contexto permitiu a identificação de três *makers* internacionais cujos projetos se adequavam à metodologia emergente:

José Manuel Martinez (2020), Caleiduíno - Espanha. Artista visual e ativista open hardware, havia colaborado com o parceiro DDP Espacio Open em Bilbao. O projeto Caleiduíno combina aprendizagem de programação com construção física.

Pablo Zuloaga (2020), POWAR – Espanha. Criativo por trás do simulador climático POWAR, sistema que visualiza cenários de alterações climáticas através de dados reais. Colombiano radicado em Espanha, exemplifica os valores regenerativos do DDA.

Camilo Parra Palacio (2020), Otto Robots - República Checa. Criador dos robots educativos Otto, plataforma open source de robótica educativa que demonstra como a colaboração internacional gera soluções escaláveis.

A estratégia criou uma ponte entre *makers* experientes, já imbuídos dos valores DDA, e os estudantes da ESELx em fase introdutória. Foram criados pequenos kits distribuídos pelas residências dos estudantes, permitindo o contacto físico com os produtos apresentados remotamente.

Metodologia de Integração: Teoria, Prática e Apropriação

O desafio pedagógico centrou-se na apropriação de projetos abertos, combinando três componentes: apresentação teórica pelo designer/maker; manipulação física através dos kits enviados; e apropriação

criativa gerando novos projetos para práticas educativas. Esta metodologia promoveu a compreensão e reinvenção dos projetos, estabelecendo um modelo replicável de transferência de conhecimento.

Resultados da Apropriação: Trabalhos Conceptuais

A impossibilidade de aceder ao fablab durante a pandemia resultou em trabalhos mais conceptuais, onde os estudantes demonstraram compreensão profunda dos princípios subjacentes aos projetos originais:

Braille Box (Braz, 2021) - Inspirado no *Otto Robot*, desenvolveu uma caixa educativa para aprendizagem de Braille. Os estudantes apropriaram-se dos princípios de modularidade e simplicidade de montagem, aplicando-os a um contexto de acessibilidade através de componentes eletrónicos simples para criar uma ferramenta educativa replicável.



Figura 8
Braille Box - fotografia dos autores.

Compostor (Alpoim, M., Almeida, R., & Fernandes, R., 2021) - Inspirado no POWAR, desenvolveu um sistema de compostagem com monitorização de condições internas para contexto escolar. A apropriação focou-se nos princípios de monitorização ambiental aplicados à economia circular. O sistema permite que crianças experienciem visualmente a degradação da matéria orgânica através da vermicompostagem, alimentado com resíduos dos lanches, transformando o processo numa atividade coletiva educativa.



Figura 9
Compostor - Apresentação dos autores.

Holoscópio (Silva, 2021) - Inspirado no Caleiduíno, desenvolveu um dispositivo óptico educativo combinando construção física com exploração científica. A apropriação focou-se nos princípios de aprendizagem prática e experimentação, criando uma ferramenta para visualizar hologramas ópticos.

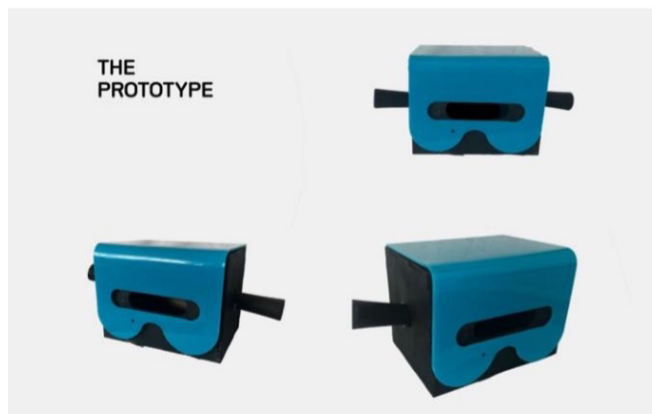


Figura 10
Holoscópio - apresentação dos autores.

A Open Call Fabschools: Génese de uma Ferramenta Pedagógica

Paralelamente, desenvolveu-se a open call Fabschools (Público, 2020), procurando projetos educativos maker adequados ao ensino doméstico durante o confinamento. Dada a complexidade e conjunto de variáveis envolvidas na call, formulou-se o jogo Fabschools, inicialmente um jogo de cartas para apoiar o design e avaliação de produtos educativos abertos e distribuídos. Esta ferramenta evoluiu para o Fabschools Collaborative Design Game¹¹, estruturado em quatro dimensões interconectadas - Mapeamento do Ecossistema, Avaliação da Abertura, Avaliação da Sustentabilidade e Enquadramento Educativo. O jogo promove a colaboração entre designers e educadores na criação de recursos educativos abertos (OER)¹² para ambientes de fabricação digital (Rocha & Almeida, 2020). O sistema de pontuação facilita conversas estruturadas sobre sustentabilidade, abertura e contextos educativos, resultando numa visualização em gráfico radar que identifica áreas de força e oportunidades de desenvolvimento.

A ferramenta foi testada através de entrevistas a makers/designers DDP e evoluiu pela aplicação em workshops e nos enunciados "Aves que nos rodeiam" e "A Nossa Horta". É utilizada em contexto de tutoria, na Pós-Graduação em Design de Produtos para Educação e no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, ambos da ESELx-IPL.

11- <https://distributeddesign.eu/accessing-oppenness-with-the-fabschools-distributed-design-game/>

12 - Recurso Educativo Aberto (OER): Open Educational Resources são materiais de ensino, aprendizagem e investigação em qualquer suporte ou media que estão no domínio público ou foram disponibilizados sob uma licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros sem restrições ou com restrições limitadas.



Figura 11
Fabschools em ação (cc-by 4.0).

"Aves que nos Rodeiam"

O enunciado "Aves que nos rodeiam" propôs a apresentação de propostas de artefactos de apoio à atividade homónima do programa Eco-Escolas¹³ e representou a primeira aplicação completa da metodologia Fabschools. Este enunciado desafiou os estudantes do 2º ano a desenvolver comedouros para aves fabricados digitalmente, combinando objetivos educativos STEAM¹⁴: ligação da comunidade educativa à natureza; conhecimento da diversidade de aves locais; desenvolvimento de aprendizagem ativa; mobilização de competências tecnológicas; e aplicação do framework Fabschools.

Re-Bird (Fernandes & Português, 2021) - Kit composto por peças CNC e componentes eletrónicos, distribuído através de parcerias entre fablabs e escolas. Permite captura de imagens dos animais, explorando temáticas de biologia e possibilitando identificação automática de espécies. Inclui conceito de app para implementação de dinâmicas em sala de aula.



Figura 12
re-bird - fotografia Paulo Andrade (c).

13- <https://ecoescolas.abaae.pt/projetos-2020-21/aves-que-nos-rodeiam/>

14 - STEAM: Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics - abordagem educativa interdisciplinar que integra estas cinco áreas do conhecimento.

BIRSIS (Vassaramo, 2021) - Comedouro focado na impressão 3D para utilização em sala de aula. Apresenta sistema que liberta alimento apenas com o impacto da aterragem dos pássaros no poleiro.



Figura 13
BIRSIS - fotografia Paulo Andrade (c).

Lil Feeder (David, 2021) - Combina elementos impressos em 3D com materiais reciclados comuns (cabo de vassoura, garrafa de 1,5L, prato de plástico). A personalização advém da escolha, cores e formas dos objetos componentes.



Figura 14
lil-feeder - fotografia Paulo Andrade (c).

Realizou-se ainda uma residência criativa no Fablab Aldeias do Xisto (Fundão) para melhoria dos projetos através de processo imersivo, com apoio municipal e enquadrada como atividade local DDP. Esta extensão do processo de projeto gerou resultados com qualidade para figurar na plataforma DDP e candidaturas aos Distributed Design Awards. Foi o primeiro ano em que os estudantes se tornaram efetivamente contribuidores ativos desta plataforma.

"A Nossa Horta"

Este enunciado de projeto marcou um regresso à apropriação de projetos DDA focados em sustentabilidade e educação ambiental. Teve como base o GROUU (Rocha, 2019), plataforma open source de automação DIY para agricultura de pequena escala desenvolvida pelo docente, que implementa agricultura de precisão através de uma rede de sensores e atuadores wireless. Os estudantes foram desafiados a criar equipamentos para hortas escolares como recursos educativos abertos, integrando design baseado em tecnologias GROUU, documentação aberta (Rocha, 2021), alinhamento com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹⁵, criação de guiões pedagógicos e apropriação de hardware open source.

Gardy (Jesus & Pires, 2022) - Robot tradutor de emoções das plantas utilizando expressões humanizadas para comunicar necessidades às crianças. Propõe colaborações com escolas, fablabs e ONGs para criar redes de aprendizagem sustentável.



Figura 15
Gardy - apresentação das autoras.

Colher Aromas (Furtado, 2022) - Sistema de cultivo para ervas aromáticas.

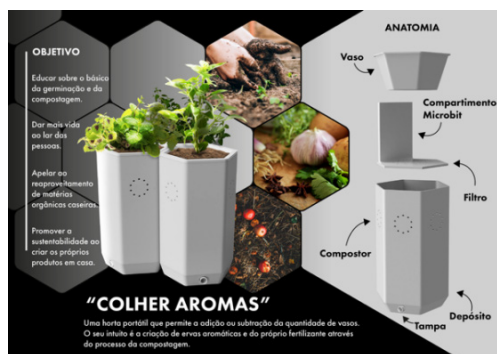


Figura 16
Colher Aromas - apresentação das autoras.

15 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Os 17 objetivos globais estabelecidos pela ONU para alcançar um futuro melhor e mais sustentável para todos até 2030.

Hortaquática (Silva, 2022) - Sistema que combina a monitorização GROUU com aquaponia¹⁶. Em termos educativos propõe a visualização ciclos nutricionais e processos simbióticos, tornando visíveis estes processos biológicos normalmente ocultos.



Figura 17
Hortaquática - render 3D dos
autores.

Sun Powered Plastic Recycling (2023-2025)

Os anos letivos de 2023-2024 e 2024-2025 marcaram uma nova etapa com o projeto "Sun Powered Plastic Recycling", desenvolvido em duas edições consecutivas que representaram a consolidação da metodologia pedagógica. Esta fase caracterizou-se pela introdução de tecnologias emergentes e consolidação da abordagem que combina makers experientes, tecnologias inovadoras e enunciados pedagógicamente estruturados focados no paradigma projetual do DDA.

Metodologia Integrada: Open Call e Contexto Curricular

O formato baseou-se numa estratégia dupla: uma chamada aberta para trabalhos lançada no âmbito do DDP e avaliada por júri internacional; e o trabalho temático desenvolvido com os estudantes ao longo do semestre, habilitando-os para a participação na open call. Esta abordagem criou uma dinâmica onde os estudantes se tornaram participantes ativos num processo competitivo real com standards profissionais internacionais. A integração curricular aconteceu através de duas UC complementares: Design de Inovação (contextualização e desenvolvimento conceptual, preparação das peças escritas) e Projeto em Design V (desenvolvimento projetual, prototipagem e materialização no Fablab Benfica).

¹⁶ - Aquaponia: Sistema de produção sustentável que combina aquacultura (criação de peixes) com hidroponia (cultivo de plantas sem solo), criando um ecossistema simbiótico.

O Papel do Maker Convidado O Papel do Maker Convidado

Marco Bernardo, criador do projeto Sun Factory¹⁷ e membro da Fundação Antenna (Suíça)¹⁸, foi destacado pelo júri da Maker Faire Lisboa 2023[3] como o melhor projeto maker neste evento DDP do IPL. A sua participação seguiu o modelo já estabelecido, composto por três fases: Apresentação e Contextualização (demonstração do Sun Factory explorando os princípios tecnológicos da reciclagem de plástico alimentada por energia solar); Formação técnica específica (design e fabricação digital de moldes para injeção de plástico, competência raramente acessível em contextos académicos); Residência criativa no Fablab Benfica (permitindo aos estudantes o acesso a desenvolvimento profissional em tempo real, onde o Marco desenvolveu um kit de reciclagem Sun Factory digitalmente fabricável, posteriormente exposto na Vienna Design Week 2024).



Figura 18
Marco Bernardo em Formação
Sun Factory - André Rocha (cc-by
4.0).

Primeira Edição Sun Factory (2023-2024)

Nesta lançaram-se dois desafios: a formulação de propostas tecnológicas/produtivas inspiradas ou complementares ao Sun Factory; e o desenho de propostas de produtos a fabricar via Sun Factory. Daqui resultaram projetos que demonstraram apropriação efetiva dos princípios DDA, marcando um salto qualitativo na maturidade dos *outputs*.

dot. (Martins, Silva & Figueiredo, 2024) – Projeto finalista. Ferramenta para escrita em Braille open-source. O projeto revelou-se exigente para a tecnologia Sun Factory, sendo adaptado para impressão 3D FFF/FDM¹⁹. A pertinência desta adaptação, combinada com o forte alinhamento aos princípios DDA, desencadeou um novo projeto I&D novo agora à procura de financiamento.

17 - <https://hub.antenna.ch/sunfactoryproject>

18 - <https://antenna.ch/>

19 - FFF/FDM: Fused Filament Fabrication/Fused Deposition Modeling - processo de impressão 3D onde material termoplástico é extrudido através de um bico aquecido camada por camada.

Figura 19
Dot. - Fotografia dos Autores.



dehypaper (Pereira & Rocha, 2024) - Sistema de secagem de papel reciclado a energia solar, articulando a lógica sun factory com tecnologia ancestral gerando novos processos artesanais sustentáveis.

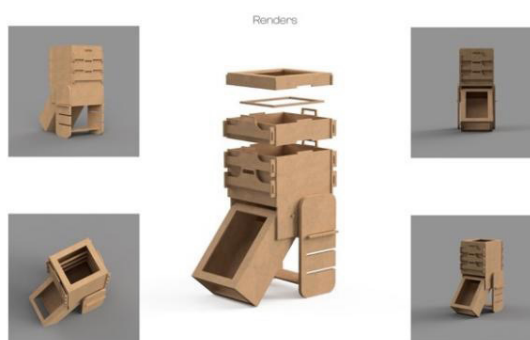


Figura 20
Dehypaper - Apresentação das autoras do projeto.

Alquiplus (Cortinhas, Pinheiro & Rocha, 2024) - Projeto vencedor que levou o grupo a visitar Fablab Barcelona (IAAC). Estabeleceu diálogo direto com o projeto Alquimétricos²⁰ também este identificado pelas iniciativas Fabschools. O Alquiplus cruza a capacidade produtiva Sun Factory com sistemas de construção criativa Alquimétricos para contextos de escassez, demonstrando compreensão profunda do paradigma DDA através de investigação material e formal.



Figura 21
Dos Alquimétricos (a verde) ao Alquiplus (impressões 3D experimentais e posteriores protótipos já em diferentes plásticos reciclados pelo Sun Factory - Fotografia Paulo Andrade (c).

20 - <https://alquimetricos.cc/>

Segunda Edição Sun Factory (2024-2025)

O ano letivo 2024-25 repetiu o enunciado semestral e a chamada aberta, mas a experiência anterior motivou adaptações. O objeto de trabalho focou-se agora apenas no design de produtos a serem fabricados através da tecnologia Sun Factory (SF), permitindo maior atenção aos contextos de aplicação desta tecnologia ainda experimental. Os estudantes foram desafiados a encontrar e propor contextos de implementação de unidades produtivas Sun Factory antes de iniciar o desenho dos produtos – mais tarde, as propostas de produtos serviriam como validação conceptual da pertinência de implementação SF no contexto escolhido. Esta abordagem focou-se mais no impacto real das soluções propostas.

A metodologia estruturou-se em duas fases distintas: contextualização em grupos de 4-5 estudantes, seguida de desenvolvimento individual de produtos para esse contexto. Por fim, a open call internacional solicitou grupos com propostas coordenadas de produtos. Esta evolução metodológica representou uma mudança fundamental: de produtos individuais para sistemas integrados, de experimentação tecnológica para aplicação com impacto social mensurável.

Fishing Solutions (Conceição, Castro, Felizardo & Gonçalves, 2025)

- Projeto vencedor, integrando múltiplas dimensões: Sustentabilidade Ambiental (transformação de resíduos plásticos marítimos em ferramentas); Desenvolvimento Económico Local (suporte à pesca artesanal); Preservação Cultural (manutenção de práticas tradicionais); Funcionalidade Dupla (ferramentas para pesca e uso doméstico). A agulha de redes produzida a partir de desperdícios serve para reparação mas também gera rendimento através da venda acompanhada de instruções para artesanato doméstico, fortalecendo a identidade comunitária.

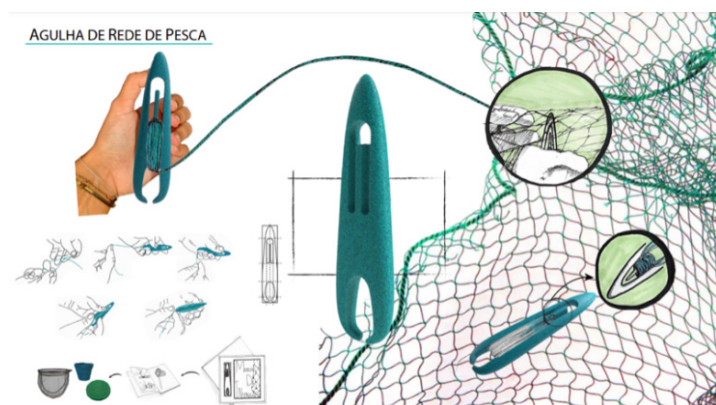


Figura 22

Agulha de rede de pesca fishing solutions por Rita Conceição.

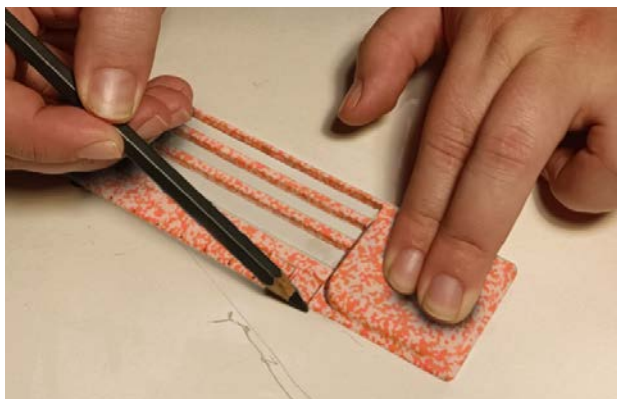
EcoPatas (Lima, Monteiro, Salvador & Parreiras, 2025) - Sistema para bem-estar animal urbano, propondo instalação de unidades Sun Factory em centros de resgate. Cria circularidade utilizando plástico de embalagens de ração, gerando retorno através da personalização e venda destes produtos aos futuros donos dos animais adotados.

Figura 23
Apresentação Ecopatas pelas autoras do projeto.



School Tools (Lino, Silva & Torrão, 2025) - Ferramentas educativas sustentáveis para escolas desfavorecidas, envolvendo a comunidade escolar na produção e gerando rendimento para necessidades de funcionamento.

Figura 24
Régua School Tools por Henrique Lino.



Todos os projetos selecionados figuraram na plataforma Distributed Design internacional, demonstrando que a estratégia pedagógica transformou efetivamente estudantes introdutórios em talentos emergentes DDP. O júri internacional incluiu Jessica Carmen Guy (IAA-C-Fablab Barcelona), Carolina Espinoza (Mad Plastic), Tiago Almeida (ESELx-IPL), Frosti Gíslason (Fablab Vestmannaeyjar), Massimo Bianchini (Polifactory) e Marco Bernardo (Sun Factory). Esta experiência articulou Projeto em Design V e Design de Inovação (3º ano LAVT),

gerando participantes para as duas edições da Open Call. Todos os projetos disponibilizam documentação completa em formato aberto, demonstrando na prática os princípios do design distribuído e contribuindo para a afirmação do Sun Factory, completando um ciclo de desenvolvimento DDA com distinção.

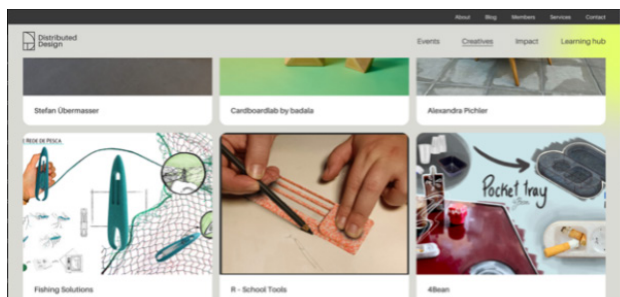


Figura 25
Projetos Sun Factory IPL na plataforma DDP.

REFLEXÕES E PRÓXIMOS PASSOS

Este levantamento documenta sete anos (2018-2025) de integração do Design Distribuído e Aberto no ensino de Design de Produto na licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da ESELx, respondendo ao desafio: Como construir um percurso pedagógico alinhado com princípios DDA numa licenciatura "banda-larga", transcendendo a aplicação de ferramentas de fabricação digital e gerando trabalhos com qualidade para a plataforma internacional DDP?

A experiência demonstrou eficácia na transformação destes estudantes em contribuidores da plataforma DDP através da integração curricular sistemática, combinando *makers* experientes, tecnologias emergentes e enunciados pedagogicamente estruturados. O Fablab Benfica funcionou como catalisador fundamental, transcendendo o papel de espaço técnico ao enquadrar também os princípios do DDA. A participação de *makers* internacionais proporcionou contacto direto com práticas profissionais de referência, estabelecendo pontes entre contextos locais e redes internacionais.

A evolução qualitativa documentada - desde as limitações iniciais do "Banco de Benfica" até ao reconhecimento internacional dos projetos "Sun Powered Plastic Recycling" - valida que estudantes numa licenciatura "banda-larga" podem desenvolver trabalho com pertinência e qualidade reconhecida internacionalmente, mesmo sem motivação inicial específica para Design de Produto. Esta progressão evidencia não apenas desenvolvimento de competências técnicas, mas apropriação efetiva dos valores de abertura, colaboração, circularidade e pen-

samento ecossistémico.

O resultado maturado destes sete anos materializa-se numa metodologia estruturada em dois semestres subsequentes, construída evolutivamente conforme retratado. Nesta, o primeiro semestre introduz o carácter tecnológico do DDA através de enunciados que familiarizam os estudantes com as ferramentas de fabricação digital (Banco de Benfica, Objetos Pessoais), induzindo reflexão sobre o carácter sistémico do paradigma e as suas implicações económicas, ambientais e sociais. O segundo semestre, coordenando duas UC complementares (Projeto em Design V e Design de Inovação), exige reflexão mais profunda em termos de contexto de aplicação e coerência entre propostas de design e esse mesmo contexto, ainda que especulativo.

Este levantamento constitui a base para uma investigação comparativa mais profunda. Esta deverá validar a metodologia agora consolidada, através da identificação e análise de experiências pedagógicas similares noutras instituições de ensino superior, explorando adaptações contextuais necessárias e estabelecendo colaborações interinstitucionais que ampliem o seu alcance.

Referências

Alpoim, M., Almeida, R., & Fernandes, R. (2021). *Compostor*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@marcoalpoim/compostor>

Bakırlıoğlu, Y., & Kohtala, C. (2019). Framing Open Design through Theoretical Concepts and Practical Applications: A Systematic Literature Review. *Human-Computer Interaction*, 34(5-6), 389-432.

Braz, M. (2021). *Braille Box*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@matildebraz/braille-box>

Conceição, R., Castro, R., Felizardo, J., & Gonçalves, R. (2025). *Fishing Solutions*. Notion. <https://cloudy-farm-65a.notion.site/Sun-Factory-vs-Pescando-Solu-es-14d29fb5b8a980d2b89bc21ead5fc923>

Cortinhas, A., Rocha, B., & Pinheiro, R. (2023). *KABI*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@beatrizguaporocho/processo>

Cortinhas, A., Pinheiro, R., & Rocha, B. (2024). *Alquiplus*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@beatrizguaporocho/alquimetric-plus-sun-factory>

David, I., & Sousa, I. (2022). *T-AR*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@iara-david/banco-de-benfica>

David, M. (2021). *Lil Feeder*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@marianagmd/lil-feeder-98bbe>

Fernandes, L., & Português, R. (2021). *Re-Bird*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@leonorfernandes/re-bird-f172b>

Figuraueiredo, P., & Salgueiro, R. (2023). *uFold - Base para pc portátil*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@pmFiguraueiredo/ufoldlaptop-support>

Furtado, P. (2022). *Colher Aromas*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@patriciafurtado/colher-aromas>

Jesus, L., & Pires, M. (2022). *Gardy*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@elianajesus/gardy>

Leite, M. (2022). *Banco Eucalipto*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@supitsmia/banco-benfica>

Lima, E., Monteiro, M., Salvador, R., & Parreiras, D. (2025). *EcoPatatas*. Notion. <https://stupendous-olive-03b.notion.site/ECO-PATAS-14de5c-384f8280ea88f1d19c7f82d94e>

Lino, H., Silva, J. P., & Torrão, R. (2025). *School Tools*. Notion. <https://big-produce-256.notion.site/Um-re-novado-ano-letivo-14c369e630a78039a90ae12817749417>

Martinez, J. M. (2020). *Caleiduino*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@caleiduino/caleiduino>

Martins, D., Silva, F., & Figuraueiredo, P. (2024). *dot*. Notion. <https://pacific-tamarind-f70.notion.site/dot-9705546681b64e8f9575de11267ad99d>

Menichinelli, M. (2016). A framework for understanding the possible intersections of design with open, P2P, diffuse, distributed and decentralized systems. *Disegno – The Journal of Design Culture*, 3(01–02), 44–71.

Parra Palacio, C. (2020). *Otto DIY*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/+OttoDIY/projects>

Pereira, L., & Rocha, B. (2024). *Dehypaper*. Notion. <https://crocus-havarti-free.notion.site/149944b8b2664636a239e6d1c9d71e14?v=e-687830d86894a17a826d7f1d36a128c>

Público. (2020, 30 de junho). Procuram-se soluções inovadoras para o ensino em casa. *Público P3*. <https://www.publico.pt/2020/06/30/p3/noticia/procuramse-solucoes-inovadoras-ensino-casa-1921922>

Rocha, A. (2019). GROUU - An Open Source Agricultural Community. Em *Design, Remix, Share, Repeat* (1st ed., pp. 74–77). Fablab Barcelona, IAAC. <https://distributeddesign.eu/design-remix-share-repeat/>

Rocha, A. (2021). *GROUU: Open Hardware and Software Project*. GitHub. <https://github.com/steam228/GROUU>

Rocha, A., & Almeida, T. (2020). Fabschools—Maker Education from Home. Em *Viral Design* (pp. 154–161). Fablab Barcelona, IAAC.

Rocha, B., & Pereira, L. (2023). *Swirl*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@leonorcpereira/dprodutobrlp2j>

Silva, P. (2022). *Hortaquática*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@patriciasilva/hortaquática>

Silva, R. (2021). *Holoscópio*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@ritspl/holosc%C3%B3pio>

Vassaramo, P. (2021). *BIRSIS*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@turno72l/bird-feeder>

Zuloaga, P. (2020). *POWAR Climate Simulator*. WikiFactory. <https://wikifactory.com/@pabzul1984/powar-climate-simulator>

METODOLOGIAS DE ENSINO EM DESIGN E A INVESTIGAÇÃO ACTIVA

Helena Grácio

hgracio@eselx.ipl.pt

Cátia Rijo

crijo@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.199>

Resumo

O presente artigo reflecte sobre o futuro do ensino em design através da análise de métodos pedagógicos emergentes que abordam questões sócio-económicas contemporâneas. Propõe-se uma estrutura educativa que destaca o envolvimento comunitário, a empatia e uma visão holística como elementos centrais para as práticas de design e o seu ensino.

A investigação defende uma mudança das abordagens clássicas, orientada para uma resolução mais focada nos problemas *per si*, para metodologias centradas na experiência humana. Argumenta-se pela incorporação de princípios de design social nos currículos, formando designers socialmente conscientes e empáticos. As metodologias-chave examinadas incluem co-criação, design participativo e inovação social, essenciais para navegar as complexidades contemporâneas.

Focado no ensino superior politécnico, o artigo promove metodolo-

gias que integram cenários reais e projectos comunitários. Enfatiza-se o papel do docente como facilitador, promovendo o trabalho colaborativo e a autonomia entre os discentes para uma melhor preparação profissional.

A reflexão aborda ainda a necessidade de adaptar a prática de design às exigências do mercado de trabalho actual, destacando o desenvolvimento de competências comunitárias e da empatia como componentes fundamentais da prática contemporânea. A estrutura proposta visa aprimorar processos de design através da incorporação sistemática destes factores, contribuindo para uma educação mais consciente, inclusiva e socialmente responsável.

INTRODUÇÃO

O ensino do design no ensino superior enfrenta desafios significativos num contexto marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e ambientais. A crescente complexidade dos problemas contemporâneos exige uma formação de designers capaz de articular competências técnicas, sensibilidade crítica e capacidade de investigação. Neste cenário, emerge com particular relevância a investigação activa enquanto abordagem pedagógica que valoriza a prática como fonte de conhecimento e a experiência como motor de aprendizagem transformativa.

Este artigo apresenta uma perspectiva holística e centrada no ser humano sobre a metodologia de design, desenvolvida no contexto da prática de ensino de design no ensino superior politécnico. A presente reflexão questiona os modelos tradicionais de ensino do design, frequentemente centrados na transmissão linear de conhecimento e na reprodução de soluções pré-determinadas. Em contraposição, propõe-se uma abordagem integrada que articula três dimensões fundamentais: as tensões dialógicas como ferramenta pedagógica (Wenberg, 2016), o design social participativo como prática de capacitação comunitária (Grácio & Rijo, 2024), e a representação visual como processo de descoberta conceptual.

O objectivo é oferecer uma compreensão acessível e aprofundada dos processos envolvidos, abrindo caminho para um ensino capaz de formar designers mais empáticos e conscientes do seu impacto social. A questão central que orienta o presente trabalho interroga como podem as metodologias de ensino em design transcender a mera transmissão de competências técnicas para se constituírem como práticas transformativas de capacitação crítica e social.

O propósito de detalhar os diferentes níveis da abordagem metodológica tem duas vertentes: primeiro, reconhecer os fundamentos

conceptuais que sustentam um modelo accionável para a educação em design no ensino superior politécnico; segundo, adaptar este modelo, inspirado por autores como Bruno Munari (2010 [1981]) e Bernd Löbach (2001 [1976]), às exigências de um programa de formação que prioriza a humanização e o impacto social. Assim, propomos uma adaptação de uma abordagem clássica da prática de design, ajustando-as para uma abordagem educacional que equilibra técnica com empatia e responsabilidade social.

Desde meados do século XX, o design tem sido uma disciplina orientada para a resolução de problemas e criação de soluções para desafios contextuais. Contudo, à medida que a prática do design evoluiu, também evoluíram as metodologias que sustentam esta prática, movendo-se para além de uma abordagem puramente racional e técnica. A conceptualização do design como prática reflexiva encontra os seus fundamentos teóricos na obra de Donald Schön (1983), que caracteriza o designer como um agente reflexivo cuja aprendizagem se desenvolve através da acção, do erro e da iteração constante.

Num contexto pós-guerra, caracterizado pela necessidade de reconstrução económica e crescimento acelerado, emergiram sistemas para racionalizar e sistematizar o processo de design, como as propostas de Asimow (1962) e Alexander (1964), que visavam decompor problemas em partes menores para facilitar resoluções. No entanto, esta visão fragmentada e técnica foi desafiada por abordagens mais contemporâneas que colocam o ser humano no centro do processo e reconhecem o design como uma forma particular de conhecer que se desenvolve através do fazer reflexivo e da experimentação sistemática.

Hoje, uma metodologia de design eficaz deve ser flexível e responsiva às demandas sociais, abrangendo não apenas soluções técnicas, mas também dimensões emocionais, culturais e éticas. Esta visão é particularmente relevante para a educação em design, onde é necessário preparar futuros profissionais para abordar a complexidade e interconectividade dos problemas contemporâneos. Isto implica ensinar não apenas ferramentas técnicas, mas também competências sócio-emocionais, como a empatia, que Daniel Goleman (2017) destaca como uma competência essencial para desenvolver líderes e profissionais capazes de causar um impacto positivo na sociedade, tendo presente que um designer projecta sempre para pessoas.

A metodologia de design proposta neste estudo vai, portanto, além da mera decomposição de problemas e aplicação de técnicas racionais. Procura integrar o desenvolvimento de competências humanas, como a capacidade de trabalhar colaborativamente, compreender as necessidades e contextos dos utilizadores, e agir eticamente. Ao adoptar uma perspectiva mais humanística, reconhecemos que o designer deve ser, acima de tudo, um mediador entre o conhecimento técnico e as neces-

sidades das pessoas para quem projecta.

A metodologia proposta baseia-se numa sequência flexível de etapas, que podem ser adaptadas de acordo com as especificidades de cada projecto. Este modelo reflecte a crescente complexidade das questões enfrentadas pelos designers contemporâneos, que devem lidar com variáveis sociais, culturais e tecnológicas em constante evolução. Ao contrário das abordagens puramente técnicas da primeira geração de teóricos do design, como Alexander (1964) e Broadbent (1970), defendemos que a participação activa de vários intervenientes no processo é fundamental. Este ponto é apoiado por autores como Ezio Manzini (2015), que defende uma abordagem de design social, onde todos são participantes activos no processo de inovação.

Na prática da educação em design no contexto politécnico, propomos uma abordagem que equilibra estruturação metodológica, como a de Bruno Munari (2010), com abertura à criatividade e colaboração. Assim, as etapas do processo de design são vistas não como blocos rígidos, mas como momentos flexíveis de reflexão e acção, onde o foco está na compreensão profunda do problema a ser resolvido. Esta flexibilidade permite ao designer manter uma visão global e sistémica enquanto mantém em mente os detalhes específicos exigidos por cada projecto.

No ensino superior politécnico, onde o foco está no desenvolvimento prático e aplicado, esta metodologia deve incorporar elementos de empatia e design centrado no utilizador desde as primeiras etapas do processo de ensino. Acreditamos que ao promover uma pedagogia que prioriza o envolvimento com as necessidades reais das pessoas, preparamos futuros designers para agir ética e responsavelmente. Este modelo é sustentado por uma abordagem metodológica que equilibra técnica com empatia, inovação com sustentabilidade, e criação com reflexão crítica.

Em suma, a proposta metodológica aqui apresentada visa formar designers mais conscientes do seu papel social, capacitando-os para agir ética e holisticamente. Baseada numa rica tradição teórica que inclui autores como Löbach (2001 [1976]), Munari (2010 [1981]) e Manzini (2015), propõe-se um modelo de ensino que transcende a técnica e se alinha com as demandas sociais e culturais contemporâneas. Ao integrar empatia, colaboração e pensamento sistémico na educação em design, acreditamos ser possível formar profissionais capazes de contribuir significativamente para a construção de um futuro mais equitativo e sustentável.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Design como Prática Reflexiva e Investigação Activa

A conceptualização do design como prática reflexiva encontra os seus fundamentos teóricos na obra seminal de Donald Schön (1983), que caracteriza o designer como um praticante reflexivo cuja aprendizagem se desenvolve através da acção, do erro e da iteração constante. Esta abordagem contrapõe-se frontalmente aos modelos de ensino tradicionais, centrados na transmissão linear de conhecimento, propondo em alternativa uma pedagogia baseada na experiência e na reflexão crítica sobre a própria prática.

Segundo Schön (1983), o designer opera numa dinâmica de "reflexão-na-acção" e "reflexão-sobre-a-acção", desenvolvendo um conhecimento tácito que emerge da própria experiência de projectar. Esta perspectiva reconhece que o conhecimento em design não se limita à aplicação de princípios teóricos pré-estabelecidos, mas constitui-se como uma forma particular de conhecer que se desenvolve através do fazer reflexivo e da experimentação sistemática.

A sistematização das modalidades de investigação em design, proposta por Christopher Frayling (1993), estabelece uma distinção fundamental entre a investigação sobre design, para design e através do design. A investigação através do design – ou *research through design* –, assume especial importância no contexto educativo por permitir que os discentes aprendam fazendo e, simultaneamente, reflectam criticamente sobre os processos e resultados da sua prática. Esta abordagem reconhece que o acto de projectar é, em si mesmo, uma forma de investigação que gera conhecimento específico sobre os problemas abordados e as soluções desenvolvidas.

Como afirma o presente estudo, uma metodologia de design efectiva deve ser flexível e responsiva às demandas sociais, abrangendo não apenas soluções técnicas, mas também dimensões emocionais, culturais e éticas. Esta visão é particularmente relevante para a educação em design, onde é necessário preparar futuros profissionais para abordar a complexidade e interconectividade dos problemas contemporâneos através da investigação activa e do pensamento crítico.

Abordagens Relacionais e Tensões Dialógicas

Jon Wenberg (2016) propõe uma abordagem inovadora ao ensino do design baseada no conceito de "dialéctica relacional e simultaneidade duracional", que reconceptualiza a arquitectura e o design como discursos sociais emergentes. Esta perspectiva transcende a visão tradicional do espaço como contentor físico para o compreender como

produto de relações sociais complexas e dinâmicas.

A proposta de Wenberg articula-se em torno de três sistemas fundamentais de comunicação espacial: o material (estruturas, formas, elementos físicos), a organização (grelhas, regras, medidas, políticas) e o programa (espaço, necessidades, usos, escalas). A interacção entre estes sistemas gera tensões dialógicas que se manifestam em três modalidades: accidental (sobreposição sem troca de informação), responsiva (um sistema adapta-se a outro) e reflexiva (troca mútua de informação com transformação recíproca).

Esta abordagem pedagógica posiciona os discentes como investigadores críticos do contexto sócio-espacial, capacitando-os para compreender como o significado espacial emerge através de processos dialógicos complexos. A metodologia proposta transcende a análise formal tradicional para envolver os discentes numa investigação crítica das tensões e relações que constituem a realidade espacial contemporânea.

Fundamentos para um Modelo Integrado

Ao abordar os problemas e sub-problemas identificados no projecto, o designer pode avançar para uma investigação mais direccionada de referências análogas. Desta análise emergem as orientações iniciais para o desenvolvimento adequado da metodologia de design. Ao decompor o problema inicial em diferentes partes ou sub-problemas, o designer tem a oportunidade de abordar cada um independentemente, sistematizando várias soluções para cada etapa. Desta forma, é possível integrar as soluções encontradas, culminando numa solução abrangente e definitiva para o problema proposto.

Uma vez que os problemas sejam adequadamente identificados, o designer entra na fase de análise e procura soluções. Algumas destas soluções podem já existir ou ser encontradas em áreas relacionadas, e é neste momento que o designer deve filtrar informações irrelevantes ou soluções que se mostrem inadequadas. A selecção cuidadosa dos dados obtidos permite delinear um caminho sólido para o desenvolvimento do projecto, particularmente em termos práticos e logísticos.

Seguindo a fase de análise, inicia-se a etapa de experimentação. Nesta fase, com a selecção prévia de dados, materiais e tecnologias, bem como a sistematização de sub-problemas, o designer testa novas abordagens para questões conhecidas, desconstruindo preconceitos e pré-concepções. A experimentação permite a emergência de novos modelos e soluções, incentivando a inovação no desenvolvimento de projectos.

Munari (2010 [1981]) argumenta que a experimentação, aliada à observação e análise cuidadosas, reduz significativamente as probabi-

lidades de erro no processo de design. Assim, as hipóteses inicialmente levantadas são validadas com menor risco de falha. Neste ponto, a simplificação e selecção cuidadosa de soluções tornam-se cruciais, eliminando o desnecessário e otimizando o tempo e recursos investidos no projecto. Este processo eficiente reduz custos e acelera a execução, ao mesmo tempo que elimina mal-entendidos que poderiam surgir durante o desenvolvimento.

Compreendendo as várias partes envolvidas no projecto, é essencial assegurar coerência na construção da solução. Apenas com uma abordagem harmoniosa é possível garantir que todas as partes do projecto funcionem em harmonia, levando à etapa final da metodologia de Munari (2010 [1981]), inspirada no método de Descartes (2018 [1637]): a verificação de dados e análise crítica das revisões que emergem ao longo do processo.

Nesta etapa, o designer compila uma "receita" detalhada, contendo todos os elementos e procedimentos necessários para a realização do projecto. É responsabilidade do designer comunicar esta informação através de esboços ou o que Munari refere como "Desenho Construtivo". Esta etapa prepara o terreno para a produção e execução da solução final.

Ao descrever a sua metodologia, Munari (2010 [1981]) desenvolve um fluxograma que evolui à medida que descreve cada fase do processo. Esta abordagem reafirma a objectividade e racionalismo aplicados ao design.

Löbach (2001 [1976]) complementa esta visão ao propor que o processo de design é tanto criativo quanto objectivo na resolução de problemas. Na sua metodologia, Löbach divide o processo de design em quatro fases distintas, destacando que, embora separadas, estas fases são interdependentes e não seguem uma ordem linear. O processo é dinâmico, permitindo avanços e retrocessos de acordo com a natureza do projecto.

A primeira fase de Löbach é a análise do problema, onde o designer recolhe informações e define objectivos. A segunda fase é a geração de alternativas viáveis, selecção de métodos e criação de ideias para abordar o problema. A terceira fase envolve a avaliação de alternativas, analisando cuidadosamente as opções para iniciar o processo de selecção. Löbach (2001 [1976]) sugere que esta avaliação deve focar-se em dois critérios fundamentais, de acordo com os objectivos do produto ou projecto. Finalmente, a quarta fase é a execução da solução encontrada, onde, após recolher todos os dados, o designer implementa a solução idealizada.

Löbach (2001 [1976]) enfatiza que estas etapas não são rígidas nem sequenciais. A definição de factores influenciadores e objectivos ocorre simultaneamente com a definição de objectivos e a procura de solu-

ções criativas.

Vários outros autores também abordaram metodologias de design ao longo do século XX, propondo diferentes abordagens. Contudo, na presente reflexão, as metodologias de Asimow (2001 [1976]), Löbach (2001 [1976]) e Munari (2010 [1981]) são consideradas fundamentais para a formulação da estratégia metodológica adoptada, orientando o desenvolvimento do modelo de acção proposto.

Design Social e Metodologias Participativas

Desenvolvendo uma perspectiva pedagógica centrada no design social e nas metodologias participativas, argumentamos a necessidade de uma transformação fundamental nas abordagens educativas em design. Propõe-se deste modo uma mudança de paradigma das metodologias tradicionais, orientadas para a resolução de problemas, para abordagens centradas na experiência humana e na capacitação comunitária (Grácio & Rijo, 2024).

Na era pós-industrial, como destacado por Bell (1974) e Bachman (2016), houve uma mudança de uma sociedade focada na indústria para uma "sociedade da informação" e uma "economia do conhecimento", onde o sector de serviços e a experiência são os principais impulsores da economia. Esta mudança trouxe a necessidade de redefinir o papel do design, especialmente com a emergência do design social como uma prática relevante e inovadora.

Esta perspectiva integra metodologias como a co-criação, o design participativo e a inovação social como componentes essenciais para navegar a complexidade dos desafios contemporâneos. O design social é conceptualizado não apenas como uma prática profissional, mas como uma abordagem pedagógica que prepara os discentes para uma intervenção ética e socialmente responsável, enfatizando a importância do desenvolvimento da empatia como competência fundamental em design (Brown, 2009).

O design social, como conceito emergente na era pós-industrial, foca-se em processos colaborativos e na criação de interações que promovem mudança social. Ao contrário do design industrial, que se focava principalmente na criação de produtos físicos, o design social envolve conceber soluções que envolvem interações humanas, com o foco principal na melhoria do bem-estar social e criação de valor humano e social, como apontado por Albino (2014).



Figura 1
Workshop colaborativo com alunos de projecto do 1º ano, da licenciatura em design, da Universidade de Navarra, no âmbito de um Design Challenge de 12h.

Fonte: própria.

A Organização Mundial do Design (WDO) define design como um processo estratégico de resolução de problemas que gera inovação e sucesso, e que melhora a qualidade de vida através de produtos, sistemas e serviços inovadores. Desta perspectiva, o designer deve analisar e sintetizar dados relevantes, trabalhando transdisciplinarmente para atender às necessidades de produtores e consumidores.

Segundo Armstrong et al. (2014), o design social não visa objetividade e não é estritamente orientado para soluções. Em vez disso, prioriza relações humanas e valores, colocando as pessoas e as suas experiências no centro do processo de design. Isto implica que o designer deve agir como mediador, facilitando a colaboração entre vários intervenientes e garantindo que o resultado final responda às necessidades e aspirações da comunidade.

Os designers na esfera social devem, portanto, abordar questões sociais e culturais complexas, trabalhando com diferentes actores para criar soluções que sejam sustentáveis e eficazes na melhoria das condições sociais. Isto envolve uma mudança de uma abordagem focada no produto para uma que considera o impacto social e potencial colaborativo do design. A evolução das abordagens tradicionais de design para o design social reflecte uma compreensão mais ampla do papel do design na sociedade contemporânea, reconhecendo que o impacto do design se estende além da criação de objectos físicos para incluir o aprimoramento das experiências humanas e bem-estar social.

A metodologia proposta visa reflectir esta compreensão, integrando valores humanísticos e responsabilidade social no processo de design. Esta abordagem pretende formar designers capazes de abordar questões sociais complexas, garantindo que o seu trabalho tenha um impacto positivo e transformador na sociedade.

Processos Colaborativos e Modelos de Acção

O sucesso no design social depende da colaboração eficaz entre

designers sociais, entidades sociais existentes e outros intervenientes. A prática do design social deve considerar processos comunitários e o conceito de construção comunitária através da confiança (Yee & White, 2016). Os designers devem focar-se na construção de capacidades comunitárias e alinhamento de liderança através de ferramentas como investigação-acção e transformação organizacional

A investigação-acção e transformação organizacional fornecem plataformas essenciais para o design social, permitindo melhor interacção dentro dos cenários concebidos. Manzini (2015) sugere que criar planos de acção para integrar design participativo e inovação social é crucial. Os designers na sociedade pós-industrial devem adoptar abordagens metodológicas como co-criação, design participativo e inovação social nos seus processos de design.

Binder et al. (2011) destaca a importância de trabalhar em pequena escala e usar várias aplicações da prática disciplinar. A co-criação permite trabalhar em contextos de workshop com uma ampla gama de ferramentas, enquanto o design participativo envolve trabalho de campo com consumidores. A inovação social, por outro lado, emprega uma perspectiva laboratorial ligada a cenários reais, empurrando os designers para fora das suas zonas de conforto.

Figura 2
Workshop no âmbito da UC de Projecto e Design V, da licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias da ESELx, após o trabalho de campo em bairros da cidade de Lisboa.
Fonte: própria.



O mercado de design evoluiu, resultando numa diminuição das oportunidades de emprego tradicionais e num aumento na busca de novos mercados e desafios sociais complexos. Este cenário contribuiu para o desenvolvimento de novas metodologias e uma abordagem mais holística e inclusiva no design (Chen et al., 2016). Portanto, os designers precisam de identificar e compreender processos colaborativos e agir como facilitadores e mediadores de inovação social, pois a prática do design e a formação de futuros designers devem incorporar metodologias como co-criação e design participativo para alcançar inovação social.

Em suma, o design social é crucial no contexto sócio-económico

actual, particularmente na economia do conhecimento e sociedade da informação.

Pensamento Projectual e Pedagogia Crítica

O pensamento projectual caracteriza-se como uma forma específica de racionalidade que integra dimensões analíticas, sintéticas e criativas na abordagem aos problemas de design. Cross (2006) identifica este modo de pensar como uma competência fundamental que se desenvolve através da prática sistemática e da reflexão crítica sobre os processos de projectação.

No contexto pedagógico, o desenvolvimento do pensamento projectual exige ambientes de aprendizagem que promovam a experimentação, a iteração e a avaliação crítica das soluções desenvolvidas. Estes ambientes devem favorecer a articulação entre conhecimento teórico e prático, permitindo aos discentes desenvolverem competências de análise, síntese e avaliação aplicadas a problemas complexos e mal-estruturados.

A pedagogia do pensamento projectual implica, assim, uma reconfiguração dos papéis tradicionais de docente e discente, promovendo dinâmicas de aprendizagem colaborativa, mentoria e co-investigação que espelham as práticas profissionais contemporâneas em design.



Figura 3

Workshop no âmbito da UC de Projecto e Design V, da licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias da ESELx, após o trabalho de campo em bairros da cidade de Lisboa.

Fonte: própria.

Abordagens Metodológicas na Educação em Design

O século XXI trouxe uma maior diversidade de perfis de discentes no ensino superior, apresentando desafios para educadores na criação

de conteúdo que atenda às necessidades dos discentes e os prepare para um mercado global competitivo (Gosper & Ifenthaler, 2014). É essencial que os discentes não dominem apenas o seu campo de especialização, mas também ganhem confiança na aplicação do conhecimento em várias situações. Os docentes devem, por isso, desenvolver estratégias que integrem ensino prático e teórico, preparando os discentes para a sociedade do conhecimento (UNESCO, 1998).

No cenário das instituições de ensino, como os politécnicos, o ensino de design encontra-se num momento onde teoria e aplicação prática devem convergir para nutrir pensamento imaginativo orientado para criatividade, inovação e resolução de problemas. Embora a compreensão teórica sirva como base para qualquer campo de estudo, o ensino de design requer uma abordagem prática em ambientes politécnicos onde o objectivo é equipar discentes para atender directamente às exigências de várias indústrias. Enfatizar a aprendizagem baseada na prática pode oferecer aos discentes uma compreensão dos princípios de design que os equipa para enfrentar obstáculos da vida real e criar soluções inovadoras e práticas.

No campo do design – enquanto disciplina – foca-se principalmente em aplicações que envolvem criar protótipos e testá-los através de experiências práticas para refinar ainda mais o processo em instituições onde os discentes são encorajados a envolver-se directamente com vários materiais e ferramentas, juntamente com tecnologias digitais, para ganhar uma compreensão em primeira mão de como concretizar os seus projectos. Envolver-se com os aspectos práticos do design pode ajudar os discentes a compreender como a teoria se traduz em aplicações do mundo real – uma competência para aqueles que seguem carreiras em campos de design.

Portanto, as metodologias de educação em design devem promover uma cultura de memória através de experiências pedagógicas impactantes, integrando a investigação activa como abordagem central. Considerando a empatia, uma ferramenta crucial no desenvolvimento de projectos, uma vez que permite a criação de soluções centradas no utilizador (Tim Brown, 2009). A pedagogia em design beneficia da adopção de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do pensamento projectual, a exploração material, a negociação com o contexto e o desenvolvimento de competências críticas.

Este enquadramento pedagógico reconhece que a aprendizagem em design é fundamentalmente experiencial, processual e reflexiva, exigindo metodologias que promovam a participação activa dos discentes na construção do seu próprio conhecimento através da investigação, experimentação e reflexão crítica.

A prática do design deve envolver activamente a comunidade e focar-se mais no processo de desenvolvimento do que em produtos es-

pecíficos, aprimorando a capacidade de desenhar para o benefício da comunidade (Julier, 2010). A educação em design deve preparar discentes para a prática do mundo real, incluindo a transição para contextos reais e trabalho em equipa (Kvan, 2000; van Leeuwen et al., 2004).

No ensino superior, o docente deve agir como facilitador, encorajando interação e autonomia dos discentes. Um bom facilitador deve definir o processo claramente, permitindo que diferentes agentes contribuam com as suas perspectivas e competências (Retegi et al., 2019). Desenvolver empatia e compreender o contexto é essencial para traduzir percepções culturais em soluções contemporâneas.

METODOLOGIA E MODELO PROPOSTO

A presente investigação articula uma abordagem metodológica que integra as dimensões teóricas anteriormente apresentadas num modelo pedagógico coerente. Esta metodologia baseia-se na integração de três componentes fundamentais: a investigação activa como processo de descoberta, as tensões dialógicas como ferramenta de análise crítica, e o design social participativo como prática de capacitação.

O modelo proposto estrutura-se em torno dos seguintes princípios metodológicos:

- i) Investigação através do design: Os discentes desenvolvem projectos que funcionam simultaneamente como objectos de estudo e processos de descoberta, gerando conhecimento através da prática reflexiva e da experimentação sistemática.
- ii) Análise relacional: Seguindo a proposta de Wenberg (2016), os discentes aprendem a identificar e analisar as tensões dialógicas entre os sistemas material, organizacional e programático, desenvolvendo uma compreensão crítica dos contextos de intervenção.
- iii) Práticas participativas: Integração de metodologias de co-criação e design participativo que envolvem directamente as comunidades nos processos de prática projectual, promovendo a capacitação mútua e a responsabilidade social.
- iv) Reflexão crítica: Desenvolvimento de competências de auto-avaliação e reflexão crítica sobre os processos, resultados e impactos sociais dos projectos desenvolvidos.

RESULTADOS E APLICAÇÃO PRÁTICA

A aplicação prática do modelo proposto revela-se particularmente eficaz no contexto do ensino superior politécnico, onde a integração entre teoria e prática assume especial relevância. Na educação em de-

sign, a adopção de metodologias de investigação activa permite que os discentes desenvolvam uma compreensão profunda dos contextos de intervenção, promovendo conexões significativas com as comunidades locais.

O desenvolvimento de projectos baseados em tensões dialógicas capacita os discentes para uma análise crítica dos sistemas espaciais, sociais e culturais, transcendendo a abordagem meramente formal para abraçar uma perspectiva relacional e contextualizada. Esta metodologia promove o desenvolvimento de competências de observação, análise e síntese que são fundamentais para a prática profissional contemporânea.

A integração de práticas participativas no currículo permite aos discentes experienciar directamente os processos de co-criação e negociação com diferentes actores sociais, desenvolvendo competências de mediação, facilitação e colaboração que são essenciais para o design social. Esta experiência prática promove não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a consciencialização ética e social dos futuros designers.

Em última análise, o método prático para ensinar design através da investigação activa é mais do que uma estratégia de ensino; é essencial para moldar aspirantes a designers para enfrentar os desafios reais da sua profissão com pensamento crítico, sensibilidade social e competências de investigação.

Considerando a reflexão e análise realizadas, propomos um modelo pedagógico integrado, enraizado na investigação activa, design social e abordagens relacionais, destacando os seguintes pontos-chave:

- i) **Investigação Activa:** O ensino do design deve promover a investigação através da prática, permitindo aos discentes desenvolver conhecimento através da experimentação, reflexão e iteração sistemática.
- ii) **Tensões Dialógicas:** A análise crítica das relações entre sistemas materiais, organizacionais e programáticos capacita os discentes para uma compreensão contextualizada e relacional dos problemas de design.
- iii) **Colaboração Participativa:** O design social deve promover colaboração entre designers, entidades sociais e comunidades, integrando metodologias de co-criação e design participativo.
- iv) **Pensamento Crítico:** O desenvolvimento de competências de reflexão crítica e auto-avaliação é fundamental para formar designers conscientes do seu impacto social e ético.
- v) **Capacitação Comunitária:** A educação em design deve focar-se na construção de capacidades comunitárias e na promoção de práticas inclusivas e socialmente responsáveis.
- vi) **Papel de Facilitador:** Os educadores devem agir como facilita-

dores de processos de descoberta, promovendo a autonomia dos discentes e a sua capacidade de investigação crítica.

Assim, esta reflexão aponta que um estudo aprofundado de processos colaborativos e metodológicos no design social revela a necessidade imperativa de uma abordagem integrada e adaptativa que aborde desafios contemporâneos. O modelo de acção proposto destaca a importância da colaboração eficaz entre designers, entidades sociais e outros intervenientes, enfatizando a construção de capacidades comunitárias e alinhamento de liderança através de ferramentas como investigação-acção e transformação organizacional. Este modelo não apenas propõe uma estrutura para a prática do design social, mas também ilumina o caminho para uma prática mais holística e inclusiva.

CONCLUSÕES

A adopção de metodologias baseadas na investigação activa, tensões dialógicas e design social participativo emerge como essencial para uma educação em design que responda aos desafios contemporâneos. Esta abordagem pedagógica integrada permite aos futuros designers trabalhar de forma mais colaborativa, crítica e empática, ajustando-se às dinâmicas e necessidades das comunidades com as quais se envolvem.

A integração da investigação através do design como metodologia central permite que os discentes desenvolvam simultaneamente competências técnicas e capacidades de reflexão crítica, preparando-os para uma prática profissional consciente e socialmente responsável. O desenvolvimento do pensamento projectual através de processos de experimentação, iteração e avaliação crítica revela-se fundamental para formar designers capazes de abordar problemas complexos e mal-estruturados.

A adopção de abordagens relacionais e dialógicas, como proposta por Wenberg (2016), capacita os discentes para uma compreensão contextualizada dos problemas de design, transcendendo a análise formal tradicional para abraçar uma perspectiva crítica e socialmente situada. Esta metodologia promove uma visão do design como discurso social emergente, preparando os futuros profissionais para uma intervenção consciente e transformativa.

No âmbito da educação em design, a incorporação de metodologias participativas e experiência prática através da investigação activa é crucial para preparar discentes para desafios do mundo real. Os educadores assumem um papel fundamental como facilitadores da aprendizagem, orientando os discentes para aplicar o seu conhecimento em contextos diversos e significativos através de processos de descoberta

e reflexão crítica.

Esta reflexão sublinha a necessidade de uma abordagem pedagógica integrada e adaptativa ao ensino do design, enfatizando a investigação activa, colaboração participativa e inovação metodológica. O modelo proposto oferece uma estrutura para a prática e educação do design que é simultaneamente rigorosa academicamente e socialmente responsável, preparando os futuros designers para uma intervenção ética e transformativa na sociedade contemporânea.

Face às transformações em curso na área disciplinar de design, a incorporação das estratégias pedagógicas apresentadas, constituem-se como um requisito fundamental a fim de promover mudanças benéficas e assim dar resposta a questões sociais mais complexas, e assim preparar uma geração de profissionais-investigadores com competências para contribuir decisivamente na edificação de uma sociedade equitativa, abrangente e sustentável.

Referências

Albino, C. (2014). *Os Sentidos do Lugar: Valorização da identidade do território pelo design* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Departamento de Comunicação e Arte.

Alexander, C. (1964). *Notes on the synthesis of form*. Harvard University Press.

Armstrong, L., Bailey, J., Jocelyn, J., & Kimbell, L. (2014). *Social design futures*. <http://mappingsocialdesign.org/2014/10/09/social-design-futures-report>

Asimow, M. (1962). *Introduction to design*. Prentice-Hall.

Bachman, L. (2016). Sustainable design and postindustrial society: Our ethical and aesthetic crossroads. *The ARCC Journal*, 13(2), 30-38.

Bell, D. (1974). *The coming of post-industrial society*. Harper Colophon Books.

Binder, T., De Michelis, G., Ehn, P., Jacucci, G., Linde, P., & Wagner, I. (2011). *Design things*. MIT Press.

Broadbent, G. (1979). The development of design methods. *Design Methods and Theories*, 13, 41-45.

- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. HarperCollins.
- Chen, D., Cheng, L., Lu-Lin, C., Hummels, C., & Koskinen, I. (2015). Social design: An introduction. *International Journal of Design*, 10(1), 1-5.
- Descartes, R. (2006). *Discourse on method* (I. Maclean, Trans.). Oxford University Press. (Obra original publicada em 1637)
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 1-5.
- Goleman, D., McKee, A., & Waitz, A. (2017). *Empathy* (HBR Emotional Intelligence Series). Harvard Business Review Press.
- Gosper, M., & Ifenthaler, D. (2014). Curriculum design for the twenty-first century. In *Curriculum models for the 21st century using learning technologies in higher education* (pp. 1-14). Springer.
- Grácio, H., & Rijo, C. (2024, no prelo). The future of social design: Methodologies and pedagogical innovations: Building community capacity and empathy in design practice and education. *Design and Sustainable Innovation*.
- Julier, G. (2010). *La cultura del diseño*. Editorial Gustavo Gili.
- Kvan, T. (2000). Collaborative design: What is it? *Automation in Construction*, 9(4), 400-415.
- Löbach, B. (2001). *Design industrial: Bases para a configuração dos produtos industriais*. Editora Blücher. (Obra original publicada em 1976)
- Manzini, E. (2015). *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*. MIT Press.
- Munari, B. (2010). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70. (Obra original publicada em 1981)
- Örmecioğlu, H. T., & Uçar, E. (2015). Visual representation as a tool for conceptual discovery in design education. *International Journal of Art & Design Education*, 34(2), 188-203.
- Retegi, A., García-Carrión, R., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Molina-Roldán, S. (2019). Facilitating collaborative design processes. *Interna-*

tional Journal of Design Education, 13(3), 45-62.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Thomas, J., & McDonagh, D. (2013). Empathic design: Research strategies. *The Design Journal*, 16(2), 139-165.

UNESCO. (1998). *Higher education in the twenty-first century: Vision and action*. UNESCO.

Van Leeuwen, J., van Gassel, F., & den Otter, A. (2004). Teaching collaborative design. In *Proceedings of the International Workshop on Construction Information Technology in Education* (pp. 1-13). Istanbul, Turkey.

Wenberg, J. (2016). Relational dialectics and durational simultaneity: A pedagogical framework for spatial design. *Journal of Architectural Education*, 70(1), 89-102.

Yee, J., & White, H. (2016). The Goldilocks conundrum: The 'just right' conditions for design to achieve impact in public and third sector projects. *International Journal of Design*, 10(1), 7-19.

Notas biográficas dos autores

Abel Arez

É Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde coordena a Licenciatura em Música na Comunidade (ESELx/ESML/IPL). Desenvolve atividade na área da Arte Comunitária e dos processos de Desenvolvimento Comunitário com ela relacionados, quer como investigador, quer como artista comunitário, liderando diversos processos de criação coletiva. Atua também como criador em nome individual, nas áreas da composição musical (sobretudo para teatro e dança) e da criação audiovisual.

André Rocha

Professor adjunto no Politécnico de Lisboa e professor adjunto convidado no Politécnico de Santarém, com formação em Design Industrial e especialização em Design de Produto e Interação. Doutorando em Media Digitais na Universidade Nova de Lisboa, desenvolve investigação na confluência entre design e media digitais, com particular interesse na transferência e gestão de conhecimento. Co-Fundador e coordenador científico do Fablab Benfica desde 2016, coordena também a Maker Faire Lisboa. A sua investigação atual explora o papel do design aberto em contextos educativos ou na preservação do conhecimento tácito de pequenas comunidades agrícolas.

Cátia Rijo

Designer de comunicação, licenciada em Design Visual (2000) e mestre em Design Gráfico (2008) pelo IADE – Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação. Doutorada em Design pela Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa (2015), concluiu em 2022 o seu pós-doutoramento sobre metodologias de ensino em design. Desde 2022 é Vice-Presidente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde é Professora Adjunta onde leciona unidades curriculares na área do design. Fundou o DESIGNLAB4U (2016), laboratório de projetos em contexto real, supervisionando estudantes de licenciatura e mestrado. Publica regularmente livros, artigos científicos e capítulos internacionais.

Helena Grácio

Doutorada em Design pela Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa (2022), onde concluiu também o Curso de Estudos Avançados (2011). É pós-graduada em Joalharia pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2005) e licenciada em Design Industrial pela Universidade Lusíada de Lisboa (2001). Atualmente é Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde leciona unidades curriculares na área do design. É investigadora no CIAUD (FAUL) e no iA* Unidade de Investigação em Artes (UBI). Publica regularmente capítulos de livros e artigos científicos, participando ativamente em congressos nacionais e internacionais.

Jorge Manuel G. Bárrios

Com experiência em projetos nas áreas das artes, tecnologias e educação, criou diversas unidades curriculares no domínio da educação e artes multimédia. Atualmente, e desde 2018, coordena o Domínio Científico em Artes Visuais e Tecnologias, integrando também a equipa de coordenação da licenciatura na mesma área na ESELx-IPL. Reingressou no programa de doutoramento em Artes da UL/IPL (imagem em movimento) em 2021. A sua investigação explora a experimentação artística resultante das tensões entre imagem e tecnologia, com foco nas novas formas de receção da obra de arte em espaços interativos.

José Pedro Regatão

Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa. É Doutorado em Belas Artes – Arte Pública pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. É autor do livro “Arte pública e os novos desafios das intervenções no espaço urbano” e coautor do livro “Artes plásticas no Montijo – Passado e presente”. Coordenou projetos de investigação nas áreas dos Livros de Artista e em Arte e Matemática. É investigador integrado no Centro de Estudos e de investigação em Belas Artes (CIEBA) e colabora com o Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED).

Kátia Sá

Artista visual transdisciplinar, licenciada em Escultura, mestre em Arte Multimédia e doutorada em Multimédia em Educação. Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, onde leciona e coordena unidades curriculares nos cursos de Artes Visuais e Tecnologias, Educação Artística e Educação Social e Intervenção Comunitária. Membro integrado do CIED-ESELx, desenvolve investigação em educação artística e práticas transdisciplinares. Colabora em processos criativos com outros artistas, músicos, performers, encenadores e educadores, explorando linguagens híbridas entre o analógico e o digital.

Leonardo Charréu

Licenciado em Pintura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, mestre em História da Arte pela Universidade Nova de Lisboa e doutor em Belas Artes pela Universidade Barcelona. Foi docente da Universidade de Évora e da Universidade Federal de Santa Maria, no Brasil. Atualmente é professor coordenador na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, sendo também professor convidado no mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Os seus interesses investigativos cobrem uma amplitude temática que circunscrevem a cultura visual e as suas representações artísticas e científicas.

Mariana Viana

Vive em Lisboa. Artista visual e Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). É doutorada em Artes Visuais pela Universidade de Évora. Iniciou a carreira como designer gráfica e ilustradora, tendo colaborado com instituições como o Museu Nacional de Arte Antiga, a Fundação Calouste Gulbenkian e a PPS (Project for Public Spaces, NYC), entre outras. Nos últimos anos dedica-se ao desenho, ao audiovisual, à pintura e ao livro, colaborando com diversas editoras nacionais. Tem realizado exposições individuais e coletivas em espaços nacionais e internacionais.

Miguel Falcão

Doutorado em Estudos de Teatro. Professor Coordenador da ESELx-IPL (coordenador do Domínio de Teatro desde 2008; presidente do DELCA 2014-2018 e do DFIAD desde 2024; coordenador do Mestrado em Educação Artística desde 2009, da Pós-graduação em Animação de Histórias 2014-2024 e da Pós-graduação em Marionetas e Formas Animadas desde 2014). Investigador Integrado do CET/FL-UL. Privilegia a investigação em Educação Artística e em História do Teatro em Portugal. Desenvolve projetos artísticos nas áreas da criação, da programação e da curadoria. A partir das suas peças foram criados espetáculos de teatro por várias companhias profissionais e grupos amadores.

Natália Vieira

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa, no domínio de Teatro. É coordenadora da Pós-Graduação em Animação de Histórias desde 2024 e integra as coordenações dos cursos de Pós-Graduação em Marionetas e Formas Animadas e de Licenciatura em Música na Comunidade, esta última desenvolvida em conjunto com a Escola Superior de Música de Lisboa. Exerce, profissionalmente, atividades no âmbito do Teatro Comunitário desde 1999, tendo trabalhado com grupos diversificados, em conjunto com associações e autarquias, dinamizando processos de criação colaborativa, em espaços convencionais de teatro, mas também em espaços rurais e industriais.

Sandra Antunes

Doutora em Design (IADE-UE), Mestre em Teorias da Arte e Graduada em Artes Plásticas Pintura - Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Professora Adjunta Convidada na ESELx e investigadora colaboradora na UNIDCOM- IADE/Universidade Europeia. Artista visual desenvolve projetos com e na comunidade; investigadora pesquisa nas Teoria e História do Design em Portugal, Estudos de Design, Desenho, Teoria da Arte, Artes Visuais e Arte-Educação. Áreas de interesse: a teoria e a história do design em Portugal, o projeto em design e o projeto artístico, a educação, artes visuais e a pesquisa baseada na prática artística e do design.

Teresa Pereira

Doutora em Belas Artes – Especialidade de Pintura pela Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes, Mestre em Teorias da Arte e Graduada em Artes Plásticas Pintura pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Professora Coordenadora na ESELx e investigadora integrada no CIEBA da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Enquanto artista visual tem desenvolvido projetos individuais e coletivos com e na comunidade e participado em exposições individuais e coletivas. Enquanto investigadora desenvolve pesquisa em Teoria da Arte, Artes Visuais e Arte-Educação tendo como áreas de interesse: ligações entre arte, ideologia e poder; colonialismo, educação e artes visuais.

