

Investigação em Arte, Ensino e Experiências Transcontinentais

Organizadores

José Albio Moreira de Sales
Mirian Nogueira Tavares

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira • Ana Cristina de Moraes • André Lima Sousa • Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Daniele Alves Ferreira • Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos
Germana Costa Paixão • Heraldo Simões Ferreira • Jamili Silva Fialho • Lia Pinheiro Barbosa
Maria do Socorro Pinheiro • Paula Bittencourt Vago • Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita
Sandra Maria Gadelha de Carvalho • Sarah Maria Forte Diogo • Vicente Thiago Freire Brazil

Organizadores
José Albio Moreira de Sales
Mirian Nogueira Tavares

Investigação em Arte, Ensino e Experiências Transcontinentais

ADÉRITO FERNANDES-MARCOS
ANA CRISTINA DE MORAES
ANA FILIPA MARTINS
ANTÓNIO FRAGOSO
BRUNO MENDES DA SILVA
DENISE MELLER LOSEKANN
ELTER MANUEL CARLOS
ELTON DA SILVA SOUZA
FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO
FRANCISCO SILVA CAVALCANTE JUNIOR
GABRIEL EVANGELISTA
JOÃO ÁLVARO FERNANDES
JOSÉ ALBIO MOREIRA SALES
LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES
MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA
MIRIAN NOGUEIRA TAVARES
NATÁLIA LARANJINHA
PEDRO ALVES DA VEIGA
RAFAEL DE SOUSA CARVALHO
SELMA PEREIRA
SUSANA COSTA
THALITA DE CÁSSIA REIS TEODORO
THAYNÁ GOMES DE MELO LEITE



1ª EDIÇÃO

FORTALEZA-CE | 2025

INVESTIGAÇÃO EM ARTE, ENSINO E EXPERIÊNCIAS TRANSCONTINENTAIS

© 2025 Copyright by José Albio Moreira de Sales e Mirian Nogueira Tavares (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Jarles Lopes de Medeiros
jarles.lopes@uece.br

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UID/04019: Centro de Investigação em Artes e Comunicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

5163i Sales, José Albio Moreira de

Investigação em arte, ensino e experiências transccontinentais/
José Albio Moreira de Sales; Mirian Nogueira Tavares (org.). – Forta-
leza: EdUECE, 2025.

295p. il. [livro eletrônico]

ISBN: 978-85-7826-996-8

<https://doi.org/10.34623/ye65-be91/978-85-7826-996-8>

1. Arte. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Experiência. 5. Sales, José Albio Mo-
reira de. 6. Tavares, Mirian Nogueira. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO • 7

José Albio Moreira Sales

Mirian Nogueira Tavares

PARTE I

ARTE, INTERDISCIPLINARIDADE, CULTURA E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

1 **PROJETO INVITRO: NO CAMINHO DA DEMOCRATIZAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTEFATOS, EXPERIÊNCIAS E PENSAMENTO CRIATIVO • 15**

Adérito Fernandes-Marcos

Selma Pereira

2 **A/R/COGRAFIA NO ENSINO E PRÁTICA ARTÍSTICA: A EXPERIÊNCIA NO DOCTORAMENTO EM MÉDIA-ARTE DIGITAL • 35**

Pedro Alves da Veiga

3 **O JOGO UNBULLY: FANTASIA E EMPATIA PARA ENFRENTAR O DISCURSO DE ÓDIO EM COMUNIDADES ONLINE • 66**

Gabriel Evangelista

Susana Costa

Ana Filipa Martins

Bruno Mendes da Silva

4 **ARTE E CULTURA POPULAR NOS CURSOS DE ARTES VISUAIS: INSISTÊNCIA/RESISTÊNCIA • 89**

Leda Maria de Barros Guimarães

PARTE II

ENSINO, PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA ARTE

5 **A ESPETACULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: INVESTIGANDO O IMAGINÁRIO VISUAL DE UMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO • 127**

João Álvaro Fernandes

António Fragoso

- 6 O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NUMA PERSPETIVA PÓS-HUMANISTA: O CASO DE MARROCOS • 152**
Natália Laranjinha
- 7 EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM MOSTRAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA • 172**
Elton da Silva Souza
Ana Cristina de Moraes
- 8 PRESENÇA DO CORPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFORREFERENCIADAS PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL E ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE • 190**
Thalita de Cássia Reis Teodoro
Francione Oliveira Carvalho

PARTE III

ARTE NO DIÁLOGO COM A *POÍESIS* E FORMAÇÃO ESTÉTICA

- 9 EMPOEMAR A UNIVERSIDADE É PRECISO • 215**
Francisco Silva Cavalcante Junior
- 10 IMPERMANÊNCIA PRÍSTINA DA IMAGEM-SERPENTE • 231**
Rafael de Sousa Carvalho
Thayná Gomes de Melo Leite
José Albio Moreira Sales
- 11 SOBRE IMAGENS QUE COMPÕEM COM ESCRITAS NO AGENCIAMENTO DE UM DIÁRIO COLETIVO • 243**
Marilda Oliveira de Oliveira
Denise Meller Losekann
- 12 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO OBRA DE ARTE: ENSINAR EXIGE ÉTICA E ESTÉTICA • 265**
Elter Manuel Carlos

6 O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NUMA PERSPETIVA PÓS-HUMANISTA: O CASO DE MARROCOS

<https://doi.org/10.34623/2j36-tm09/978-85-7826-996-8/cap6>

NATÁLIA LARANJINHA

Natália Laranjinha é docente na Universidade do Algarve (ESGHT) e professora convidada na Universidade de Meknès (Marrocos). É membro do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da UAlg. Realizou o seu pós-doutoramento em Estudos Artísticos na Universidade de Nova Iorque (NYU). É autora de vários artigos sobre literatura, cinema e artes e de um livro intitulado "Lars von Trier - Pathos et surfaces", publicado nas Edições Harmattan. Os seus interesses centram-se nas questões de representação não miméticas, as emoções e o pós-humanismo/transumanismo.

E-mail: natalia_laranja@yahoo.com

Introdução



globalização, as catástrofes ambientais, a proliferação da tecnologia e as desigualdades sociais, entre outros, convergiram para a necessidade urgente de repensar o ensino em geral e o das artes em particular. A própria noção de ser humano, atualmente corno de mutações, incita-nos a uma abordagem pós-humanista do ensino da arte, nomeadamente da contemporânea. Pretende-se, após delinear os contornos da educação à luz do pós-humanismo, apresentar a sua aplicação no ensino da disciplina “artes do espetáculo”, integrada no Mestrado em “Literatura, Artes e Multimédia”, numa universidade marroquina.

O pós-humanismo¹ crítico surge como uma resposta ao declínio do humanismo e como uma proposta de reconceptualização do sujeito. O humanismo projetou uma subjetividade baseada num sujeito uno, centrado e governado pela sua racionalidade. Frequentemente, numa posição eurocêntrica, o humanismo tutelava o protagonismo e a hegemonia do humano dentro de um quadro binário, em que as diferenças se catalo-

¹ Pós-humanismo, termo usado pela primeira vez por Ihab Hassan, em 1977: “There is nothing supernatural in the process leading us to a posthumanist culture. That process depends mainly on the growing intrusion of the human mind into nature and history, on the dematerialization of life and the conceptualization of existence” (Hassan, 1977, p. 835). Todavia, por vezes e erroneamente, o pós-humanismo encontra-se sobreposto ao de transumanismo. Este, impulsionado, nomeadamente por Max More e Nick Bostrom, defende e acredita na capacidade do homem de se superar através do desenvolvimento científico e tecnológico (*enhancement*).

gavam, facilmente, em “outros”. As minorias, as mulheres ou ainda os não-humanos (como os animais e a própria natureza) constituíam realidades exteriores, distintas e por vezes inconciliáveis com o sujeito humanista. Este antropocentrismo e eurocentrismo impôs a sua preeminência para além-fronteiras e, com ela, uma confiança cega na razão, no progresso humano e no aperfeiçoamento do mundo.

Os horrores da II Guerra Mundial contribuíram, em parte, para uma reflexão radical sobre a noção de humano e favoreceu o seu reposicionamento. A filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, entre outros, constitui uma crítica acérrima à noção tradicional de sujeito (centrado e supremo) e a dicotomia sujeito/objeto. Os filósofos rompem com as concepções tradicionais do sujeito como uma entidade fixa e apresentam-no como um processo dinâmico, em constante evolução, conectando elementos heterogêneos em montagens e agenciamentos específicos. O sujeito deleuziano inscreve-se numa visão mais fluida, rizomática e múltipla da existência.

Devemos mencionar a tentativa de dissolução do paradigma do humanismo com a “morte do homem” em Michel Foucault. A concepção do sujeito em Foucault é marcada por uma compreensão dos processos de subjetividade como intimamente relacionados às relações de poder, aos discursos sociais e às instituições. O sujeito apresenta-se como uma construção histórica e social, em vez de uma entidade estável e transcendente. Os indivíduos, ativamente envolvidos na criação de sua própria identidade, sofrem as forças externas que os moldam.

Por sua vez, Jacques Derrida desconstruiu os fundamentos tradicionais do conceito de sujeito, destacando a natureza diferida, indefinida e interligada da linguagem e do significado. A sua crítica desconstrutiva questiona as oposições binárias, os pressupostos metafísicos e as certezas que rodeiam o conceito de sujeito na tradição filosófica ocidental. Esses pensamentos pretendiam desenraizar o humano de uma subjetividade fixa,

una e destronar a sua hegemonia, e constituam, entre outros, a herança do pós-humanismo crítico.

Os progressos da ciência e da tecnologia, a globalização, os graves problemas ambientais ou, ainda, as patentes desigualdades sociais, entre outros, criaram um fluxo constante de modificações da nossa visão do mundo e do sujeito que nele habita. O pós-humanismo crítico, com todas as singularidades dos seus diversos pensadores, propõe uma reformulação do sujeito, mais plausível e, sobretudo, mais ajustado à nossa realidade. Dona Haraway, no seu livro o “Manifesto Ciborgue” (1985), aproxima o sujeito pós-humano da figura da ficção científica do ciborgue.

Na continuidade de Julien Offray de la Mettrie, com a superação do dualismo cartesiano através do homem-máquina, a metáfora do ciborgue representa a fusão e a maleabilidade dos seus componentes, em que as dualidades desaparecem. Esse ser híbrido, sem identidade fixa ou estável, incorpora as relações múltiplas e complexas entre humano e não humano. Rosi Braidotti, uma das pensadoras mais prolixas do pós-humanismo crítico e do novo materialismo, defende que não se trata de estar contra o humano, mas de reequilibrar a sua posição porque tem sido aprendido como: “a marker of European culture and society and for the scientific and technological activities it privileges” (Braidotti, 2022, p. 18). Outros pensadores, na área da educação, esclarecem que:

[...] the idea of the human is still captured in the gaze of the European renaissance ideal of rational Man being the measure of all things, resulting in a humanistic image of humans and the rights that govern them as universal. Central to Western modernity and the colonial ideology of European expansion, a hegemonic image of Man has played a role in defining the human not as a species [...] (Du Preez; Le Grange; Simmonds, 2022, p. 9).

Braidotti propõe o conceito de “sujeito nômade” ao referir-se a uma entidade fluida e em constante evolução e capaz de transcender categorias fixas como nacionalidade, etnia ou gênero. O sujeito nômade caracteriza-se pela mobilidade, adaptabilidade e disposição para abraçar a diversidade e a diferença. Transpondo as ideias basilares do pós-humanismo crítico para a educação, a filósofa apresenta formas pelas quais se pode influenciar positivamente o sistema educacional. Uma delas é pela integração das perspectivas pós-humanistas no currículo e dos seus valores na estrutura das instituições educacionais. Além de que a adoção de abordagens pós-humanistas para o ensino e aprendizagem podem criar um espaço colaborativo onde os participantes são incentivados a transcender perspectivas centradas no humano e abraçar a inclusão de entidades não humanas. Essa abordagem pedagógica enfatiza o pensamento crítico por meio da desfamiliarização, a consciencialização e desconstrução de privilégios (rejeição das hierarquias de poder). Braidotti (2019, p. 142) sugere que: “The emphasis on mixity, hybridity and difference makes for a practically oriented and relational style of teaching”.

O ensino da arte numa perspectiva pós-humanista

Num artigo publicado em 2010 e, infelizmente, em alguns aspectos ainda muito atuais, Martha Nussbaum apontava o declínio do ensino da arte nas sociedades neoliberais. Ansiosos por alcançar sucesso econômico, os países e seus sistemas educacionais negligenciam, de forma imprudente, habilidades essenciais (adquiridas através das artes) para a sustentação das democracias. As artes (e as humanidades) tendem a ser marginalizadas e a ocupar uma posição cada vez mais periférica, vistas como dispensáveis pelas políticas públicas, nomeadamente quando os países procuram libertar-se do que é considerado supérfluo para se manterem competitivos no mercado global. A

capacidade de pensar de forma independente e de interagir com os outros com respeito mútuo é fundamental para a resolução pacífica de diferenças, num mundo cada vez mais marcado por conflitos étnicos e religiosos.

As artes, entre outras competências, ampliam a nossa visão de mundo ao permitir-nos olhar através das experiências alheias, ao promover a empatia e ao proporcionar uma vivência da diferença, de maneira menos intimidadora do que num encontro direto com o outro (Nusbam, 2010).² O ensino da arte surge com maior urgência num mundo em que a ciência e a tecnologia abriram horizontes incertos – aprazíveis e assustadores – e causaram profundas modificações nas nossas condições de vida ao transformar o nosso universo mental, físico e social.

A bibliografia sobre educação³ e arte menciona, nomeadamente, a ineficácia dos modelos atuais, e apontam o desfazamento entre o ensino e a realidade, as práticas pedagógicas desatualizadas e a estagnação dos currículos (Oliveira; Sousa, 2022). A perspectiva pós-humanista apresenta-se como uma entre várias propostas que nos permite repensar conteúdos e práticas para despertar pontos cegos ou, como referido por Nussbam, fomentar o respeito pelas diferenças de forma a criar uma corresponsabilidade pelo mundo futuro.

-
- 2 Num artigo publicado no *Guardian*, no mês de janeiro de 2023, o jornalista alerta para a diminuição drástica na Inglaterra, nas escolas públicas, do ensino da arte, por questões orçamentais: “English state schools are facing a creativity crisis. Since 2010, enrolment in arts GCSEs has fallen by 40% and the number of arts teachers has fallen by 23%. [...] Art makes a person broader-minded and more imaginative. Yet the government’s bleakly utilitarian attitude to education has narrowed the opportunities available to state school students” (Guardian, 2023). As dificuldades enfrentadas pelo ensino da arte alastram-se por muitos países. Sobre os problemas da educação artística em Portugal, os autores Oliveira e Sousa (2022, p. 2) salientam que “Existe um claro afunilamento da diversidade cultural e das humanidades e, deste panorama, decorre uma educação desumanizadora e mecanicista, onde a educação artística se encontra em perigo de redução curricular ou até de extinção em vários países”.
- 3 De acordo com a SCOPUS, foram publicados, de 2020 até fevereiro de 2024, aproximadamente 200 artigos sobre educação e pós-humanismo. Expressão de pesquisa: TITLE-ABS-KEY (educat* OR pedago* OR teach*) AND TITLE-ABS-KEY (post-humanism OR posthumanism OR “post humanism”).

A física e filósofa Karen Barad, na linhagem do pós-humanismo crítico e do realismo agencial, define, no processo de produção do conhecimento, a *ética-onto-epistemologia*. Esta última propõe uma perspectiva na qual as questões de ética se entrelaçam no próprio tecido da produção e compreensão do conhecimento. Por sua vez, a ontologia – a natureza da realidade – apela ao reconhecimento da interconexão de todas as coisas no seu constante devir. E a epistemologia – como conhecemos o mundo – trata de compreender como o conhecimento emerge por meio das intra-ações. Ética, ontologia e epistemologia afiguram-se profundamente entrelaçadas e interdependentes.

We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part of the world in its differential becoming. The separation of epistemology from ontology is a reverberation of a metaphysics that assumes an inherent difference between human and nonhuman, subject and object, mind and body, matter and discourse ... [W]hat we need is something like an ethico-onto-epistem-ology – an appreciation of the intertwining of ethics, knowing, and being (Barad, 2003, p. 829).

Nesse contexto, Barad propõe a substituição de “interação” por um conceito-chave do seu pensamento, o de “intra-ação”, e sugere que a aprendizagem não é uma recepção passiva de informação, mas um envolvimento ativo com o mundo. Alunos e professores estão envolvidos num processo dinâmico de criação de sentido(s) que implica elementos humanos e não humanos. Na intra-ação, os objetos não interagem uns sobre os outros, mas surgem como fenômenos que emergem no e através das relações com outros fenômenos. O conhecimento não se constitui como uma representação de verdades preexistentes, mas antes como um produto de intra-ações específicas entre o observador e o observado. A intra-ação, no contexto

da educação, enfatiza a natureza dinâmica e coconstitutiva da aprendizagem, ao reconhecer os emaranhados entre os agentes humanos e não humanos e ao permitir múltiplas interpretações e compromissos.

Barad apresenta outro conceito-chave ligado ao de “intra-ação”, o de difração – conceito introduzido anteriormente por Haraway (1992), em vez de reflexão. A difração, retirada da física, define uma possível mudança na direção de propagação de uma onda quando esta encontra um obstáculo ou uma pequena abertura. Entendido de modo alargado, abordar, por exemplo, de modo difrativo os textos e tradições intelectuais significa lê-los dialogicamente “um através do outro”, o que cria resultados criativos e inesperados e permite uma transdisciplinaridade.

A arte testemunha e transmite, pela criação de outras visões, as realidades sócio-históricas onde se inscreve. Muitas vezes, controversa e subversiva, tem uma capacidade única em originar canais comunicativos através dos afetos e do pensamento. O ensino da arte contemporânea, numa perspectiva pós-humanista, nomeadamente através do quadro apresentado por Barad, pretende desafiar as perspectivas tradicionais centradas, exclusivamente, no humano ao explorar as implicações da evolução das tecnologias e das mudanças socioculturais, assim como reavaliar a condição humana. As perspectivas pós-humanistas no ensino da arte podem incentivar a reflexão sobre a identidade humana e sua relação com contextos sociais, culturais e tecnológicos mais amplos, ao questionar noções fixas do sujeito e abraçar uma compreensão mais fluida da identidade

O ensino da arte contemporânea em Marrocos

Desde a independência de Marrocos, em 1956, até a atualidade, o sistema educacional tem sido tema de inúmeras dis-

cussões⁴ e controvérsias, todavia: “African universities have been shaped by colonialism and organised according to European models [...]” (Le Grange, 2014, p.1286). O sistema educacional marroquino ainda se encontra muito ancorado aos modelos europeus, nomeadamente o francês. À medida que a sociedade marroquina muda, influenciada pela globalização e por transformações sociopolíticas, como as provocadas pela Primavera Árabe, a educação também sofre profundas alterações.

A convite de um colega marroquino, lecionei um módulo de “Artes do Espetáculo” num Mestrado em “Literatura, Artes e Multimédia”. O objetivo desse convite era trazer professores estrangeiros, com novas abordagens e currículos contemporâneos até aos alunos. Tentei aplicar alguns aspectos do ensino numa perspectiva pós-humanista, nomeadamente em relação a três pontos que me pareceram mais significativos no dado contexto: a escolha do currículo, a relação professor/estudante (interações) e a escolha do método difrativo, de modo a valorizar a transdisciplinaridade.

Com um currículo ainda clássico, do ponto de vista das artes do espetáculo, o teatro mantém-se, no ensino superior marroquino, como a arte cênica de eleição em detrimento, por exemplo, da dança, das performances ou, ainda, dos espetáculos de marionetas. Os alunos, situados entre tradição e modernidade, demonstram uma forte curiosidade em relação à arte contemporânea, no entanto as resistências surgem quando são mostradas outras formas de identidade, em particular as de gênero. Nas artes cênicas, em que o corpo⁵ é a matéria-pri-

4 Em 2023, em Marrocos, arrancou o «Pacte Esri 2030» (Le Plan national d'accélération de la transformation de l'écosystème de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation) que coloca o acento, principalmente, na inovação tecnológica e na transição digital e mudanças de curriculum (alguns não sofriram alterações há 20 anos) de forma a estarem mais adequados à realidade, ao tecido económico e social.

5 Como afirma Anouar Ouyachchi sobre a dimensão sagrada do corpo em Marrocos: [...] le corps est là comme réalité incontournable, omniprésent, pris dans la trame d'une multitude de discours qui le construisent et le déconstruisent, en montrant

ma, depara-se, igualmente, com constrangimentos por parte de alguns alunos, na visualização de corpos erotizados e expressões homossexuais⁶. Todavia, o ensino da arte contemporânea, numa perspectiva do pós-humanismo crítico, possibilitou uma abordagem mais descentralizada e mais receptiva/ativa por parte dos alunos para abordar temas sensíveis. A minha escola dirigiu-se para espetáculos em que o humano é apreendido enquanto processual e relacional.

Favoreci uma abordagem transdisciplinar ao procurar criar uma compreensão mais abrangente⁷. Como afirma a Comissão Canadiana para a UNESCO (2020), o objetivo é desenvolver um quadro conceitual que permite incorporar percepções de diferentes disciplinas e incluir conhecimento não acadêmico:

Nous devons aller au-delà des disciplines et adopter une approche beaucoup plus radicale qui ne soit pas centrée sur celles-ci, mais plutôt sur une démarche holistique. C'est ce que préconisent les penseurs posthumanistes. Les problèmes auxquels nous sommes confrontés

tant son importance symbolique que le malaise qu'il continue à susciter dans une société en pleine mutation [Ouyachchi, 2011, p. 164].

- 6 O Islão não é apenas a religião do Estado, mas também uma identidade normativa com códigos comportamentais. Algumas obras de arte que abordam e mostram certas realidades, do ponto de vista sexual, estão proibidas em Marrocos, como, por exemplo, “O último combate do capitão Ni'mat” (2011), do escritor Mohamed Leftah, que conta a paixão desenfreada de um militar egípcio aposentado e do seu jovem doméstico núbio. O filme “Much loved” (2015), de Nabil Ayouch, ao retratar a vida de quatro prostitutas em Marrakech, também sofreu o mesmo tipo de censura: ambos acusados de atentados à moral e aos valores marroquinos. Todavia, os mais jovens tentam, cada vez mais, conciliar a nova realidade, a emergência da tecnologia, a globalização com a tradição.
- 7 Ceder menciona a importância de integrar conhecimentos produzidos fora do âmbito acadêmico; em certas culturas, a visão da natureza, por exemplo, afastada de um antropocentrismo, coaduna-se com o pensamento pós-humanista: “Indigenous philosophies can function as valuable contrasts to humanist thinking and as an inspiration for posthumanist philosophy. For example, in indigenous philosophy, the human being is usually not governing the nature, but is a part of it. Nature is not seen as a resource ready to be exploited in order to maximize profit; nature is maintained by taking what one needs from it and not disturbing it any more than necessary. This is a consequence of the view that all parts of the world are interconnected, which contrasts a humanistic individualistic or anthropocentric worldview.” (CEDER, 2015, p.55)

dans le monde d’aujourd’hui sont complexes, et seuls les modes de pensée qui reconnaissent, éliminent et comblent les fossés disciplinaires et qui, au final, les dépassent en tenant compte des nombreux aspects complexes de ces problèmes, offrent des possibilités réalisables. En exposant les apprenants, de l’école maternelle jusqu’aux cycles supérieurs, à une telle réflexion, nous leur permettrons de voir le monde et tous ses êtres, ses espaces et ses lieux comme étant entremêlés, interconnectés (Blaikie; Daigle; Vasseur, 2022, p. 5).

A arte contemporânea, e no caso preciso das artes dos espetáculos, revela-se fecunda em entrelaçamentos de seres e espaços. Um dos espetáculos escolhidos que me permitiu explorar vários aspectos já referenciados foi “Robot Dreams” (2019), de Iris Meinhardt (Figuras 1 e 2). A artista, marionetista e coreógrafa, põe no palco humanos, robots e “animais”. Para este espetáculo, a artista contou com uma equipe multidisciplinar de forma a fazer interagir os bailarinos com presenças tecnológicas.

Figura 1 – Robot Dreams



Fonte: Foto de Michael Krauss⁸.

⁸ Disponível em: <https://www.meinhardt-krauss.com/galerie/25192/robot-dreams.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Figura 2 – Robot Dreams



Fonte: Foto de Michael Krauss.

A encenação cria um espetáculo no qual as fronteiras entre o homem, o animal e o robot se desfocam. Uma das questões que o espetáculo levanta é: o que acontece quando o homem, os animais e a tecnologia interagem e evoluem juntos? As bailarinas incorporam no seu corpo uma parte de um corpo animal através de uma prótese mecanizada: como umas asas ou uma cauda de um escorpião; em vez de uma antropomorfização do animal, este é apreendido numa perspectiva de identidade/alteridade. Nessa ligação com o(s) outro(s), elas experimentam e descobrem vários espaços e movimentos corporais através do devir animal e máquina.

Na primeira parte do espetáculo, uma presença mecânica (a cabeça de um robot e um braço) entra em relação com o bailarino, o que desencadeia nele e no robot um diálogo e modificações também corporais e espaciais. O espetáculo proporciona aos bailarinos e aos espectadores, por meio do devir animal/objeto, a vivência de experiências não familiares, delineadas por novas configurações que estabelecem uma continuidade entre o homem, o animal e a tecnologia.

Além disso, o espetáculo possibilita a empatia em relação aos seres não humanos, lembrando-nos que somos parte de

um todo e que estamos no mundo, e não fora dele. A separação entre natureza e cultura dissipa-se ao colocar fios ao longo dos braços dos bailarinos de forma a dialogarem com as presenças mecânicas. No espetáculo, a relação horizontal, ao expandir o escopo do sujeito além das fronteiras humanas, substitui a relação vertical entre o humano, os animais e entidades tecnológicas.

Outros espetáculos escolhidos foram os da marionetista e bailarina Ilka Schönbein, que põem sobre cena a artista em interação com “outros”. Estes outros – próteses do rosto, membros etc. – são moldados a partir do seu próprio corpo. Os “*masques du corps*”, como os caracteriza Schönbein, contestam a identidade humana, enquanto compacta e fechada, ao revelar um corpo híbrido em que as próteses (os outros) entram em diálogo com ela, intercambiando ou fragmentando a sua identidade. Os corpos deslocados reorganizam-se noutros espaços de identidade. A dicotomia entre objeto e humano ou, ainda, entre natureza e cultura esvanece-se: “We see a hybrid body that deconstructs the autonomous self: fused limbs become separate, erasing any clear idea of the puppeteer and the puppet” (Beraldi, 2018, p. 220).

Figura 3 – *Le voyage d’hiver* (2003)



Fonte: [s.l.].

Figura 4 – Metamorphosen 2



Fonte: [s.l.].

A desestabilização de identidades em Shoinbein permite abordar, entre outras, as questões de gênero, ao tornar visível a diversidade que no corpo habita e a(s) relações tecidas entre as várias presenças. As perspectivas pós-humanistas contribuem para uma compreensão mais inclusiva e dinâmica das relações de gênero, desafiando as normas tradicionais, reconhecendo a fluidez e multiplicidade do sujeito: “Posthumanism thus undoes the category upon which gender oppression operates by refusing to accept the definition of human as it is—as inherently gendered” (Howlet, 2028, p. 109).

Além do currículo, o ensino superior marroquino caracteriza-se numa forte hierarquia, em que a dicotomia entre professor/aluno não só está muito sinalizada, como perturbadoramente presente. O professor representa o detentor do conhecimento e o aluno o seu consumidor. O desafio prendeu-se com a tentativa de inverter essa relação alinhada, de forma a criar um espaço de liberdade de expressão, sem pressões ou críticas, trata-se de “[...] recalibrer les relations entre enseignants et apprenants afin qu’elles ne soient ni hiérarchiques, ni potentiellement oppressives. Ainsi la pédagogie peut être vue comme un parcours de découverte collaboratif, plutôt que comme une simple transmission de contenu” (Blaikie; Daigle; Vasseur, 2022, p. 4).

Tentei criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo (intra-ações); vários autores exemplificam a comunicação entre professor e aluno em sala de aula através de uma metáfora musical (Du Preez; Le Grange; Simmonds, 2022, p. 13). Ao contrário das configurações tradicionais em que a comunicação é semelhante a uma orquestra clássica, com o maestro (professor/aluno) dando as indicações com base na partitura (resultados predeterminados) e os membros da orquestra (estudantes) seguem e refletem quem lida, os autores sugerem “as conversas complicadas”, como o jazz improvisado, que não estão em conformidade com resultados predeterminados, mas produzem algo novo e transformam os envolvidos.

Entende-se por “conversas complicadas” espaços de aprendizagem que exigem dos professores não procurarem fornecer argumentos “herméticos”, mas espaços para construir continuamente diferentes e novos entendimentos de aprendizagem. As “conversas complicadas” não são predeterminadas, mas antes intra-ações abertas: “The phenomenon that is captured by ‘intra-action’ is transdisciplinarity. Whether it is in a scientific context or an artistic one, intra-action emerges from the assemblage and enmeshment of viewer, phenomenon and apparatus (amongst others)” (Burnard; Colucci-Gray, 2021, p. 10).

Por último, umas das dificuldades apontadas pelos alunos situava-se na dificuldade em expressar-se (com autoconfiança), afastados dos conteúdos fixos impostos pelos currículos. Sobre a aprendizagem no ensino superior marroquino, Mann salienta que “The traditional vision of education is prevailing; learning still consists of «silently» copying down contents of lessons projected on a screen, rote memorising them and regurgitating them during the examination” (Maan, 2012, p. 47).

Em 2023, Ouahani e Hiba publicaram uma reavaliação do mesmo tema e, apesar de algumas melhorias, os problemas de fundo mantêm-se: “Students’ CT abilities are largely neglected, if not marginalized and suppressed, given the fact that the

successful, in the eyes of educational practitioners, is the one who gets the highest mark in exams, which, in turn, require mere regurgitation of knowledge” (Ouahani; Hiba, 2023, p.92). Maan refere, ainda, que essa “memorização” leva os alunos à não inclusão dos seus conhecimentos e experiências. Em consequência, há dificuldades em incorporar novas aprendizagens, especialmente se estudarem apenas para os exames, já que regressam às suas crenças originais fora da aula.

Por conseguinte, evidenciou-se a premência em levar os alunos ao pensamento crítico e à elaboração da sua própria construção de sentido(s): “Diffractive methods therefore illuminate the fluid and ever evolving process of world making in which phenomena are constituted through their material entanglements. In contrast, reflective methods produce static representations of a reality that is assumed to be pre-existing and stable” (Hill, 2017, p.3). Em vez de começar com um enquadramento teórico, foi solicitado aos alunos para se focarem, nos espetáculos mencionados, nas multiplicidades das várias identidades, nas novas possibilidades de devir e realçar espaços em que a mudança ocorre e como a realidade é recriada a cada movimento e interação.

Realizou-se um modo de análise que reconheça as maneiras pelas quais o conhecimento e a compreensão se produzem através das interações e emaranhamentos de vários elementos e perspectivas. Por um lado, a metodologia difrativa capacita os alunos a se tornarem participantes ativos na construção do conhecimento, por outro, encoraja-os a envolverem-se criticamente com as teorias e perspectivas existentes e dominantes.

Conclusão

Partir de uma perspectiva pós-humanista proporcionou, por um lado, o afastamento de uma posição antropocêntrica e eurocêntrica, por outro, revelou-se um modelo mais próximo

dos alunos marroquinos, porque permitiu refletir a nossa realidade global. A educação pós-humanista considera a natureza híbrida da existência contemporânea, e a desconstrução dos dualismos estimula uma compreensão mais matizada da interconexão de vários elementos dentro de contextos educacionais. Nesta linha, ela permitiu explorar, através da arte contemporânea, uma visão mais inclusiva ao abraçar o pluralismo, a diversidade e ao reconhecer a multiplicidade de identidades e formas de conhecer.

Facilitou não somente a abordagem de temas sensíveis, como a identidade de gêneros e a sexualidade, como também a integração e valorização de realidades não humanas (animais e tecnologia). O(s) espaço(s) criados entre os alunos e a professora originou trocas valiosas e abriu possibilidades críticas e imaginativas. A educação sob o prisma do pós-humanismo crítico apela, em última instância, a questões éticas, da construção de um melhor (e possível) futuro através de um entrelaçamentos e de um esforço conjunto, no qual a arte tem um papel preponderante: “By bringing posthumanism to educational discussion and research, and by renewing structures, managerial approaches and curriculum work in education, we can get new relevant tools with which to build a sustainable society and future for all species” (Konst, 202, p. 793).

Referências

BARAD, Karen. *Meeting the Universe Halfway – Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & London: Duke University Pres, 2007.

BERALDIN, Alexandre. Dislocated identities. Bodies of becoming in Ilka Schönbein's. *Winterreise and Tibo Gebert's Manto. itw: im dialog*, v. 5, p. 216–228, 2021.

BLAIKIE, Fiona; DAIGLE, Christine; VASSEUR, Liette. *De nouvelles voies pour l'enseignement et l'apprentissage : l'approche posthumaniste*. Commission Canadienne pour l'UNESCO, Ottawa, Canada, décembre 2020.

BRAIDOTTI, Rosi. *Posthuman Knowledge*. Cambridge, UK: Polity Press, 2019.

BRAIDOTTI, Rosi. *Posthuman Feminism*. Cambridge: Polity Press, 2022.

BURNARD, P.; COLUCCI-GRAY, L. Reframing STEAM by posthumanizing transdisciplinary education: Towards an understanding of how sciences and arts meet and matter for sustainable futures. *Convergence Education Review*, v. 7, n. 2, 2021.

CEDER, Simon. *Cutting through water towards a posthuman theory of educational relationality*. Division for Education. Lund University, 2015.

DU PREEZ, Petro; LE GRANGE, Lesley; SIMMONDS, Shan. Re/Thinking Curriculum Inquiry in the Posthuman Condition: A Critical Posthumanist Stance. *Education As Change. University of Johannesburg and Unisa Press*, v. 26, 2022. Disponível em: <https://unisapressjournals.co.za/index.php/EAC/article/view/11460>. Acesso em: 23 fev. 2024.

HARAWAY, Donna. A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s. In: SEIDMAN, Steven. (ed.). *The Postmodern Turn: New Perspectives on Social Theory*, Cambridge University Press, 1994. p. 83-115.

HASSAN, Ihab. Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture? A University Masque in Five Scenes, *The Georgia Review*, v. 31, n. 4, p. 830-50, 1977.

HILL, Cher M. More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner. *Teacher Learning and Professional Development*, v. 2, n. 1, p. 1-17, jun. 2017.

HOWLETT, Caitlin. Teacher education and posthumanism. *Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 106-118, 2018.

KONST, T. Posthumanism – an emerging paradigm shift in higher education? INTED2021 PROCEEDINGS. 15TH INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE, 8-9 March, 2021, p. 790-794. *Atas [...]*. 2021. Disponível em: <https://library.iated.org/view/KONST2021POS>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LE GRANGE. Currere's active force and the africanisation of the university curriculum. *SAJHE*, v. 28, n. 4, p. 1283-1294, 2014.

MAAN, Najia Abdallaoui. Critical Thinking and the Moroccan Educational Context. *Al-Madrassa Al-Maghribiya*, n. 4-5, out. 2012.

MEINARDT; KRAUSS. *Cinematic Theater*. [s.d.], [s.l.]. Disponível em https://www.meinhardt_krauss.com/seite/406214/mitwirkende.html. Acesso em: 22 dez. 2023.

NUSBAMM, Martha C. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, 2010.

OLIVEIRA, Mónica; SOUSA, Ana. "A Educação Artística na atualidade: Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis". *Human Review: International Humanities Review – Development of New Teaching Skills*, v. 11, n. 4, 2022.

OUAHANI, Nasr-edine; HIBA, Brahim. Critical Thinking Practice in Moroccan Higher Education: An Evaluation. *International*

Journal of Linguistics, Literature and Translation, v. 6, n. 1, p. 91-97, 2023.

OUYACHCHI, Anouar. De l'hybridité du corps dans l'art marocain. Récits du corps au Maroc et au Japon. *Itinéraires*, p. 163-172, 2011-3. DOI: <https://doi.org/10.4000/itineraires.1570>

THE GUARDIAN. The Guardian view on arts education: a creativity crisis – Editorial. *The Guardian*, fev. 2023. Disponível em <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/feb/07/the-guardian-view-on-arts-education-a-creativity-crisis>. Acesso em: 24 jan. 2024.