

## O museu como sala de aula: performando materialidades através das identidades docentes

Judit Vidiella<sup>1</sup>

Marisa Guimarães<sup>2</sup>

João Pedro Mateus<sup>3</sup>

### Resumo

No presente capítulo apresenta-se um projeto colaborativo desenvolvido entre o Serviço Educativo do Fórum Eugénio de Almeida (Évora, Portugal) e um grupo de estudantes de formação de professores de ensino básico da unidade curricular de Educação e Expressão Visual e Plástica da Universidade de Évora (Portugal). Entre os principais objetivos do projeto estavam: a) repensar as espacialidades que limitam a possibilidade de um novo pensamento e prática para as subjetividades docentes; b) questionar o papel passivo do corpo na educação; c) *re-territorializar* a materialidade na Educação Artística; d) trabalhar com as biografias coletivas para repensar os museus/centros de arte como espaços de mediação, participação e experimentação; e) Estimular o cruzamento entre a atividade docente e as práticas artísticas contemporâneas. A partir da metodologia de situações (Jagodzinski e Wallis, 2013), e da teoria anedótica (Gallop, 2002) e da biografia coletiva (Bronwin e Gannon, 2006), aproveitamos a ocasião da exposição sobre a transcendência intitulada *Tão alto quando os olhos alcançam* no Fórum Eugénio de Almeida, para articular um projeto criativo de investigação e experimentação que acabaria por culminar numa visita guiada desenhada e conduzida pelos estudantes.

### Palavras-chave:

Investigação baseada nas artes; Novo materialismo; Formação de professores; Mediação e educação em museus/Centros de arte; Participação; Partilha; Comunicação; Arte contemporânea.

The museum as a classroom: performing materialities through teachers' identities

### Abstract

This chapter reconstructs a collaborative educational project conducted by the Educational Department of a contemporary art centre (Fórum Eugénio de Almeida, Évora, Portugal) and a group of Teacher Education students in primary education, in the subject "Education and Expression of Visual Arts" at University of Évora, Portugal. Among the main goals we mention: a) to rethink the locations that limit the possibility for a new thinking and practice of teacher subjectivities; b) to question the passive role of body in education; c) re-territorialize materiality in Artistic Education; d) to work with collective biographies to rethink museums/art centers as contingent spaces for mediation, participation and experimentation; e) to stimulate the combination between teaching activity and contemporary artistic practices. Through the Methodology of Situations (Jagodzinski and Wallis, 2013), the Anecdotal Theory (Gallop, 2002) and the Collective Biography (Bronwin and Gannon, 2006), the project born by the occasion of an exhibition about transcendence, entitled *As high as the eye can see*, at Fórum Eugénio de Almeida, aiming the creation of a creative project of research and experimentation that ended in a guided tour designed and conducted by the students.

### Keywords:

Arts based research; New materialism; Teacher education; Mediation and education in museums/Art centers; Participation; Communication; Contemporary art.

1 Professora na escola Universitária ERAM (Girona, Espanha) j1vidiella2@gmail.com

2 Coordenadora do Serviço Educativo na Fundação Eugénio de Almeida (Portugal) mguima2736@hotmail.com

3 Coordenador do Serviço Educativo da Fundação Eugénio de Almeida (Portugal) jpmateus294@gmail.com

*1. Introdução: Repensar o papel da Educação Artística. Pontos de contacto entre a volta educativa nos museus e a formação de professores em contato.*

Este capítulo foi escrito a 6 mãos: as de Marisa Guimarães e de João Pedro Mateus (coordenadores do Serviço Educativo do Fórum Eugénio de Almeida) e as de Judit Vidiella (docente na Universidade de Évora). A colaboração conjunta num projeto educativo, no segundo semestre de 2015, levou à necessidade de uma reflexão e reconstrução conjunta do processo, com a finalidade de incorporar diversas vozes, posicionamentos e reflexões.

O papel dos departamentos educativos nas instituições culturais tem vindo a mudar nos últimos anos. Atualmente, a ação destes departamentos não se limita tanto à descrição de obras de arte/coleções mas adquiriu novas abordagens e competências. Mais do que conduzir visitas guiadas ou dinamizar atividades muito ancoradas na aquisição de competências técnicas específicas no domínio artístico, trata-se de potenciar uma dimensão relacional, não apenas da obra com o espectador mas também com a comunidade, os artistas, as obras de arte ou os próprios equipamentos culturais. A obra de arte deixa de ser o elemento final, para que tende uma sessão, e passa a ser o ponto de partida para uma relação mais ampla e duradoura, para uma conversa humanizada entre o artista, o espectador e o mundo.

Foi pela convicção de que é pela abertura à comunidade, pelo pensamento partilhado e pela criação de experiências reais que as questões educativas no contexto da arte contemporânea ganharam uma dimensão mais potente, renovada e gratificante para os públicos, que pensamos em conjunto uma forma de envolver e estimular os estudantes e de, simultaneamente, promover uma articulação entre os conteúdos de uma exposição de arte contemporânea e os conteúdos da unidade curricular de Educação e Expressão Visual e Plástica.

Desde a segunda metade dos anos 90 há uma tendência **prevalente** na arte contemporânea nomeada *educationalturn* (O'Neill e Wilson, 2010; Rogoff, 2008) que implica uma proliferação nas práticas artísticas e curatoriais de métodos pedagógicos e programas e estruturas educativas. Neste paradigma englobam-se propostas culturais muito diversas: desde projetos artísticos que adquirem uma função pedagógica; programas curatoriais nas licenciaturas com o fim de analisar os modos culturais de produção; programações públicas em museus que sublinham e potenciam o caráter

comunicativo das exposições; propostas transformadoras, de resistência e crítica do sistema da arte, etc.<sup>4</sup> (ver Rodrigo, 2010b: 117). Estas propostas repensam temáticas como a noção de educação; a formação, produção e partilha de conhecimento; a investigação artística e curatorial; a produção de conhecimento no campo artístico; os espaços e processos de formação fora da educação formal, etc. Assim, a ênfase já não é baseada no objeto de arte mas nos processos relacionais e de investigação; na constituição de redes colaborativas; nos processos de comunicação e mediação como espaços também de produção e formação; na discussão dos métodos e situações pedagógicas e discursivas; nas estratégias de visibilidade; nos dispositivos expositivos; na explicitação das contradições, tensões do processo, relações de poder; na avaliação e autorreflexividade do processo; no reconhecimento dos diversos agentes participantes, suas funções, saberes, e envolvimento no projeto.

O que caracteriza este tipo de projetos, obras, relações, redes, exposições, atividades e processos é o desenvolvimento de metodologias que fomentam uma democratização do acesso ao conhecimento, assim como uma ativação de outros métodos de comunicação, transformando as hierarquias das posições de artista, curador, autor, obra, educador, espectador, etc. Trabalham a partir de ferramentas e formatos próprios da educação, e segundo Rodrigo, *nestes campos cada vez mais se têm em conta as práticas artísticas como um fator de transformação social o intervenção socioeducativa. É um campo demarcado sob o nome de 'volta social'* (Bishop, 2006: 383), *concatenado por 'a volta educativa' das práticas culturais. Nesta volta se procura de novo identificar elementos inovadores e transgressores nas práticas artísticas com o fim de gerar outra prática de vanguarda o diferente* (2011: 230).

É precisamente este o perigo que diversos autores assinalam, entre eles Irit Rogoff (2008), que se acabe por institucionalizar ou estetizar uma ideia de inovação vanguardista, tal como noutras voltas das ciências sociais nos anos 60 e 80 (a volta cultural, a volta linguística, a volta visual...), já que em muitas ocasiões os formatos e dispositivos de exposição evocam uma sala de aula, um quadro, sociogramas, post-its, arquivos. Nas palavras de O'Neill e Wilson, aponta-se para uma *'curatorialização' da educação, pois o processo educativo muitas vezes devêm o objeto da produção curatorial* (2010:13). Para compreender esta proliferação de práticas e debates, há que situá-los no atual contexto da sociedade do conhecimento; do capital cultural e simbólico; da proliferação de diversos espaços de formação, especialmente as *FreeUniversities* e os movimentos sociais, como o 15-M em Espanha, de modo que muitos espaços de produção estão a assumir uma função formadora ao mesmo tempo que de difusão e exibição, assumindo o vazio formativo das escolas e universidades de arte, ainda muito preocupadas com as velhas disciplinas, e esquecendo a inserção no contexto ou a elaboração de projetos

<sup>4</sup> Como é o caso do trabalho de mediação crítica da equipa educativa na Documenta 12 de Kassel (2008) coordenado por Carmen Mörsch, o Manifesta 9 (2012) na Bélgica, <http://manifesta9.org/en/home/>. Ver Rodrigo (2008) o [http://www.documenta12.de/100\\_tage.html?&L=1](http://www.documenta12.de/100_tage.html?&L=1)

tendo em conta os processos de comunicação e mediação. Sobretudo, estas iniciativas estão assumindo um papel de crítica institucional e de reflexividade das instituições como plataformas de diálogo. As pedagogias coletivas preocupam-se em incentivar processos de auto-organização e colaboração com o fim de rever o papel das escolas de arte, dos museus, dos centros culturais e a transformação das instituições artísticas em plataformas ativas, participativas e sociais, para transformar a educação pública num momento de crise na standardização e mercantilização das políticas neoliberais do conhecimento no contexto económico global, de desgaste do estado de Bem-estar. Pedagogias que entroncam com as pedagogias críticas (Giroux, 1989; Ellsworth, 2005) pelo seu ênfase nas condições democráticas da educação; nas estratégias de aprendizagem e formação críticas de educadores e de professores de 1º ciclo; nas metodologias de investigação e participação; as formas de partilhar o saber; as práticas de criação de redes; a procura de outros espaços de formação (rua, casas, entidades, escolas experimentais, bienais, bibliotecas, laboratórios, centros de produção...).

O projeto que se apresenta em seguida, dialoga com este marco de pensamento crítico atual sobre o papel dos museus como agentes de mediação, assim como a necessidade de promover espaços intermédios de contato para que a formação de professores seja criativa e experimental, em diálogo com as práticas artísticas contemporâneas.

## *2. Repensar a colaboração entre museu e universidade: um projeto educativo na formação de educadores e de professores de 1º ciclo.*

Pelo referido no ponto anterior, é urgente criar parcerias sólidas, sérias e duradouras entre os equipamentos culturais e as instituições de ensino, criando mais-valias para ambos os domínios institucionais e criando novos espaços de reflexão, experimentação e aprendizagem.

Este tipo de colaborações permite, por um lado, renovar os conteúdos lecionados através da criação de experiências mais dinâmicas e reais e, por outro lado, renovar a programação educativa dos equipamentos culturais através da sensibilização de públicos. Todos estes fatores contribuem para a consolidação dos museus e das escolas como espaços vivos, dinâmicos, inclusivos e geradores de pensamento, tendências e experiências.

Trata-se, fundamentalmente, de pensar estes espaços como espaços verdadeiramente abertos à comunidade e à participação de todos. Trata-se de o museu assumir o compromisso pedagógico e de a escola pensar a educação para além de si mesma, porque na verdade, e segundo a obra do artista Luis Camnitzer: *O Museu é uma escola: o artista aprende a comunicar. O público aprende a fazer ligações.*

<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desconstruir a aura da arte. Repensar, contestar, mover.</li><li>- Habitar e transitar no museu de maneira incorporada e vital.</li><li>- Criar e interpretar suplementos de significado nas peças.</li><li>- Produzir ou recuperar objetos e narrativas.</li><li>- Aprender a descrever, olhar, estabelecer relações, elaborar conceitos e critérios.</li><li>- Gerar novos 'acontecimentos' na educação e no museu.</li><li>- Articular conceitos chave da exposição e comunica-los através de objetos, gestos performativos, registros fotográficos ou vídeos.</li></ul>
<b>Temas rizomáticos da exposição</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Vida/Morte</b> - não como conceitos opostos mas como metáforas de múltiplos acontecimentosquotidianos: saúde/doença, sonho/vigília, estabilidade/rutura, etc.</li><li>- <b>Rituais</b> - performativo, religioso, cotidiano, etc..</li><li>- <b>Afetos</b> - medos, sofrimentos, alegrias, sentimentos, etc.</li><li>- <b>Valor das coisas</b> - material e simbólico, valor da arte (anónima <i>vs</i> autoria)</li><li>- <b>Simbologia dos materiais, espaços e objetos</b></li><li>- <b>Sagrado e profano</b> - energia, mística, sacrifício. A comunhão como participação pública.</li><li>- <b>Subjetividade, finitude, fragilidade, corpo, efemeridade</b> -paisagens interiores, viagens e travessias/percursos individuais.</li><li>- <b>Vanitas, vanidade, idolatria dos objetos e imagens.</b></li><li>- <b>Imanência e contingência</b> - A perda de transcendência da arte?</li><li>- <b>Equilíbrio e contenção.</b></li></ul>

Quadro 1. Coordenadas teórico-metodológicas do projeto.

### 3. *Memórias protéticas: biografia coletiva como um modo de devir outros*

A 'teoria anedótica' de Jane Gallop (2002) compreendida como conhecimento evasivo foi inspiradora como ponto de partida. Esta teoria é eruptiva, ocasional, surpreendente, arriscada e caracterizada pela coletividade, a singularidade da presença e a falta de verificação. Também Bronwyn e Gannon (2006) foram úteis pela forma como definem 'biografia coletiva', pois *longe das práticas sedimentadas de contar e confessar, abre o imaginativo, o detalhe encarnado, as memórias coletivas assim como os objetos como atuantes, fora da repetição do previsível das tramas familiares* (2006: 11). Com esta metodologia de trabalho-memória, anedotas e histórias, já não só se tratavam identidades individuais mas as similaridades e diferenças; interrogamos os discursos que nos constituem assim como a materialidade das nossas experiências vividas. Para o desenvolvimento desta metodologia trabalhamos com memórias e objetos de experiência, não necessariamente entendidos como atos verídicos, mas sim como forças de contacto.

No começo do curso, trabalhámos conjuntamente, docente e estudantes, a partir de um tema geral em que cada curso toma diferentes derivas, refiro-me ao tema das territorializações sedimentadas da arte, ser professor, artista, infância e identidade... os quais entram em movimento recuperando as micro singularidades de cada grupo e indivíduo, e mais focadas também nas narrativas visuais e nas materialidades performativas. No caso que nos ocupa, um projeto-acontecimento que acabou com uma visita guiada no dia 25 de Março de 2015 no Fórum Eugénio de Almeida, explorámos também as ideias de transcendência, pois o tema da exposição na qual se enquadrava o projeto girava em torno deste conceito. Os contributos de Charles Garoian sobre a ideia de 'memória protética' foram a chave para nos movermos numa concetualização de memória que *emerge como interface entre a narrativa pessoal e a histórica sobre o passado, para um lugar experiencial como o museu. Neste momento de contato, acontece uma experiência através da qual a pessoa sutura-se em uma memória e história mais vasta* (2013: 47).

Perguntamo-nos que significado o contexto autobiográfico da memória privada pode ter no museu? Que papel pode ter a história privada e cultural na memória pública do museu? De que maneira deslocar o contexto de aprendizagem da sala de aula para o museu pode ajudar o futuro professor a repensar o *curriculum* de Educação Artística e sua relação e compreensão com a arte? A criação de 'espaços contingentes' (De Certeau, 1988) é importante, pois apresenta aos estudantes oportunidades para expor, examinar e criticar os espaços académicos, racionais, sérios e institucionalizados como a universidade, a escola, o museu, etc., e move a memória e a biografia coletiva como força insurgente com suas subidas e descidas; presente e passado; memórias legítimas e ilegítimas; social e pessoal; coletivo e reprimido; diferentes hierarquias de valor, etc.

Trabalhar com as memórias e biografias dos estudantes (a maioria mulheres) em relação

com objetos e materialidades permite localizar e perturbar a produção dos outros e de uma mesma. O papel dos encontros com coisas, materiais e objetos, particularmente aqueles associados com o papel que a prática de produção artística teve nas suas vidas, assim como a significação de encontros materiais com os espaços da aula e fora dela, ajudou a ver que muitas vezes o pessoal é social e coletivo; que as pessoas e narrativas se solapam, deslocando o peso das individualidades para uma experiência do outro, da singularidade e da multidão. Assim emergiram múltiplas e complexas histórias e incorporações que se enfrentam com muitas das representações visuais dominantes de gênero, classe social, etnia, sexualidade, habilidade, etc. presentes nos seus objetos, brinquedos e elementos da cultura material, que tentamos contestar e problematizar. Uma das preocupações iniciais na elaboração deste projeto referente à formação dos professores centra-se na progressiva burocratização do processo educativo que os desliga das vidas materiais, dos mundos da prática e dos afetos, desejos, energias, imaginações e envolvimentos de ensino-aprendizagem. Este tipo de experiências como as que apresentamos aqui, promovem a autonomia e a criatividade, e facilitam a discussão sobre como as pedagogias e investigações baseadas nas artes podem contribuir criticamente para uma reconceptualização da educação olhando para:

- a) As estruturas de subjetividade. Que estruturas artísticas e pedagógicas podem ser cultivadas para uma subjetividade sensorial com o mundo?
- b) As experiências práticas que implicam envolvimentos materiais e visuais.
- c) Os espaços complexos de imaginação, sentir e encarnação nas vidas dos professores.
- d) Os modos como os corpos das estudantes se tornam animados e afetados por novos desafios.
- e) A partilha e discussão sobre como *reconceptualizar* as biografias docentes através de marcos teóricos inspirados nos novos materialismos e no pos-humanismo.
- f) O potencial das pedagogias baseadas nas artes como formas de *re-materializar* a educação e a formação dos professores criando uma pedagogia baseada em encontros e atos inesperados e vibrantes.
- g) A compreensão das vidas dos docentes não como modelos subjetivos fixados e exemplares, senão em termos das suas potencialidades para a transformação, diferenciação, mudança e compromisso profissional.

4. *Tão alto quanto os olhos alcançam: o céu não é o limite. Construindo novas figurações sobre a ideia de transcendência e imanência*

Como já referimos, este projeto partiu da exposição *Tão alto quanto os olhos alcançam*,

comissariada por Delfim Sardo e patente ao público entre novembro de 2014 e março de 2015 no Fórum Eugénio de Almeida, em Évora (Portugal). Esta exposição pretendia efetuar uma leitura cruzada entre o Património da Arquidiocese de Évora, nomeadamente algumas alfaias litúrgicas, imagética e elementos iconográficos (cujo inventário a Fundação Eugénio de Almeida tem vindo a desenvolver), e a arte contemporânea (Sardo 2014-15). O desafio desta exposição parte de uma dupla reflexão: por um lado, a arte a partir do modernismo foi perdendo a noção de transcendência e, por outro, verifica-se na arte contemporânea uma nostalgia em relação a uma capacidade da arte se dirigir a zonas mais densas da nossa relação com o mundo. De forma a materializar este desafio, a exposição continha obras/artistas nacionais e internacionais que corporalizavam artisticamente as possíveis conexões entre imanência e transcendência.

#### Imanência, Transcendência, Ritual, Finitude

Apesar da diversidade de olhares que podem emergir de uma exposição, pensamos que tão *alto quanto os olhos alcançam* problematiza e materializa os conceitos de imanência, transcendência, ritual e finitude na sua relação com as práticas artísticas contemporâneas. O Ritual é a ponte entre os universos das alfaias e dos paramentos religiosos com as práticas artísticas contemporâneas. Muitas produções artísticas, pelo menos dos últimos 40 anos, recolocam a questão artística segundo o modelo do ritual, profano, mas com uma dimensão espiritual, encontrando formas de relação com a ideia de desvelamento ou de manifestação de um transcendente. O conceito de ritual é abordado pelas várias expressões artísticas contemporâneas (nomeadamente a performance) e adquire novas potencialidades e dinâmicas que o afastam de um entendimento mais relacionado com o sagrado e o aproximam de uma experiência mais quotidiana, mais implicada com a individualidade de cada espectador, mais mundana e imanente. A transcendência, genericamente entendida como aquilo que nos ultrapassa, alimenta vários diálogos entre obras e artistas presentes na exposição. No essencial, muitas obras de arte assumem-se como transcendentais na medida em que se figuram como pontos de partida para experiências não passíveis de se materializarem numa imagem, de se encerrarem numa palavra. Exemplo destes núcleos complexos são os conceitos de morte, de vida, de angústia, entre outros, que apesar de serem tematizados por muitos artistas se figuram como “sempre além” do que aquilo que humanamente conseguimos expressar ou, como nos diz Fernando Pessoa, através do seu heterónimo Bernardo Soares: “Entre mim e a vida há um vidro ténue. Por mais nitidamente que eu veja e compreenda a vida, eu não lhe posso tocar” (Soares, 2003: 110).



A imanência é a condição de possibilidade da arte, é a sua condição de matéria, de audição, de odor ou de visão. A imanência é o existente, o que está aí para o público, é o alfa, o ponto de partida para a experiência e partilha artística. Neste sentido, é a partir da imanência da obra que pressentimos e experienciamos a transcendência. Muitas das obras presentes na exposição possibilitavam este caminho, este momento imersivo de redescoberta constante das obras (Michael Biberstein, Fernando Calhau, Rui Chafes, entre outros). Transversal aos pontos anteriores, e a todas as peças da exposição, encontramos o conceito da finitude e da fragilidade da condição humana, tão presente nas obras de Francisco Tropa, na série de imagens de catástrofes de Tacita Dean, no kimono manchado de sangue de David Hammons, na natureza morta de Robert Gober ou ainda nas esculturas de Rui Chafes. As várias obras, através dos diversos olhares, materializavam o confronto demasiado humano com aquilo que não conseguimos dominar e compreender.

Todos estes conceitos, presentes no diálogo e no cruzamento das obras da exposição, permitiram que cada alunorealizasse o seu percurso, a sua leitura, a sua partilha e compreensão. Cada obra, cada exposição é o palco onde o espectador se perde e reencontra, resiste, entrega, cria relações e, neste emaranhado de papéis, deixa de ser o espectador passivo e passa a ser uma pessoa em processo criativo que acrescenta sempre alguma coisa à exposição e à sua maneira de olhar e compreender o mundo. É este um dos eixos fundamentais da arte contemporânea, construir espaços onde pensamos, descobrimos, questionamos e crescemos uns com os outros a partir das potencialidades expressivas que temos à nossa disposição. Segundo Deleuze (em Coleman 2011: 102) o conceito de transcendência deixa de ser definido como exterioridade e superioridade, para significar totalização e planificação da imanência. Antes de visitar a exposição, fizemos na aula uma atividade de brainstorming sobre as ideias que cada um tinha do conceito de transcendência (diferença, pós-humano, descoberta, superioridade, fora do mundo que conhecemos, conflitos, morte, paranormal, mudança...) e de imanência (permanente, que não desaparece, perigo e risco, indiferença, medo, vida, rotina, permanecer, risco, atracção, existência, persistência, experiência subjetiva...).

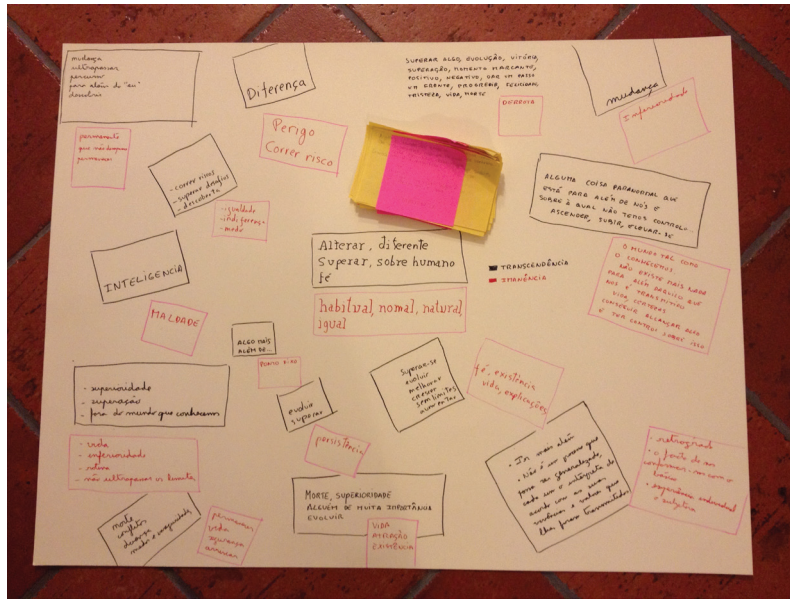


Figura.1: Atividade brainstorming conceitos transcendência e imanência

### 5. Espaços de ressonância: materialidades e objetos como mediadores

Para examinar as localizações que limitam a possibilidade de novos pensamentos para as subjetividades docentes, e questionar assim o papel passivo do corpo na educação, elaboramos diversos processos de investigação. Analisamos as representações do corpo nos media, na arte, na publicidade, nas corporações, e *re-territorializamo-las* de uma maneira mais incorporada. Muitas vezes as futuras docentes trazem ideias interiorizadas e fixadas desde a infância da sua vida cotidiana e também institucional (Luke, 2010), como por exemplo a sua própria infantilização como educadoras de crianças e também das próprias crianças; a ideia que na educação artística se fazem trabalhos manuais para as festividades (Natal, dia da mãe, do pai); ou que é preciso ter jeito e saber desenhar; a expectativa de encontrar fórmulas para as suas futuras oficinas, etc.

Neste sentido, repensamos também a materialidade em Educação Artística como uma oportunidade para a *re-singularização* até uma pedagogia da imanência e da experimentação, fora da sala de aula e aberta à comunidade (neste caso um centro de arte contemporânea), distante da abordagem tradicional baseada nos ‘trabalhos manuais’ e na realização de objetos decorativos. A maneira como trabalhamos esta problematização da Educação Artística esteve ancorada nas metodologias relacionadas com objetos, inspiradas pelo trabalho de performers contemporâneos como Andres Galeano, que trabalha com objetos ativando múltiplas narrativas que descentram as semióticas e os usos dos objetos numa correspondência ou significação

representacional. Com esta metodologia em mente, pedimos aos estudantes no começo do curso, para trazerem objetos especiais, principalmente em conexão com a infância. Como as performances de Galeano, a ideia era fazer o familiar estranho e o estranho familiar, para alterar a suposta 'utilidade' dos objetos e gestos.

Também a equipa do Serviço Educativo abordou outra estratégia; depois da segunda visita ao museu, foi pedido aos estudantes para pensarem num conceito chave da exposição e, através de um exercício de foto-performance, os estudantes foram desafiados a encarnar esse conceito em pequenos gestos e posturas. Efetivamente, a performance como marco teórico e metodológico é uma prática muito rica a explorar na formação (Garoian, 2013; Pereira, 2013; Vidiella, 2010) pois configura-se ao mesmo tempo como um modo de conhecimento, uma estratégia analítica (de desconstrução e desterritorialização); uma forma de compreender as dinâmicas sociais (performatividade) e uma ferramenta de experimentação, investigação e ação (crítica, afetiva, incorporada e ritual) com o fim de re-presentar o conhecimento através de objetos, conceitos, experiências vividas que conectam com o social, cultural, pessoal, político, e outros dilemas como:

De que maneira as estratégias performativas podem perturbar localizações sedimentadas na subjetividade dos artistas, docentes, crianças e jovens explorando questões como as práticas passivas de receção no museu, na escola ou na cultura comercial?

Que tipo de deslocamentos e intervenções emergem em/com as imagens e em/com os corpos e objetos por meio da performance?

Que afetos vibram ao partilhar de maneira acidental e inesperada as narrativas dos objetos?

Como é que uma educação artística baseada no performativo pode promover formas corporizadas de saber que exploram o somático, sinestésico e material, as narrativas de alteridade?

Neste projeto colaborativo, a ideia central era criar um diálogo entre os objetos de experiência, a coleção de arte sacra e as peças de arte contemporânea. No segundo dia de aulas, convidámos as estudantes a apresentarem-se através de objetos de experiência na Sala do Tribunal da Inquisição situada no primeiro andar do Fórum Eugénio de Almeida. Esta sala, bem com o Gabinete do Inquisidor, aloca frequentemente peças reflexivas e críticas em diálogo com a história do lugar e o contexto. Neste caso, a Sala do Tribunal da Inquisição continha a peça do artista Cildo Meireles intitulada

“Fio” (Fardos de feno, agulha e 100 metros de fio dourado, 1990-1995). Os objetos pessoais dos estudantes atuavam neste espaço como mediadores de experiência e também como atuantes e interventores, gerando diversas oportunidades discursivas e hermenêuticas:

Uma força resistente à representação, promovendo espaços liminares do vivido.

Um excesso de significados e compreensões sobre identidade, exposição, objetos, arte.

Um jogo com o impensável e o imaginativo, inclusive o absurdo.

Uma atitude sensorial.

O material e a matéria como vibrante, onde a vitalidade substitui a utilidade.

Uma conectividade entre a representação de um objeto e o objeto atual em si; os seus contextos e conexões mutáveis.

Interdependência do encontro, colisão, contato e corpos afetivos.

Um momento íntimo num espaço de exposição pública.

O objeto relacional é valioso na medida que pode servir como catalisador para uma interação livre, para um intercâmbio de conhecimentos e conversas entre estudantes, espectadores, participantes ou artistas; o que Barad (2007) nomeia ‘intra-acções’, neste caso entre docentes, materiais, memórias, sensações, encontros com objetos-histórias... mas procurámos ser muito cautelosos em não promover uma prática narcisista ou fetichista dos objetos, partilhando sempre as ideias ou comentários, e criando conexões entre os materiais, as peças de arte, os objetos, histórias, sensações e corporalidades, etc. Depois de nos apresentarmos e partilharmos as narrativas e vivências que faziam vibrar os objetos, deixámos um tempo para que cada um pudesse ver o resto de obras da exposição, numa deriva livre no museu e sem alguma explicação mediada.



Figura 2. Apresentação com objetos relacionais no Fórum Eugênio de Almeida, 18 Fevereiro de 2013

A única direccionalidade foi pensar onde colocariam os seus objetos e que tipo de conexões vibrantes estabeleciam. Conjuntamente, fomos percorrendo as salas e colocando os diversos objetos que cada estudante relacionava com as peças, explicando as conexões e criando conectores vibrantes entre os objetos e as peças de arte (recordações, semelhanças estéticas ou formais, narrativas, opostos, conceitos, afetos...).

*Agente 1<sup>5</sup>: o que mais me tocou foi colocar o saco de água quente da minha mãe, que morreu, perto da escultura da Dormição da Virgem (Portugal, século XVII/XVIII), pois transmite muita paz.*

*Agente 2: colocar um objeto pequeno sem valor perto de uma obra de arte com um enorme valor parece que não faz sentido, mas o objeto pode gerar os mesmos sentimentos ou ainda mais. Para mim, a transcendência significa vida, felicidade, variação e ascendência.*

*Agente 3: todos os objetos foram sensíveis porque todos temos uma agitação afetiva com eles. O título da exposição 'Tao alto quanto os olhos alcançam' e os nossos objetos têm conexões, porque quando somos pequenos temos muitos sonhos e imaginação. Associei uma joelheira de voleibol à escultura de São Miguel Arcanjo (Portugal, século XVII), pois este tinha umas asas que demonstravam a vontade que tenho de alcançar a vitória e o sonho que tenho de ir mais além. A balança demonstra o peso das minhas decisões tanto no jogo como na minha vida futura.*

*Agente 4: coloquei uma pedra que pintei nas férias perto da peça de Felix Gonzalez-Torres "Lastnight" (1993) porque desperta nostalgia e aqueles momentos que gostaríamos que voltassem e voltassem.*

*Agente 5: coloquei o CD de música em frente à obra feita com espelhos (Sem título, 2012) de José*

<sup>5</sup> Optámos por ficar os nomes anónimos e resolver a questão a partir das ideias de Deleuze, onde os objetos e sujeitos são agentes.

*Pedro Croft porque passei muito tempo em pequena em frente aos espelhos cantando e bailando.*



Figuras 3 e 4. Atividade diálogo com as peças da exposição, 18 de fevereiro de 2013

A visita guiada realizada aos estudantes consistiu numa apresentação detalhada da exposição (processo curatorial), das obras, dos artistas, das principais problemáticas suscitadas por cada artista, dos discursos e reflexões gerados a partir das relações entre as obras e sobre as possíveis interpretações. Neste momento, a principal preocupação foi fornecer ferramentas visuais e conceptuais para uma compreensão alargada das obras e autores presentes na exposição. Após a visita à exposição, foi dinamizada uma atividade através da qual os estudantes interpretaram um conceito da exposição e produziram imagens fotográficas que, de alguma maneira, dessem forma ao conceito. Para a produção destas imagens os estudantes tinham como único recurso o espaço do Fórum e o seu próprio corpo. No final da atividade, todas as imagens foram projetadas e foi realizado um debate sobre as possíveis interpretações para as imagens produzidas pelos estudantes. Neste momento final, os estudantes descobriram que o conceito que motivou as imagens era o mesmo em todos os grupos. Desta forma, através de um exercício prático, os estudantes deparam-se com as potencialidades expressivas e subjetivas dos conceitos e das imagens.



figuras 5 e 6. Atividade interpretar um conceito da exposição

As três aulas seguintes seriam para preparar a visita guiada. Por sorteio, cada par de estudantes era encarregado de pensar, desenhar, preparar e planificar ideias para criar uma ressonância da sua peça no conjunto da visita guiada que iam fazer, imaginando diversas estratégias performativas: absurdidade, ironia, criticidade, etc., tudo com o fim de construir aproximações moleculares e *re-mapear* o espaço da experiência no museu. Para isso estivemos a rever o trabalho e projetos de performers como Faith Wilding ('Waiting', 1972); Adrian Piper ('Funk Lessons', 1982-1984); ou artistas como Dorothee Goltz, etc. A ideia era explorar 'ocorrências trans-corporais' (Alaimo, 2008) que formassem, deformassem, transformassem e reformassem discursos e aprendizagens através de conexões curriculares com os corpos, imagens, textos, conceitos de arte e processos artísticos.

Para preparar este processo usamos a metodologia dos diagramas como conectores. Segundo Deleuze e Guattari, um diagrama é um mapa de relações entre forças, um mapa de destino ou intensidade que atua como uma causa não unificadora (1987: 37). *O diagramático não funciona para representar, mesmo algo real, senão para construir uma realidade que ainda está por chegar* (1987: 142). Como metodologia, os diagramas foram úteis para construir momentos divergentes de possibilidades assim como diversos estratos de significado. O diagrama permitiu criar mapas rizomáticos e colaborativos com implicações pedagógicas de novas figurações e ações futuras, o que torna os estudantes em agentes ativos no desenho de atividades.

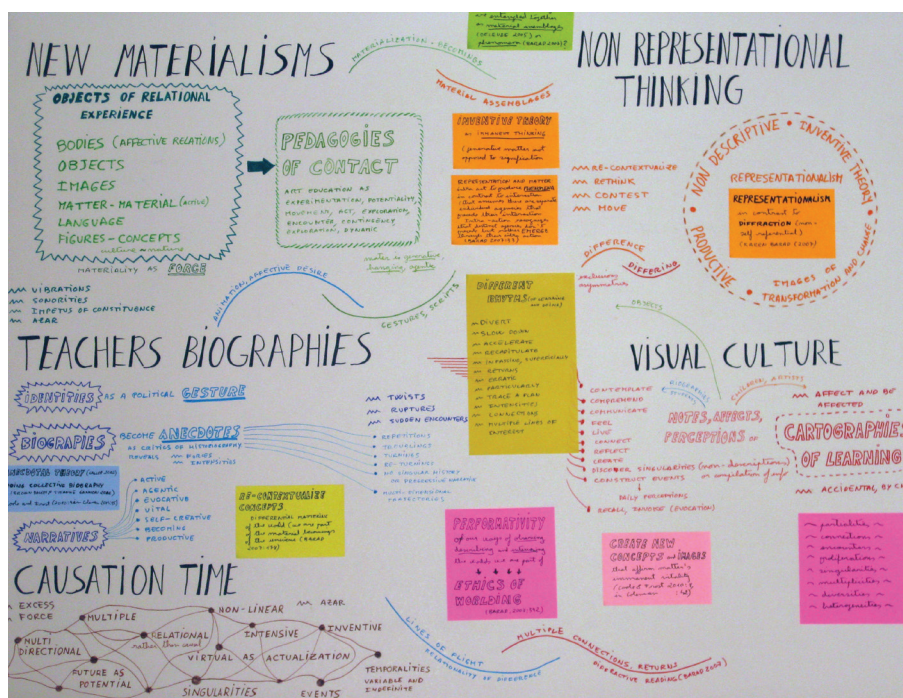


Figura 7. Coordenadas iniciais do projeto educativo





Figura 8. Imagem dos diagramas para preparar a visita guiada

Quatro semanas depois da primeira atividade de apresentação com objetos no museu, os estudantes fizeram duas visitas guiadas seguidas abertas ao público, mas que contavam com a presença de dois grupos de estudantes de outros cursos, concretamente as estudantes de segundo ano da disciplina optativa de Temas Aprofundados de Educação e Expressão Visual e Plástica (2,5 ECTS), e Projetos Integrados do primeiro ano do Mestrado (5 ECTS). A ideia condutora para a visita foi criar pontos de contato entre arte, memórias e objetos que permitiram o que Lyotard chama ‘impossibilidades’, ou seja, *associações impossíveis que ocorrem no mesmo tempo e espaço e que fazem possível, paradoxalmente, diversas leituras, interpretações e compreensões* (em Garoian 2013: 67). Ao apresentar os objetos usando estratégias como a ironia, a perturbação, os pontos cegos, o excesso, etc. desterritorializam as compreensões familiares e culturais ao mesmo tempo que mudaram e conectaram com a memória cultural do museu, desmitificando as narrativas históricas e as peças de arte, assim como o próprio museu (Deleuze e Guattari, 1987: 9).



Figura 9 e 10. Visita guiada, 25 de Março de 2013

#### *6. Aberturas e direccionalidades para uma educação artística do devir*

Esta proposta de investigação, ação e aprendizagem, tinha diversos desafios, como re-conceptualizar as biografias das docentes através de complexas encarnações, conexões materiais e investigação baseada nas artes numa prática colaborativa de aprendizagem entre o museu e a universidade. Uma educação artística que aponta para diversas direccionalidades:

Conectar as biografias dos futuros/as docentes através de um jogo experimental baseado nos afetos, desejos, materialidades e singularidades coletivas.

Comprometer os estudantes com uma produção artística baseada nas pedagogias incorporadas de contato (Vidiella 2010) e da imanência, das figurações inter-corporais...

Criar acontecimentos de aprendizagem que permitam outras maneiras de atuar no museu, na escola e na universidade.

Re-territorializar a materialidade, que tradicionalmente se focou na produção de trabalhos manuais e objetos decorativos, assim como em representações a-problemáticas e práticas de receção passivas nos museus.

Compreender a pedagogia artística como um acontecimento (Jagodzinski e Wallis 2013).

E que também aponta para uma série de perguntas que abrem novos horizontes, ecologias, estéticas e éticas afetivas, políticas e educativas que necessitamos na formação dos professores em artes visuais:

Como abrir a investigação na formação docente fora do olhar singular e individual

(do estudante, da aula, da unidade curricular, do docente...) para gerar complexas conexões entre agentes (entre estudantes, museu, educadores...), objetos, corpos (materiais e imateriais) e momentos de experiência afetiva?

Podem os/as estudantes transformar-se em agentes (docentes, produtores, investigadores) mais capazes de reconhecer outras linhas de fuga, movimentos e interstícios no seu trabalho? Podem ser capazes de trazer os mundos da prática artística contemporânea e das pedagogias atuais comprometendo-se a contribuir para diálogos culturais atuais, reconhecendo as diversas capacidades infância e do ser docente?

Como re-materializar a formação dos professores através de zonas de contato que atuam nos intervalos entre corpos/objetos; museu/aula; conhecimento/performance; saber/experiência; arte/vida; ensinar/aprender.

Pode a formação de professores partir da arte contemporânea para deixar de produzir imagens e representações homogeneizantes da educação, da infância, do professor e da cultura popular para criar outras configurações alternativas do visível?

Para a reconstrução do processo e das aprendizagens adquiridas, interessava-nos tanto as aprendizagens como as experiências e afetos que o projeto gerou. Como Jagodzinski e Wallis dizem (2013: 38) *o afeto, a vida, se experimentam por o 'sujeito' na brecha entre causa (sensação, movimento, natureza material) e o afeto (percepção, reação) como cultura atualizada*". Assim, os afetos podem ser considerados como zonas de ressonância, inclusivamente como forças inconscientes que irrompem. O objeto converte-se num estrangeiro, o ordinário torna-se extraordinário.

Depois da visita guiada, os estudantes foram desafiados a pensar sobre as sensações afetivas e os momentos de experiência que experienciaram.

#### A.- Que sensações experimentaste no teu corpo?

*Agente 1: desconforto por ser uma realidade que neste momento me é muito próxima.*

*Agente 5: gostei da ideia de relacionar os objetos com as peças de arte. Fez-nos pensar no que a peça pode ter em comum conosco. Fiquei impressionada e fiz-me interrogar e ver mais além. As peças estão feitas para nos transmitir uma mensagem e tocar-nos de alguma maneira. O sentimento que nos causa tem também um pouco a ver com a nossa vida.*

*Agente 6: nunca imaginei que as obras de arte poderiam ser tão mórbidas e que estivessem conectadas com temas tão fortes. Uma das peças que me impressionou mais e me perturbou foi a de João Onofre "Sem título (N'enfinitplus)" (2010/2011) na qual vemos uma menina a cantar numa cova. A transcendência é algo muito abstrato e nem todas as pessoas têm a capacidade de lidar com isso. No meu caso é algo que me repulsa e assusta; psicologicamente afeta-me. Com o continuar da visita apercebi-me de que todas as peças tinham algo relacionado entre elas. Na primeira visita não conseguimos entender essa relação.*

*Agente 7: ansiedade, nervosismo, choque incômodo, espanto, tristeza pela vibração de morte nas salas, desconforto e sensações negativas. Mas ao longo das visitas foi mudando e senti-me mais cômoda pela familiaridade com as obras.*

*Agente 8: a peça que mais me fascinou e fez com que ficasse um pouco com medo foi a rapariga que estava a cantar na cova (João Onofre "Sem título (N'enfinitplus)", 2010/2011). Fez com que as minhas pernas começassem a tremer e tive que ouvir a música até o fim.*

*Agente 9: a caracterização e disposição das obras podem fazer que certos sentimentos fiquem dispostos. Quanto mais perto da realidade a obra se encontra, mais impacto tem sobre a sociedade.*

*Agente 10: medo das coisas relacionadas com a morte. Esta sensação mudou um pouco porque nós tornámos tudo mais dinâmico e de uma forma mais descontraída.*

*Agente 11: deixaram-me um pouco assustada pela forma tão direta de falar da morte. O poder dos objetos sobre nós; pois sem podermos controlar, estes trazem-nos memórias e aí vem associados sentimentos.*

## B.- Pensa sobre o encontro com os objetos pessoais e as peças de arte

*Agente 5: gostei desta apresentação de objetos pois obrigam-nos a pensar quais são relevantes para nós. Estes são um pouco de nós, e olhando para eles podemos relembrar a nossa vida toda. O tema da transcendência estabelece uma ligação entre os nossos objetos, pois tal como o nome da exposição indica, os objetos são uma transcendência do que é o nosso 'eu', pois nós somos mais do que os 'olhos alcançam', tal como esses objetos. É uma atividade interessante pois para além de relacionar episódios da nossa vida com objetos, também podemos relacionar peças de arte aos nossos objetos. Eu relatei as sapatilhas de ballet com os espelhos de José Pedro Croft (Sem título, 2012), pois fez-me lembrar quando pedíamos à professora de ballet que colocasse espelhos na sala, ao que ela nos respondia 'o importante não é ver mais sim sentir'.*

*Agente 12: a atividade foi algo muito íntimo entre a turma, pois partilhámos coisas importantes que nos marcaram. Dos meus objetos, o mais importante foi o da máquina de costura, que me lembra o conforto e a felicidade sentida em pequena.*

*Agente 13: os meus objetos relacionam-se com a exposição na medida em que representam a transcendência, fizeram parte de momentos de transição na vida.*

## C.- De que maneira este projeto abriu outras perspetivas de ser docente? E perceções da arte, dos museus e do rol da Educação Artística?

*Agente 1: a minha perceção sobre a arte, o museu e o papel da educação artística mudou para pensar que é uma ponte para transmitir outras ideias, imagens e pensamentos.*

*Agente 4: abriu a minha perspetiva como professora, pois mostrou-me que não existem temas impossíveis de tratar com as crianças. Foi muito importante associar os objetos à exposição, pois mostra que a infância pode estar ligada à morte. Também foi fundamental ouvir as explicações dos guias, pois mostraram-nos que não era assim tão difícil explicar tais obras. A arte é algo que nos faz viajar pela imaginação e pelos sentimentos e permite atingir sensações que nunca pensámos em vir a ter.*

*Agente 14: a perder a vergonha, pois ao início estava muito envergonhada por ter medo de falhar em alguma coisa que pudesse dizer e que estivesse errada.*

*Agente 15: parece-me uma atividade muito completa de autoaprendizagem pois apresentar uma obra é o fruto de haver conectado os objetos com a obra e a visita guiada que tivemos. Aprendes a imaginar, conectar objetos, estar em contato com obras de arte e o mais importante, a performar o papel dos guias do museu e desenvolver uma visita guiada para outras alunas. Aprendi a abrir a mente, a perceber objetos e obras desde outro ponto de vista diferente do que tinha antes.*

*Agente 16: este projeto fez-nos pensar de uma maneira diferente as histórias de vida e as biografias, aproximando-nos a momentos importantes de uma maneira diferente, em conexão com a arte. Durante as últimas visitas ao museu, fui com uma mente mais aberta, sem pensar em nada e gozando mais.*

*Agente 17: valorizo a possibilidade de não nos aproximarmos à exposição e às peças de uma maneira linear e com uma interpretação fechada, deixando-nos pensar e interpretar à nossa maneira, isso foi uma mais-valia. Ganhei a noção de que as peças não precisam de ter uma explicação linear e exata, podendo significar diversas coisas.*

*Agente 18: abriu a minha perspectiva da prática como professora porque exigiu preparação, exploração e didatização e proporcionou contato com o público. A minha perspectiva sobre a arte e o museu também mudou. Mesmo parecendo desinteressantes, as exposições transmitem lições de vida e enriquecem o nosso capital cultural. A minha perspectiva em relação ao Fórum Eugénio de Almeida mudou. No início a exposição parecia ser desinteressante, assustadora e causadora de sensações estranhas e desconfortáveis. Depois de conhecer a história de alguns dos objetos, a exposição tornou-se mais interessante.*

D. Que coisas da experiência deste projeto, e de fazer a visita guiada, ajudaram na tua aprendizagem? O que destacas?

Trabalho de grupo; ideias criativas; autoconfiança e autoestima; responsabilidade; conhecer um museu por dentro; pôr-se na pele dos guias e professores; perder a vergonha; ver mais além do que é básico; capacidade de relacionar; variedade de vivências e ideias diferentes, e isso dá origem a diversidades; confiança e presença; improvisar; desinibição; contato com pessoas desconhecidas e conhecidas; querer descobrir mais; pesquisar sobre um tema; relacionar uma obra de arte com outros assuntos da sociedade, o dia-a-dia das pessoas, etc.

Repensar o museu e a formação de professores em Educação Artística desde uma pedagogia de contato (Vidiella 2010) que compreende estes espaços como espaços abertos permite, citando a Garoian “especular sobre os museus como lugares contingentes de experimentação, como espaços protéticos de risco e espaços de tensão intelectual e ansiedade criativa (2013: 21).

O projeto permitiu-nos criar fabulações que descentraram a monumentalidade dos objetos artísticos através de estratégias como comer o referente artístico e criar um

evento de comunhão e ritual; converter uma sala num espaço de lembranças de festas; mascarar-se para apresentar a obra; olhar para um espelho em frente do nariz e transitar de outra maneira no espaço permitindo desta maneira observar os tetos do museu e descobrir as várias camadas de história (por exemplo: a insígnia inquisitorial no teto da sala do tribunal da Inquisição) que estão condensadas neste espaço.

Precisamente a exposição posterior intitulada “O Museu a Haver/The Coming Museu” (de 16-04-2015 até 06-09-2015) sobre arte participativa com a comunidade, apresentava na Sala do Tribunal a peça “(Não) ver” (2008) da artista Fernanda Fragateiro na qual podíamos observar um mosaico de espelhos no chão. Uma peça que nos faz pensar no corpo e na arquitetura como experiência e consciência do espaço político, social e cultural. O chão e o teto como espaços pouco olhados e que com estes espelhos nos ativam o olhar numa impressão atenta, que transforma a Sala do Tribunal num reflexo que parece um barco projetado no chão, pelo qual entramos dentro da obra e reativamos as memórias da cidade e da história deste espaço.

Uns meses antes, foi também este o exercício pensado pelos estudantes: caminhando pelo museu com o olhar fixo num espelho, invertendo a compreensão da espacialidade mas ativando um pensamento crítico e criativo sobre a exposição e sobre o espaço e criando um outro percurso entre as obras em exibição.

Da concretização deste projeto educativo criaram-se as pegadas para uma relação mais ampla e duradoura com a cidade, com os seus equipamentos culturais, com os habitantes e com os estudantes. Simultaneamente deu-se expressão à gênese terminológica do Fórum e da Univer-Cidade, como espaços de abertura, pensamento e reflexão.

## Referências

AHMED S. *Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke University Press, 2006.

ALAIMO S. “Trans-Corporeal Feminisms and the Ethical Space of Nature”, In HEKMAN, Stacy (Ed.) *Material Feminisms*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

BARAD, K. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press, 2007.

BENNETT J. *Vibrant Matter. A political Ecology of Things*. Durham and London: Duke University Press, 2010.

BISHOP, C. *Artificial Hells*. London: Verso, 2012.

BRONWIN D; GANNON S. *Doing Collective Biography*. New York: Open University Press, 2006.

CLIFFORD J. "Museums as Contact Zones". In David Boswell e Jessica Evans (Eds.) *Representing the Nation: A Reader. Histories, Heritage and Museums*. New York: Routledge, 1999.

COLEMAN F. *Deleuze and Cinema. The Film Concepts*. London and New York: Bloomsbury Academic, 2011.

CERTEAU M. de. *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press, 1988.

DELEUZE G. *Difference and repetition*. New York: Columbia UP, 1994.

\_\_\_\_\_. "What is a dispositive? em Armstrong T.J. (Ed.) *Michel Foucault Philosopher*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

DELEUZE G.; GUATTARI F. *Thousand Plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

GALLOP J. *Anecdotal Theory*. Durham and London: Duke University Press, 2002.

GAROIAN, Ch. *The prosthetic Pedagogy of art. Embodied Research and Practice*. New York: State University of New York Press, 2013.

GUATTARI F. *Chaosmosis: an Ethico-Aesthetic Paradigm*. Sydney: Power Publications, 1995.

JAGODZINSKI J.; WALLIN J. *Arts-based research. A critique and a proposal*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

LUKE, C. *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, 2010.

O'NEILL P.; WILSON M. *Curating and the Educational Turn*. London, Amsterdam: Open Educations and De Appel Arts Centre, 2010.

PEREIRA M. *Performance e Educação. (Des)territorializações Pedagógicas*. Santa Maria: UFSM Editora, 2013.

RODRIGO, J. "Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración sostenible en contextos", In LABMEDIACIÓ Del CA Tarragona, *Obert per Reflexió: un laboratori de treball en xarxa i producció artística y cultural*, CA Tarragona Centre d'Art. Ajuntament de Tarragona, Generalitat de Catalunya; Tarragona, 2012.

OLIVEIRA, F. (Ed.) *Como é o museu com que sonha?* Fundação Eugénio de Almeida, Évora, 2015.

ROGOFF I. "Turning", *e-flux Journal* n° 0, 2008. Disponível em: <http://www.e-flux>.

[com/journal/turning/](http://com/journal/turning/) Acesso em 27 Abr., 2015).

SARDO, D. (Ed.) *Tão alto quanto os olhos alcançam*. Évora: Fundação Eugénio de Almeida, 2014-2015.

SOARES, B. *Livro do desassossego*. Lisboa: Assirio&Alvim, 2003.

SPRINGGAY S. *Body knowledge and curriculum. Pedagogies of touch in youth and visual culture*. New York: Peter Lang, 2008.

VIDIELLA J. "Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización", In DAMIANO G. A.; PEREIRA L. H.; OLIVEIRA W. C (Eds.) *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...* São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p.175-202, 2010.

**Judit Vidiella:** Professora na escola Universitária ERAM (Girona, Espanha). Professora auxiliar convidada na Universidade de Évora (Portugal) de 2013-2015. Licenciada em Belas Artes (1999) em pintura e gravura e doutora (2009) em Belas Artes pela Universidade de Barcelona (Espanha). A sua docência desenvolve-se principalmente na formação de professores de artes visuais no ensino básico e no secundário. Especializada em Estudos de Performance, Teorias de Género e Cultura Visual.

**Marisa Guimarães:** Coordenadora do Serviço Educativo na Fundação Eugénio de Almeida (Portugal) desde 2009. Licenciada em Filosofia pela Universidade de Évora (Portugal) e mestre em Estética e Teoria da Arte Contemporânea pela Universidade Autónoma de Barcelona (Espanha). As suas principais áreas de interesse e estudo são as práticas artísticas contemporâneas, as estratégias pedagógicas em contexto de mediação e o cruzamento entre arte contemporânea e filosofia.

**João Pedro Mateus:** Coordenador do Serviço Educativo da Fundação Eugénio de Almeida (Portugal) desde 2007. Licenciado em Artes Visuais - Pintura e Pós-graduado em Museologia pela Universidade de Évora (Portugal). A par da sua atividade profissional desenvolve trabalho como artista plástico inserido no coletivo *Même*.