

EDUCAÇÃO em ARTE na CONTEMPORANEIDADE

♦ Maria Gorete Dadalto Gonçalves ♦

Moema Martins Rebouças

(Org.)

 EDUFES





EDUCAÇÃO
em **ARTE** na
CONTEMPORANEIDADE

EDUCAÇÃO
em **ARTE** na
CONTEMPORANEIDADE

Maria Gorete Dadalto Gonçalves
Moema Martins Rebouças
(Org.)



EDUFES

Vitória, 2015

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari · 514 · Campus de Goiabeiras

CEP 29 075 910 · Vitória – Espírito Santo, Brasil

Tel.: +55 (27) 4009-7852 · E-mail: edufes@ufes.br

www.edufes.ufes.br

Reitor | Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora | Ethel Leonor Noia Maciel

Superintendente de Cultura e Comunicação | José Edgard Rebouças

Secretário de Cultura | Rogério Borges de Oliveira

Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial | Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Giovanni de Oliveira Garcia, Glícia Vieira dos Santos, José Arminio Ferreira, Maria Helena Costa Amorim, Rogério Borges de Oliveira, José Edgard Rebouças, Sandra Soares Della Fonte

Secretária do Conselho Editorial | Douglas Salomão

Comitê Científico de Educação | Marcia Angela Aguiar, Lucídio Bianchetti, Diana Gonçalves Vidal

Revisão de Texto | Déborah Proveti

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa | Débora de Oliveira e Lucas Reis

Direção de Arte | Geyza Dalmásio Muniz

Revisão Final | As autoras

Projeto desenvolvido em parceria com o Laboratório de Design Instrucional - (LDI) - Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) - UFES

Coordenação do LDI | Geyza Dalmásio Muniz, José Otávio Lobo Name, Letícia Pedruzzi Fonseca, Priscilla Garone, Ricardo Esteves

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E24 Educação em arte na contemporaneidade / Maria Gorete Dadalto Gonçalves, Moema Martins Rebouças (orgs.). - Vitória : EDUFES, 2015.
348 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-279-2

Também publicado em formato digital.

1. Arte - Estudo e ensino. I. Gonçalves, Maria Gorete Dadalto. II. Rebouças, Moema Lúcia Martins, 1957-.

CDU: 7:37

SUMÁRIO

- 11 — **Apresentação**
- 19 — **Parte I – Questionamentos, experiências e proposições**
- 20 — La enseñanza del arte a partir de las experiencias de las mujeres.
Marián López Fdez. Cao
- 58 — Enfrentando a intensidade do presente... Contrariando a tendência geral para a exclusão da arte crítica e da educação artística não adormecida.
José Carlos de Paiva
- 68 — Fabricações & Experimentações
Lucimar Bello P. Frange
- 95 — **Parte II – Cartografias sensíveis nas pesquisas em arte e em arte-educação**
- 96 — “Coge un caramelo y formaré parte de ti”: Cartografía sensible para la Educación de las Artes en la Contemporaneidad.
José María Mesías Lema

- 135 ——— Projectos-proceso como espacios intermedios de experimentación y reflexión personal.
M^a Jesús Agra Pardiñas
- 157 ——— Ensino e Pesquisa em arte/educação: incertezas e descobertas de caminhos investigativos
Lêda Guimarães
- 183 ——— Observatório da formação de professores de artes: sistematizações do percurso.
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
- 205 ——— **Parte III** – Museus, Organizações sociais e tradições culturais.
- 206 ——— O museu de arte e o contexto das imagens atuais.
Carmen S. G. Aranha e Alecsandra Matias de Oliveira
- 213 ——— Diálogo entre coleções de arte universitárias: da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES e da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto-FBAUP
Moema Martins Rebouças
- 243 ——— Processos Investigativos na Educação da Arte na Contemporaneidade: o Ensino das artes em contextos especiais
Lívia Marques Carvalho

- 256 — Da cerâmica arqueológica indígena à cerâmica artística contemporânea: identidade(s), cultura(s), educação e arte visual na formação de professores.
Ana Luiza Ruschel Nunes e Eduardo Dutra
- 295 — **Parte IV** – Narrativas e questionamentos a partir da educação com a tecnologia
- 296 — Mestiçagem em arte: narcisos digitais e as narrativas transmídia.
Rogéria Eler
- 306 — Questões a propósito de um curso de especialização a distância
Rejane Galvão Coutinho
- 321 — A arte e o seu ensino na contemporaneidade
Maria Gorete Dadalto Gonçalves
- 342 — **Nota sobre os autores**



Apresentação

Este livro reúne textos resultantes de reflexões e investigações sobre a educação em arte, oriundos de pesquisadores pertencentes a diferentes instituições e países que em sua maioria, estiveram presentes e apresentaram suas pesquisas no X Seminário Capixaba de Ensino de Arte – II Encontro de Licenciaturas em Artes Visuais na modalidade EAD, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo, em 2013, na cidade de Vitória, Espírito Santo. Com a temática **“Educação em Arte na Contemporaneidade”** o seminário reuniu pesquisadores e professores para pensar a formação do professor de Artes em consonância com outros processos formadores contemporâneos de nossa sociedade. O que se propôs foi o debate e a reflexão sobre como os cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas modalidades presencial e semipresencial qualificam a docência da Arte e preparam os seus licenciados para atuarem nos diversos espaços, institucionais ou não, o que inclui os escolares (professores da educação infantil e ensinos fundamental, médio e superior) e não escolares, abrangendo as áreas da saúde, do meio ambiente, entre outros.

Como um empreendimento coletivo, este livro não poderia existir sem o envolvimento do GEPEL (Grupo de Pesquisa de Educação e Linguagens– CNPq) e do seu papel na preparação e convite tanto aos participantes do seminário como aos demais pesquisadores que integram com aqueles essa coletânea. Estendemos assim a todos os autores que aceitaram o convite e confiaram a nós os seus textos o nosso agradecimento. Como a publicação é destinada aos falantes de português e de espanhol, optamos por manter os textos em sua linguagem de origem.

Neste livro, assim como nas academias e demais espaços institucionais em que a educação em Arte se manifesta, convivem diferentes perspectivas teóricas e todas elas são muito bem-vindas, por aquecerem os debates e contemplarem a diversidade dos referenciais utilizados pelos pesquisadores nos estudos empreendidos e que aqui são apresentados.

Para promover o diálogo entre os pesquisadores e suas pesquisas organizamos essa coletânea em quatro sequências temáticas.

Na primeira, reunimos artigos em que os questionamentos sobre a educação da arte na contemporaneidade retomam perguntas que desde sempre povoam os pensamentos daqueles que se dedicam às pesquisas com a Arte. São reflexões pertencentes a âmbitos

de caráter mais ontológicos e epistemológicos como as propostas por Marián López Fdez. Cao no início de seu artigo: O que é a arte? Para que serve a arte? Qual a relação arte-vida? Qual a relação arte e educação? Quem é o artista? Para a pesquisadora a resposta a esses questionamentos embora tenham direções diferentes, como é o caso da escolha da arte como expressão e autoexpressão, ou ainda, a que considera a educação visual como instrumento de análise da realidade, não necessitam estar em contradição. A reflexão que faz, possibilita o entrecruzar das várias linhas fundamentais de estudos das artes na educação e aponta para as contribuições advindas dos diversos modos que atuamos e concebemos a arte na educação. Discorre sobre a permanência dos valores da arte na sociedade, independentemente de suas existências nos sistemas educativos para apontar como na história, na arte e na educação, a experiência das mulheres tem sido apagada. Em sua conclusão, apresenta um estudo de caso e nos convida a compartilhar com ela uma tarefa imensa, a de introduzir uma visão mais ampla do passado e a pensar o gênero humano não só como homem mas como homens e mulheres e, assim, restituir a verdade apagada dos livros, da história e do passado.

Em diálogo com o artigo anterior e, em resposta a alguns dos questionamentos propostos, José Carlos de Paiva, em seu texto confessional, apresenta-se como aquele que prefere suspender a sua fabricação artística ao reconhecer a impotência de seus feitos face ao *'estado da arte'*. Ao propor essa suspensão de estado, remete a um outro espaço de intervenção artística. Nele, o artista mistura-se ao professor ao realizar o exercício instigador. Nesse fazer, descreve um estado passional que o lança a um descontentamento angustiante face ao *'estado do mundo'*, ao mesmo tempo que possibilita o encontro de outras práticas e renovadas narrativas antagônicas com o hegemônico. Para o pesquisador, esse estado de suspensão e de questionamentos se espalha por geografias diversas de países emergentes, nos quais se procura nas práticas interculturais um discernimento que a Europa submergente dificulta.

Em seguida Lucimar Bello Frange entrelaça os pensamentos e as ações com as práticas colaborativas em uma Oficina de Sabores e arte contemporânea, filosofia e literatura. Nessa tessitura, os sabores são entendidos como conhecimento, mínimas ações estéticas

e estéticas que acionam atos e atitudes micropolíticas, criadoras, sensíveis e compartilhadas. Durante as experimentações, os sabores ativados geram poemas e uma cartografia. É a fabricação/de professoralidades/artísticas da Lucimar que é artista, professora e pesquisadora entrelaçada aos demais artistas, professores, pesquisadores, participantes das e em práticas colaborativas.

Na segunda sequência, estão quatro textos que tratam de experiências na formação de professores. No primeiro deles, José Mesías Lema aborda a complexidade da formação de professores no âmbito das artes e propõe uma cartografia sensível entre os mundos aparentemente separados do ponto de vista dos estudantes, o da Arte Contemporânea e o da Educação. Nesse desenho metodológico, o pesquisador inclui o professor formador e lança como desafio para ele, o seu próprio olhar inquieto, embora detido e ancorado no potencial das Artes na formação do professorado. Em seguida Maria Jesus Agra Pardinãs apresenta um projeto de pesquisa artística e narrativa realizado no contexto da formação de professores intitulado “Arte–Natureza–Context–Identity”. Descreve as experiências e reflexões artísticas dos alunos durante todo o desenvolvimento do processo e as apresenta como um diálogo entre os atores nos distintos momentos que o projeto contemplou. A pesquisadora nos explica que as vozes dos alunos estão entrelaçadas com a sua própria voz, o que possibilita a composição de um mural polifônico. As principais premissas metodológicas que estruturam essa ação de ensino e de pesquisa são apresentadas e na conclusão a pesquisadora relaciona e compara a arte contemporânea com os projetos dessa natureza pois ambos são narrativas que não têm começo nem fim, são trânsitos de lacunas de vida.

Para dialogar com os dois pesquisadores espanhóis, atravessamos o Atlântico e chegamos ao Brasil Central junto à pesquisadora Lêda Guimarães, flagrando o seu exercício textual que toma como tema o momento atual da pesquisa em Arte e ensino de Arte, especificamente das artes visuais em nosso país. A pesquisadora aponta para a juventude desse campo e enfatiza alguns conflitos pertinentes às diferentes e usuais concepções sobre a arte e seu ensino. Como tais pesquisas são de natureza qualitativa, a pesquisadora ao indagar sobre os caminhos metodológicos os relaciona aos processos e operações que

pertencem e caracterizam os construídos no próprio campo artístico. Seguimos para o sul do Brasil ao encontro de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. A pesquisadora apresenta o “Observatório da Formação de Professores de Artes na América Latina” que é um projeto iniciado desde 2011. Proposto e coordenado por ela, abrange o estudo das licenciaturas que preparam professores de Artes Visuais para a docência no Brasil e na Argentina. Trata-se da consolidação de uma rede de pesquisa a partir de um estudo comparado entre os dois países. Em seu artigo, a pesquisadora apresenta o Observatório, seus principais desafios e as contribuições possíveis de sistematização decorridos os dois primeiros anos do projeto.

Na terceira sequência, estão as pesquisas que envolvem outros contextos de educação da arte tais como os museus, os pertencentes às organizações sociais comunitárias e de práticas culturais e artísticas.

Carmen Aranha e Alecsandra Matias de Oliveira apontam como desafio para o museu de arte na contemporaneidade a mediação dos fios e tramas que englobam o conhecimento e a intensa profusão de imagens que caracterizam o mundo contemporâneo. A partir de uma reflexão que procura fundamentos teóricos, o artigo discute a profusão de imagens na atualidade e como a *contextualização* do conhecimento pode se dar com o museu de arte, visto como ferramenta para o desenvolvimento de pensamentos e percepções. Em seguida, Moema Martins Rebouças promove o diálogo entre duas instituições universitárias em torno da constituição de suas coleções de Arte. Como parte de uma investigação o artigo recorta o movimento realizado pela pesquisadora para resgatar a constituição das coleções de Arte da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade do Porto e articular o passado com o presente num movimento que traz à tona, com o olhar de agora, o que se produziu com o objetivo de nos tornarmos mais conscientes de nossa própria memória cultural e das responsabilidades das destinações dessas coleções.

Num contexto de ensino de Artes denominado pela pesquisadora de especial que abrange as ações em Organizações Não Governamentais (ONGs), Lívia Marques Carvalho relata as experiências realizadas desde 1993, na cidade de João Pessoa– Paraíba, com o objetivo de incluir crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Com o

olhar de dentro, pois foi diretora da Casa Pequeno Davi (CPD), Livia desenha um esboço da criação e crescimento das ONGs no Brasil desde 1990 e questiona os modos que a Arte pode favorecer a reconstrução pessoal e a transformação social de indivíduos em situação de vulnerabilidade. Qual o perfil do educador de Artes nesses espaços educativos? Quais as atividades artísticas ensinadas e como são ministradas?

Para compor e concluir esta sequência Ana Luiza Ruschel Nunes e Eduardo Dutra apresentam o recorte de uma pesquisa acerca da identidade cultural e a percepção e concepção de sua manifestação no ensino da arte visual, em uma região distante de grandes centros, o que significa estar muitas vezes às margens dos interesses das gestões públicas. A cidade é a de Chapecó, situada aproximadamente a 600 km a oeste da capital do Estado de Santa Catarina, cuja formação demográfica é caracterizada por colonizadores italianos, alemães, com forte presença de habitantes oriundos do Rio Grande do Sul, entre outros.

Na quarta sequência reunimos os artigos que abordam os contextos digitais desde as narrativas presentes nessas mídias às modalidades de ensino e aprendizagem disponibilizados nos cursos ofertados por duas instituições públicas de ensino superior no Brasil. A pesquisadora Rogéria Eler nos convida a observar como na contemporaneidade são expostos novos modos de se autorretratar e nesse ato contar histórias e fazê-las conhecidas. Como parte de um estudo desenvolvido em seu doutorado, o artigo tem como objetivo compreender o universo das narrativas digitais, temáticas, construções, edições, enfim, as dinâmicas das histórias contadas no universo digital contemporâneo.

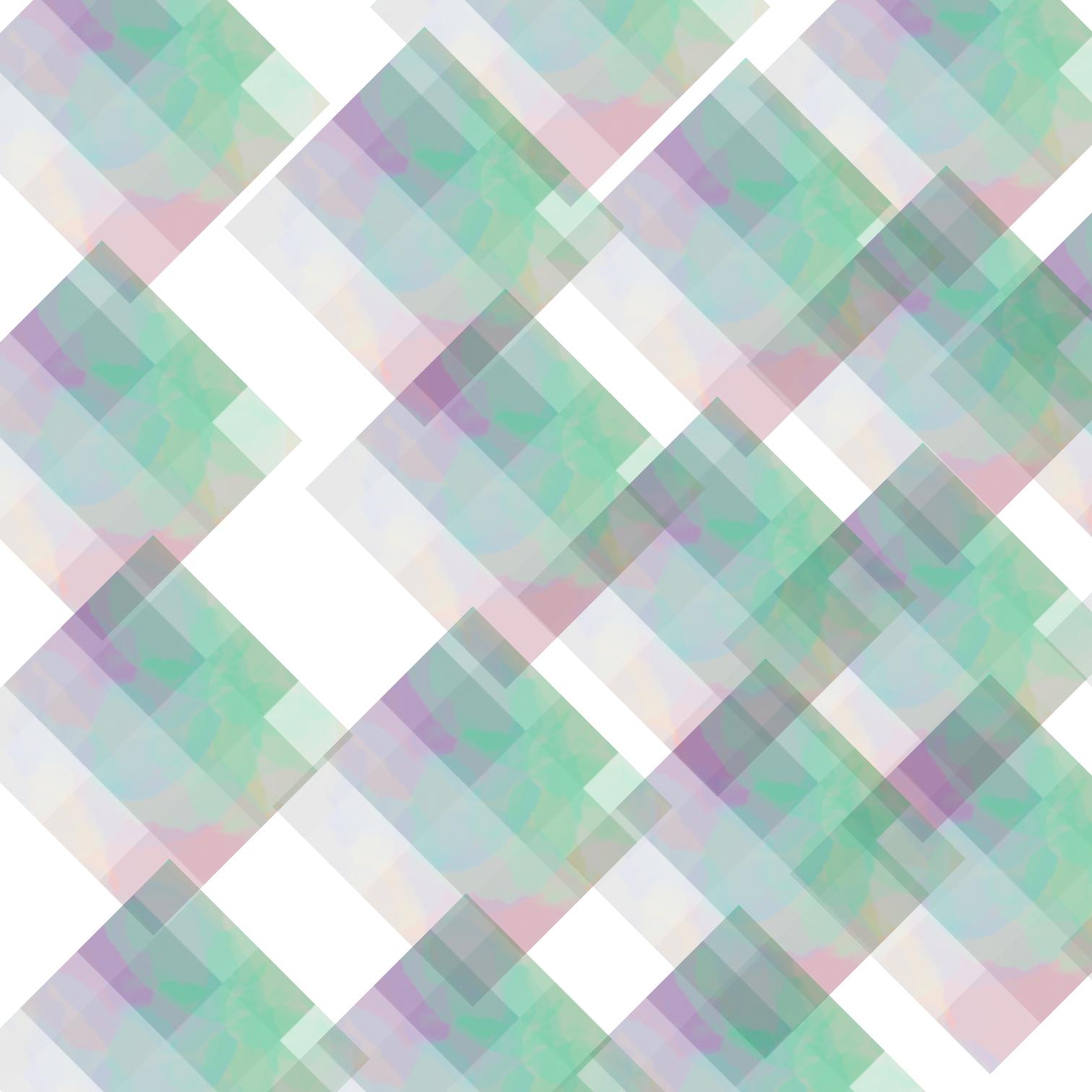
Rejane Galvão Coutinho em seu artigo faz um relato a partir do curso de especialização na modalidade a distância para professores de Arte da rede estadual paulista. Apresenta o contexto específico deste processo de formação continuada e reflete sobre as implicações deste modelo, ressaltando algumas dificuldades inerentes, como o alto índice de evasão dos professores e as recorrentes práticas de cópia diante das demandas de autoria.

Gorete Dadalto Gonçalves discute questões da contemporaneidade que afetam diretamente na formação do professor de artes e como o professor é preparado para interagir com o mundo e com as tecnologias. Tempo caracterizado pela presença massiva das tecnologias digitais, celulares, redes sociais, ambientes virtuais, modificando os fazeres da

sociedade, os modos de ser e de atuar no seu entorno, e de viver. É preciso criar estratégias metodológicas para que os sujeitos se apropriem dos meios tecnológicos disponíveis com o objetivo de atingir e melhorar a sua inserção e participação na cultura local e a aprendizagem de seu alunado de forma cidadã e crítica.

Ao reunir nessa coletânea tantas instituições e pesquisadores queremos ressaltar o compromisso da Universidade Federal do Espírito Santo, que desde 1993 promove o debate sobre a educação em arte como campo de formação e pesquisa e agradecer aos órgãos de fomento FAPES e Capes pela possibilidade e viabilização de encontros em presença. Esse livro é um convite àqueles que se interessam sobre os rumos que as pesquisas apontam sobre a educação em arte na contemporaneidade e é dedicado especialmente aos alunos, professores, pesquisadores que, inquietos, nos inquietam com o vigor de suas produções.

Maria Gorete Dadalto Gonçalves | Moema Martins Rebouças
Organizadoras





PARTE
UM

**Questionamentos,
experiências
e proposições**

LA ENSEÑANZA DEL ARTE A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE LAS MUJERES ¹

Marián López Fdez Cao | Universidad Complutense de Madrid

Del malestar de la concepción del arte como forma, al arte como experiencia situada

Uno de los aspectos básicos que han surgido a partir de los debates tenidos en los últimos años sobre la educación artística ha sido la vuelta a las cuestiones básicas de la educación y el arte: repensar las respuestas a las siguientes preguntas, que atañen sin embargo no tanto a los contenidos del arte y la educación artística, sino a otros ámbitos de carácter más ontológico y epistemológico:

- a. ¿qué es el arte?,
- b. ¿para qué sirve hacer arte?,
- c. ¿por qué se hace arte?,
- d. ¿cual es la relación arte–vida?,
- e. ¿cual es la relación arte–educación?,
- f. ¿quien es artista?, ¿por qué? y ¿para qué lo es?

Solo estas preguntas abarcarían varias páginas y reflexiones cada una, y probablemente ayudarían a esclarecer algunas de las divagaciones de este campo. En ella parecen entrelazarse varias líneas fundamentales:

- a.** aquellas que han apostado, dentro de algunas tendencias más cercanas al arte como lenguaje, por la educación visual como instrumento de análisis de la reali-

¹ Este texto recoge parte de las aportaciones presentes en los artículos: LÓPEZ FDZ. CAO, M. (2012) “Sobre los usos del arte como medio para el desarrollo humano” En LÓPEZ FDZ. CAO, M. (2012) El hilo de Ariadne. Madrid, Eneida y LÓPEZ FDZ. CAO, M. (2013) “La función de los museos: preservar el patrimonio ¿masculino?”, de próxima publicación en la revista del ICOM y del segundo capítulo del libro LÓPEZ FDZ. CAO, M. (2013) Crear y vivir (en prensa). mariaani@edu.ucm.es

dad, en algunos casos próximos a la cultura visual y su análisis como modo de crecimiento, crítica e inserción, y en otros casos con una visión quizá reduccionista de las posibilidades del arte;

b. aquella línea más próxima al arte como creación, metáfora y expresión de la realidad del creador o creadora, que retoma algunas ideas de la educación como expresión o autoexpresión. Esta línea considera al proceso creador como una oportunidad de desidentificación con el sistema y la política de lo visual y una reinauguración de las relaciones ser humano–mundo.

c. aquella otra cercana a la agitación política, que ve al educador y al artista como “agitador social”, “activista”, cuyo fin es despertar la capacidad de la sociedad, del alumnado, de reaccionar contra un sistema injusto y predeterminado.

Muchos de los estudios que se están poniendo en marcha tienen que ver con estas posturas que, desde mi punto de vista no tienen por qué estar en contradicción. En alguno de los últimos congresos internacionales que han tenido lugar se detectaban claramente estas tendencias: en INSEA, el predominio del análisis e incidencia visual de la realidad y en el de la UNESCO, con una tendencia más humanista, la insistencia en la capacidad de transformación e innovación a partir del arte, en sus capacidades renovadoras y regeneradoras.

Una gran parte de estos años se ha dedicado a la tarea de la deconstrucción de los mensajes visuales, a la necesidad de decodificación y deconstrucción de imágenes cargadas de prejuicios y estereotipos que se interiorizarían si no somos capaces de detectarlos, a reivindicar el papel del análisis visual dentro de la educación artística y visual. Por otro lado, también en los últimos años ha aflorado una nueva (y por otro lado antigua) tendencia centrada en hacer resurgir el papel del artista – y ahora del educador de arte –, como vehículo de protesta y revolución social, es decir, el papel del artista como elemento “desclasado y al margen” que puede hacer “despertar” al pueblo del letargo en el que está inmerso, con todo el peligro que puede tener esa visión elitista del artista – y educador de arte – como ser más puro o menos contaminado por la sociedad desigual y consumista.

Sin renunciar en parte a esta necesidad de observación crítica de la cultura y al papel del

artista y/o educador de arte de su obligación de abrir nuevas perspectivas de lo visible, y a partir del conocimiento del emergente campo que es el arte como transformación y terapia, hay algo verdaderamente específico en la educación artística que es la capacidad de poner en juego, más allá del espacio y el tiempo acostumbrados, a través de las operaciones del psiquismo creador, nuevos modos de ver–nos el mundo, de crear operaciones destituyentes en nosotros que operan como campo de acción transformadora de nosotros, de nuestras miradas sobre el mundo, sobre los otros y sobre nosotros. Esas operaciones destituyentes son, a un nivel inconsciente, parte siempre de un trabajo activo por cuya vía, señala Hector Fiorini, el sistema establece al sujeto creador en su lugar, en estado de disponibilidad, para poder acceder a una fase de transformaciones, de producciones de forma, de nuevas formas. Con ese riesgo de caos, señala Fiorini, se abre la posibilidad de construir nuevos objetos, nuevas formas y relaciones, constituir lo posible como alternativa a lo real, y en ese lugar de lo posible, hacer brotar un nuevo real que se abra a nuevos espacios y políticas de visibilidad.

Renunciar a que la educación artística olvide la capacidad de convocar un espacio–tiempo de experiencia del ser a través del arte podría ser un gran error y nos privaría de una parte importante de su especificidad. Como señala Rudolf Arnheim (1980), “El arte es la cualidad en que estriba la diferencia entre ser mero espectador o hacer cosas y ser afectados por ellas, conmovido por ellas, modificado por las fuerzas inherentes a todo lo que damos o recibimos”.

Retomando las palabras de Imanol Aguirre, podemos señalar que:

[...] Las posibilidades de acción política a través del arte o la cultura visual no residen tanto en su capacidad para transmitir mensajes o sentimientos sobre lo que nos rodea, ni en su capacidad de representar las estructuras de la sociedad, los conflictos o las identidades sociales, sino en las oportunidades que ofrece para la generación de disensos en el seno de las políticas de la estética hegemónica. Así mirado, la misión educativa que cabe suponérsele a la cultura visual no consistiría tanto en la puesta en evidencia de relaciones de poder, sino en la provocación de rupturas en las configuraciones de los espacios y tiempos del ver y decir [...]. (AGUIRRE, 2011, p.3).

Es decir, a través del proceso creador, de la experiencia que como seres humanos poseemos de lo real y lo posible, tenemos la capacidad de “disentir” de lo real marcado, de la política de visibilidad establecida y abrir “disensos” que permitan –a nosotros y a los otros– modos diversos de concebir la existencia y la relación.

Los valores del arte

El arte, la creación, la música, la danza y el teatro continúan existiendo independientemente de los sistemas educativos que los apoyen o los eliminen. Las sociedades, alentadas o no, educadas o no, continúan produciendo arte, y los individuos, desde que comienzan a ver su huella en el suelo, su sombra en la pared, su cuerpo en el espacio, comienzan a ser creadores, a soñar con futuros posibles e imposibles o a inventar estrategias de resistencia al presente. Hace unos años conocí a una brillante alumna que había sobrevivido toda su adolescencia dibujando otra familia de la que formar parte, otros compañeros de clase, otra aula y otra vida. No hace falta decirle a los y las adolescentes para qué sirve el arte. Los que no lo saben son las políticas educativas que lo eliminan de su acceso y derecho a formar parte de la educación.

Todos los aspectos que vamos a señalar a continuación son evidentes para los que nos dedicamos a crear y a educar para la creación y sin embargo, necesitan ser explicados a la mayoría de profesionales de otras materias que no ven en la creación, en muchos casos, más que un entretenimiento banal que no proporciona las competencias para la eficiencia del trabajo y la vida futura. Un texto motivador para este artículo ha sido el ineludible libro de Helen Dissanake, *What is art for?*, publicado en los años 90, y que abre una nueva perspectiva del arte de corte antropológico.

La relación con la realidad objetiva

Dibujar implica escuchar el entorno, saber de sus reglas, notarlas, comprender las estructuras y hacerse partícipe de ellas a través de la mano y los dedos. La realidad, a través de un proceso de observación respetuoso y cuidadoso entra en relación con nosotros, a través de

nuestra mirada y nuestro cuerpo, a través de nuestra memoria y nuestra cognición. Todos los recuerdos asimilados y acomodados sobre la realidad emergen, se reactualizan, los esquemas aprendidos se compaginan o desvanecen con esa realidad que, irreplicable temporal y espacialmente está ante nuestros ojos. Decía el escritor de arte John Berger, que, tras haberlo dibujado, un prado ya nunca vuelve, para el creador, a ser el mismo: forma parte de una experiencia vital, de comunión, de conocimiento y escucha. Dibujar es un acto de conocimiento y de respeto hacia la realidad.

La relación con la realidad subjetiva

Por otro lado, dibujar un hecho, una experiencia, es hacer aparecer desde nuestro cuerpo, desde una experiencia que se ha hecho memoria emocional, los rasgos que la conforman. Dibujar es dar forma a un hecho que se ha tornado experiencia en nosotros. Dibujar una experiencia pasada, anclada en nuestra memoria es un acto de evocación y reencarnación, y a la vez, de exteriorización y bienestar al saberlo ante nuestra mirada, al poderlo, de alguna manera, observar de nuevo.

Observar el resultado de nuestra memoria, de nuestra percepción pasada, de nuestras emociones, es, de algún modo, comprender la experiencia, comprendernos, comprendernos en ella. Supone una cierta humilde capacidad de síntesis y de perdón, de reconciliación con nosotros y nuestras vidas.

Los dibujos de los niños realizados durante la Guerra Civil Española, sirven, entre muchas otras cosas, para sentir fuera aquello que les obligaron a asumir, de un golpe, de una mirada. Echarlo fuera, poco a poco y bajo sus propios y personales trazos supone dar un orden al desorden de la vida, del trauma, de la separación y la pérdida. Rehacerlo en el papel, desde una mano que recuerda, encaja y ordena espacialmente, que añade o elimina, es dar sentido al pasado, verlo fuera, compartirlo, verlo de nuevo para poder, definitivamente, vivir con él. Para perdonarlo y perdonarnos.

Tolerancia y disfrute de la ambigüedad

El arte, la poesía, el teatro, es el espacio de la paradoja. Educados para vivir y actuar coherentemente, sin fisuras ni contradicciones, el arte abre vías donde todo y nada es posible a un mismo tiempo, donde los sentimientos encontrados se armonizan, o se permiten convivir en sus extremos. El arte deja que el ser exprese lo que la vigilia impide, el dolor insondable de lo incomprensible, la vaciedad y la sensación de plenitud a un tiempo. El arte permite la contradicción y la paradoja, el exceso, y posibilita en el ser humano la comprensión de una misma, de uno mismo, con sentimientos encontrados. El espacio de la creación permite el odio y el perdón, la rabia y el duelo, la comprensión, en definitiva, de nuestras pasiones. El espacio del arte es un lugar simbólico, donde se ensaya la vida una y otra vez, por ello permite probar el placer y el dolor en un espacio seguro.

Permite, tanto desde la creación como desde la contemplación, olvidar las certezas, indagar en la polisemia de las imágenes y los trazos, aventurar significados que pueden ser, a la par, diversos, y que además, nunca sabremos el definitivo. El arte, la creación, no ofrece significados definitivos y por ello, nos acostumbra a la duda y a algo más importante, a disfrutar la ambigüedad que produce el no saber a ciencia cierta, qué estamos realizando, qué estamos observando. En una sociedad de significados cerrados, el arte es un espacio donde las limitaciones de lo cerrado se abren, desplegándose en la multitud de significaciones posibles. Es por ello campo simbólico donde el vivir posible, abierto, en duda, es una constante y una característica vital.

El paso por el cuerpo

El arte renueva el espacio del juego. En él, nuestro cuerpo, nuestra mano fluye adaptándose al entorno, adaptándose a los otros, confiando y estableciendo un diálogo con nosotros, con el espacio y los otros. A partir de los teóricos de la dramatización en la escuela podemos señalar cómo a través de los principales juegos, el juego personal y el juego proyectivo, los niños y las niñas invisten su cuerpo o lo proyectan en la sociedad, en la cultura.

A partir del juego personal, los niños y niñas transforman su cuerpo en aviones, superhéroes, en animales pequeños y monstruosos, en inventos que surcan el espacio de su casa y su barrio, ahora transformado en universo, en cueva, en espacio inexplorado. El movimiento por el cual el cuerpo corre, se detiene, se recoge, se abre, se despliega,... implica todos los modos de estar en el mundo, con el placer y el riesgo que ello convoca. Ver jugar a los niños en un parque otoñal, con las hojas caídas, verlos abandonarse a los sentidos de los olores de las hojas secas, a los sonidos de su crepitar, a las danzas de sus piernas y sus manos, su cuerpo entero apartando, juntando, amontonando, tirándose sobre el suelo... es participar de multitud de movimientos simbólicos que los ligan con la vida y sus procesos. La pedagogía de Reggio Emilia, desarrollada por Loris Malaguzzi, reconoció de inmediato la importancia del cuerpo del niño en la educación para la vida, proporcionándoles el tiempo y el espacio para experimentar en ella, todas las posibilidades latentes. La danza, como el teatro, convoca nuestro cuerpo en el espacio transformando en relación todos nuestros movimientos. Jerome Bruner, cuando visitó las escuelas de Reggio Emilia las describió como “una clase especial de lugar, en la cual a las y los jóvenes seres humanos se les invita a crecer en la mente, en sensibilidad y en la pertenencia a una comunidad más amplia”. Un espacio donde se conjuga el “mío, tuyo, nuestro”, y de la comunidad como “una comunidad de aprendizaje donde se comparte mente y sensibilidad. Un lugar para aprender juntos del mundo real, pero también de los mundos posibles de la imaginación. Debe ser un lugar donde la y el joven descubre el uso de la mente, la imaginación, los materiales y aprende el poder de trabajar con todo ello junto” (citado por Abbot, L., 14).

El juego proyectivo hace que nuestro ser pase a un objeto donde proyectamos todos nuestros deseos. El juego heurístico, de descubrimiento y experimentación a través de los objetos, hace que invistamos a éstos de todas las necesidades y características que nosotros queramos. Objeto construido o encontrado, deja de ser un objeto perdido entre la multitud para ser ese objeto que es lo que queremos que sea: un cono se convierte en catalejo, en amplificador, en cuerno, en arma o en protección. Un aro es una rueda, un espacio seguro, una corona, un arma letal,... a través del juego proyectivo somos de modo

indirecto, todo y nada a la vez. Las artes visuales, más herederas del juego proyectivo que del personal, nos convocan igualmente a ser todo y nada, a probar posibilidades en el espacio seguro del lugar creador sin ser nosotros los que estamos en juego.

Enfrentarse al conflicto. Nuevas estrategias adaptativas

Todos los antropólogos coinciden en que la creación de instrumentos por parte del ser humano supuso la posible supervivencia de la especie humana en un entorno hostil. Para fabricar instrumentos hay, primero, que imaginárselos. Es, uniéndolo con el epígrafe anterior, parte del juego proyectivo: no nos interesa qué es, sino qué puede ser además, qué es para nosotros, además de un palo en el suelo, además de una fibra natural, además de una piedra. La capacidad deshabitadora que supone la creación, unido a la capacidad de pensar en otros usos, futuros y posibilidades, hace que ésta, la imaginación, no sea un lugar para evadirse de la realidad, sino, muy al contrario, una necesidad de supervivencia y una necesidad altamente adaptativa. Si los humanos no se imaginasen un mundo más seguro y cálido, no hubieran creado objetos y entornos que lo permitieran. Desde el hecho de nacer sin protección en los pies, de andar descalzos y sufrir el dolor en sus plantas tras largas caminatas por los bosques y la arenisca, a pensar en unir fibras vegetales para hacer una superficie donde colocar el pie, y hacer una zapatilla de esparto, han tenido lugar no sólo multitud de decisiones para descartar, incluir o revisar, sino, desde el inicio, una imaginación que pensara en un pie sin heridas y supiera conectar elementos que, en principio, no tenían aparente conexión. Esa imaginación requiere atención, observación y disposición al cambio. Y una acción creadora que la hiciera posible a través de una materia vegetal transformada.

Desde una oquedad hecha por una hoja para beber que nos sacia momentáneamente la sed, hasta los recipientes de cerámica donde almacenar líquidos, ha tenido lugar un conocimiento y entendimiento con la materia, el barro. Y ha habido un proceso de observación natural que ha hecho desarrollar la idea materializada, a partir de la cual la materia húmeda maleable se puede transformar en material seco endurecido a través del fuego. El arte y la ciencia se conectan.

La imaginación conecta presente y futuro, revisa el presente, inventa futuros. La creación viste de posibilidad a ese presente, para que se transforme en un futuro real.

El psicólogo Fernando Cembranos señalaba cómo la creatividad tiene una dimensión social y cómo todos los pueblos han inventado modos de sobrevivencia ante situaciones vitales difíciles. Los modos en que los distintos pueblos han escapado de la enfermedad y la miseria son ejemplos de estrategias creativas, de modos alternativos de afrontar la dureza de la vida.

Sostenerse ante el conflicto

Existe un tipo de creación ligada con la repetición que ha sido denostada por la teoría de la creatividad y por los fundamentos de la creación en la modernidad. Sin embargo, la repetición es una constante en nuestro ciclo vital y nos ayuda a sostenernos en nuestro continuo existir. Desde la identificación por repetición de los niños y niñas pequeñas, que nos hacen contar a los adultos el mismo cuento, con las mismas palabras, una y otra vez, a los cánticos repetitivos que nos acogen y los signos que como rituales, nos anclan en un vivir con sentido.

La recuperación del equilibrio homeostático a través del ritual y la repetición nos inserta en un tiempo seguro, a par que nos hace compensar una realidad cambiante, fragmentada y convulsa. El ritmo, la repetición pautada da la sensación de relato, de continuidad, de que existe un hilo conductor de nuestro vivir, nos aporta sentido y nos sostiene. En el extremo, muchos de los relatos sobre circunstancias difíciles y duras nos hablan de cómo las personas a través de la repetición de nombres, números, memorizaciones exactas, consiguieron deslizarse a un estadio donde soportar lo insoportable. El arte del hilo, a través del tejido, el cosido o el bordado; los ademanes del alfarero, de aquel o aquella que repite una acción con el fin de crear algo, compensa el desequilibrio externo imponiendo un ritmo y un orden a la vida sin orden y ofrece como resultado creación frente a destrucción. Al la par, las danzas repetitivas trasladan a quien baila a otro estado, más allá del real, otro nivel de existencia que ayuda a mantenerse en éste.

Por otro lado, el arte, a través de su capacidad de imaginar futuros es capaz de crear vidas paralelas, anhelos que compensen la falta de anhelo cotidiano. Como señalaba Marcuse, nos abren los ojos sobre nuestra realidad porque nos señala la posible existencia de otras más vivibles. Al igual que el delirio de los enfermos mentales que arguyen una explicación de su invención que les explique el inexplicable caos en el que viven, el arte tiene la capacidad de trasladarnos a otros cuerpos, otros entornos, otras vivencias. Es de algún modo, la catarsis aristotélica que nos ofrece, durante un tiempo, la ilusión de vivir otro mundo que merezca la pena vivir, o la pasión de quien no la vivió jamás,... o el dolor en quien no ha sufrido. El arte nos permite participar de emociones, sentimientos y saciar la curiosidad que nunca se tuvo, señalando caminos que ayudan a vislumbrar un futuro entre las ruinas o a soportar ese presente entre las ruinas. Como los bardos celtas con la vara de cedro, realizando un círculo a su alrededor, el arte a través de la creación de algo bello, permite la suspensión temporal de la pena, del dolor, de la tristeza. Y al par que la suspende, la sostiene y ayuda a la recuperación del alma, si es que existe.

Tolerancia a la frustración

Trabajar con los materiales del arte nos confronta a las cualidades de la materia y a nuestro propio límite. Acostumbrados a una sociedad basada en el consumo, donde la adquisición supone la satisfacción inmediata, el afrontar un diálogo y entendimiento con la materia (sea piedra, madera, arcilla o cualquier otra) supone reconocer no sólo sus reglas de juego, sino nuestras capacidades, amoldar nuestro ritmo al ritmo de la materia y saber, desde el inicio que éste, es un juego donde no sólo el sujeto pone las reglas. Enfrentarnos a nuestra incapacidad puede ser, a veces, un gran momento de humildad en el aprendizaje, y nos puede hacer saber de nosotros y nosotras mismas sobre cómo abordamos las dificultades, nuestros límites, o nuestras torpezas. Nos puede ayudar a plantearnos, con calma, y en el espacio potencial que la creación ofrece, otras vías y nos puede ayudar, sobre todo, a tolerarnos como humanos y darnos tiempo a través de la paciencia.

Aprender a optar

Pocas actividades ofrecen la posibilidad de optar tantas veces y en tan breve tiempo como la creación artística: material, soporte, técnica, realidad interna o externa, modo de plasmarla, cuando comenzar, detenerse, reflexionar, darla por terminada. Son todas acciones que dependen de una o uno mismo si se realizan individualmente, o que requieren la consecución de consensos continuamente. Aprender a tomar decisiones, supone a un mismo tiempo la necesidad de responsabilizarse de ellas en el proyecto artístico y paradójicamente, perder a su vez el miedo a las consecuencias de nuestras opciones, porque en caso contrario paralizarían el proceso.

Aprender a equivocarse

A su vez, asumir los errores cometidos en el espacio simbólico, seguro y fértil de la creación, ayuda a reconocernos mortales, vulnerables y frágiles. La capacidad de asumir los errores en este espacio ayuda a desvestir a éstos, los errores, de la gravedad de la vida real y sus acciones, nos ayuda a asumir la “fuerza para la vida” que supone corregirlos, corregirnos una y otra vez y nos hace separar nuestro error en la obra de nosotros y nosotras mismas. De algún modo los errores realizados sobre un objeto artístico nos hace separarnos de ellos y entenderlos como rectificables. Nos ayuda a separar sujeto de acción y de objeto y a la vez, a ver sus vínculos y relaciones.

Saber planificar

El escultor y pedagogo Ángel Ferrant escribiría en las paredes de su taller de la asociación auxiliar del Niño, creada en 1935 y donde dio clases hasta que fue cerrada en 1939:

El trabajo que aquí se haga será como un juego en el que se gane o se pierda.

Ganará el que consiga hacer bien hecho lo que se propuso hacer.

Perderá o fracasará el atolondrado que crea que se puede trabar sin discurrir”

“Para ganar en este juego del trabajo te interesa saber de antemano lo siguiente:

1. Qué es lo que vas a hacer.

2. Qué materiales necesitas para que la obra quede completamente terminada.

3. Antes de ponerte a construir la obra es conveniente que la estudies con dibujos, patrones o recortes de cartón, que te evitarán equivocaciones al realizarla”

“En este taller cada cual puede construir lo que se le ocurra”

“Aquí no hay maestro: pero puede preguntarse lo que no se sepa”

“No hay que destruir nada, a no ser que se necesite para construir una cosa que valga más que lo que se destruye.

En pocas y sabias palabras resume Ferrant parte de los valores del arte. En él implica la autonomía y responsabilidad del niño, de la niña, del adulto en el proceso de crear. E implica algo muy importante: la capacidad de planificar, esbozar, probar una y mil veces, pensar para elegir y responsabilizarse de la propia creación.

Otra concepción del tiempo

El proceso creador hace que los ritmos a los normalmente nos acostumbra el trabajo, el reino del homo faber, sean diversos. La creación, el pensar creador implica el pensamiento activo (la vita activa) pero también el pensamiento contemplativo (la vita contemplativa). Pensar soluciones obliga a sentirse extranjero del proceso, exteriorizar el conjunto, para verlo de nuevo y ello implica un tiempo de dejarse llevar, de salir del proceso, un tiempo de incubación en el que el ser humano se deja permear por elementos ajenos al proceso.

Por ello el tiempo de creación es distinto al tiempo del trabajo mecánico, al tiempo que impone la sociedad productiva. El proceso creador supone un acontecimiento, un tiempo transformador, una acción que liga al ser humano consigo y con el medio, con los otros,

entrelazando pasado y presente, presente y futuro. Implica un tiempo suspendido, donde nada y todo pasa simultáneamente.

Otra concepción del espacio

Igualmente el espacio creador nos sumerge en un espacio fuera del espacio cotidiano, aunque sea en el espacio doméstico y habitual. El arte tiene la capacidad de marcar, a guisa de los bardos celtas, como nos dice Robert Graves en *La Diosa Blanca*, un círculo que provoca un nuevo tipo de relación y transformación. El espacio se convierte en espacio potencial, como señala Winnicott, preñado de posibilidades, un espacio de seguridad y libertad, laboratorio de pruebas donde dejarse llevar, probarse y probar el mundo. La pedagogía de Reggio Emilia, comentada con anterioridad, centra su atención en el espacio como un lugar donde niñas y niños se preparan para la vida: el juego, central en la infancia, inaugura la creación y el arte.

Otra concepción del sentir

Una amiga, tras ser operada de un carcinoma, me señalaba, habiendo meditado, como todos hemos hecho alguna vez, ante la posibilidad real de la cercanía de la muerte sobre una de las cosas de las que era consciente que le costaba renunciar: la contemplación estética. Me contaba cómo había salido llorando de una representación, pensando aterrizada que “estas cosas quizá no podré volver a verlas jamás”. El sentimiento de elevación, de trascendencia de lo cotidiano, la sensación de estar siendo partícipe de la belleza son aspectos que renuevan nuestra capacidad de sobrevolar sobre lo mezquino, lo superfluo y lo banal y renuevan en nosotros la esperanza de que la vida vale la pena.

Capacidad de habituación

Señalado en parte de los epígrafes anteriores y, como consecuencia de todo ello, el arte hace común lo inesperado y al inversa, hace inesperado lo común. Construir un relato de

un hecho doloroso es aprender a integrarlo en nuestra vida, desmenuzarlo para reconstruir a partir de él, nuevas formas de convivencia. Una de las funciones psíquicas básicas del acto de fotografiar es, sin duda, el tratar de introyectar la realidad externa, cuando ésta, muchas veces, es difícil de asimilar: hacerla nuestra a partir de la fotografía, para poder contemplarla luego, tamizada y objetualizada por nuestra propia visión.

Capacidad de deshabitación

De modo similar, el arte y sus procesos consiguen ver la realidad con nuevos ojos. Señalaba el cineasta Néstor Almendros que los directores de fotografía debían ser siempre ajenos al lugar dónde debía rodarse, porque aportaban la visión de aquel, de aquella, que es capaz de apreciar matices lumínicos que un nativo no sería jamás capaz de hacer. El extrañamiento de la visión hace reconocer en el mismo objeto, en el mismo paisaje, cualidades diversas, funciones inéditas, posibilidades inesperadas.

La capacidad de deshabitación ha sido clave en la capacidad adaptativa del ser humano. A través de ella el humano ha podido ver una zapatilla de esparto en una fibra natural, un instrumento en un trozo de rama, un hogar en la oquedad de una roca.

Las artistas, los artistas dan prueba continuamente de esta capacidad de deshabitación a la que sin embargo niños y niñas son proclives en sus interminables juegos con un mismo objeto: en pocos minutos una caja pasa de ser un vehículo a ser una casa o un bloque de construcción.

Esta capacidad permite afrontar conflictos desde puntos de vista diversos cuando los habituales no son posibles, y ello no sólo reinaugura la relación con el mundo, sino que renueva la relación con los otros cuando unos modos están agotados y permite ver, de nuevo, cualidades en nosotros, y en los otros, que habían sido pasadas por alto con anterioridad.

Crear es unir lo individual y lo común

Con la creación convocamos al otro. Contemplar una obra, por muy íntimo que haya sido

el proceso, es participar de su intimidad, a través de la empatía estética. De hecho, cuando más íntimo es el proceso, mayor capacidad de convocatoria supone en muchos casos. Los trabajos artísticos derivados de regímenes económicos o políticos devastadores, como los desaparecidos en España, Chile o Argentina, han dado lugar a tremendas y sumamente bellas creaciones surgidas desde el dolor de la pérdida irremplazable y la intimidad intransferible que convocan, a su vez, al sentimiento común de pérdida, a la intimidad compartida y al dolor sentido en uno, en una nuevamente. A su vez, expresiones artísticas como la danza, el teatro la música en tanto que convocadoras de cuerpos y mentes, implican el sentimiento de proyecto común, responsabilidad e interdependencia, perdido o menospreciado en la educación. La capacidad de implicarse cuando somos parte de un proyecto teatral, musical o de danza supone el saberse parte del grupo y cómo el grupo es el que configura la identidad, frente a la individualidad imperante de la sociedad y la creación contemporánea. El ejercicio artístico grupal nos reeduca en la humildad, en el proyecto común, en la responsabilidad, corresponsabilidad y más allá, la vivencia y el placer compartido del proceso, el producto y la exhibición del mismo hacia los otros. En todos estos procesos aprendemos a reconocer errores ante los demás, a intercambiar críticas, a apoyar y sostener, a contener al grupo, a aprender a dejarnos ayudar y a mantener los niveles individuales que, juntos, configuran un todo.

Crear es apostar por la vida

La creación nos liga a las pulsiones de vida, es eros apostando por la vitalidad del ser humano. Señalaba Viktor Ullman, músico asesinado en Auschwitz, que trabajó incansablemente con otros creadores en el guetto de Theresienstadt, que “la capacidad de crear es similar a la capacidad de sobrevivir”. Crear, en su sentido más amplio, es apostar por estar en el mundo, con los otros, haciendo de ello acontecimiento a través de la inclusión de lo bello, que confiere a nuestra existencia, un distintivo de “algo especial”. Reconocerse en el espejo por las mañanas, peinarse, arreglarse el rostro es renovar el cuerpo cada mañana para algo especial, y tiene que ver con la creación. Poner una mesa con un mantel

especial – previamente bordado con ternura– situar tazas de desayuno, platitos, cuchara compradas con intención estética, disponer las servilletas,... son un acto de creación cotidiana que renueva cada día, la vida. En el extremo opuesto, el abandono de uno mismo, de una misma, comienza por abandonar el concepto de acontecimiento y de acontecimiento estético. Señalaba Primo Levy y Liana Milu, ambos sobrevivientes de campos de concentración, recordando su estancia en los mismos, que era fácil saber quienes habían sido desposeídos de la pulsión de vida, a quienes había abandonado Eros: sus figuras decaían, su aspecto desaliñado evidenciaba que habían dejado de apostar por la vida, eran los *untermensch*, que se dejaban aproximar a la muerte.

Crear nos convoca a la vida, a sentir el proyecto vital, a hacerlo andar. La creación nos implica en el cuerpo, en la cognición, en la emoción, en nuestra individualidad siempre atravesada por los otros y el mundo. Esa red compleja que es el vivir, se manifiesta a través del arte renovando afectos, nuevos pensamientos y estructuras culturales y sociales.

La ausencia de la experiencia de las mujeres de la historia, el arte, la educación.

El arte nos convoca a renovar la experiencia. Pero en la historia, al igual que en la historia de la educación y el arte, la experiencia de las mujeres ha sido borrada meticulosamente.

El 18 de mayo de 2013, día internacional de los museos, la asociación MAV, Mujeres en las Artes Visuales, lanzaba un “juego de preguntas”:² ¿la democracia está en los museos?²,

² “¿La democracia está en los museos?. Si la democracia está en los museos ¿dónde están las mujeres filósofas, creadoras, escritoras, médicas, arquitectas, estadistas, políticas, educadoras, ingenieras, campesinas, obreras, pescadoras, inventoras, cineastas, investigadoras? Si esas mujeres no están en los museos ¿quién está en los museos? ¿Una sola clase social? ¿un sector económico? ¿el género masculino? ¿una sola procedencia? Si sólo hay un género, una clase social, un sector económico, una sola procedencia ¿dónde están las otras clases, las otras procedencias, los sectores más empobrecidos, las mujeres? ¿no hacen cosas valiosas las otras clases, las otras procedencias, las mujeres, l@s pobres, para estar en los museos? ¿qué es lo valioso? ¿quién ha decidido qué es valioso? ¿quién piensa entonces los museos y lo valioso? ¿quién los proyecta? ¿la misma clase social, procedencia y género que es mostrada en los museos? ¿que piensa que sólo su clase, procedencia y género es valioso? ¿qué eso es Arte, Historia, Ciencia, Trabajo y lo que hacen las otras clases sociales, los pobres, las mujeres, las otras procedencias, no lo es? ¿forma eso ciudadanía democrática? ¿forma eso dinamismo social, coeducación, interculturalidad, tolerancia? Y si no dinamiza, coeduca, fomenta la no exclusión (tolerancia) entonces ¿legítima la jerarquización, la desigualdad, la marginación, la intolerancia? ¿Es eso justo? ¿Es ético? ¿Forma nueva ciudadanía democrática? ¿son los museos de toda la ciudadanía? ¿Es la democracia de toda la ciudadanía? ¿La democracia está en los museos?

y señalaba algunas preguntas que nos deberían hacer pensar en la actual construcción de los museos y en la construcción de la historia.

Hablar de museos, historia y presencia femenina resulta, aun en 2013, paradójico. Si observamos la proporción de mujeres presentes en los museos, por ejemplo, podemos comprobar cómo, desde hace ya décadas, más del 85% del cuerpo de conservadores en el Estado español está compuesto por mujeres. Del mismo modo, los estudios que desde los distintos ámbitos del saber se realizan desde hace también décadas revelan la importancia y presencia de la tarea civilizatoria de las mujeres, sea éste el ámbito de la educación, la salud, la creación o como agentes de cambio social. Sin embargo, si buscamos la presencia en los museos de las actividades realizadas por mujeres, en la historia, en el arte o en la ciencia; si buscamos en ellos las actividades valoradas por la sociedad en el pasado, podremos comprobar que, tristemente, las mujeres desaparecen de la memoria de las instituciones culturales apenas mueren. La genealogía se construye y renueva incesante todavía en masculino.

El modelo de cultura y patrimonio ha sido asociado durante décadas, incluso siglos, a conceptos ligados a la legitimación de la patria o nación, renovando el espíritu romántico de la época en la que la eclosión de museos en todo el mundo se hizo evidente. A partir del patrimonio se buscaba mostrar, sobre todo a los otros – los extranjeros –, la excelencia de la propia nación frente a las otras, la legitimidad de su existencia y, en casos extremos, la razón de la superioridad de la propia frente a las ajenas. Se pretendía la legitimación de un presente político, económico, cultural, a través de la excelencia “lógica” de un pasado. La construcción del pasado ha sido objeto de interés especial por todos aquellos regímenes empeñados en erigirse como excelentes y superiores.

Esta construcción de la cultura como base de valores patrióticos ha estado ligada en muchos casos a la construcción violenta de las sociedades, a la construcción de los Estados “frente” o “contra” los otros. Los valores bélicos, militaristas y de victoria han estado presentes en esta construcción de cultura con fines políticos y se han asociado fundamentalmente a la edificación de la masculinidad dominante y a los roles masculinos asociados. Las mujeres, vinculadas a la producción y mantenimiento de la vida, a los espacios

de inmanencia frente a la pretendida “trascendencia” masculina, quedaron ajenas a esta construcción de exaltación de valores simbólicos guerreros, sino como complemento y proveedoras de nuevos soldados y defensores de la patria. La mujer, en singular, esa Otra beauvoiriana, representaba simbólicamente a la Madre, la Patria, la Libertad, la Justicia o la República, que exigía y acogía a los hombres que debían inmolarse por ella. Pero las mujeres, las de verdad, en plural y en minúscula, quedaron excluidas de esa construcción del pasado junto con todos los grupos que esa cultura consideraba subalterna o subsidiaria.

A partir del Seculo XIX se consolidan los modelos museográficos, coincidiendo con la escisión de los espacios burgueses en géneros, y con la separación de roles de las clases medias y altas de los ámbitos urbanos. Ello ha conformado una concepción de los museos y la historia con una visión sesgada de las actividades humanas y un atributo de “naturalidad” ajeno a la realidad actual y a aquella que no reflejaba la clase media burguesa urbana occidental.

Paulatinamente, el concepto de patrimonio y de museo desarrollado conserva aquellos elementos que considera valiosos para la cultura o la civilización. En esta conceptualización quedan excluidos los trabajos llamados menores y relacionados con el mantenimiento de la vida y, con ellos, los grupos humanos que los desempeñan: las clases bajas y las mujeres, dedicados en su mayoría a la labor, la reproducción y la conservación de la vida. Los géneros pictóricos apreciados se ceñían a las escenas mitológicas, bélicas, religiosas o a la retratística de las personas consideradas biografiadas. En ellos contemplamos una construcción ideal masculina, centrada en la acción trascendente y una construcción ideal femenina, centrada en la pasividad inmanente o en la representación simbólica de conceptos abstractos señalados anteriormente. Como señala sabiamente Celia Amorós, lo “genéricamente humano”, el pretendido neutro, queda constituido en el saber occidental como una metonimia de lo masculino, la parte por el todo. Consecuentemente, las mujeres constituyen una fracción, un segmento no comparable ni universalizable, heterodesignado, construido, como no podía ser de otro modo, desde la visión e imaginario de un punto de vista exclusivamente masculino (pero considerado paradójicamente como lo “genéricamente humano”). Las mujeres quedan sin genealogía, sin palabra escrita, desprovistas de legitimación, sin logos ni huella histórica más allá de la reproducción de la carne. Carne frente a logos. Cuerpo frente a mente.

Hacia una introducción de las experiencias situadas de las mujeres.

Desde hace ya décadas se inicia el inmenso trabajo de recuperación y puesta en valor del trabajo de las mujeres, sea este intelectual o manual, desde el ámbito privado o en el público. Asistimos a la emergencia de voces y personas que han constituido y colaborado en la construcción de la cultura, y que ésta, sin embargo, las ha expulsado como protagonistas. En todos los países emergen hoy trabajos rescatados en ciencias, arte, educación, política, economía o vida cotidiana. En Brasil, el trabajo pionero de Ana Mae Barbosa y el actual, llevado a cabo por muchas mujeres como Berenice Sica Lamas (1997), Cristina Costa (2002), Uta Grosenick (2003, Simioni (2002, 2005), entre otras, citadas por L. Grupelli Loponte (2007) son significativos.

La introducción de las experiencias de las mujeres implican no sólo ampliar los diccionarios y pinacotecas. Implican algo más, como hemos señalado anteriormente: implican cambiar en muchos casos los conceptos de arte, creación, crítica y cánon.

De qué hablamos cuando hablamos de las mujeres.

Antes de adentrarnos en los aspectos específicos que componen la creación, y más en concreto, la creación realizada por mujeres, queremos señalar algunos elementos relativos al marco en el que trabajamos y los conceptos o referentes metodológicos y epistemológicos que nos guían. Compartimos el sentido constructivista no radical y el nominalismo moderado que señala Amorós (Amorós: 2007, III y ss.): “[...] ser nominalista significa no creerse que los términos abstractos, universales o genéricos – como en nuestro caso, ‘lo masculino’ y ‘lo femenino’ – signifiquen nada más que nombres para designar conjuntos de individuos[...].” Dicho de otro modo, frente a una posición “realista” – por la cual son los nombres los que dan existencia a la realidad – no pretendemos hacer de lo masculino, o el conjunto genérico “hombres” un todo homogéneo y cercano a una suerte de esencia. Del mismo modo, no pretendemos en este ensayo hacer de “lo femenino” o el conjunto “mujeres” esencia, destino o universal.

Pero es sin duda cierto que, a pesar de negarnos a la esencia, hemos de admitir la existencia en nuestra cultura de una serie de construcciones ideológicas y culturales en torno

a la pertenencia a un sexo determinado, que adjudica identidades y connotaciones claramente jerárquicas y precisas que sostiene un sistema de dominación, entendido éste como “[...] un conjunto de prácticas y de representaciones simbólicas conscientes e inconscientes que tienen, ejercen y en el que se insertan los individuos de tal manera que, siendo éstos quienes lo nutren de su sustancia y lo hacen ser, es el sistema a su vez quien los troquea y configura de forma que reproduzcan *in re* unos universales en serie [...]” (Amoros, *ibidem*, 83). Por ello el nominalismo moderado que asumimos, que implica no renunciar al debate ontológico sobre la realidad, significa “[...] hacerse cargo de este tipo peculiar de entidad que los genéricos connotan negándose al mismo tiempo a esencializarla [...]” (Amorós, *ibidem*, 113). Hablar de las mujeres, o de prácticas de las mujeres no significa por tanto, que esas prácticas sean de las mujeres por esencia, biología o destino, aspecto éste que no deseamos que sea objeto de este ensayo pues probablemente nos obligaría a entrar en un difícil y complicado entramado en el cual no es nuestra intención enredarnos. Pero, como señaló en su momento Virginia Woolf, el estar sometida a espacios de subalteridad, marginación y periferia aporta, muchas veces, una mirada más crítica, una hermenéutica más apurada y acertada que la visión desde el centro de la jerarquía, desde el ombligo de la polis, como propietarios de la plaza central. Esas prácticas diversas son a las que nos referiremos en muchas ocasiones en este libro, como prácticas que, desde los márgenes, han sabido sobrevivir un orden tanático y demoledor, el orden patriarcal.

Por todo ello preferimos, como Amorós y la mayoría de las mujeres que trabajan la teoría feminista, referirnos no tanto a “lo masculino” o “lo femenino”, sino al patriarcado, definiendo éste como “[...] un conjunto de relaciones sociales entre hombres que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permite dominar a las mujeres [...]” (Hartmann, en Amorós, *ibidem*, 113).

Así trataremos de ver cómo ese conjunto de relaciones engulle la legitimidad de existencia del grupo oprimido y marca y designa a éste. En concreto veremos cómo el sistema de legitimación artístico, que ha pertenecido y sigue perteneciendo al ámbito de los varones – en clave institucional o juramentada –, claro bastión de hermenéutica patriarcal que sanciona o condena según la interpretación de la ley no escrita sobre qué es arte, ha

codificado condenando o excluyendo aquellas obras pertenecientes a la creación femenina, o señalando como “prácticas no artísticas” las realizadas por muchas mujeres.

Como grupo designador, sin embargo, no ha tenido empacho muchas veces en apropiarse de estas prácticas cuando le convenía, e interpretarlas y designarlas como arte, del mismo modo que ha pasado con la apropiación de estéticas no occidentales por parte de las vanguardias del arte occidental. Nos apropiamos de ellas y las llevamos a los museos, y, como están en los museos, son arte con mayúsculas. Quizá el debate, muy conservador por otro lado y que nos llevaría a otro enredo sin posible salida cercano también a las esencias del arte, no estaría en qué es arte o no, o qué debe o no estar en los museos, sino a qué relación de sexo-género, clase social o suerte de colonialismo obedece. Queda claro, por encima de todo ello, de qué color y género han sido las manos que sancionado, legitimado y santificado: la del grupo de iguales que reconociéndose mutua autoridad para ello, deciden, sin temor a la contradicción, qué es y qué no es: qué está dentro y qué fuera. Y qué puede ser una excepción y qué un desatino. Otra vez las leyes de la tribu.

El objetivo de este libro es analizar y activar un pensamiento interpretativo que desvele los códigos de inclusión/exclusión de las mujeres como creadoras en la cultura. No es nuestra intención añadir mujeres a la creación, sino desmontar las bases que han legitimado la exclusión de las mujeres del arte, o las prácticas artísticas realizadas por mujeres. Dicho de otro modo, pensar, fuera de las leyes de la tribu, pues nunca hemos sido parte de su confección, qué puede ser el arte. Hoy. Para nuestra generación. Para las nuevas generaciones. Para las mujeres y los hombres.

La exclusión puede ser un privilegio epistémico y, como señalaba Woolf, dar a veces la posibilidad de pensar libremente, o al menos con mayor libertad que aquel que quiere ser incluido y debe mantener continuamente la tensión de ser aceptado, de ser del grupo, de hacer lo correcto a través de actualizaciones en la práctica cultural. Los grupos marginados, fuera ya de cualquier posibilidad de inclusión más allá de la existencia vicaria, de la existencia a expensas de otro incluido que me confirme o me permita pertenecer, pueden dar ciertas pautas sobre otros caminos en la creación.

El punto de vista feminista desde la experiencia y las vidas de las mujeres. El *privilegio epistémico* y las nuevas narrativas.

El *feminist standpoint*, o punto de vista feminista, tratado por autoras como Nancy Hartscock, Sheyla Benhabib, Evelyn Fox Keller o Sandra Harding, aporta elementos interesantes, aunque a veces controvertidos, dentro de nuestro ámbito de conocimiento.

La teoría del punto de vista proviene del marxismo, según el cual, en todo período histórico, la visión del mundo que domina refleja los intereses y valores del grupo dominante. A partir de esta idea se derivaría que las mujeres, como grupo excluido de los circuitos de poder, detentan una posición especial – un *privilegio epistémico* – que les proporciona un punto de vista epistemológico privilegiado, una visión del mundo menos distorsionada que la impuesta por los varones blancos propietarios de clase media, usuales detentadores del poder.

La teoría del punto de vista feminista descansa sobre dos pilares básicos:

- a. todo conocimiento está situado, pues es una construcción práctica y social.
- b. La localización desde las mujeres, como grupo subalterno, es más fiable porque proporciona un punto privilegiado para revelar algún tipo de verdad. (ADÁN, *ibidem*, 106)

Si el objetivo es definir un punto de vista menos distorsionado es preciso identificar el conjunto de experiencias que se consideran propias de las mujeres. Para no caer en universalizaciones, nuevas verdades “más verdaderas” ni esencialismos, podemos señalar que la experiencia de las mujeres no es una expresión universal sino una categoría multidimensional. O, como señala Amorós, frente a una “universalidad sustitutoria”, exige una “universalidad interactiva” (Amorós, *ibid.* 334).

Simone de Beauvoir señala, apelando al importante concepto de *situación*, por el cual la situación es aquel contexto social, económico o político que puede dificultar o intervenir en el proyecto de cada sujeto, que lo que une a las mujeres es compartir una experiencia de dominación inherente a un determinado cuerpo sexuado, una comprensión de la subjetividad en relación con el cuerpo. Una situación, el cuerpo sexuado, que nuestra sociedad ha convertido

en eje del dominio de las mujeres abocándolas a seguir un código de conducta determinado, a considerarlas un topos, y a limitarlas en el ejercicio de sus derechos como ciudadanas.

Uno de los objetivos sería analizar la realidad incluyendo prácticas que habían sido minusvaloradas y olvidadas, por pertenecer al ámbito de las mujeres, como colectivo subyugado, y de algún modo, “desplazar” el punto central del conocimiento desde la posición androcéntrica a una, cuando menos, más inclusiva y multidimensional. En nuestro caso, moverla allá donde las prácticas de las mujeres se hagan visibles y no marginales.

El punto de vista se convierte entonces, cuando desarrolla conciencia crítica sobre la realidad, en un potente instrumento de análisis. Como tan acertadamente señala Donna Haraway al abordar el concepto de los “conocimientos situados”:

[...] un punto de vista no es un clamor a/o por los ‘oprimidos’ sino una herramienta cognitiva, psicológica y política para un mayor conocimiento juzgado por estándares situados no esencialistas e históricamente contingentes de objetividad fuerte. Tal punto de vista es siempre conflictivo pero fruto necesario de la práctica de la conciencia oposicional y diferencial. Un punto de vista feminista es un tecnología práctica arraigada en un anhelo no en un fundamento filosófico abstracto [...]. (HARAWAY, 1997, 199).

Pero, también es cierto, siguiendo a Harding, que es sólo cuando el punto de vista se convierte en un posicionamiento crítico, cuando puede ser realmente una referencia:

[...] La subyugación no es una base para la ontología. Podría ser una clave visual. La visión requiere instrumentos visuales; una óptica es una política de posicionamiento. Los instrumentos de visión hacen de intermediarios entre puntos de vista. No existe visión inmediata desde los puntos de vista de los subyugados. La identidad, incluida la autoidentidad, no produce ciencia. El posicionamiento crítico si, es decir, la objetividad [...]. (HARAWAY, 1995^a, p. 332).

Sandra Harding señala ocho motivos por los cuales el punto de vista feminista, las perspectivas de las vidas de las mujeres ofrecen un punto de vista privilegiado para encarar el conocimiento:

1. *Las perspectivas de las vidas de las mujeres como generadoras de nuevas evidencias.* De modo similar a lo defendido en su día por Virginia Woolf, dado que lo femenino siempre ha sido concomitante con lo inferior, las vidas de las mujeres no se han tenido como punto de partida para la generación de conocimiento científico, ni estético, ni artístico. Derivado de ello, las vidas de las mujeres mantienen una potencialidad crítica en tanto forman parte del mundo empírico a estudiar. Las vidas de las mujeres pueden servir, por periféricas, para reconstruir y ofrecer nuevas pautas de un nuevo conocimiento, de un nuevo arte.
2. *Las mujeres son extrañas en el orden social actual.* Como grupo de sujetos fuera del grupo que pacta, las mujeres pueden ofrecer, hilado con lo anterior, diferentes y enriquecedoras perspectivas. Las mujeres tienen menos interés en mantener el status quo, porque, de algún modo, no hay status quo que mantener.
3. *La potencialidad crítica* que emana de la experiencia, de la vida de las mujeres, derivada de lo anterior, de estar fuera del contrato social pero ser parte del él, confiere una perspectiva crítica pues ofrece la posibilidad de conocer íntimamente los mecanismos de pacto, sin haber podido ser parte contratante sino sólo parte del contrato. Dicho de otro modo, saberse incluida en el lenguaje como parte contingente y no necesaria, pero conocer perfectamente las leyes de un lenguaje que no nos incluye más que cuando nos deja solas en él y nos reconoce sin voz al lado de un solo miembro varón. Vivir en este lenguaje ajeno, hace desarrollar no sólo un alto espíritu crítico, si se quiere sobrevivir, sino un alto sentido irónico, necesario para la crítica.
4. *La perspectiva novedosa* que alcanzan las mujeres después de haberse enfrentado a la desigualdad social. Harding señala que la perspectiva novedosa surge del compromiso con los más marginados, después de haber “abierto los ojos” al sistema de

dominación patriarcal y haberse opuesto al mismo. Podría relacionarse al renunciar a vivir “de mala fe” sartreano o beaumoriano, esto es, a negarse a vivir una vida de esclavo cuando comprende la situación de esclavitud en la que vive inmersa/o. En ese renunciar, en ese proyecto de trascendencia de la situación y consecución del propio proyecto es cuando se despliegan propuestas novedosas de comprensión y construcción de otros ámbitos de posibilidad.

5. *La importancia de la perspectiva de las mujeres en relación con la vida cotidiana.* Esta perspectiva ofrece un alto grado de importancia ya que abre todos los campos del saber a lo cotidiano, negado por el discurso patriarcal que abría un brecha entre los espacios sociales y los domésticos o los espacios íntimos y sociales o de trabajo remunerado y no remunerado (negándose incluso a llamarlo trabajo). Poner en relación estos espacios descubre no solo las propias incoherencias del discurso patriarcal sino que abre todo un campo inexplorado del discurso.

6. *La perspectiva de las mujeres como mediadora ideológica naturaleza/cultura.* De la misma manera, dada la brecha existente y dicotómica del discurso hegemónico entre naturaleza y cultura, las mujeres, heterodesignadas como naturaleza, tienen la capacidad de mediación, articular discursos corporeizados que incluyendo los órganos, las emociones y la racionalidad, no las presentan como líneas excluyentes sino que las ponen en íntima relación.

7. *La situación de las mujeres como fuera y dentro al mismo tiempo del orden social.* Para Harding, las mujeres pueden ser mejores investigadoras porque poseen la perspectiva de quien está dentro y fuera a la vez.

8. *El momento histórico que vivimos para defender la perspectiva de las mujeres,* en cambio y crisis, puede ser idóneo para desarrollar teorías nuevas, críticas y creativas.

El *privilegio epistémico* debe, en palabras de Nancy Hartsock, convertirse en una visión comprometida con la comprensión de la opresión, una visión que asume la adopción del punto de vista para exponer las relaciones reales entre los seres humanos con el fin de un futuro mejor, más igualitario y liberador.

Nancy Hartsock interpreta las actividades de las mujeres desde dos aspectos fundamentales:

a. La contribución a la subsistencia

En este punto Hartsock señala que las mujeres trabajan más que los hombres; el trabajo de las mujeres está dedicado en gran medida a la producción de valores de uso; la producción de las mujeres está estructurada por la repetición.

Si observamos estos aspectos desde el ámbito artístico, podremos ver cómo por un lado, la doble jornada laboral impide a las mujeres una dedicación constante y continua al puro ámbito de la creación. Hoy en día la edad de las artistas, relacionada con su capacidad de procreación sigue siendo un argumento no revelado pero existente para la apuesta por una artista en el mercado actual (como señalaban irónicamente en los ochenta el grupo reivindicativo neoyorkino las Guerrilla Girls en *Las ventajas de ser mujer y artista*, “poder elegir entre el arte y la maternidad”). La creación de las mujeres, en muchos casos práctica, con valor de uso, ha sido desestimada por el gran arte, precisamente porque el gran arte establece como condición, que el arte tiene, decía Kant, un puro valor estético y no instrumental, *l'art pour l'art*, el arte liberado de toda utilidad. De un plumazo, toda la producción estética de las mujeres, inserta en muchos casos a los valores de uso y subsistencia, quedan alejadas y apartadas de lo que el conocimiento hegemónico señala como arte. Del mismo modo, toda la labor que se acerque a la repetición, cercana al trabajo de subsistencia, queda apartada por “poco creativa”. Pues bien, es momento de desplazar el foco y analizar quizá el valor de uso, la multi e interdisciplinariedad del creador, de la creadora como valor en el arte, el uso de la repetición como aspecto analizable y digno de aprecio.

b. La contribución al cuidado de las criaturas

En relación con este punto, señala que el proceso reproductivo implica un trabajo a largo plazo de control y cuidado que requiere unas habilidades diferentes a las de la producción. Esto conlleva que la relación femenina con la naturaleza sea distinta –más profunda y no basada en la obtención de un beneficio–. La empatía y la

conexión se presentan como característica de la relación de las mujeres, no sólo de la producción de objetos. Asimismo, Hartscock presenta, frente a un concepto de masculinidad abstracta, una construcción de la identidad femenina que tiende a una destrucción de las aparentes oposiciones propias de la cultura occidental (mente:: cuerpo; abstracto.. concreto; cultura:: naturaleza; ...), más relacional y vincular. La producción artística ha sido concebida desde el dominio de la materia por la forma, en un ejemplo de las dicotomías del pensamiento hegemónico. Especialmente en las vanguardias del veinte, se hizo hincapié en el don del artista, la rapidez del trazo, la instantaneidad del proceso transformador. Los valores de cercanía con el proceso, la unión con la materia en el espacio y en el tiempo no son categorías que se presenten como fundamentales del gran arte. Es hora también de tener en cuenta la obra artística como proceso vital y vincular, la lentitud y constancia, la relación afectiva con la obra y la disolución individualidad, materia, forma y proceso. Hartscock señala en todo momento que estas características asociadas a las mujeres están derivadas de las actividades de las mujeres fruto de su situación beauvoiriana, no resultado de esencias o determinismos biológicos, esto es, no hay una suerte de esencialismo en la experiencia de las mujeres, sino que, siguiendo a Beauvoir, sobre cada individualidad y proyecto de cada mujer, hay un base común, una experiencia que es común a muchas mujeres.

Evelyn Fox Keller señala que la capacidad de percibir la realidad objetivamente se adquiere en el proceso de formación del yo en el niño o en la niña. Este proceso lleva a una relación distinta con la realidad y el mundo y desemboca en lo que ella llama una *objetividad dinámica*, en la que se diluyen los lindes entre sujeto y objeto. La “objetividad dinámica” es una búsqueda del conocimiento que hace uso de la experiencia subjetiva en interés de una objetividad más efectiva (Fox Keller, 1991, 127). Los elementos subjetivos del conocimiento, tales como los sentimientos, cobran una importancia metodológica porque los considera formas de acercarse al exterior, a partir de la conexión y huyendo de las características de distanciamiento y neutralidad del observador científico clásico (Adán, ibidem. 124). De mismo modo,

la forma en la que la o el artista se acerca a la realidad, la percibe, puede ser como dominio o como interés en su comprensión, y del mismo modo, podemos invertir las jerarquías de acercamiento a la misma. Implicar los elementos subjetivos del conocimientos, situar esos conocimientos, puede ayudar a una mejor comprensión y desarrollo de los mismos en aras de una mejora social global.

El Conocimiento situado y la objetividad como conversación y localización de Donna Haraway La importancia de la ficción.

Relacionado con el punto de vista feminista y la experiencia de las mujeres, Donna Haraway desarrolla un interesante concepto: los conocimientos situados. Los *conocimientos situados* son el lugar desde donde se habla. Es decir, la materialidad corporal de un sujeto modelada en un proceso histórico-cultural, en el que Haraway selecciona tres: raza, género y clase, el *topos* desde el cual hablar.

Los conocimientos situados, que devienen de los sujetos situados, sometidos a una permanente *reflexividad sólida* – término acuñado por Harding – son la estrategia que permite superar la dicotomía universalismo/ relativismo. Son los que permiten tener conexiones parciales o conversaciones compartidas en el ámbito de la epistemología.

Derivado del concepto de conocimiento situado deviene la noción de objetividad, transida por el término de la visión, que Haraway utiliza como metáfora de la producción de conocimiento: la visión es una herramienta interpretativa más. Reconocer que todos los ojos son un producto material-histórico- tecnológico es el comienzo para aceptar que la objetividad es una conversación de diferentes conocimientos situados, puntos de vista contruidos con diversas variables en la que la democracia, el ejercicio de la igualdad, puede mitigar la asimetría que se da en la conversación.

La objetividad, frente al relativismo radical, del todo vale, pero también frente al objetivismo univocal, excluyente y hegemónico, debe ser una objetividad relacional, como resultado de la conversación en equidad de los conocimientos situados, una objetividad consensuada pero fuerte, como señala Harding. Esta objetividad podría constituirse como método que detecte:

- a. Los valores e intereses que constituyen los proyectos científicos. Para poder detectar este valor debe darse cabida a los grupos marginados, pues sólo opinando desde el lugar del no poder pueden descubrirse los valores y currículos ocultos que esconden valores e intereses de clase, genero o procedencia.
- b. Las diferencias que existen entre valores e intereses que amplían o restringen la imagen de la naturaleza y de las relaciones sociales.
- c. Los acuerdos a los que se llegue en los puntos anteriores y que tenga presente que estos acuerdos deben ser refrendados por los distintos observadores legítimos, dentro de un consenso en la comunidad científica y la sociedad en general.

El concepto experiencia de las mujeres presenta para Haraway una potencia importante, no sólo en su afán por descubrir, situar y localizar las experiencias comunes, dejarlas hablar en su individualidad, incorporar la experiencia vivida en forma de narración, sino porque convoca a la posibilidad de narrarse de nuevo. Por un lado, responde a un ejercicio crítico que rechaza la univocidad del conocimiento, la ciencia y el arte, la óptica única, y por otro, porque permite la utilización de otras ópticas, la creación de otras lentes y el ejercicio de la construcción de otras narrativas, otras ficciones, como construcciones intencionales. La experiencia de las mujeres se convierte en un aparato de producción de nuevas significaciones mediante una mirada diferente y múltiple, pero en relación. Una experiencia siempre situada, con ejes espacio temporales, transida por el ejercicio de la difracción y siempre en red. Una experiencia como construcción también intencional que da forma a las vivencias personales de una multiplicidad de sujetos buscando puntos de contacto en permanente interrelación.

Uno de los logros que ha supuesto la metodología feminista, sus afanes en la epistemología ha sido la deconstrucción del conocimiento, del proceso cognitivo, la disolución de la separación conocimiento/política, del sujeto cognoscente. Dicho de otros modo, la creación de una objetividad consensuada, objetividad entendida como conocimientos situados en conversación, de los sujetos como interlocutores múltiples en construcción, sujetos a una continua reflexividad sólida, sin renunciar a un proyecto de emancipación social.

La experiencia de las mujeres se convierte en un potente artefacto, una extraordinaria herramienta para reconocer otros puntos de vista que aportan nuevas luces y desplazan los ejes autárquicos del saber hegemónico a la luz de los márgenes críticos y se convierte en un artefacto liberador porque da pie a la construcción de narrativas múltiples (contra o micro) que generen nuevos y valiosos discursos para el conocimiento, la ciencia y el arte. Como señalaba Harding en sus ocho ventajas de incluir la experiencia de las mujeres, ciertos dualismos que han sido eje de la producción del conocimiento caen. El arte occidental, aquel sobre el cual se asienta la base de los criterios estéticos, se basa en dualidades. El punto de vista feminista desvela, por un lado, estas dualidades y aporta otros modos de haber pensado la creación, de pensarla, de llevarla a cabo.

Existen en la práctica artística nuevas miradas. Y existe en el análisis del arte otras miradas que apelan a ciertas difracciones, a lo que no se ha visto y que ahora puede ser un nuevo foco, una nueva lente óptica, siguiendo las metáforas visuales de Donna Haraway.

Miradas situadas, múltiples que buscan la conversación, el ejercicio democrático de la interpelación y el pensar conjunto.

Quizá uno de los objetivos para una nueva etapa en el arte, sería repensar para qué sirve el arte, o mejor formulado, a quien le sirve el arte y para qué, cuándo y donde le sirve, durante cuanto tiempo, situando y localizando la creación en unas coordenadas sin dejar de vincularlas al grupo, para qué nos sirve, en qué nos ayuda, dentro de nuestro compromiso social, para estar mejor, para sentirnos o hacernos mejores. Esta era una reflexión a la que dedicábamos nuestro segundo capítulo, refrescando la idea originaria y antropológica de la función de la actividad creadora.

Uno de los logros que ha supuesto la metodología feminista, sus afanes en la epistemología ha sido la deconstrucción del conocimiento, del proceso cognitivo, la disolución de la separación conocimiento/ política, del sujeto cognoscente. Dicho de otros modo, la creación de una objetividad consensuada, objetividad entendida como conocimientos situados en conversación, de los sujetos como interlocutores múltiples en construcción, sujetos a una continua reflexividad sólida, sin renunciar a un proyecto de emancipación social.

La experiencia de las mujeres se convierte en un potente artefacto, una extraordinaria herramienta para reconocer otros puntos de vista que aportan nuevas luces y desplazan los ejes autárquicos del saber hegemónico a la luz de los márgenes críticos y se convierte en un artefacto liberador porque da pie a la construcción de narrativas múltiples (contra o micro) que generen nuevos y valiosos discursos para el conocimiento, la ciencia y el arte. Como señalaba Harding en sus ocho ventajas de incluir la experiencia de las mujeres, ciertos dualismos que han sido eje de la producción del conocimiento caen. El arte occidental, aquel sobre el cual se asienta la base de los criterios estéticos, se basa en dualidades. El punto de vista feminista desvela, por un lado, estas dualidades y aporta otros modos de haber pensado la creación, de pensarla, de llevarla a cabo.

Algunas propuestas: la visibilización de las mujeres en el sistema del arte español y las vidas situadas como ejes de la educación artística

En 2007, tras más de treinta y cinco años de democracia, el Gobierno de España hace una ley orgánica profundamente necesaria: la Ley de Igualdad, que conmina a todas las instancias de la administración a respetar la constitución en materia de igualdad de género y obliga a poner las medidas necesarias para su cumplimiento. En su artículo 26 implica directamente a todas las instancias culturales, tanto en el cumplimiento de la igualdad como en las acciones positivas encaminadas a lograrlo. En 2009, el Instituto de Investigaciones Feministas, a través de la Universidad Complutense de Madrid, firma un convenio para el estudio de los fondos museísticos desde la perspectiva de género. Es un hito histórico: por primera vez en la historia de España, un gobierno se compromete con la igualdad de género en los ámbitos culturales.

Sólo este hecho es de vital importancia, pues el propio gobierno de España reconoce a través de un convenio la desigualdad existente en el patrimonio español y se compromete a restituir el escamoteado protagonismo de las mujeres en la historia de la civilización.

A la vez, en 2009, aparece la asociación MAV, mujeres en las Artes Visuales Contemporáneas, formada por artistas, críticas de arte, coleccionistas, galeristas, historiadoras, docentes, arteterapeutas, y demás profesionales en el sistema de las artes. Esta Asociación nace con los objetivos básicos de hacer cumplir la ley en la paridad y acciones positivas que marca la ley, en especial el artículo 26 de la ley por la cual:

- 1.** Las autoridades públicas, en el ámbito de sus competencias, velarán por hacer efectivo el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en todo lo concerniente a la creación y producción artística e intelectual y a la difusión de la misma.
- 2.** Los distintos organismos, agencias, entes y demás estructuras de las administraciones públicas que de modo directo o indirecto configuren el sistema de gestión cultural, desarrollarán las siguientes actuaciones:
 - a.** Adoptar iniciativas destinadas a favorecer la promoción específica de las mujeres en la cultura y a combatir su discriminación estructural y/o difusa.
 - b.** Políticas activas de ayuda a la creación y producción artística e intelectual de autoría femenina, traducidas en incentivos de naturaleza económica, con el objeto de crear las condiciones para que se produzca una efectiva igualdad de oportunidades.
 - c.** Promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública.
 - d.** Que se respete y se garantice la representación equilibrada en los distintos órganos consultivos, científicos y de decisión existentes en el organigrama artístico y cultural.
 - e.** Adoptar medidas de acción positiva a la creación y producción artística e intelectual de las mujeres, propiciando el intercambio cultural, intelectual y artístico, tanto nacional como internacional, y la suscripción de convenios con los organismos competentes.
 - f.** En general y al amparo del artículo 11 de la presente Ley, todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción y creación intelectual artística y cultural de las mujeres (2007, Ley de Igualdad: LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).

En pocos meses, MAV se convierte en una Asociación en el Arte de referencia y en un centro de documentación indispensable para el estudio y la investigación sobre mujeres y arte y en un motor en todo el Estado Español de promoción, denuncia y visibilidad de la actividad de las mujeres en el sistema del arte. A través de sus diversas actividades (Premios a las buenas prácticas y trayectorias de las Mujeres; Festival Miradas de Mujeres; Informes sobre el estado de las mujeres en las artes; activismo el día internacional de los museos,...) se ha convertido en un referente ineludible del arte contemporáneo.

Tras varios años de aplicación del convenio y gracias a las ayudas destinadas por el propio Ministerio de Cultura, por el Instituto de la Mujer y por el Ministerio de Ciencia e Innovación, la colaboración activa entre el personal de los museos implicados (Museo del Prado, Reina Sofía, Museo del Traje y Museo Arqueológico Nacional) y las investigadora del Instituto de Investigación ha dado frutos.

Por un lado, desde el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, se ha realizado un trabajo de análisis de los fondos de los museos, del sistema de catalogación, de las obras expuestas y del material elaborado por los museos en los últimos años. Ello ha dado un resultado que corrobora no sólo la ausencia de las obras de las mujeres en las instituciones citadas sino la minimización y el sesgo androcéntrico en muchas de las interpretaciones, comentarios y críticas, que minimizan por ejemplo, las figuras femeninas representadas – vinculándolas a sus familiares masculinos, por ejemplo – o rebajando la importancia de las funciones realizadas históricamente por las mujeres, calificándolas como subalternas.

El observatorio de MAV ha realizado diez informes sobre la situación de las profesionales del arte en España: situación de las conservadoras, educadoras, críticas, artistas, conferenciantes, así como la presencia de artistas en las principales colecciones y exposiciones de arte contemporáneo. Los resultados han vertido la preocupante realidad de que las mujeres, a pesar de ser mayoría en la formación de estudios y grados de arte e historia del arte, continúan infrarrepresentadas en el ámbito de arte o, en el mejor de los casos, constituyen el grueso trabajador (como el cuerpo de conservadoras del Estado) con grandes responsabilidades pero pocas o escasas capacidad de decisión (ver <http://www.mav.org.es>)

La presencia de las mujeres en la cultura

Hasta la fecha se han realizado seis itinerarios de protagonismo femenino sobre los fondos expuestos en los museos fruto del convenio con el Ministerio de Cultura Español: dos en el Museo del Prado, uno en el Museo Reina Sofía, uno en el Museo Arqueológico Nacional, uno en el Museo del Traje y uno en el Museo González Martí. En todos, la intención fundamental ha sido hacer una relectura del pasado desde una nueva visión que, en palabras de Joan Kelly Gadol, abriese los dos ojos hacia el pasado y nos permitiera ver cómo las mujeres, sea en la vida cotidiana, sea en las decisiones de carácter social, político o cultural, han tenido un papel necesario y muchas veces decisivo en la tarea civilizatoria y cultural. Todos estos itinerarios llevan aparejados, a través de la web <http://www.museosenfemenino.es>, unas guías didácticas que ayudan al visitante, a la visitante, a hacer una reflexión mayor y a que los y las docentes puedan poner en práctica en las aulas una visión más abierta, inclusiva y justa del pasado.

Además, se ha realizado una importante tarea de reflexión desde dentro de los propios museos. Prueba de ello es la obra *Museos y Protagonismo femenino*, donde responsables y especialistas en museos analizan el papel del género en los museos españoles. Esta tarea ha sido realizada desde el Instituto de Investigaciones Feministas por Antonia Fernández Valencia, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Asunción Bernárdez Rodal, del Departamento de Departamento de Periodismo III y por mí misma, del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica³.

Estudio de caso: la colección “Posibilidades de Ser a través del arte”

Esta obra surge de un proyecto de Investigación⁴ que tenía como objetivo estudiar la violencia de género a través de las imágenes producidas por niños y niñas.

³ En todo el trabajo hemos sido apoyadas por la becaria de investigación asociada al proyecto Yolanda Beteta.

⁴ El proyecto ha sido llevado a cabo por el Grupo de Investigación 941035 “Aplicaciones del Arte para la Inclusión Social: Arte, terapia y educación en la diversidad” y en la redacción y puesta en práctica de propuestas y evaluación de las mismas han colaborado Julio Romero Rodríguez, Guillermo García Lledó, Catalina Rigo Vanrell, Miguel Domínguez Rigo, Raquel Pastor Prada.

Tras una primera fase (concluida alrededor de 2007) donde se demostró que las imágenes de las niñas y niños de los 3 a los 12 años (edades de la muestra) reflejaban que los protagonistas de la violencia vertida en estos dibujos eran siempre masculinos, que la violencia era un elemento “divertido”, que la propiedad privada era un motivo “lógico” para el uso de la violencia, que las figuras femeninas eran pasivas y/u objeto de transacción por parte de las figuras masculinas, entre otros escalofriantes datos, el grupo de investigación concluyó que debía hacer una devolución a la comunidad educativa que reflejase otra realidad posible: otras posibilidades de ser, y pusiera las bases a un modo de educación no violento, cooperativo, democrático e igualitario.

En una segunda fase, el grupo de investigación reflexionó sobre los malestares de la educación artística relacionada con el género y la igualdad, los metodologías, los centros de interés y los contenidos. En la obra “Principios” reflexionábamos:

Por un lado estábamos cansadas de trabajar desde una historia del arte que memorizaba fechas, obras e interpretaciones ajenas, sin cuestionar siquiera la figura del creador individual: una historia que excluía mujeres, grupos no occidentales y clases populares, y alejaba la figura del creador, de la creadora, de nuestros destinatarios últimos: las niñas y los niños que, desde distintas familias, diversas procedencias y múltiples lugares simbólicos, querían ver en esos artistas, en esas artistas, algunas referencias de sus propias vidas posibles. (LÓPEZ FDEZ. CAO, 2009, p. 4).

Y reflexionábamos sobre cómo una didáctica centrada en aspectos formales (luz, composición, color) o técnicas (el dibujo, la pintura, la fotografía,...) “[...] se desgajaba de una visión más orgánica y se alejaba [...] de las necesidades vitales con las que llegaba nuestro alumnado y de nuestra necesidad de construir seres responsables y respetuosos consigo mismos y con los otros/as” (ibidem. ant.).

En definitiva:

Queríamos que con las obras que presentábamos, niñas y niños vincularan su propia biografía, implicaran en su conocimiento la cultura sensorial que les rodeaba y que estas obras sirvieran como eje de reflexión sobre términos tanto formales como emocionales, próximos y ajenos, interiores y exteriores. Pero sobre todo, queríamos que nuestras niñas, nuestros niños, sintiesen entre sus dedos la certeza de que crear es conocer, conocerse, vincularse, expresar y transformar lo existente en lo posible y lo posible en lo real. (ibidem, p. 6).

La metodología se articula a través de trayectorias vitales, momentos de creación y vida que abren en niños y niñas modos de conocimiento, reflexión, expresión, transformación y vínculo con los otros. A través de un tema conductor y una función de la actividad artística (imaginarse el mundo; los espacios del refugio; restablecer el vínculo con la naturaleza; mostrarnos; compartir placer; expresar el deseo en el cuerpo; decir lo que pensamos; mostrar la guerra y la paz; valorar el cuidado; transformar el entorno; recordar las cosas; mirar con otros ojos; enredarnos;...) y acompañados de experiencias vitales situadas (Hildegarda de Bingen, Ende, Ana Mendieta, Frida Kahlo, hermanas Vesque, Alexander Calder, Hannah Höch, Raquel Forner, Käthe Kollwitz, Henry Moore, Ouka Lele, Carmen Calvo, Paloma Navares, Shirin Neshat, Loïe Fuller, Elizabeth Blackwell, Lygia Clark, ...) niños y niñas comprenden la importancia de observar, sentir, reflexionar, percibir, comprender y aplicar aspectos formales – pero no sólo – imbricándolos imperceptiblemente de un modo holístico y dentro de un proyecto estético y vital.

A veces las experiencias de las mujeres que sirven de núcleo son individuales e íntimas, a veces son duales e interrelacionadas, a veces son de grupo, cooperativas y abiertas: todas reflejan un recorrido vital, una experiencia donde se une arte y vida, donde la cognición y la emoción se imbrican como modo de pensamiento creativo y complejo. Las trayectorias vitales se implican en el concepto de situación beauvoiriana, en el contexto vital que implica negociación, confrontamiento o denuncia: es el caso de Käthe Kollwitz y la segunda guerra mundial donde Kollwitz se implica y confronta; o el caso de Shirin Neshat y la prescripción/proscripción del cuerpo de las mujeres y los hombres. Todas sus obras,

coherentes con sus vidas, acordes con sus trayectorias, invitan a la reflexión, la acción, la transformación personal y social.

Tenemos una inmensa tarea por delante. Introducir una visión más amplia del pasado, pensar en el genérico humano no sólo como hombre, sino como hombres y mujeres es no sólo una obligación social sino que es un requisito epistemológico que restituye una parte de verdad que había sido borrada: de los libros, de la historia, del pasado.

REFERÊNCIAS:

ADAN, C. **Feminismo y conocimiento. De la experiencia de las mujeres al cborg.** A Coruña, Spiralia, 2006.

AGUIRRE, I. **Cultura visual, política da estética e educao emancipadora.** En Martins, R. y Tourinho, I. Educao da cultura visual. Conceitos e contextos. pp. 69 – 112. Santa Maria (Brasil): UFSM, 2011.

AMORÓS, C. **La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para la lucha de las mujeres.** Madrid, Cátedra, 2007.

BRAIDOTTI, R. **Théorie fministe poshumaine.** En VV.AA. **Elles@centrepompidou.** París, Editions du Centre Pompidou, 2009.

GRUPELLI LOPONTE, L. **Mulheres e artes visuais no Brasil: caminhos, veredas, discontinuidades.** Visualidades. Revista do programa de mestrado em cultura visual – FAV I UFG, 2013.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborg y mujeres. La reinvención de la naturaleza.** Madrid: Cátedra, 1995a.

_____, **Modest_Witness@Second_Millennium. Female Man@MeetsOncomouse. Feminism and Technoscience.** Londres: Routledge, 1997.

HARTSOCK, N. **The feminist standpoint revisited and other essays.** Oxford: Westview, 1998.

LONGINO, H. **Science as social knowledge.** N.J.: Princeton University Press, 1990.

ENFRENTANDO A INTENSIDADE DO PRESENTE... CONTRARIANDO A TENDÊNCIA GERAL PARA A EXCLUSÃO DA ARTE CRÍTICA E DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NÃO ADORMECIDA.

José Carlos de Paiva⁵ | Universidade do Porto/Faculdade de Belas Artes

*O poema sustenta o universo
Como um equilibrista
Muito Breve...*

Ana Luísa Amaral

Escrita de confissão de um autor que se apresenta como sendo ‘*outros como eu*’, que prefere suspender a sua fabricação artística, por reconhecer a impotência de seus feitos face ao ‘estado da arte’ da arte. Suspensão, que remete para um outro espaço de intervenção artística, onde o artista se mistura com o professor para um exercício instigador. Descrição de um descontentamento angustiante face ao ‘estado do mundo’ que projecta para um questionamento optimista das possibilidades de se encontrarem outras práticas e renovadas narrativas antagónicas com o hegemónico. Suspensão e questionamento que se espalha por geografias diversas, de países emergentes, onde se procura nas práticas interculturais um discernimento que a Europa submergente dificulta.

Antes de começar...

A primeira questão que se pretende esclarecer nesta escrita é sobre a sua autoria, que se assume como de ‘*outros como eu*’, considerando a partilha de debate entre os que não determinam o discurso e a acção na procura do ‘*seu*’ sucesso, gerindo habilmente silêncios e

⁵ Membro do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS)

compromissos, prevendo agilmente as suas carreiras atentos aos mecanismos de poder existentes e aos processos de legitimação de títulos e honrarias académicas. Escrita de *'outros como eu'*, angustiada com o mundo, que não se acomoda nas narrativas e práticas hegemónicas e mora na procura do agonístico e do seu antagonismo, habitando no político.

Con la expresión 'lo político' me refiero a la dimensión del antagonismo inherente a toda sociedad humana, un antagonismo que, como he dicho, puede adoptar múltiples formas y puede surgir en relacionaes sociales muy diversas. La 'política', por su parte, se refiere al conjunto de prácticas, discursos e instituciones que intentan establecer un cierto orden y organizar la coexistencia humana en condiciones que siempre son potencialmente conflictivas, ya que se ven afectadas por la dimensión de 'lo político' (MOUFFE, 2007, p.18).

A aceitação de uma convivência positiva perante o estado do circundante adverso (também do campo da arte e das instituições educativas), estado coerente com a ideologia reinante que joga o sujeito isolado na responsabilidade do seu reconhecimento social, coloca no limiar da exclusão quem confronta outras possibilidades críticas e procura agir de modo resiliente no terreno das contradições performativas, onde a prática artística, o exercício da educação artística e a investigação se objectivam. Este *'outros como eu'*, busca a sagacidade, na pertença a um amplo campo de pensamento e actividade, na procura de uma partilha aberta, para fora de si, no debate agonístico e antagonista, na acção exposta e pública, e persegue o esclarecimento que favoreça outras possibilidades de existência, não inevitáveis mas imprevisíveis.

A capacidade do dominante sistema de capitalismo globalizado, que não permite exterioridade, de gerir como cultura o estigma da exclusão, circunscreve o exercício da crítica radical a *'outros como eu'*, consentindo-a apenas num caldo de tolerância onde abunda a aceitação da marginalização de quem não queira *'viver como todos'* e se torne incómodo perante a imobilizada e instalada sagacidade académica e diletância cultural.

Escreve-se aqui sem proclamar nada, assim, conversando com *'todos'*. Esperança ain-

da de que a simplicidade das ideias transcritas para o texto possam ser utilizadas, de acordo com as leituras que cada um lhe queira conferir. Não se pretende mais nada, apenas a difusão do que foi transposto para o escrito, recusando o inócuo, naturalmente. Poderia ser mantido um eloquente silêncio, mas prefere-se diferenciar e dividir, não como mensageiro de desventura, mas como instigador de incomodidade.

Podemos admitir que uma operação crucial e central do poder soberano seja precisamente a capacidade de suspender os direitos de indivíduos ou grupos ou de expulsá-los de uma comunidade. (BUTLER, 2006, p. 32)

Quem se move na imensidão interna da arte e da educação artística, entendendo a inexistência de exterioridade, a impossibilidade de recurso à condição de exílio, a persistente inerência da acção, a inevitável produção de materialidade significante, tem de escolher. Ou o conforto e o uso naturalizado da sua pele; ou a simulação sistemática instalada no conformismo e suspensão do pensamento crítico e da acção implicada; ou então, outra direcção, a do desconforto, condição de alerta permanente, jogo contínuo entre a procura de irreverência e o uso das possibilidades de intervenção frissurante.

No paradoxo de ser *'outros como eu'*, portanto, o Um e também o Outro, é neste tabuleiro imenso de risco que me movo e a partir dele que escrevo, tradução de inquietações, tentativa de diálogo através de uma leitura oferecida, que permita a expectativa de provocação ligeira. Única possibilidade que resta de liberdade, recusa reflectida de resignação, alojada no desejo de me construir e ser construído em interacção crítica com os *'outros como eu'*, e, confesso que também, com *'todos'*.

Essa ambivalência inevitável, pode procurar o refúgio na suspensão, perante a impotência reconhecida de se tornar profanação, mas nunca se transformar em submissão ou simulação inócua de irreverência. “Não pode haver política de mudança radical sem contradição performativa” (Butler).

Reconheça-se que a acção perseguida, devir assumido face à leitura crítica do *'estado do mundo'*, acto artístico, não precisa de ser autorizado, que se legitima no sujeito que

o assume e assina, mas será sempre preciso entender as contaminações que emana, o sentido da própria crítica que inscreve (da crítica quando necessária) e da intervenção performativa desestabilizadora que persegue, e precisa de saber realizar ‘*a arte de não ser governada*’ (Foucault). Do mesmo modo a acção em educação artística, o relacionamento educativo que se pode estabelecer no quadro das actividades académicas, que transporta o devir do artista, não precisa de ser autorizada, tem de ser assumida e legitima-se no contrato profissional que se inscreve num quadro constitucional democrático e num aparato teórico que louva o espaço primordial de construção da autonomia do aluno. Utilizem-se as contradições do sistema.

Enfrente-se o poder que emana dos saberes autorizados, tornando-nos autores insurgentes, resista-se às formas de poder impossíveis de reconhecimento ideológico. Promulguemos a liberdade que anunciamos. “ [...] no puede existir un afuera, no puedo actuar desde outro lugar, porque eso lugar del afuera no posee existencia, ni siquiera yo puedo imaginarlo. Se escapa.” (MAEZTU, 2012, p. 06).

A intensidade do presente...

Este ‘*antes de começar*’ indicia um campo de inquietação, próprio de quem hoje quer *apeen-*
der o próprio tempo com o pensamento (Hegel), de quem entende a intensidade do presente, onde o passado desaparece, e o futuro, se existente, é apenas quando encarado como catástrofe. Ou lendo em Jameson (2012, p. 32), que o “ [...] modo en que la informática hace posible un nuovo tipo de capitalismo financeiro, en el que la distancia espacial resulta traducida a una simultaneidad temporal virtual, y en el que, en outras palabras, el espacio deroga el tiempo [...] ”. A angústia de quem assiste à exclusão de iguais, dos nunca empregados, da gente sem nada-de-nada e sem-nome, dos desempregados sem assistência pública e que desconhecem a segurança, dos desalojados e exilados sem Estado e nada-de-nada de liberdade, dos presos sem lei, dos trabalhadores definitivamente precários, da pobreza intensa que volta, ...; e, em paralelo, à exibição do enriquecimento ganancioso dos beneficiários do capitalismo financeiro, dos caçadores que não querem saber dos ‘danos

laterais', nem do carácter episódico de seus feitos e se tornam deprecadores da natureza e desprezam os iguais, na escolha da melhor presa que sirva os seus interesses particulares. “[...] o aturdimento é uma abertura mais intensa e cativante do que qualquer conhecimento humano[...]” (AGAMBEN, 2002, p. 84). E a frustração de quem observa e se relaciona com a passividade colectiva dos sofreadores, conformados, incapazes de entenderem a sedução que os cerca e que os move para um consumo de si, perante a tragédia realizada pelos ‘donos do mundo’, pelos ‘governos sem estado’ transformados em condutores da viagem dos poderes para contextos extraterritoriais, pelos representantes partidários onde a ideologia se esconde simulada, e demais manipuladores sociais, que nos invadem o discernimento. E porque nos impedem de deixar em um *aberto*, para a *comunidade que vem?*

Quem não aparentar ser um cliente rico deve ficar fora das grandes superfícies, quem não for um cliente de confiança não poderá obter um cartão de crédito, e assim por diante. Neste sentido, a vigilância continua, sendo que já nada tem que ver com inclusão mas sim com exclusão. (BAUMAN, 2009, p. 37)

“No te atrevas a disolver mi categoría en tu discurso conciliador. Soy completamente irre-cuperable”, de un plumazo, (Fanzine de La Radical Gai, *in* PIPA, núm 2, Diciembre de 2012, San Sebastian). Procurando alguma centralidade no discurso, que se quer inscrito na arte e na educação artística, não se aceita fragmentar a sua problematização, evidenciando que a presença como artista, como professor de educação artística e mesmo como investigador, neste campo preciso, da intervenção artística, mobiliza inevitavelmente o ‘*estado da arte*’, o mercado da arte, em particular quando o número de galerias de arte, de locais institucionalizados e emergentes é cada vez maior, quando os museus de arte se transformam num ruidoso e popular lugar cosmopolita, espectáculo social e cultural, quando a arte ocupa um lugar relevante no mercado globalizado e a ‘arte’ é um dos seus instrumentos financeiros, e as *bienais* e os eventos internacionais são também *marketing* político. “[...] de una forma u outra, hoy en dia todo el arte versa acerca del capitalismo. En este sentido, hoy todo arte es arte político.” (JAMESON, 2012, p.91)

É bom também trazer para a discussão o espaço que tem de ser de relacionamento horizontal entre os artistas, *curators* e outros *mediadores*, debatendo o poder exercido por estes na reconstrução da ideia de arte, tornada efêmera de acordo com os seus interesses e o de sua *agendas*.

Consumidores de conteúdos, e de comunicação que somos, não podemos ‘limpar’ a arte da sua relação com o ‘estado do mundo’, no que ele comporta e no que ele gera de exclusão, e esclareçamos que o que fazemos como artistas, tem um sentido autoral que se inscreve por inerência no político, na procura inventiva de dar materialidade plástica e poética às ideias e teorias que, nesse modo intraduzível se oferecem para exercícios mentais, conceptuais e de contemplação de todos.

Procura-se aqui um encontro solidário com a exclusão, marca fulcral desta sociedade onde se pretendem retirar as capacidades de pensar, agir e sentir (Perniola), para apresentar um antagonismo com o hegemónico, uma recusa da paródia onde a cultura se transforma em aparência cultural, onde se alimentam os interesses mercantis de elites, e o deleite dos intervenientes no campo da arte, confortavelmente instalados mas ávidos de poder. É um esforço para se saltarem as barreiras criadas pelo vazio, que são obstáculo da potência da arte em gerar conhecimento crítico. Vazio que utiliza vocabulários atraentes (género, educação crítica, museologia não institucionalizada, poscolonialismo, arte pública, comunidades, acção radical, colaborativo, performativo...) que apenas são utilizados e reconhecidos mas não entendidos.

“Se dice ser crítico, actuar a contrapelo, situarse en la periferia, impulsar situaciones transformadoras cuando en realidad no se hace sino refrendar el orden hegemónico y el reparto de poder existentes” (OLVEIRA, 2012 p. 22).

A procura é de um caminho desorientado, que não pretenda construir um outro qualquer discurso autoritário, fundamentado em campos teóricos reconhecidos que o naturalizem, mas fixar a incomodidade como devir, promover a insatisfação e a incompletude como matriz de resiliência. Uma oposição ao hegemónico sem lhe cobiçar o lugar, nem o poder.

Reconhecendo que a arte emana possibilidades de se ampliar a percepção do circundante, mobilizar a tomada de consciência e incentivar a acção, promovendo a ampliação do mundo e o *aberto* (Agamben), contrariando o encerramento do futuro no presente ou o determinismo do que há-de vir, não se ignora a devastação dessa capacidade de impli-

cação, gerada pelo isolamento do adverso e pela força transformadora do sentido da arte que os grandes feitos internacionais e a espectacularidade dos eventos artísticos exalam. E não se esqueça a força alienante da sedução promovida pelos dispositivos de comunicação, em favor da desvalorização do extenso e do intenso em favor do ligeiro, do banal e do nada-de-nada de sentido. “O prazer que tem sido inculcado nos indivíduos que agem como consumidores modernos, vamos encontrá-lo na tensão entre nostalgia e fantasia, em que o presente é representado como se fosse já passado. Esta inculcação do prazer do efémero é que disciplina o consumidor moderno” (APPADURAI, 1966, p.117).

Recusando usar a arte ao serviço de *‘outros como eu’*, como muitos se servem, prefere-se a suspensão do artístico, na dificuldade de criar conceitos antagónicos e de lhes conferir a materialidade e visibilidade que é inerente ao artístico. Persiga-se a sinceridade.

Apresento-me assim, nesta suspensão de mim, impotência de acção artística legitimadora de minha dor do mundo. Chamamento de consciência, discernimento do político. Desvio opcional do caminho autoral para um espaço discreto, onde a acção relacional, educativa e intercultural torna invisível o fazer artístico e elege o terreno anónimo de acção privilegiada do sujeito/professor de educação artística para aí se exercer como artista, nos seus modos de fazer, de enfrentar o imprevisto, de enfrentar a incompletude das soluções face às possibilidades infinitas que a inventividade permite.

Reafirma-se esta decisão, de se preferir a suspensão do autor a uma vivência híbrida no *‘campo da arte’*, onde a exterioridade se tornou inviável, onde a sublime capacidade de anular as práticas antagónicas com as narrativas hegemónicas lhes anula o campo de contaminação e dilui a irreverência.

Essa suspensão não corresponde a nenhum baixar-os-braços, apenas a uma transferência para uma superfície de acção mais anónima e diluída, contaminadora relacional com as comunidades escolares e, no meu caso, junto de populações esquecidas, em periferias urbanas (Maputo, Recife e Porto), na montanha árida do Planalto Norte, na Ilha de Santo Antão (Cabo Verde), e no seco Sertão pernambucano (Brasil).

Nessas geografias se realiza uma acção intercultural de índole artístico, acção política cúmplice dos interesses dessas comunidades, intervenções inventivas em resposta a concretos pro-

blemas da pobreza das populações. E sonho, onde a suspensão do artístico não se sente e permite concentrar no essencial, assim se soltando aprendizagens sem fim, controvérsias entre modos de olhar, de pensar e de agir, busca constante por possibilidades outras do amanhã.

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas. (COUTO, 2005, p.85)

Quando se afirma que é preciso levar a arte para a escola, ou que nos persegue a ideia de fomentar vocações artísticas ou, mesmo, de *formar artistas*, desde os primeiros anos de escolaridade, deve ser assumido que se considera restritivo e enganador a promoção de práticas lúdicas de 'criatividade e expressão', e de 'ensino artístico', quando se persegue a possibilidade de os alunos serem produtores virtuosos de 'trabalhos/obras', de uma denominada 'criatividade', demonstrativa de uma genialidade, sensibilidade extrema e de uma habilidade ímpar. A arte é um campo de controvérsia adulta, é um espaço determinado por uma consciência de pertença a um campo particular da actividade humana, envolvida no político, e que se relaciona com a transcendência, a incompletude, a intersubjectividade. Se longe vai o tempo do Iluminismo e o mito da arte como bafejadora da salvação da humanidade, e terapêutica do 'eu' ferido, que o modernismo implantou, os conceitos de arte, habitantes da actualidade, ainda se movem nesse consentimento, por incapacidade de estabelecer um espaço próprio, de pertença às dinâmicas, controvérsias e conflitualidades sociais, não manietado pelos dispositivos reguladores criados, que trucidam o que lhe é antagónico. E nesse mesmo sentido, a educação artística não se libertou ainda das rotinas conservadoras, que mergulham os sujeitos em construções inócuas de imagens, em retóricas interpretativas isoladas, em adestramentos de manualidades e procedimentos técnicos. "El problema principal que hoy tiennen nuestras escuelas y universidades es la narrativa dominante sobre la educación en la que se inscriben y en su dificultad de cambiarla" (HERNÁNDEZ, 2007 p. 9). Nas escolas do Sertão pernambuca-

no, as professoras, *professoras tradicionais*, resolvem com facilidade as tensões inerentes ao acto de ensinar, colocando em circulação significações desconhecidas, acompanhando os alunos e os pais, pretendendo envolver as crianças e jovens nas lutas da comunidade que integram, como construtoras de suas subjectividades e modos de pertença identitária ao território quilombola. E se a *arte*, a *educação artística* não entram ainda no currículo, nada disso significa que não se procure sistematizar as práticas do fazer, da experimentação, do conhecimento e do uso do corpo, da interpretação e representação do circundante, da interferência no território. A ampliação do pequeno mundo onde habitam essas crianças e esses jovens, assume dimensões relevantes, pela postura de questionamento permanente das professoras, que sempre incentivam a interpretação do existente e a acção transformadora. “Só pode aprender quem desenvolve uma actividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender no lugar do outro” (CHARLOT, 2008, p. 23).

Percorre-se nesta escrita a luta contra a exclusão, encarando que as práticas educativas em educação artística, inscritas na procura mítica do efeito deslumbrante dos trabalhos/obras dos alunos, são, em si, um procedimento excludente dos sujeitos que não realizando louváveis visibilidades, inscrevem em seu crescimento experiências cognitivas e emocionais que lhes permitem seguir o seu caminho. O espaço da educação artística é um lugar privilegiado do fazer e da experimentação, da inventividade que possibilita o questionamento do ser, do mundo, da acção no mundo. É neste quadro, que entende a escola não como um dispositivo de regulação, nem como um mecanismo de reprodução dos valores e discursos hegemónicos, nem escolarizador dos saberes, que se pretende renovar as narrativas da educação artística, suas práticas ousadas, críticas e interventoras. Rejeitem-se as falsas intervenções, decorativas de espaços escolares, de abrilhantamento das festas, da realização de prendas para os pais, procurem-se movimentos de interferência no corpo e do corpo inteiro dos alunos, mobilize-se as suas capacidades críticas, não se colonializem seus propósitos.

...

*Eu, que nada mais sei, só o fulgor breve,
eu dava-te palavras.*

Ana Luísa Amaral

REFERÊNCIAS:

APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large – Culture Dimensions of Globalization (1966)**. Dimensões Culturais da Globalização. Tradução de Telma Costa. Editorial Teorema, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **L'aperto. L'uomo e l'animale** (2002). O Aberto: O homem e o animal. Tradução de André Dias e Ana Bigotte Vieira. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernità e globalizzazione, Intervista di Giuliano Battiston** (2009). Europa Líquida, Entrevista de Giuliano Battiston. Tradução de Duarte Pinheiro. Funchal: Editora Nova Delphi, 2013.

BUTLER, Judith e SPIVAK, Gayatri. **Who sings the nation–state?** (2006). Quem canta o Estado–Nação? Tradução de Fernando Ramalho. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 17, nº 30, 2008 (p. 17–31).

COUTO, Mia. **Pensatempos**. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Espigador@s de la cultura visual**. Barcelona: Ediciones Ocatadro, 2007.

JAMESON, Frederick. **El postmodernismo revisado**. Traducción de David Sánchez Usanos. Madrid: Abada Editores, Madrid, 2012.

MAEZTU, Maite Garbayo (2012), ¡Yo objeto! La crítica y la objeción al objeto. In: **PIPA**, núm. 1, EREMUAK, S. Sebastian, Junio 2012.

MOUFFE, Chantal. **Prácticas artísticas y democracia agonística** (2007). Universidade Autònoma de Barcelona.

OLVEIRA, Manuel. Armas de repetición massiva. “El olvido y la corrupción de palabras nuevas y adecuadas”. In: **PIPA**, núm. 2, EREMUAK, S. Sebastian, diciembre 2001

FABRICAÇÕES & EXPERIMENTAÇÕES

Lucimar Bello P. Frange⁶ | Universidade Federal de Uberlândia

Inventar conceitos é uma aventura.

Felix Guattari

Os pensamentos e ações nesse texto entrelaçam práticas colaborativas em uma Oficina de Sabores e arte contemporânea, filosofia, literatura. Os sabores são entendidos como conhecimento, mínimas ações estéticas e estésicas acionando atos e atitudes micro políticas, criadoras, sensíveis e compartilhadas. Durante as experimentações, os sabores ativados geraram poemas e uma Cartografia de Sabores.

As oficinas *Fábrica de Ações que Não Existem*, que venho realizando em diferentes contextos, diversas cidades e situações (Belém, São Paulo, Vitória), passam por conexões entre as artes visuais, literatura, filosofia, cinema. As oficinas bebem pensamentos e proposições que dialogam com pensamentos, atitudes e obras de artistas, como “Droguinhas”, de Mira Schendel; as palavras de Joseph Beuys: *Toda pessoa é um artista, Libertar as pessoas é o objetivo da arte, portanto a arte para mim é a ciência da liberdade. Tornai os segredos produtivos*; as performances de Marina Abramovich e seu pensamento-criativo, abordando o performer, o público, os limites do corpo e as possibilidades da mente; o biscoito “arte” e “Mundus Admirabilis” de Regina Silveira e suas ambiências sócio-estético-políticas; Ai Weiwei e as sucessivas prisões pelas proposições críticas aos sistemas sociais, das culturas e da arte; “Tornado”, de Francis Allys na 29a. Bienal de São Paulo; “Here & There” (Aqui e Lá), de Anna Maria Maiolino na 12a. Documenta de Kassel, em 2012. Maiolino, de origem italiana, usou todos os espaços da casa do jardineiro, preenchendo-os do porão ao sótão com argila modelada, vozes e cheiros, interligando espaços internos e externos, e enriquecen-

⁶ Aposentada, Pesquisadora Voluntária PUC/SP.

do o entorno com sons de pássaros brasileiros provenientes de instrumentos indígenas. Segundo ela, aquele seria um “espaço a ser tomado de forma poética e a favor da vida”. Os atos estéticos são com-figurações da experiência, novos modos de sentir e novas formas de subjetividade política.

Para Rancière (2005):

A arte é testemunho do encontro com o irrepresentável que desconcerta todo pensamento. É um testemunho contra a arrogância da grande tentativa estético-política do devir-mundo do pensamento.

As obras e os artistas são escolhas por suas colocações ético – estético – políticas, imbricadas em modos de ser, e visiva em seus modos de fazer e questioner a invenção na arte e na vida.

Paul Klee afirmou: *a arte torna visível*. Em seguida, defendemos a visualidade que poderíamos colocar no plural — visualidades e hoje, temos diversas teorias sobre os visíveis e os lesíveis. Creio que podemos acrescentar camadas e camadas em relação às imagens e aos modos como as vemos, as compreendemos, as situamos na arte, na vida. Marcos Vilela Pereira (2012) discorre sobre a visualidade destacando

[...] a imagem como objeto detentor de historicidade e como plataforma estratégica de interesse estético, político, cognitivo e não apenas como fonte de informação. O visual engloba a ‘iconosfera’ e os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais, a produção, circulação, consumo, ação dos recursos e produtos visuais. O visível está ligado a esfera do poder, aos sistemas de controle, à ‘ditadura do olho’, ao ver — ser visto e ao dar-se/não-se-dar a ver, aos objetos de observação e às prescrições sociais e culturais da ostentação e da invisibilidade. A visão, os instrumentos e técnicas de observação, os papéis do observador, os modelos e modalidades de ‘olhar’.

Acrescento, para pensarmos, Mosé (2011),

A visibilidade, uma tarefa para criar uma cultura afirmativa, do valor à vida, a grande moeda em vez da exploração, do consumo, da ausência de densidade humana e da alegria. Estimulação do pensamento crítico e criativo, o pensamento vivo por meio da filosofia, da ação da vida. Pensar a vida como intervalo entre o nascer e o morrer.

A visibilidade ou as visibilidades se constituem no devir a ser explorado, construído, questionado, inquiridor em cada imagem objeto.

A ideia de fábrica deriva dessas conversas e do pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari, “maquininhas como aventura pessoal”, ações maquinicas e maquinações. Uma máquina não é apenas técnica, ela é sempre parte de uma máquina social que usa os homens como parte de uma engrenagem. Deleuze (2011) em “Kafka, por uma literatura menor”,

Os homens não só fazem parte da máquina enquanto realizam seu trabalho, mas em suas atividades adjacentes, sem seu descanso, em seus amores, protestos, indignações... Toda máquina é parte de uma maquinica e uma maquinação na qual entram o desejo e as conexões.

A aventura e os conceitos são aventuras solitárias e colaborativas, são atos de criação acompanhados por fricções e fixações entre amigos conceituais, professores, estudantes, profissionais de diversas áreas (não só da arte), pessoas de e em comunidades, pois vivemos em redes e fluxos que se fazem e se desfazem a cada instante. Somos concomitantemente cúmplices de ações compar-trilhadas em ambientes e afetações nas experiências e comportamentos. O vivo pulsante é autopoiesis contínua, é processalidade na qual existem e insistem o precário, o escapatório, o por-vir. Penso no sabor como um mínimo do vivo em um corpo vibrátil (Suely Rolnik). As relações são fugazes e intermitentes, são escapatórias, sustentações de e por amizades cumpticizadas. As questões e os desafios

são da ordem do labirinto, somos labirínticos. *Pássaros e leões nos habitam, diz Lygia Clark – são nosso corpo-bicho. Corpo-vibrátil, sensível aos efeitos da agitada movimentação dos fluxos ambientais que nos atravessam. Corpo-ovo, no qual germinam estados intensivos desconhecidos provocados pelas novas composições que os fluxos, passeando para cá e para lá, vão fazendo e desfazendo.* Essa afirmação de Suely Rolnik, torna possível pensar corpos vibráteis em produção constante de um vivo pulsante.

A fábrica está ligada à economia de produção, aos mercados, aos sistemas e, ao mesmo tempo ao trabalho precário que se desprende e depreende de lugares, de tempos, de conteúdos. Os ambientes e os mercados produzem rápidas movimentações chamadas de serviços, estilos de vida e modos de inserção, inclusão, exclusão. Vivemos em tempos de bens ligados à circulação e à acumulação. Trespasam-nos a indústria cultural, do turismo, a imobiliária, a industrialização dos sistemas da arte, das culturas e da educação. As práticas políticas, o capital, a violência, nos ameaçam, nos capturam. Desejos, histórias, memórias, densidades vividas e a viver, mentes e corpos são assolados como prestadores de serviços das classes dominantes. Dialogam de modo paradoxal, as multinacionais e as redes sociais e de colaboração, escamoteando um tempo livre e uma falsa liberdade nas quais, enquanto multidões, estamos imersos. Somos um mínimo em multidões de instantes, de pessoas inter-relacionando as categorias típicas e tópicas do cotidiano: *habitar, trabalhar, conversar, passear, comer* (Gilberto de Mello Kujawski).

Tomo o sabor como um mínimo dos atos de comer: o ato de comer tornado uma poética da presença. A praça, a casa, o café, a sala de visitas são caminhos que levam à presença, à alteridades de um “não si”: identificações, presenças para si mesmo – presentificações –, o outro que envia ao sujeito sua própria imagem, um fora, e as representações, a figura do outro, estrangeiro. As Fábricas de Ações que Não Existem são proposições, estrangeirices, incompletudes, suspensão à espera do inacabado. O poético, a presença do outro e a presença para si se confundem – “com-fundem em nós” – é corpo(s) e campos sociais. O trabalho afetivo está atrelado à performance do trabalho. A produção se faz acontecer na cooperação entre os cérebros. Fazer dinheiro tem muito menos a ver com produção de mundos do que com a produção de bens materiais. E os bens imateriais como o sabor e o

gosto são considerados “imateriais”, no entanto são fontes, fundantes de sustentação de corpos vibráteis e pulsantes.

Convivem lado a lado nas grandes cidades, um carro importado de última geração e um homem-cavalo puxando sua carroça, uma engenhoca de restos com papelão molhado para render míseros trocados. Convivem resorts, condomínios caríssimos e favelas, casebres de plástico e pessoas morando nas ruas. Convivem restaurantes com ouro sobre comidas e pedintes comendo restos de lixo. Convivem guerras para todo lado e edifícios esculturas gigantescas de materiais nobres. Convivem vontades de ser e impossibilidades de condições mínimas. Perdemos os vínculos, as conexões e as agregações pessoais e coletivas; sofremos e somos devorados por medos da morte, de envelhecer, da miséria, do desemprego, da feiura, da fome, do roubo, da violência; clamamos por uma “sociedade inteira” e pelo “momento certo”, como se esses existissem. O desejo é social. O capitalismo apropria a produção desejante. A formação social do desejo é do universo das micropolíticas, dentro das macropolíticas. Gosto e sabor(es) são afinações, finas-espessuras para comer-com-gosto e criar condições de um corpo-pessoa-inquieta em constante formação, do ordinário sem o extraordinário. A economia mercadológica atua nas subjetivações e nas sensações ético-estéticas-estésicas. As estesias têm sido sobrepostas, ataladas, sem tempo para a fabricação de quase nada(s), do ócio, do banal, de uma estética da precariedade (Glauber Rocha). Penso nas *Fábricas de Ações que Não Existem*, como *instantes-já* (Clarice Lispector), momentos mínimos para comer juntos e pensar como alimentamos a nós, e aos mundos nos quais vivemos. *A experiência como hora anterior, hora vaga-lume que é a antecâmara de alguém* (Juliano Pessanha). Comer Arte e viver Arte como mínimos para sustentar a criação na Arte e na Vida. Penso numa alimentação expandida, pulsionando o vivo em cada um de nós e nos instantes nos quais estamos e deles saímos. Estamos imersos em “fôrmas” de celebridades e estetizações, abandonando as “formas” e deixando que aquelas nos soterram. Os atos de criação exigem trabalhos do intensivo, das rupturas, do precário. O sabor tem sido denegrido, não é da ordem nem do espetáculo nem do extraordinário que nos habitam ao lado dos medos assoladores. Saborear é degustar lentamente com prazer, tomar um vinho até a última gota, gozar de especiarias e combinatórias, deli-

ciar-se, deleitar-se, com os outros de nós e de outros, mesmo! Podemos lambar os pratos como fazíamos quando crianças? Não! Isso é falta de educação, deixe sempre um pouquinho no prato, manda a etiqueta. Penso nos sabores como experiência estética, borrada, flutuante, vapor. Sente, escapa, mas fica, vinga e finca: um bom sabor não se esquece! Penso no sabor *perdurante, o lugar onde plantamos a iniquidade. Esse lugar é sopro do arremesso que somos e pensá-lo ao modo de meramente dado é tentar situar-se fora dele (arremesso), o que constitui a íntima tentação da metafísica* (Juliano Pessanha).

A coragem de criar está ofuscada e denegrida. Grito como *O Grito* de Munch. Grito por aprender a aprender, apreender o que acontece à minha e à nossa volta, no entorno (no contexto e nos “com-textos” visuais, verbais, sincréticos, situacionais), o que faço e o que posso fazer nos encontros e nos acontecimentos para comer-junto, para saborear-junto alimentos e situações, encontros e acontecimentos. Grito por uma fabricação de momentos, de intensidades, situações, atos colaborativos, por uma fabricação dos mínimos que somos e que, com eles atuamos na biosfera, na grande encenação que é a vida, sempre a nos escapar... Biosfera vem do grego, bios=vida e sfaira=esfera, esfera da vida, o conjunto de todos os ecossistemas da Terra. O termo biosfera designa o conjunto dos seres vivos da Terra e seus habitantes. Somos seres vivos, parte da biosfera interagindo com os outros seres vivos; precisamos manter relações éticas com os ecossistemas. Os alimentos e as teias alimentares fazem parte das mudanças genéticas. Temos uma responsabilidade maior que os demais seres vivos na manutenção da saúde da biosfera, na sobrevivência dos seres vivos, nas florestas e nos oceanos cheios de vida, mas fragilizados pelas devastações. Recorto nessa complexidade, apenas os sabores na cadeia alimentar, um mínimo, um menos que poderá ser mais como no minimalismo – menos é mais. Grito por uma ecologia dos chamados “incorporais” tão importantes quanto a ecologia do mundo natural e do mundo virtual. Grito por re-existência(s) colaborativas e relacionais em linhas que vazem. Por isso, as *Fábricas de Ações que Não Existem* são experiências vasantes (com “s”, lama fina e inconsistente), são experimentações éticas dizendo de um modo de existir e não de uma teoria do belo nem de uma filosofia da arte. As experimentações entendidas aqui, como pluralidade, partem de

coletivos de singularidades, bandos e bandos de vaga-lumes sem rumo e sem lugar.

A “realidade” é uma produção contínua e o corpo, um processador ambiental em camadas e camadas. *O corpo*, como afirma e trabalha Regina Favre, *é um processo morfogênico, autopoietico contínuo, do micro ao macro, do nascimento à morte. A ética é feita de comportamentos. Aprender como se faz comportamento eticamente estruturado! Porque a ética é a vida!* Vontades, desejos e maquinações estão em constantes agitações. Sabores são agitações éticas, mínimas ações gustativas, olfativas, memórias visuais, táteis, existenciais num corpo ampliado. Não somos um corpo de 1,60 cm e 60 quilos, somos corpos em relações imbricados nos saberes, nas situações, nos encontros e acontecimentos, nas angústias e desafios existenciais, nos prazeres e dores do existir, no vivo pulsante. O sabor é experiência além da geográfica, é epistemológico, é experiência cognoscente. O sabor é saber, sabor-saber do mundo e de mundos a devir: sabor é fissura, permanência.

No ocidente, os sentidos são divididos: a visão e a audição são sensações de distâncias, objetivas e “belas”; o olfato, o tato e o paladar são proximais, se dão nas subjetividades, nos prazeres e nas intimidades efêmeras. O olfato ao inalar perturba a ordem do corpo; o tato é toque; o paladar é tátil, palato e ingestão, tocam, destroem, absorvem, são contaminações fortes, são hedonistas, buscam prazer(es). Essas conversas estão ancoradas em pensamentos dos pesquisadores: Eduardo Marandola (UNICAMP), Livia de Oliveira (UNESP) e Lúcia Helena Brandão Batista (UFMG). O sabor é efêmero, é da ordem da poiésis. O objeto se torna sujeito, o sujeito é transtornado pelo objeto. Gosto e “bom gosto” oscilam entre tati-lidades e metáforas. O sabor é cognição, experiência corpórea, processual, sujeito-objeto em relação experiencial, caminho existencial entre campos teóricos, memórias, narrativas, paisagens estésicas (das sensações). Pensemos em paisagens gustativas e lugares saborosos. O saber está ligado à experiência de territórios no mundo, o sabe(o)r e o gosto são experiências corporificadas em mundos “reais” e inventados. A distância é cognitiva, o tato permite o volume das coisas, o paladar permite o experimentar a intensidade das coisas. Os cinco sentidos entre si são des.lugares, paisagens a vir, imagens a devir, corpos a produzir. Os sabores são mediados pela cultura, pelos costumes, pelas contaminações de todos os campos, sejam dos saberes, sejam das inquietações dos não sabidos. Os sentidos,

como o do gosto, são palativos, tocáveis, aromáticos, de escolhas e combinatórias: salgado, amargo, doce, ácido se imbricam em muitas situações, não somente nos alimentos.

Come marmelada e lembra de sua avó, sente estar no interior de Minas Gerais, lembra das situações, pessoas, acontecimentos ali ‘memoriados’ – constrói mundos outros em frações de segundos, além do ‘aqui e do agora’, constrói mundos habitados de ‘ontem(ns) e de amanhã(s)’. Sente o cheiro, o gosto da marmelada amarela–amarronzada com cheiro de terra e mistura de brigadeiro amassado no palato, cuja aspereza lembraria o chocolate granulado que comera uma única vez – um saber no corpo–boca–língua–memória – sabor corpado. Sente na boca a saudade dos pedaços bem fininhos daquela massa de marmelo com açúcar, colocados no copo, amassados com garfo de sobremesa e misturados com água, saboroso suco de marmelada – delícia de infâncias. Não se é só uma, mas muitas infâncias em uma pessoa. Uma criança é muitas. Sem pudor, quando eram crianças, comiam brigadeiros de terra molhada. Com as cascas de ovos descartadas pelas senhoras da cozinha, faziam debaixo das bananeiras, miniomeletes em cozinhas–inventadas. Até hoje adora ovos mexidos com gosto de omeletes–crianças. Os sentidos instauram uma processualidade contendo o precário, as ações que não existem, as fabricações a devir, as aventuras constantes, as certezas sem saídas. Os sentidos têm nuances entre eles, os encontros e os acontecimentos, do mesmo modo. Marmelo, brigadeiro, terra, ovos, são sutilezas de uma pessoa em constante construção. Pertencem, não a um ‘euzinho’, mas a um contexto em uma fazenda mineira, com chão, casa, teto, aconchegos, peraltices, descobertas, desvios.

Quantas infâncias podemos acionar ao escrever e ler esse texto, quantas adultidades, quantas paisagens gustativas? O sabor é epistemologia e não apenas prazer. Volto aos Desenhos de Comer (ver no site lucimarbello.com.br), se enunciavam já na meninice. Uma lembrança gastronômica – ela foi/está sendo esse marmelo, essa terra, esses ovos.

No texto *Sob o Sol–Jaguar*, de Italo Calvino, um casal no México, só se entende na cama, quando se entende na mesa. O paladar é químico, biológico, volitivo, estético, cultural. Mexicanos comem muito mais pimentas que baianos. Outros povos nem pimentas comem.

As comidas, escolhas, preparação, cozimento, acentuação dos sabores é experiência–existência indissociáveis, passam pelas pedras incandescentes, fogos subterrâneos, assados

no calor das brasas, flambados ou cobertos com cinzas quentes. A existência é mutação, deteriorando, desterritorializando, engendrando devires. A experiência evoca a memória, o imaginário, as identidades, as alteridades. Há um arranjo entre cores e harmonia de temperos. O sabor é fruto da terra, está presente no imaginário das culturas e das naturezas. No Ocidente, da terra se exploram as pedras preciosas; no Oriente, as especiarias. Os sabores são prenes de imaginários, podemos citar a cana doce das Índias, os aromas da canela do Ceilão, o coco das Ilhas do Pacífico, o cravo das molucas, o ardor da pimenta de Balabar, a noz moscada da Ilha de Banda (Rota das Especiarias, de Rosa Nepomuceno). A gastronomia é a oitava arte. Os sabores são pretéritos. Qual o sabor imaginário atual? Quais seriam as cartografias de sabores em tempos atuais? A mesa posta nos seduz, o sabor está à mesa, sempre exposto a ser degustado. Temos mesas postas? Compar–trilhamos sabores colaborativamente?

No filme: “*A Festa de Babette*”, numa península da Dinamarca, duas irmãs devotas ao pai falecido, pregam a salvação através da renúncia. Acolhem Babette, refugiada da Guerra civil francesa. Ela aprende e transforma a comida oferecida pelas irmãs aos necessitados. Babette ganha um prêmio na loteria e, ao invés de voltar para a França, resolve fazer um banquete para os amigos do culto que, num primeiro momento se assustam com a possibilidade de perderam suas almas ao se deleitarem com os prazeres terrenos. No *menu*: “sopa de tartaruga, blinis de caviar demidorf, cailles sarcophage, babá ao rum, frutas frescas, champagne Vve Clicquot, vinho Clos des Vougeot”, servidos com todo requinte. Ao fim do banquete todos estavam “alimentados de corpo e alma”. Babette conta o segredo, era a cozinheira do Café Anglais. O filme nos faz sentir as ações comensais e os prazeres dos sabores–sentidos pelas pessoas, agora cúmplices de uma cozinheira–estrangeira decidida a ficar na Dinamarca. Lembro “*O Almoço na Relva*”, de Monet. Lembro Tiravanija e suas obras–refeições feitas e comidas na galeria de arte, as palhetas são a preparação e os atos de comer, tanto colaborativa quando compar–trilhadamente.

“*Afrodite*”, livro de Isabel Allende, é um passeio por receitas e histórias que aliam gastronomia e sensualidade. A preparação das iguarias tem um contexto afrodisíaco. Isabel narra a história social chilena, onde sublinha a mágica capacidade da mulher em assumir o poder sem contudo, o evidenciar. A existência de alimentos afrodisíacos tangencia o

êxtase, o saborear de um prato bem preparado, assim como o sexo no deleite de fazer e comer. Alimento e sedução são dois aliados: a maçã expulsou Adão e Eva do Paraíso; a maçã oferenda sedutora para Branca de Neve; Cleópatra a servira em banquetes para conquistar os homens; Casanova saboreava chocolate antecedendo os encontros amorosos e comia 50 ostras, todas as manhãs, na companhia da mulher desejada.

Palomar, um senhor, vai à loja “Spécialités fromagères” (especialidades “queijeiras”). Os queijos são descritos em imagens, cheiros, detalhes. Podemos vê-los e senti-los. Palomar oscila entre impulsos contrastantes, quase querendo provar de todos, e a identificação de apenas um queijo a reconhecer-se nele. A questão é escolher e ser escolhido – acolhimentos de ambos os lados – relações entre comente e comível. Por trás de cada queijo podem vir nomes de queijos, conceitos de queijos, concursos de queijos, psicologia de queijos, relacionamentos entre cada um desses pontos a devir. A queijaria é como uma enciclopédia a pedir a experimentação dos sabores, feita de memórias e imaginação. Essa loja é um museu: o senhor Palomar ao visitá-la sente, como no Louvre, em cada objeto exposto, a presença de uma civilização que lhe deu forma e dele toma forma. Essa loja é um dicionário: *!Monsieur! Monsieur! Monsem*, uma jovem queijeira vestida de rosa está diante do senhor Palomar que, absorto em seu caderninho pede o que há de mais trivial... (O museu dos queijos, em *Palomar*, de Italo Calvino).

Veem à tona, novamente os Desenhos de Comer e as Cartografias de Sabores. Essa última resultante da Oficina “Comedorias, Palavras e Quilos”, dentro do Projeto Cor + Labor + Ações, R.U.A., realizado na Galeria Marta Traba, no Memorial da América Latina, São Paulo, 2013. Venho realizando há alguns anos, as experiências de comer-junto, finas-fissuras-espessuras, pequenos gestos e ações nessa grandiloquência de cozinhas, receitas, chefes em todos os canais de comunicação. Há um apelo e um excesso em nome do “comer bem”; há uma estetização além de atos de comer coletivamente. Estou tentando atuar, dizer de saberes comensais, de afetos gustativos, de sabores como micro-mini-invenções de si em mundos macro-políticos. Penso nos sabores como experiências eco-estéticas-existenciais. Assim, os sabores estão ancorados em saberes, em comprometimentos ético-culturais entre pessoas, estados de ser, atos de fazer, pensar, fabricar, questionar existências. O compromisso é um risco e um arriscar-se com e nos outros, em campos de conversas de: bocas formativas,

conversas de comer, histórias de comer, memórias de comer, sons de comer, comer por vir...

O estado mental precário significa abundância de possibilidades incluindo o arbitrário, o trivial, o ordinário das razões e das coisas. É uma experiência da potencialidade ontológica e cruel. Giorgio Agamben mostra-nos como Aristóteles procurou confrontar-se com as ambiguidades e as aporias da teoria da potência. Obriga-nos a repensar, não apenas a relação entre a potência e o ato, entre o possível e o real, mas a uma compreensão do ser vivo. A vida deve ser pensada como uma potência que excede incessantemente suas formas e suas realizações. O sabor é cúmplice ativador de potências.

Akseli Virtanen cita Luis Buñuel. Cito ambos: *o verdadeiro problema é o discreto charme do precariado, um dever em sua essência nos dando consistência necessária para a criação*. Os sabores poderiam ser pequenas disgressões dentro do precariado? As Fabricações e as Experimentações também seriam?

A Oficina Fábrica de Ações que Não Existem, versão de Vitória-ES, partiu de sabores advindos de minicopos d'água – delicadamente bebida e brindada, balas de frutas colocadas em miniformas de quindim – saboreadas, e paçocas em miniformas de pão de mel – amassadas na boca. Provamos. Sensações lisas, doces, ásperas, céu da boca molhado, dentes mordentes, palato e língua pressionando as paçocas a grudar nas gengivas. Ativamos lembranças de sabores, de infâncias, de cidades, de famílias, vizinhos, lugares morados. Histórias foram contadas, palavras escritas, agregamos conceitos, filmes, fragmentos literários; conversas e sabores livres, leves e soltos, em suspensão, permeados por conversas de comer, conversas de boca, sons de comer, paisagens gustativas. Poemas foram feitos a partir dos encontros e dos acontecimentos entre o salivar, o degustar, o des-memorizar, compartilhando encontros, lugares vividos. Como diz Picasso: *eu não busco, eu encontro*. Camadas de subjetivações se mostram como presenças criativas. Imagens e palavras davam a ver as memórias no corpo de cada participante, desenhos – potências entrecruzadas, camadas e camadas de tempos, sensações, dimensões atualizadas de uma pessoa, papéis imantados de processualidades existenciais, mostrando umas e enunciando outras, frestas e minipolíticas de cotidianos de cada um do grupo e das contaminações entre todos. *A arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações* (Bourriaud, 2009, p. 23), no caso, as inter-relações comensais.

Viver na hora da morte e das estrelas
é vibração mais tensa do que as veias possam suportar.

Clarice Lispector

A mesa do laboratório de fotografia, onde fizemos a Oficina, foi recoberta com papel crepom vermelho. A parede, fazendo um ângulo de 90 graus, recebeu papéis pretos. Lãs coloridas, giz branco, todos materiais do dia a dia, precários, baratos, ordinários, geraram as Cartografias de Sabores. Cada participante lembrou um sabor – salivou – apertou-o, deu-lhe corpo saboreado, o sabo(e)r em um corpo “memoriado”, pulsante, potente, atijando formas estético-visuais. Cada pessoa foi convidada a pensar numa medida – extensão desse gosto-corpo. Depois, convidada a escolher uma cor para o sabor e, posteriormente, uma lâ correspondente para visibilizar o sabor naquele espaço vermelho e preto, à espera da Cartografia de Sabores.

Com todas as inquietações apontadas nesse texto, ousou inventar conceitos e criar Sete Insustentáveis Categorias de Comer, experimentações a devir, criando uma Cartografia de Sabores bem miúda, finas-espessuras, superfície de bordas, início sem cessar, andarilhos em fios de navalha.

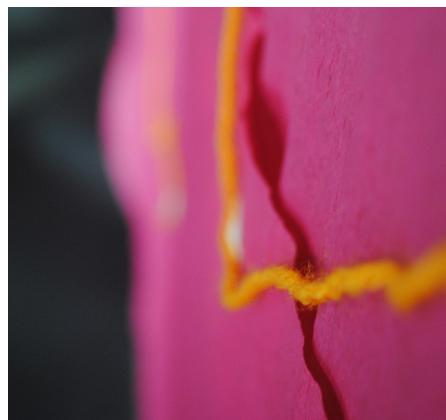
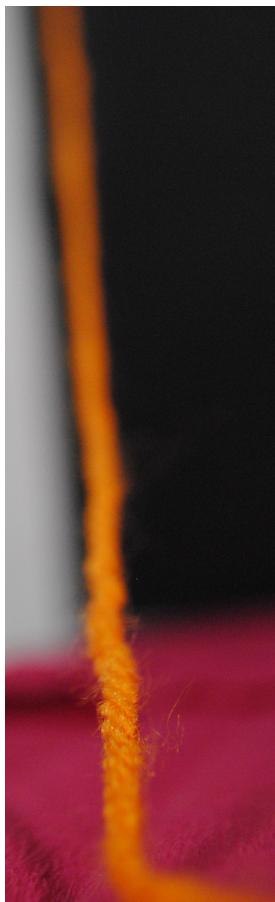
Sete Insustentáveis Categorias de Comer:

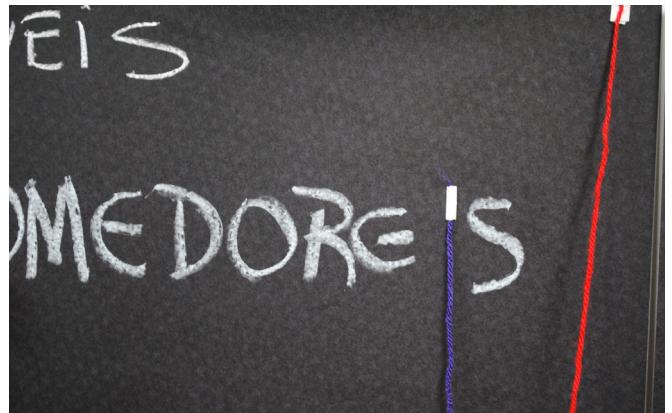
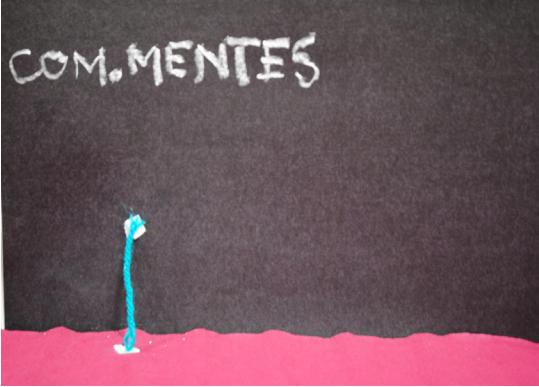
1. Fazedores, as pessoas que fazem as coisas para serem comidas.
2. Comedores, as que comem, mas não fazem.
3. Cozinháveis, as coisas a serem preparadas para comer, nem sempre cozidas, também as cruas.
4. Comíveis, as coisas que comemos.
5. Famintes, os que têm raras fomes.
6. Fomedores, os que sempre passam fome.
7. Com. mentes, as categorias virtuais de comer(es).

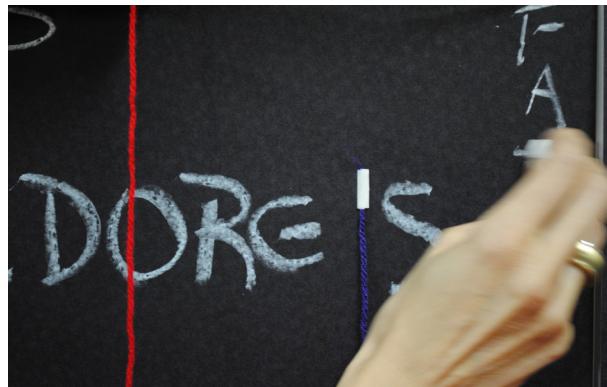
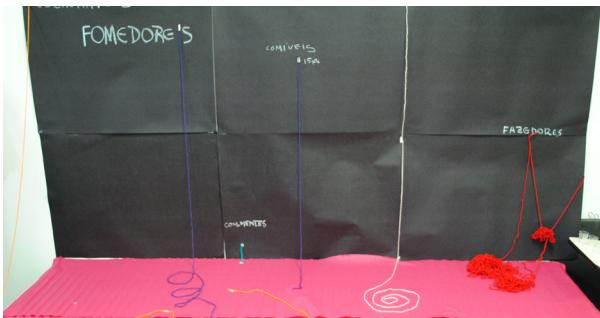
As comedorias surgiram de um não pensar, sabor-saber, a necessidade da consciência de

não saber e dos impulsos às interculturais. As Sete Categorias Insustentáveis de Comer são saberes tecidos no mar excessivo que é a vida, nesse texto. fragmento, pensando e corpan-do Fabricações & Experimentações. Concordo com Manoel de Barros, as coisas que não existem são mais bonitas...

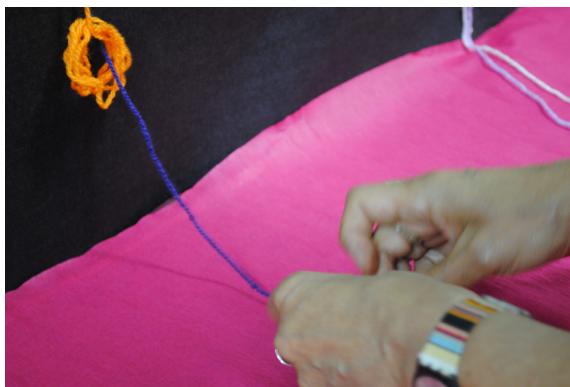
As fotos (acervo da artista Lucimar Bello Frange) a seguir mostram um pouco destas experimentações:







Fotos pertencem ao acervo da artista Lucimar Bello Frange



Poemas foram feitos pelos participantes e autorizados para essa publicação. Convido o leitor/a a salivar sabores e saberes, quer sentidos, quer inventados, quer acionados de paisagens aqui nada presentes, muito menos comentados:

Livros com marcas de choro

Alegria e tristeza fazem parte de uma vida inteira,
Doce alegria, sabereis a verdadeira alegria.
O choro pode durar,
Nas páginas inteiras da vida.
Azeda união que dá cheiro de vitória,
mas a real sabedoria nos faz
contemplar o sucesso.
Sou triste, alegre, real e verdadeira,
Eu sou o próprio livro que recebe
as marcas do choro.

Camila Rios Graça Ribeiro



A igreja em mim

O sino toca

A igreja chora
Alguém morreu.
Quem morreu?
Foi o sol que morreu mais um dia.
É hora de entrar
É hora do banho e talvez voltar
Deitar sem o pensamento parar
Deitar de camisola quente
leite quente
sorriso quente

O sino toca

A igreja convoca
é hora da missa
Engole o pão com roupa bonita
E vai deixando o sono pelo caminho
A igreja é gelada e úmida
Tem gosto de água
Sua grandeza afasta
Suas imagens assustam
Sua música abraça

O sino toca

A igreja grita animada
eu animada



amada
sentada na escada de pedra fui beijada
beije com gosto de cerveja e madrugada

O sino toca
A igreja desperta a cidade e eu durmo.
Durmo com gosto de ontem.

Érika Sabino



Sabor do tempo

Tempo do prazer

Tempo da alegria,
Das experimentações e incertezas.
Tempo do perigo!
Do perigo? Quê perigo?
Perigo das brincadeiras...
Da curiosidade infantil
Do pagar para ver!
Da inocência perigosa
Pura, sem o pavor do medo.
... Do medo de gente,
De morte, de assalto, de desesperança
Da má interpretação!

Dione Baptista do Amaral Sardinha



Encontros

Rio

Rio de rir
na aldeia de minha infância
onde me olho
no olho

Rio

Rio de água
na fonte
onde me molho
nas memórias
que desaguam no mar

Rio até chorar no mar...

Rejane Coutinho



A água da semana

Subir as montanhas

Respirar ar puro

Buscar na fonte

a água da semana

Memórias, lembranças, família, saudade...

Descer as montanhas

Chegar à praia

Olhar o mar

O encontro do rio com o mar

Mar de palavras

Desejos, sabores e cores

Como é bom relembrar

Quisera voltar...

Lembranças singelas, verdadeiras.

Agora mãe

com os filhos partilhar

Subir as montanhas

Respirar ar puro

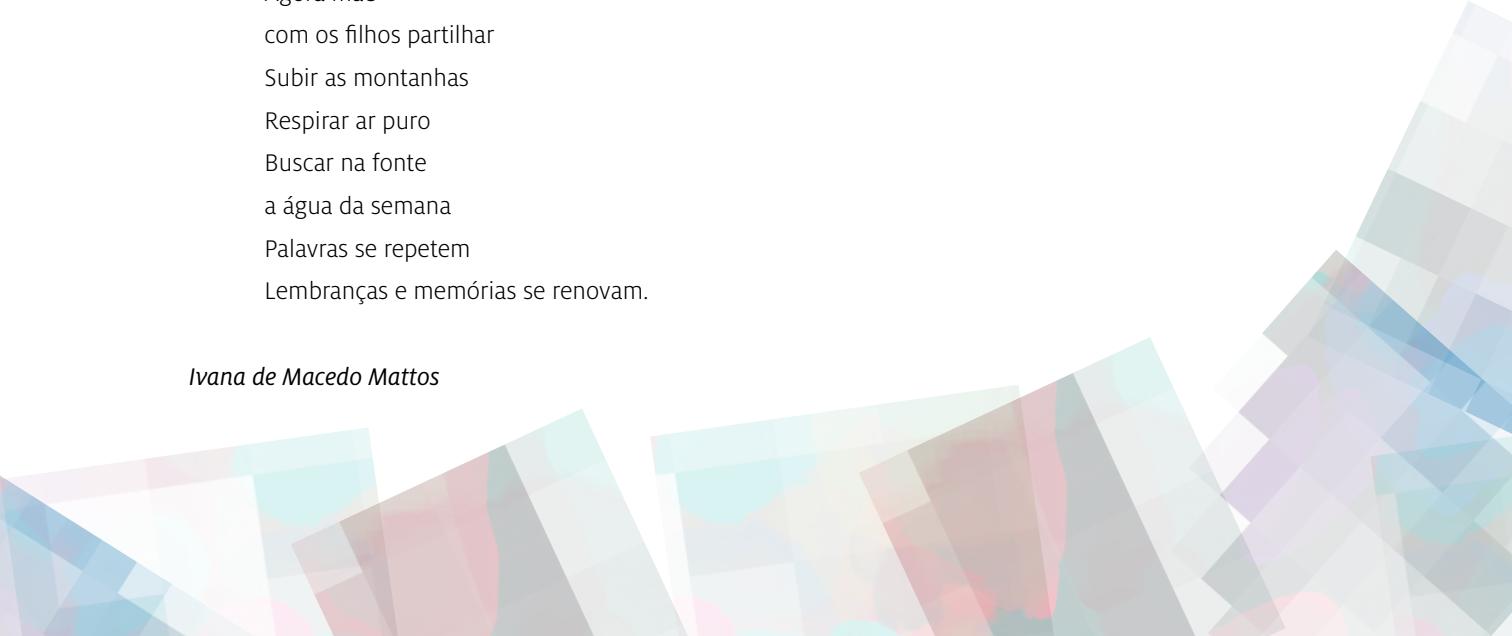
Buscar na fonte

a água da semana

Palavras se repetem

Lembranças e memórias se renovam.

Ivana de Macedo Mattos



Desterro

Bruta, desanda a água,
Real, voa precisa,
vê:

Em águas lamas minerais
em jorros infindáveis
de fontes sim findáveis
a dúvida certa
Desvio do sonho

Como saber?

Espanto pacato enquanto
samente o espanto
nos desperta e nós
desamparados
aos prantos
sem nada entender
entendemos que nada entendemos

ou muito pouco, quase nada



Das vísceras do fogo,
por exemplo,
dos desandos das gentes
dos desabos dos céus

Só um abraço nos damos
para juntos outra vez seguir
rir pra não chorar
(como Candeia)

Aliás, fazer como os poetas.
Sempre fazer como os poetas!
Como os trágicos, mais que como os líricos,
Imitar até trair a imitação
Imitar até ser enfim o mesmo
si mesmo
que se está sendo
sem saber
que está sendo

pois é isso que os poetas são:
seres que são



Deixe-me ir

vou aos saltos

serelepe

seco o susto

sopro o corte

Na educação pela pedra, de Cabral,

se aprende que a gente vira gente

“de fora para dentro

da casca para o fundo”

Aos avessos

atravessamo-nos

portanto:

aves avessas,

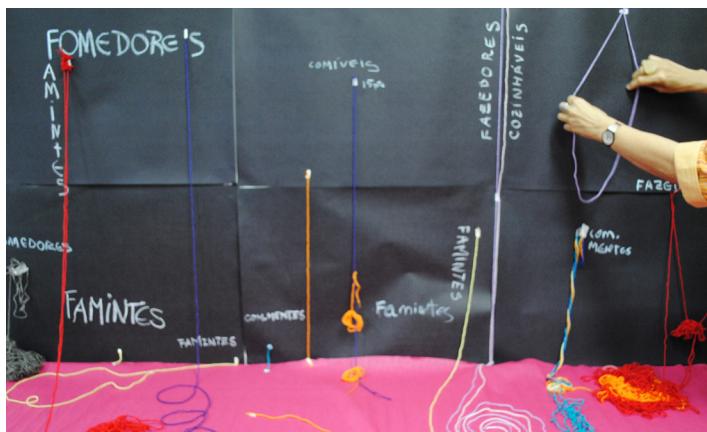
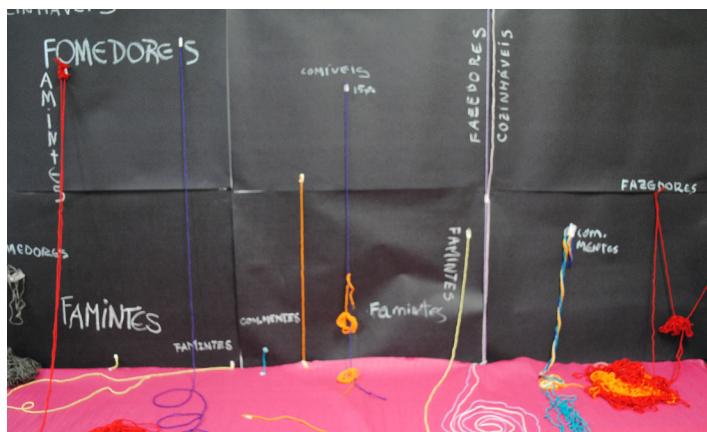
semblantes,

personas do que não somos.

Ana Beatriz Barroso



Livro–choro, igreja–em–mim, durmo com gosto de ontem, inocência perigosa pura sem o pavor do medo, Rio até chorar no mar, de fontes sim infundáveis, dos desandos da gente, seco o susto sopra o corte, buscar água na fonte da semana, mar de palavras, um ajuntamento de “roubos” dos textos “dados” para publicar, caminhos atijando sabores de leitores...



Fotos pertencem ao acervo da artista Lucimar Bello Frange

REFERÊNCIAS:

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. RJ, Record, 2007.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.
- CALVINO, Italo. Palomar. In: **O museu dos queijos**. São Paulo, Cia. das Letras, 1994.
- _____. **Sob o sol-jaguar**. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. SP, Ed. Escuta, 1998.
- FAVRE, Regina. **Laboratório do processo formativo**. Disponível em: www.laboratoriodoprocessoformativo.com. Acesso em: 2.mar.2014.
- LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. RJ, Rocco, 1998.
- MICHAUD, Yves. **El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética**. México, FCE, 2007.
- MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- PESSANHA, Juliano. **Certeza do agora**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- PEREIRA, Marcos Villela. Escola e estetização: possíveis aproximações. Em: **XVI ENDIPE**, UNICAMP/Campinas, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível, estética e política**. São Paulo: EXO experimental Ed. 34, 2005.
- VIRTANEN, Akseli e PELBART, Peter Pál. In: GUATTARI, Felix. **Máquina Kfaka. São Paulo, Ed.n1, 2011, edição bilíngue, português, inglês**.



PARTE **DOIS**

**Cartografias sensíveis
nas pesquisas em arte
e em arte-educação**

“COGE UN CARAMELO Y FORMARÉ PARTE DE TI”: CARTOGRAFÍA SENSIBLE PARA LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES EN LA CONTEMPORANEIDAD.

José María Mesías Lema | Universidade de Coruña

La razón por la cual pensamos que viajar hacia el “mundo” de otra persona es una forma de identificarnos con ella, es porque, al viajar a su mundo, podemos percibir quien es esa persona y quienes somos nosotros en los ojos de esa persona. Solamente cuando viajamos unos al “mundo” de los otros, es cuando llegamos a conocernos como seres empáticos (LUGONES, 1994, p. 637).

INICIO DEL VIAJE EMPÁTICO: “Coge un caramelo y formaré parte de ti”

Dedicarse a la formación de profesores en el ámbito artístico, cuando menos, resulta ser un laberinto pasional y sumamente complejo. La complejidad reside, entre otras razones, en el desconocimiento, la vaguedad e incluso, en ocasiones, el rechazo explícito de mis alumnos de grado hacia los procesos artísticos en general y con oposición radical hacia el arte contemporáneo. Es el difícil reto que se repite año tras año.

Es esta situación la que me lleva a trazar una cartografía sensible entre dos mundos aparentemente separados para los estudiantes, el del arte contemporáneo y el de la educación. Nunca parto de una ruta predeterminada, sólo llevo conmigo mi propia mirada, una mirada inquieta que se detiene en el potencial de las artes en la formación del profesorado y en cómo crear estrategias que permitan dicho entendimiento. La relación entre ambas esferas será diseñada colaborativamente en base a una cuestión de partida:

¿Cómo iniciar un viaje empático para transitar con mis alumnos hacia el mundo de los procesos artísticos contemporáneos en educación?

Suelo comenzar este mapa de los sentidos durante los primeros días de clase, con un montón de caramelos encima de mi mesa y animando a todos los alumnos a coger uno. Es una manera inconsciente, inocua y lúdica de establecer conexiones entre sus vidas y el arte. Unos alumnos los cogen libremente, otros son más recelosos, desconfiados, algunos los abren tímidamente y los toman, otros los comparten con sus compañeros... sin darse cuenta, están interactuando y participando de la sensibilidad que nos puede llegar a ofrecer un insignificante montón de caramelos. No se percatan de que están ante una estrategia educativa cuya referencia inmediata es Félix González-Torres. Participan de la experiencia estética de una “dulce” escultura, cuyas sensaciones, sentimientos y emociones se escapan a lo racional, solo se llegan a ellas a través de la experimentación relacional con la obra de arte.

Mientras todos formamos parte del “espectáculo” de compartir esos caramelos públicamente, cada alumno comenta, dialoga y piensa en voz alta sobre lo que sucede en su interior. Lo relacionan con la dulzura, la vinculación sensorial del gusto con su infancia, los recuerdos de instantes, la cercanía, la generosidad ... En este sentido, Michael Parsons (2002), recuerda que los caramelos y las golosinas son los primeros objetos bellos, estéticamente agradables para la mente infantil, por esta razón no debe de extrañarnos la cálida acogida de los caramelos en las mentes adultas como reminiscencias del pasado.

Se trata de un acto performático. Los caramelos se convierten en el medio de expresión, a través de los cuales, se manipula el lenguaje “tradicional” de enseñanza y el quiebre contextual de un aula, con la finalidad de incidir en la experiencia personal de cada alumno. Es una estrategia cuyo aprendizaje multisensorial se basa en la performance como metáfora. Los caramelos consiguen conectar una realidad externa, peliaguda, con los paisajes interiores de mis alumnos, con sus mundos personales. No interesa que comprendan la obra en un primer instante, todo lo contrario, se pretende que la experimenten de una forma estimulante a través del gusto, de la vista, del tacto, de los recuerdos, de la infancia... de la provocación sensible que produce una obra de arte contemporáneo en el desarrollo personal del docente.

Seleccionamos la obra Félix González-Torres porque es capaz de manifestar en un enunciado la empatía como vínculo entre su vida y el público: *“Coge un caramelo y formaré parte de ti”*. Toda su trayectoria entra en constante relación y fricción con la subjetividad, la identidad y la sensibilidad del artista compartida con el espectador. Su obra es una constante “revelación personal”, moviéndose entre el activismo y las íntimas declaraciones autobiográficas que desmantelan estereotipos. González-Torres crea una escultura minimalista conformada por 79 kg de caramelos envueltos en papel celofán de diferentes colores, exactamente el peso de su compañero emocional Ross. La acción del público, al arrebatarse y tomar los caramelos, representa la dulzura y amor que el artista siente por su compañero y, al mismo tiempo, la desaparición del peso inicial de Ross debido al avance del SIDA en su cuerpo. De todas formas, allí en donde se exponga esta obra, la institución museística debe comprometerse a reponer constantemente el peso de los caramelos sin que estos lleguen a desaparecer nunca.

Cuando estos profesores en formación aún están disfrutando del sabor de los caramelos en sus bocas y se les desvela el relato personal oculto tras la obra, ya han conectado con el arte contemporáneo de una manera inocente pero sensitiva y, a partir de ahí, desaparece por completo la actitud de rechazo porque hemos generado una necesidad emocional. Emerge en ellos la apreciación estética y el pensamiento sensible hacia un puñado de caramelos. Inimaginable hasta ese momento, porque experimentan la nueva noción de “belleza” presente en el arte contemporáneo: la estética relacional desde la emoción vivencial de quien participa, modifica o interviene una obra.

Esta estrategia performática sirve como inicio de sus viajes formativos en el ámbito de la educación y del arte, tejiendo caminos y posibles rutas para establecer relaciones, contenidos y argumentos entre estos dos campos: “... mil sentimientos diferentes excitados por el mismo objeto son todos correctos, porque ningún sentimiento representa lo que es real del objeto” (HUME, 2003, p. 50).

Involucrar a los alumnos en procesos performáticos como práctica transformadora y colectiva, incide en la necesidad de “excitar” mil y una emociones para sentir que existe un vínculo entre ellos, su pensamiento acerca de lo “real” y el arte (el objeto). Conecta directamente con sus propias sensibilidades, favorece la intimidad consigo mismo y, al

mismo tiempo, emerge una mirada personal hacia el entorno más inmediato.

Estas y otras estrategias, como parte habitual del transcurrir de las clases de Educación Artística en una Facultad de Ciencias de la Educación, son las que nos permiten ir trazando una cartografía sensible desde una visión contemporánea.

Cartografía sensible: trazando una posible ruta para la educación de las artes en la contemporaneidad

Lo que en gran parte he aprendido de mi encuentro de una década con la educación como campo académico es que no quiero enseñar y aprender si está ausente el placer, el argumento, emocionar y que te emocionen, la metáfora, los artefactos culturales, la implicación y la interacción con el público (Ellsworth, 2005, p. 32).

La mirada del profesor, la mirada del alumno, ambos como constructores del conocimiento en torno a la Educación Artística en el contexto contemporáneo, toma diferentes caminos en cada instante. Si algo enseñan las artes es que no sólo existe una única forma de pensar, de comprender, de criticar, de observar, de hablar... de **vivir**; Habitualmente las líneas de pensamiento artístico y educativo se cortan, se entrecruzan, se odian, se trazan, se mezclan, desaparecen y no poseen un rumbo predeterminado, generan *cartografías sensibles* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mapas de mapas, buscando un orden, una unión, una conexión o una ruptura entre la realidad y la utopía de las personas.

Deleuze y Guattari (1997, p. 18) nos hablan del *principio de cartografía*, como un sistema abierto y susceptible de ser modificado frecuentemente: “la cartografía es un asunto de performance, (...) no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos. Puede concebirse como una obra de arte”. Este carácter plural desafía al profesor y alumnos a pensar sobre los rastros del proceso artístico y las transformaciones producidas en la Educación Artística como objeto de estudio.

Las *cartografías sensibles* son entramados híbridos, mapas afectivos, para estimular el aprendizaje artístico en la formación del profesorado. Son fabricantes de relaciones inter-

personales que van más allá del aprendizaje en una asignatura. Se tratan de prácticas, acciones y estrategias artísticas que unen posiciones teóricas, personas y lugares con las formas sensibles de experimentar nuevos modos de ser y estar en el contexto educativo.

La importancia de esta cartografía reside en la unión del arte, el activismo en la contemporaneidad y la sensibilidad que los procesos de enseñanza–aprendizaje provocan en el alumnado. Provocación cuyo trinomio de pensamiento–emoción–acción busca educar en la diferencia, en las opiniones encontradas y distanciadas, en el deseo de convertir al alumnado en participantes activos singulares.

Hablar pues de cartografía sensible como posible hoja de ruta en la formación y en el desarrollo profesional del docente de Educación Artística, es referirse a la idea de la creación de escenografías en el aula como experimentación colectiva de emociones; Este modelo docente como proyecto de investigación se genera a partir de tres territorios interconectados: la *pedagogía activista*, la *estética relacional en el arte contemporáneo*, los *proyectos* en educación artística.

¿de qué hablamos cuando hablamos de pedagogía activista, estética relacional y proyectos en educación artística? ¿qué cruces y ramificaciones existen en estas fronteras territoriales y cómo configuran esta cartografía sensible?

La pedagogía activista en Educación Artística es una práctica actual desarrollada en diferentes ambientes educativos, no exclusivamente académicos o reglados, cuyos procesos de enseñanza–aprendizaje se basan en el activismo artístico y en la estética relacional presente en la cultura contemporánea. Algunos autores la equiparan a la pedagogía crítica, “doing critical pedagogy is doing activist pedagogy” (FEW; PIERCY; STREMMEL, 2007, p. 53), no obstante, consideramos, al igual que otros investigadores (BUBRISKI; SEMAAN, 2009; KOSCHORECK et al., 2010; BEYERBACH; DAVIS, 2011) que posee características exclusivas y diferenciadoras para ser considerada un campo con identidad propia.

La pedagogía activista es una pedagogía de fronteras. No hay un territorio definido de acción puesto que la interdisciplinariedad y el diálogo de diferentes agentes potencian prácticas

artísticas, activistas y pedagógicas no vinculadas a ningún discurso impuesto. No pertenece a nadie y pertenece a todos: es creativa, multidisciplinar, culturalmente relevante, emocionalmente sensible, política, contextual y, de manera singular, relacional.

Lo paradójico de hablar de pedagogía activista como algo novedoso es descubrir sus precoces y desconocidos inicios de la misma, situándonos en el convulso año de 1968. El primer referente lo encontramos en la instalación artística **“El modelo. Un modelo para una sociedad cualitativa/Modellen. En mödell för ett Kvalitativt smahälle”**(grifo do autor) del artista Palle Nielsen (Copenhague, Dinamarca) creada específicamente para el Museo de Arte Moderno de Estocolmo durante el mes de octubre de 1968.

“*El modelo*” utilizaba la metáfora de un parque infantil de aventuras, “proporcionaba a los niños espacios y medios para jugar, por ejemplo con herramientas, materiales y pinturas, trajes y caretas de dirigentes mundiales, y discos que podían emitirse por un sistema de altavoces” (BANG LARSEN, 2010, p. 149). El parque estaba construido en madera y acolchado, era una gran superficie de juego libre sólo para niños. Los padres tenían conferencias, grupos de discusión, seminarios y otras actividades complementarias a la instalación mientras sus hijos disfrutaban de la obra. Un circuito cerrado con cámaras de vídeo permitía a los niños girarlas a su antojo a través de control remoto. Existían diferentes zonas dentro del parque: piscina de gomaespuma, la zona de disfraces, la zona sonora (con tubos metálicos, latas, tambores e instrumentos musicales antiguos, elepés de rock, música clásica, ...) que podían seleccionar y hacer sonar la música en la sala.

Obviamente, dadas las características de la instalación, se refirieron a ella como uno de los embriones de los programas educativos en museos de la década de los setenta. Muy lejos de pretender ese objetivo, la intención de Nielsen, estaba más próxima a la deconstrucción de significados propio de las vanguardias, tenía más en común con el manifiesto surrealista de Bretón que con el aspecto educativo de la obra de arte en el museo: “*El modelo*, era una utopía de activismo artístico de masas, enfocada a la aplicación de un concepto antielitista del arte a fin de crear un ser humano colectivista” (BANG LARSEN, 2010, p. 150).

El contexto de indignación social y la formación académica de Nielsen fueron dos de los factores determinantes para crear *El modelo*. Desde comienzos de los sesenta, compagi-

naba sus estudios de Bellas Artes con su trabajo como asesor artístico en el ayuntamiento de Copenhague. Estaba profundamente preocupado en investigar las “formaciones espaciales para niños”, un término al que daba buena prueba todos sus esfuerzos en conocer la interrelación entre el juego, la arquitectura y el activismo.

El modelo como instalación para el Moderna Musset fue a propuesta de Nielsen en una convección de Acción Diálogo (movimiento activista al que pertenecía el artista) en Estocolmo, donde expuso todas sus ideas mostrando las experiencias previas realizadas hasta ese momento. De forma inteligente convenció tanto al director y comisario del museo como a sus compañeros activistas, quienes no comprendían muy bien el proyecto aliándose con la institución. Sin embargo, Nielsen sabía que la unión de fuerzas provocaría más presión social, mediática y política.

Apostó por otro tipo de activismo, más sutil, más inocuo en apariencia y agresivo en el trasfondo de su conceptualización. No pretendía ser una obra reivindicativa como reclamo publicitario y provocador en los medios de comunicación. Todo lo contrario. No era esa la concepción de activismo. Nielsen realizó una puesta en escena brillante, sumamente inteligente, medida y pensada desde todos los elementos que formaban parte de la misma, edulcorada a través de la afluencia de público infantil, protagonistas principales de la obra.

El modelo era una microutopía hecha realidad. Utilizó la ingenuidad de un parque infantil como imagen de una sociedad cualitativa. La instalación entreveía un activismo mucho más reflexivo, ético e intelectual que mediático o reivindicativo. La meta final era la transformación social a través de los *valores cualitativos* presentes en la participación de los niños en la obra:

La exposición puede ser considerada un modelo pedagógico solo en el aspecto espacial. Los esfuerzos motores y sensoriales que se produzcan en ella serán comparables a los que se producirán en un área de juegos abierta (...) El proyecto consiste en que los niños llegados en autobús desde las escuelas y guarderías, así como desde instituciones para discapacitados, jueguen con todos los materiales sensoria-

les disponibles (...) El objeto de nuestra observación serán las alternativas elegidas tomando como referencia los grados de interés por los distintos esquemas de juego. A fin de registrar las variaciones formales de la experiencia se piensa en filmar y fotografiar haustivamente las distintas fases de la exposición (...) El modelo pedagógico propuesto de exposición en el Moderna Museet tiene el ambicioso propósito de suscitar un debate acerca del papel del artista en la sociedad. Se trata de fijar la atención pública sobre el aislamiento del individuo y la falta de oportunidades de interacción. (NIELSEN, 1968, apud BANG LARSEN, 2010, p. 163).

El modelo, acabó consiguiendo lo impensable: se había convertido en un proyecto de investigación basado en la pedagogía activista, muy crítico con la vida y rutinas cotidianas y, de modo no oficial pero intuitivo, pretendía introducir el concepto de arte relacional, la interacción de la instalación con los espectadores y la idea de proceso.

El modelo de Nielsen es un buen ejemplo de cómo muchos artistas centran sus esfuerzos en construir experiencias vinculadas al cuestionamiento del contexto social, con la intención de generar formas de vida más justas. Según Bourriaud (2006) el arte cambia y se adapta a los contextos sociales de cada época, lo que él define como *estética relacional*: “un campo emergente de sensibilidad dentro del contexto artístico contemporáneo”. Es una teoría que engloba el conjunto de las prácticas artísticas tomando como punto de partida al espectador, que juzga e interviene con las obras de arte en función de las relaciones humanas y del contexto social.

Las producciones artísticas se generan y poseen sentido en el *intercambio social*, en las interacciones humanas, en la *dis-localación*, en los *intersticios sociales*. Esto significa la existencia de espacios para el intercambio. Los artistas elaboran transferencias de situaciones: económicas, educativas, sociales, políticas, religiosas... que afectan a las comunidades y ofrecen un discurso crítico, abierto y divergente, con obras tremendamente rupturistas. Esta deconstrucción, desorganización de las no-estructuras, de las redes, genera nuevos significados de forma relacional y colaborativa dentro de nuestra cultura, como apunta Bourriaud (2006, p. 11-12), “el arte modela universos posibles (...), el arte construye modelos de acción dentro de lo real ya existente”.

El arte contemporáneo se vale de todo tipo de técnicas, recursos y materiales cercanos a lo popular y a lo virtual: como la fotografía digital, la publicidad o internet. Emergen, por tanto, movimientos como el net-art, sound-art o el video-art, todos ellos caracterizados por lo interdisciplinar que ofrece lo multimedia, a través de performances, happenings o instalaciones. La obra es ahora “una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado” (BOURRIAUD, 2006, p. 14).

Detrás de muchas de estas obras contemporáneas existe una crítica profunda acerca de la vida en su sentido más amplio. Sus rasgos más significativos son: la importancia de valorar el proceso más que el producto (el objeto); la mezcla de lenguajes y medios técnicos que posibilitan lecturas intermitentes al espectador, no lineales, caóticas y paralelas; el juego con la ironía, el impacto visual y el sarcasmo para despertar el interés del espectador (artistas como Dina Goldstein o Maurizio Cattelan, recurren a estas estrategias); la interacción con el público, en donde las personas son participantes activos de la obra e incluso intervienen en ella (como el trabajo del brasileiro Ricardo Basbaum).

Según Bourriaud (2006, p. 9) “la actividad artística no tiene ninguna esencia inmutable, constituye un juego cuyas formas, modalidades y funciones evolucionan según las épocas y los contextos sociales”. Las manifestaciones estéticas del arte contemporáneo confluyen en un *espacio relacional*, como un lugar dinámico, híbrido, rizomático, fluctuante, de encuentros y desencuentros, pero con un marcado carácter colectivo, social y comunitario. El arte ya no posee como finalidad crear realidades imaginarias, más bien todo lo contrario, la estética relacional crea modelos de acción dentro de lo ya existente, sobre los intersticios sociales, es decir, dentro de las comunidades de intercambio: “la obra contemporánea ya no se colecciona, es una obra a experimentar” (Bourriaud, 2006, p. 14). En este espacio de concienciación todo lo que se crea, transforma y expande es desde el interior del contexto, permitiendo la construcción del propio tejido social (tangible o virtual) desde la diversidad de teorías, opiniones y puntos de vista personales.

Dentro del inabarcable espectro de la producción artística contemporánea, nos interesa resaltar la simbiosis entre arte y activismo, denominado con el neologismo *artivismo*.

Nina Felshin (2001, p. 73) explica que esta simbiosis surge, necesariamente, a raíz de los cambios producidos en el terreno político, cultural y artístico de finales de la década de los 60 y comienzos de los 70. Tal vez, esta simbiosis, también se vio fortalecida, sobre todo, por el apogeo de la *performance* y el arte de acción, las prácticas feministas y la teoría *queer*.

Fue en la década de los 80 cuando los artistas adquirieron un mayor compromiso ético con la comunidad, sintieron en su propia piel que lo político, lo social, lo cultural, lo económico... estaba fuertemente unido a la vida de las personas y a los emplazamientos que estas habitaban. El arte y la vida empezaban a tener problemas compartidos en lo público. Gracias al *impulso democrático* –según Nina Felshin–, el arte público pasó a ser *el arte del interés público*. Había surgido pues la cultura activista para el cambio social:

(...) las prácticas culturales activistas son esencialmente colaborativas, una colaboración, que se convierte en participación pública cuando los artistas logran incluir a la comunidad o al público en el proceso. Esta estrategia tiene la virtud de convertirse en un catalizador crítico para el cambio y la capacidad de estimular, de diferentes maneras, la conciencia de los individuos o comunidades participantes. A menudo, los proyectos de artistas activistas están fuertemente vinculados a los movimientos sociales implicados directamente en los problemas de los que este arte se ocupa. El implicar en el proceso a la administración municipal, a organizaciones comunitarias o a otros grupos activistas, a sindicatos de trabajadores, a universidades, a especialistas medioambientales, iglesias, artistas, profesionales de arte e incluso otros artistas activistas en sus proyectos, no sólo permite ampliar el público y la base de apoyo, sino que contribuye idealmente también a asegurar el éxito a largo plazo del proyecto comunitario que se ha marcado como objetivo. (FELSHIN, 2001, p. 75).

El apogeo activista de hoy en día se caracteriza por la influencia de la estética relacional a la hora de vincularse con la ciudadanía. Es ahora cuando el artivismo también experimenta su mayor grado de difusión gracias a las redes sociales en internet, y se produce la institucionalización del movimiento cuando entra en museos y en el mercado del arte.

Es el ejemplo del colectivo activista alemán *a.f.r.i.k.a. gruppe* en 1998. Vallan una gran área pública de una ciudad, una plaza cercada con cinta roja, con hombres y mujeres de seguridad uniformados y un amplio despliegue de medidas que restringen el acceso al área cercada, con el apoyo de voluntarios con camiseta blanca y un logo que dice: “*futuro con seguridad*” que dan información complementaria a los paseantes. De hecho, niegan el acceso al área a no ser que se disponga de un permiso especial. Dicho permiso, se puede conseguir a través de la solicitud de un cuestionario “correctamente rellenado” con el objetivo de recabar información sobre el tipo de usuarios que frecuenta habitualmente la plaza. Cuando la persona cubre el formulario se le da aleatoriamente una tarjeta que dice: “*Bienvenido al área de prueba*” o bien “*Lo lamentamos, no podemos admitirle*”. Tan sólo en un apartado minúsculo del reverso de la tarjeta que se les entregó, se explica realmente el objetivo de la acción artística *Horror Vacui* al ciudadano: “una crítica de la creciente privatización del espacio público” (Brünzels, 2001, p.449). Este colectivo acaba con una reflexión muy interesante sobre su propio trabajo:

Usando imágenes, música, cuerpos y acciones, los y las activistas están redescubriendo los placeres de las experiencias estéticas como parte constitutiva del discurso y las prácticas políticas. Los campos del arte y del activismo están empezando a mezclarse y eso puede dar pie a un nuevo espacio de articulación política. (BRÜNZELS, 2001, p. 459).

Las acciones activistas del hoy, eminentemente relacionales, marcan un punto de inflexión en la emergencia de tendencias actuales en la formación del profesorado en Educación Artística. Al posicionarnos desde la perspectiva de la pedagogía activista, tenemos que referirnos indudablemente a la idea de currículum y a la idea del modelo formativo del profesor de artes visuales.

¿qué idea de currículum y qué modelo docente de artes visuales se argumenta al trazar esta cartografía sensible en la formación del profesorado?

Los profesores de Educación Artística comprometidos con el activismo son capaces de generar conexiones emocionales entre ellos, sus estudiantes y las acciones artísticas. Abordan intelectualmente cualquier reto con toda la complejidad procesual del mismo desde la experiencia pasional y visceral que ofrece el arte contemporáneo.

Un profesor inquieto e implicado con el activismo es consciente de su papel responsable en contra de una manipulación ideológica y a favor de un trabajo artístico basado en la construcción relacional de la “diferencia”. Trabajar la diferencia es mostrar la divergencia de posturas que aporta el arte, la apertura de miras, sin vanagloriar ni demonizar ningún posicionamiento, posibilitando la experimentación de procesos capaces de proporcionar un pensamiento crítico y creativo.

La pedagogía activista promueve el alzamiento de las voces de los profesores en formación y en activo. La divergencia de cada una de ellas enriquecen el espacio intersticial de los contextos educativos, para cuestionar lo explícito y lo oculto:

El objetivo es vincular la pedagogía de la voz con un proyecto de posibilidad: los estudiantes afirman y celebran la interacción de diferentes voces y experiencias, a la vez que reconocen que dichas voces deben ser siempre analizadas para hallar los intereses metafísicos, epistemológicos, éticos y políticos a los que responden. La voz se convierte en un espacio pedagógico para descubrir y cuestionar intereses explícitos e implícitos. (...) la voz estudiantil debe enraizar en una pedagogía que permita a los estudiantes hablar, apreciar y practicar la política emancipadora de la diferencia. Dicha diferencia es más que una función de tolerancia democrática; es además una condición fundamental para el diálogo crítico y para el desarrollo de formas de solidaridad enraizadas en los principios de verdad, solidaridad y compromiso con la mejora cualitativa de la libertad humana. Aunque reconozcamos que esta pedagogía de la voz comporta numerosas dificultades, creemos que dicha pe-

dagogía permite que los estudiantes asuman que ser crítico significa estar presente en la historia y hacer algo en relación con el futuro. Este tipo de currículum debe ser desarrollado en torno a una política de la diferencia y la comunidad que no se base simplemente en la celebración del pluralismo liberal. (MCLAREN, 1997, p. 60).

Una de las críticas atribuidas a la pedagogía activista procede, precisamente, del carácter reivindicativo y del alzamiento de diferentes voces. Etiquetar la pedagogía activista como procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, única y exclusivamente, reivindicativos es, cuando menos, una visión reduccionista, tecnocrática y parcial. Hablar pues de pedagogía activista es referirnos a un impulso vital, como nos dice Cuomo (1996, p. 43), implicaría “un movimiento dinámico, y este puede ser teórico e intelectual, o físico”.

Estas críticas resultan necesarias plasmarlas para la defensa de un currículum artístico y de un profesor activista capaz de transformar la vida de sus estudiantes. Lo que estamos defendiendo es la idea de un (*no*) *currículum activista* para alcanzar ese *impulso vital* mencionado por Ferrière, “como aquella energía que produce la vida... fuerza orgánica... en relación con el sentimiento, la inteligencia y la voluntad” (apud BALDUZZI, 2009, p. 13).

La idea del (*no*) *currículum* parte de algo sencillo: la no aceptación de lo existente. Evidentemente partimos de la base de que existe un currículum oficial en donde todo es interpretable y, por tanto, queremos (necesitamos) construir uno nuevo más real, porque el deseado resulta reduccionista, no nos vemos reflejado en el y no responde a nuestros intereses. Esto no quiere decir el rechazo al currículum existente que marca, de alguna forma, las pautas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que la idea reside en demostrar al profesorado en formación que esta prescripción depende de los intereses ocultos de quienes los crean.

Queremos trabajar en base a un currículum existente para deconstruirlo y rehacerlo de una manera más holística. Como menciona Giroux (2001) el currículum no es más que una forma de política cultural, que enfatiza y destierra unos aspectos frente a otros. El control “inocuo” que ejercen las administraciones públicas sobre el currículum respalda, aún más si cabe, la importancia de una pedagogía activista basada en la estética relacional, para dismantelar aquellas cuestiones educativas potenciadas y sancionadas desde

los organismos oficiales “competentes” en esta materia.

La pedagogía activista mediante esta idea del (*no*) *currículum* permite al alumnado explorar sus experiencias vitales y ser utilizadas para enfrentarse a ellas como productores de conocimiento artístico. El (*no*) *currículum* se acomoda a los intereses de todos, como reordenaciones y transformaciones socioeducativas encaminadas hacia la visibilización de los posicionamientos de profesores y alumnado:

El currículum debe atender a la naturaleza contradictoria de la experiencia y de la voz del estudiante, y por ello debe establecer las bases sobre las que dichas experiencias puedan ser cuestionadas y analizadas. Esto suele significar el rechazo de los verdaderos marcos de referencia (...) y la creación de un nuevo vocabulario de resistencia que no separe el currículum de los valores de la estética. (MCLAREN, 1997, p. 59).

La idea del (*no*) *currículum activista* podríamos decir que se erige en base a dos constructos artísticos contemporáneos: la *identidad* y las *pequeñas narrativas*. Ambos están íntimamente ligados, puesto que el artivismo ayuda a la creación subjetiva de una identidad y, por tanto, la intencionalidad narrativa inherente a cada relato personal, construye una acción social en nuestra personalidad capaz de negociar significados entre yo y los otros.

Descubrir a los otros es vital para la creación de la empatía. La idea del (*no*) *currículum* se basa en la identidad como un espacio de fricciones personales en el contexto colectivo. Como señala Bauman (2005, p.165) la identidad se genera en los contextos de crisis potenciado la emergencia de muchas de ellas y la reflexión acerca del propio concepto de identidad. Podríamos decir que la identidad no se produce en un espacio de debate pacífico “la identidad, digámoslo claramente, es un “concepto calurosamente contestado”. Donde quiera que usted oiga dicha palabra, puede estar seguro de que hay una batalla en marcha. El hogar natural de la identidad es el campo de batalla”.

La práctica artivista genera un territorio privilegiado para la formación de la subjetividad a través de la conquista de la individuación. Bourriaud (2006, p. 114) define la subjetividad como “la presencia de una segunda subjetividad: constituye un “territorio” a partir

de los territorios que encuentra; formación evolutiva, se moldea sobre la diferencia que la constituye a sí misma como principio de alteridad.(...). La subjetividad no podría existir de manera autónoma, y no podría de ninguna manera fundar la existencia del sujeto. Sólo existe bajo el modo del acoplamiento: la asociación de los grupos humanos, de las máquinas socioeconómicas, de las máquinas informativas”.

En este mismo sentido de una subjetividad relacional con el contexto, McLaren (1997, p. 113) considera que “las identidades son en parte resultado de la narratividad de la vida social. Cada afirmación de la propia identidad implica una narración que reconoce los aspectos temporales y éticos del saber humano”. El *(no) currículum activista*, al centrarse en la construcción de las identidades, pone el énfasis, precisamente, en las diferencias y en la diversidad y coexistencia de las mismas. El activismo potencia lo que el (no) currículum pretende: *enseña a luchar para ver nuestro propio reflejo en el rostro de los demás*.

Anclándonos en el *(no) currículum*, esta cartografía sensible traza una idea de *profesor activista en espacios de frontera, capaz de enseñar a “luchar” a través de los procesos artísticos contemporáneos*. Hoy en día necesitamos enseñar arte de manera diferente. El contexto artístico y educativo han cambiado, la cultura y la sociedad también y lo seguirán haciendo. La formación del profesorado debe ir encaminada hacia una idea de profesor cuyos fundamentos sean la incertidumbre, la inestabilidad, el riesgo y el compromiso de las fuerzas disponibles. Implica pensar la formación en términos de potencialidad, sensibilidad y experimentación.

Un profesor activista que se mueva eficazmente por los espacios de contacto será aquel interlocutor capaz de abrir un diálogo apasionado entre su alumnado y la complejidad de la realidad en la que se inscriben ambos. Como soñadores posmodernos, es esta *esperanza radical* la que consigue transformar la vida de las personas a través del arte:

La esperanza radical siempre es particular y específica. Sin ella se hace difícil generar las condiciones necesarias para la transformación social. Desprovistos de esperanza, nos marchitamos como actores sociales y pasamos a ser mero eco del tenue susurro de historias de resistencia. Cada acto de esperanza es simultáneamente un acto de duda; en el caso de la esperanza radical, la duda rechaza la lógica totalizante que conduce a un desespero paralizador(...). Como soñadores posmodernos, ha pasado a ser nuestra carga y responsabilidad la transformación de nuestra desesperación en compromiso, el hecho de retar a nuestra sensación de desorientación y desesperanza con una ética del riesgo y del rechazo. (MCLAREN, 1997, p. 77).

Tener la esperanza de equivocarse, tener la esperanza radical para creerse capaz de cambiar rutinas, formas de actuación, modelos docentes situados en el contexto real, no sólo desde la resistencia sino también desde los sueños, desde la innovación, desde las microutopías docentes, para retar y retornos a nosotros mismos constantemente, a sabiendas del posible desgaste que eso genere en nosotros mismos, ..., todas estas expectativas conforman el significado de la ética del riesgo.

A pesar de la inexistencia de un código ético en la profesión docente, si observamos las diferentes investigaciones educativas basadas en las artes, encontramos numerosos ejemplos de profesores que se han vinculado con el activismo como una forma de acción y de pensamiento pedagógico en diferentes contextos educativos. Es el caso de Lisa Frohmann, investigadora y educadora activista de la University of Illinois, cuyos proyectos y trabajos académicos están vinculados a los abusos a las mujeres a través de la fotografía (FROHMANN, 2010); o el profesor David Darts de la University of New York, un activista que implica a su alumnado universitario a desengranar las políticas de poder a través del arte y de la cultura visual (Darts, 2004); o *The Dinner Party Curriculum Project* de la artista Judy Chicago (cit. en Norlund, Speirs, Stewart & Chicago, 2011), una instalación permanente en el Brooklyn Museum–New York, a raíz de la cual existe un programa de pedagogía activista para alumnos de enseñanza primaria y secundaria. Puede consultarse toda la información a través de la web www.throughtheflower.org.

En todos estos proyectos que fusionan activismo, la estética relacional y arte contem-

poráneo, podemos extraer una serie de rasgos comunes de los profesores implicados, permitiéndonos establecer esa “ética del riesgo”:

Profesores micro-utópicos: pasionales, implicados, optimistas y enérgicos.

Al referirnos al profesor de arte como micro-utópico, tomamos como referencia la tesis planteada por John Wood (2007) de la University of London, quien afirma que las *micro-utopías* invitan a las personas “realistas”, conocedoras de su contexto inmediato, a soñar con el cambio y comprobar así su posibilidad. Soñar no es tan inútil como a menudo se nos hace creer, dice Wood, porque en la realidad circundante, excesivamente pragmática y cínica, nos aleccionan que ser utópico es un despropósito, una irracionalidad. Sin embargo, las micro-utopías provocan nuevas ideas, generan fascinación en las personas, no se centran tanto en grandes representaciones como en el desarrollo de pequeñas acciones encaminadas a generar respuestas a corto plazo. Wood (2007, p. 4) argumenta, en este sentido, que las micro-utopías posibilitan la transformación social, al crear visiones, ideales y metodologías deseadas, alcanzadas, reproducidas y/o conservadas. Una vez lograda una modificación, por muy insignificante que esta fuera, los profesores se convierten en guardianes de ilusiones cuando antes las veían inalcanzables.

El abismo infranqueable existente entre las micro-utopías y la transformación social, aunque pueda parecer sorprendente, no es el contexto de política educativa, aunque este influya de manera notoria, sino que la brecha reside en lo personal. Si uno mismo se autoconvence de la imposibilidad de cambiar un aspecto, nadie va a cambiarlo por nosotros. Si a los profesores se nos pide ser ambiciosos en nuestra carrera profesional, entonces también deberíamos ser capaces de quebrar estructuras que no funcionan.

Siendo conscientes de este abismo, la ética del riesgo de un profesor activista como micro-utópico, se basa en la definición de la identidad personal y profesional por la *pasión*, la *implicación*, el *optimismo* y la *energía*, entendida como “sinergia de sinergias”. La pasión es un sentimiento muy fuerte de apego a la labor que los profesores de arte realizamos. La pasión es implicación. “Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El

apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante, pero también puede limitar una visión más amplia y llevar a una persona exclusivamente a expensas de otras [...] La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características claves de la eficacia en la enseñanza” (DAY, 2006, p. 27–28).

Las personas apasionadas son las que hacen que cambie nuestra vida. Por la intensidad de sus creencias y acciones, nos conectan con un sentido de valor que está dentro de nosotros. A veces, esa pasión se quema con una intensidad tranquila, refinada; otras veces, brama con truenos y elocuencia. No obstante, sea cual fuere la forma o estilo que adopte la pasión del educador, los estudiantes saben que están en presencia de alguien cuya entrega al aprendizaje es excepcional. (FRIED, 1995, p. 17).

Revelan la “cara oculta de la luna”

El arte contemporáneo en general y el activismo en particular provoca en los profesores una apertura de visiones que, por un lado, son capaces de identificar las causas reales de los problemas existentes y, por otra parte, revelan lo oculto. Paul Ardenne (2001) habla del artista contemporáneo como la persona que ya no siente la necesidad de “crear nuevos mundos”, sino que se basan en la “pasión de la realidad”, es decir, son plenamente conscientes del contexto social e intervienen artísticamente dentro de este. De este modo, los profesores no se sitúan al margen de la realidad educativa porque intervienen dentro de ella para experimentar otras relaciones con el contexto, aquellas que no interesan hacerlas públicas y constituyen la “cara oculta de la luna”.

Para revelar lo oculto plantean perspectivas y visiones diferentes capaces de romper con las rutinas imperantes en la política educativa y elaborar así propuestas más inclusivas. Es un riesgo asumido como tal porque de todos es sabido que, las instituciones y administraciones públicas, intentan acallar las voces de aquellos profesores insurgentes o críticos con la política educativa impuesta.

Establecen conexiones empáticas con su alumnado

Elliot Eisner (2004), a lo largo de su trayectoria, siempre defendió la idea de una docencia artística basada en los guiones de sus estudiantes, no en el del profesor. Al igual que la sinestesia produce en las personas la confluencia de diferentes sensaciones, un profesor activista podríamos denominarlo, metafóricamente hablando, como un sinestésico empedernido con su alumnado. Es capaz de ponerse en la piel de cada uno de los estudiantes, capaz de ver a través de sus ojos, de sus intereses y de la forma de comprender la realidad.

Empatizar con los estudiantes es un sentimiento complejo de alcanzar porque interviene en el infinito de factores poco controlables: grado de experiencia del educador, identificación de diferentes roles, profundización de los temas e intereses de los estudiantes, propiciar procesos artísticos y colaborativos como resultado de la suma de diferentes perspectivas y visiones que ofrecen los propios alumnos, localizar, rescatar y reconocer las experiencias personales, etc. En la diversidad está la cercanía y, al mismo tiempo, la complejidad de la realidad.

Comprometerse activamente desde el arte implica involucrarse en situaciones colectivas para el beneficio de todos, por eso la componente empática se hace palpable desde el mismo momento que nos involucramos en un proyecto basado en el activismo. Este sentimiento empático se mueve entre lo emocional y lo intelectual, valiéndose de los procesos creativos como agitadores de la comunidad educativa.

Crean un ambiente de confianza para asumir riesgos

Uno de los hándicaps más frecuentes con los que los profesores de arte deben anteponerse es la frágil línea que los separa entre el control regido por las instituciones escolares y los riesgos asumibles dentro del marco de la legislación educativa de ambos.

Al moverse en terrenos fronterizos es de vital importancia mostrar abiertamente nuestras ideas y posicionamientos en torno a las acciones artísticas que desarrollaremos. Los profesores no son personas neutrales ni indiferentes hacia la política educa-

tiva. Por eso, a la hora de asumir riesgos dentro de las instituciones es importante mostrar los posicionamientos para crear un clima de confianza dentro del aula, de unión comunitaria y paliar, en la medida de lo posible, los riesgos que pueden darse a nivel personal y profesional.

Ejercen tensiones sobre las posturas inflexibles, injustas o impuestas

Los discursos totalitarios y carentes de visiones opuestas, no poseen sentido desde una posición activista del rol del profesor y de la enseñanza de las artes. Los educadores activistas posibilitan preguntas a través de lo estético, lo dialógico y la crítica potenciada por el activismo.

Su postura es firme ante los posicionamientos inflexibles, injustos o impuestos por las administraciones. Por esa razón buscan la ironía, la burla, en intervenciones artísticas para llamar la atención de una sociedad aletargada y proponer formas alternativas a la realidad. Giroux (1990) denominó a esta postura como “discurso de democracia”, potenciar la crítica sobre la teoría y práctica de la democracia para combatir la inflexibilidad de lo impuesto.

Lideran y se implican en proyectos artivistas

Cuando profesores y estudiantes se involucran en proyectos artísticos, en esencia, apelan a la transformación social basada en la acción colectiva y en la responsabilidad educativa que la enseñanza y el aprendizaje de las artes reclaman en el contexto contemporáneo.”El cambio social puede producirse cuando arrancas las cosas de raíz, o por seguir con las metáforas, cuando penetras hasta las raíces para distinguir las malas hierbas de las flores y de las plantas comestibles” (LIPPARD, 2006, p. 80).

Estos proyectos dan cuenta de cómo el tejido social y educativo se mueven a velocidades muy distintas; posibilitan espacios de reflexión y creación artística comunitaria, en donde los alumnos implicados establecen un diálogo con la experiencia personal, la temática y la expresión.

Proyecto artista “autopsia educativa: sentir el aula, compartir emociones”

Una cartografía sensible se hace evidente en la experimentación de los proyectos artísticos, entendidos como la posibilidad que se les brinda a alumnos y profesor de cómo generar ideas y cómo expresarlas en un lenguaje visual.

En este sentido, el proyecto Autopsia Educativa (2009–2011), ha sido capaz de generar una relación de contacto entre todos los implicados: profesores en activo y en formación, arquitectos, alumnos de primaria, educadores de museos, artistas contemporáneos; sensaciones y sentimientos encontrados a través de la fotografía, la pedagogía activista y lo performático. Este proyecto artístico trató de paisajes interiores en la formación del profesorado, cuyos recorridos artísticos ayudaron a comprender mejor los escenarios educativos por los que transitamos como seres emocionales. Son estos tránsitos los que permitieron la interiorización de los sentimientos.

Autopsia Educativa propuso un diálogo artístico entre el profesor y el aula, para comprender el espacio de una manera divergente y compartir así las diferentes emociones que el aula transmite. Cuatro acciones se han desarrollado en este proyecto, cuya culminación ha desembocado en una instalación artística en el Museo de Arte Contemporáneo MAC de A Coruña. Las dos primeras, Inquietudes fotográficas y Aulas 2010, fueron dos acciones encaminadas a sentir el aula y las dos siguientes, Microutopias M–19 y Guías de supervivencia, tenían como objetivo compartir emociones entre los profesores, el aula y los espectadores.

¿porqué el nombre de Autopsia Educativa? ¿qué encierra este proyecto? ¿cuál ha sido su cartografía sensible en la formación del profesorado de artes?

Apropiándonos del significado etimológico del vocablo “autopsia”, fue esta interpretación que marcaría las claves de este proyecto –work in progress–. La primera impresión y el concepto que rápidamente nos evoca la palabra “autopsia” está íntimamente relacionada con el uso frecuente en el campo de la medicina forense. Completamente convencidos de que la educación no está muerta sino, todo lo contrario, pensamos que esta se encuen-

tra más enérgica que nunca en un contexto social de crisis, adoptamos la etimología originaria de autopsia: **como la acción de ver por nuestros propios ojos.**

No queremos ver los toros desde la barrera, no queremos que nos cuenten lo que sucede en nuestras aulas, quisimos vivir su complejidad, nuestras preocupaciones, al fin y al cabo, desde cada una de nuestras perspectivas personales, formativas y profesionales. Nuestras voces se alzaron, se intensificaron y se visibilizaron a través del activismo como una práctica transformadora en la formación del docente de educación artística, permitiéndonos desplegar todos los procesos creativos que forman parte de lo que aquí se muestra.

Esta ha sido la Autopsia Educativa que revelamos a la luz: evidencias de lo que vemos, oímos y sentimos con nuestra interacción en las aulas de primaria, perfectamente extrapolable a otros niveles educativos. Propusimos un diálogo artístico al espectador, en donde se pueda comprender las inquietudes de los profesores en formación cuando se enfrentan por primera vez al aula. El poder de la expresión autopsia educativa como reclamo publicitario ciertamente *voyeur*, desentraña la caja de Pandora de lo que sucede en la cotidianidad de la clase, con una pretensión: **sentir el aula para compartir emociones.**

Cuando un profesor siente el aula

¿Quién no recuerda sus numerosas e interminables horas sentado hacia el frente de un aula? Cada alumno con su silla y pupitre estratégicamente asignado por el docente, siempre aprovechando el momento oportuno que nos permitiera romper con esa maldita rutina, bien levantándose a afilar el lápiz cuando este aún tenía punta o, la segunda maniobra más recurrida, ir al baño sólo con la intención de devolverle la vida a unas piernas aletargadas en ángulo recto. Incluso llegamos a ser capaces de recordar el olor a pegamento, a plastilina, a comida, a sudor o, en su momento, el resquicio del cigarrillo fumado por el profesor durante el recreo.

Ocupamos más tiempo en un aula que en la habitación de nuestra propia casa. Por ese motivo, las aulas son territorios especiales, sugestivos para algunos y cuasi carcelarios para otros. Sugestivo en el sentido de que “un aula no es un conjunto de extraños en un momento

puntual. Se trata de un grupo cuyos miembros llegarán a conocerse muy bien, y establecerán una relación de amistad en muchos casos” (JACKSON, 1991, p. 49). Las relaciones y emociones generadas dentro de un aula son tan fuertes que incluso marcan una tendencia a la hora de relacionarnos fuera de ella. Carcelario, quizás sea un adjetivo muy drástico, pero ejemplifica a la perfección el orden, los horarios, los descansos, las actividades, las jerarquías imperantes en gran parte de las *celdas* escolares. Pero es curioso destacar que, justamente, ese supuesto orden es el generador de tan ansiada tranquilidad y sentimiento de seguridad tanto para alumnos como para docentes. Se generan actitudes de autocontrol necesarias para establecer una rutina y para que un aula no se convierta en un campo de batalla.

Precisamente todas estas concepciones acerca del día a día de una clase, son ideas preconcebidas y muy interiorizadas por los profesores en formación inicial en las facultades de educación. El aula resulta ser tan familiar para ellos por haber sido previamente alumnos, podríamos pensar en un pseudo *dèjà vu*, que los profesores conservan sentimientos en dos tendencias opuestas. Por un lado, les aterra el hecho de presenciar sucesos semejantes a los observados por algunos de ellos cuando eran estudiantes, bien por la inestabilidad e imprevisibilidad de las situaciones, bien por la carencia de una formación básica para enfrentarse a diferentes escenografías con garantías de éxito; Por otra parte, la vocación y las ganas de impartir docencia no logran disuadir una ilusión profesional ante una realidad educativa peliaguda:

Mi mayor preocupación es aquello que no controlo. Es como construir un castillo de naipes nuevo cada día en el que, cada vez que colocas una carta de la baraja, haya otros factores externos al aula que te lo tiren abajo. (Profesor en formación: Alejandro Díaz Sueiro).

Tengo miedo escénico! Por las experiencias que viví como estudiante, sé que la primera impresión de mi actitud en el aula durante las primeras semanas, marcará el devenir durante el resto del curso. (Profesora en formación: Lorena Martínez Murillo). Lo que realmente me desconcierta es no saber adaptarme al ritmo del aula, es decir,

cuál será la velocidad de comprensión de mis alumnos. Tengo poca paciencia y, aunque soy consciente de ello, acomodarme a la lentitud del alumnado es algo que debo solucionar, primero, a nivel personal. (Profesora en formación: Raquel Gómez Abal).

El valor de Autopsia Educativa reside, precisamente, en sacar a relucir las impresiones y sentimientos de los profesores a la hora de ponerse delante de una veintena de alumnos. Cuando se hace un proyecto artístico que induce a sus participantes a cuestionarse su propia formación docente, es cuando descubren las verdaderas dinámicas generadas entre ellos y todos los elementos constituyentes de un aula. El proceso artístico coloca al profesor como objeto de su propia investigación desde una introspección personal y profesional de sus ideales. Pasan de ser meros espectadores teóricos sobre la función docente en el aula, en su sentido más amplio, a buscar las interconexiones de sus características personales con la práctica real que tendrán que desarrollar.

Desde luego, este tipo de metodologías artísticas, origina una autopercepción más intensa dentro del proceso formativo del profesor. Si se trabaja el “yo” desde el cuestionamiento de sus propios conocimientos supuestamente “aceptados” a lo largo de su historia de vida y es capaz de plantearse e interrogarse lo pertinente o no de ese pensamiento, es cuando se llega a producir un cambio creativo en la manera de formarse.

Puede parecer absurdo, pero el hecho de exteriorizar las dudas referentes a esta forma de vida en un aula, quizás nos haga más fuertes el día de mañana, porque ya sabemos cuáles serán nuestros puntos débiles a la hora de desenvolver nuestra labor como docentes. Surte el efecto de una terapia, es decir, exponemos nuestros miedos con la intención de poder enfrentarnos a ellos realizando un ejercicio de reflexión, utilizando el arte como vehículo. (Profesor en formación: Jacobo Gómez Justo).

Preocupados en cómo hacer visibles los sentimientos y emociones de un profesor que aún no ha tenido la oportunidad de salir a escena, se puso en marcha una primera acción para comenzar a activar los sentidos: ***Inquietudes fotográficas***. Para ello se contó con la partici-

pación del artista visual Enrique Lista. En este primer ejercicio introspectivo, posterior a conversaciones y visionado de obras contemporáneas, se invirtió el mecanismo de identificación mayoritario en la cultura visual en la que vivimos y convivimos: Si la mayor parte de las imágenes que circulan en nuestra cultura funcionan como modelos a los que las personas han de tender a parecerse (literal y conceptualmente) identificándose con una imagen propuesta desde fuera, en esta acción inicial, han sido los propios profesores los que han construido una fotografía reflejo de su “yo”, apoyada en sus deseos, ansiedades y temores propios. Han generado pequeñas narrativas fotográficas que tienen en cuenta su contexto socio–histórico–cultural del aula y que fundamentan su propia legitimidad. Precisamente la construcción de un autorretrato es, de este modo, un elemento clave en la construcción crítica de una subjetividad lo más libre posible, preconizador de un cambio en las teorías personales del docente en su desarrollo profesional.

Inquietudes fotográficas, es una serie de autorretratos en donde los profesores portaban un cartel escrito a modo de declaración para hacer explícitas las incertidumbres ilusorias de la responsabilidad de un aula. Esta serie puede llegar a ser un alegato al cuestionamiento retórico ¿qué se espera de nosotros?, puesto que cada una de las fotografías que componen la serie, revelan e ilustran un amplio abanico de concepciones subjetivas del pensamiento docente.

Observando la serie fotográfica el espectador/lector puede intuir la multiplicidad de estrategias y recursos narrativos empleados por los participantes, superando incluso las expectativas iniciales depositadas en ellos, teniendo en cuenta la complejidad y profundidad del proceso artístico implícito en esta primera acción. Se ha empleado la simulación de estereotipos y el disfraz al igual que otros artistas como Yasumasa Morimura o Cindy Sherman. En ocasiones los profesores recurrieron al uso de objetos y elementos simbólicos referenciales de rutinas en el aula; o el empleo de la ironía como reclamo, siguiendo la trayectoria artística del propio Enrique Lista; o juegos con las características del medio fotográfico; textos con confesiones personales como la obra de Gilliam Wearing; o mensajes complejos que cobraban sentido en la continuidad de relacionar dos o más autorretratos.

Lo imprescindible en el uso de todos estos recursos, ha sido adaptarlo individualmente a cada uno de ellos, es decir, cómo seleccionar la estrategia narrativa más idó-

nea que exprese visualmente lo que en el momento presente hace sentir un aula a un docente. Estos recursos se usan en base a una intencionalidad, con un empleo consciente y, sobre todo, reflexivo. Si bien el marco formal estaba muy definido, autorretratos fotográficos en plano medio, la resolución de la propuesta inicial se caracterizó por la divergencia de soluciones visuales a sus propias inquietudes. Aunque el resultado muestre una serie cargada de frescura, dinamismo y variedad narrativa, el proceso no ha sido fácil. La negociación creativa que se produce en cada una de las mentes de los profesores, se reduce a resolver el conflicto artístico entre sus intenciones y la forma de comunicarlas visualmente: qué me inquieta de un aula, qué quiero contar, qué recursos emplear, cómo usar esas estrategias narrativas, cómo sintetizarlo en una fotografía... Este punto resulta ser el más conflictivo de todo el proceso, puesto que la dificultad reside en la construcción de una fotografía y un pensamiento que se trata de comunicar a través de ella, de una forma simbiótica. Muchas veces las intuiciones que poseemos sobre un aula, se van materializando a medida que las hacemos conscientes y adquieren una determinada forma, más o menos concreta, a la hora de ponerlas en escena delante de una cámara fotográfica.

Me pareció muy complicado sintetizar mi preocupación en un cartel, frase breve o eslogan, porque yo tiendo a extender todo, sobre todo si es de forma escrita. Me cuesta quedarme con lo importante y no abstraigo lo principal. (Profesora en formación: Sara Rodríguez Pereiro).

Sintetizar un mensaje en un solo enunciado es una tarea muy compleja. Ahora sabemos que para decir algo no hace falta extenderse en explicaciones interminables y que con pocas palabras podemos transmitir emociones, dudas y provocar una reacción en el espectador. Una fotografía que, por sí sola, no habla ni cuenta nada "objetivo", algo que no es más que la congelación de un instante por la cámara, se convierte en la plasmación de algo que nos inquieta, que nos preocupa o que nos ilusiona. Y lo conseguimos mediante un cartel. No obstante, en muchos

casos, esto no era suficiente; había que seleccionar unos elementos auxiliares que ayudasen a hacer entender nuestro pensamiento, a matizar palabras, a ridiculizarlas, en muchos casos. Algunos se ayudaron del vestuario; otros, de objetos y símbolos; y en mi caso, de una fotografía dentro de mi propia fotografía; también hubo quien se atrevió con la interpretación más arriesgada y quien consiguió, sólo con su expresión, darnos a entender lo que pensaba. (Profesora en formación: Iria Naveiras Orjales).

Resulta complicado identificar cada uno de los referentes usados, aunque se intuyan, para desarrollar la puesta en escena de la serie fotográfica, pero sí es evidente que no proceden de la nada. Todos ellos poseen una cultura visual que les dota de unas estrategias visuales para comprender la realidad en la que están inmersos. Fernando Hernández caracterizó esta visualidad humana como *activa, performativa y productiva* (HERNÁNDEZ, 2005, p. 18). Estas tres particularidades de la práctica cultural de la mirada resultan muy interesantes porque nos conduce, indudablemente, a la idea del profesor como un *ser social*. Esta noción teórica hace referencia a las **inquietudes fotográficas** del docente al interrogarse sobre sus propios hábitos de ver, actuar y sentir un aula.

Sentir el aula no ha sido más que un proceso iniciador del trabajo con las emociones docentes que tomaría el proyecto a lo largo de los meses. En este sentido, José Antonio Marina (1998) nos explica que los sentimientos poseen gran importancia en cuanto a su alta capacidad motivadora, son el producto de un proceso que hace balance de una situación concreta, para predisponer a las personas hacia la acción. Y estamos totalmente de acuerdo con su tesis, porque haciéndonos eco de sus palabras y llevándolas a nuestro terreno, es en los procesos artísticos en donde las pasiones personales y profesionales cobran sentido. La magia del arte ha permitido el desarrollo de una inteligencia emocional en la formación de los profesores a la hora de percibir y sentir sus futuras aulas de manera más afectiva, más humana y menos artificial.

El aula como territorio creativo de inter-acción

En la amplia literatura acerca de la vida en las escuelas, de un tiempo a esta parte, hemos comprobado cómo aparecen nuevas conceptualizaciones más allá del aula tradicional entendida como el espacio físico: *aulas inclusivas, aulas diversificadas, aulas inteligentes, aulas digitales, aulas masificadas, aulas aisladas*,... No sólo son nuevas expresiones rimbombantes sino que encierran paradigmas educativos que vertebran, en algunos casos, filosofías más holísticas y menos fragmentarias de los elementos interconexiónados de un aula.

Autopsia Educativa, a través de los ojos de los profesores, ha revelado que las aulas son territorios creativos cuya característica fundamental es la interacción caótica de todos sus elementos constitutivos. En primer lugar, nuestra idea de territorio parte desde el punto de vista de los valores sociales y éticos generados desde dentro de un espacio físico, siendo un entramado de redes personales que interactúan constantemente. Se huye así de una idea de aula como un *no-lugar* para definirla como un territorio *creativo*, un lugar de encuentro de alumnos y profesores, cuyo reto sea adaptarse a nuevas situaciones y resolverlas enérgicamente dada la imprevisibilidad de la vida en las aulas. Lo creativo, al fin y al cabo, como interpreta la artista, docente e investigadora María Jesús Agra (2007, p. 3) consiste en

construir situaciones, como diseño de ambientes con capacidad para proponer experiencias altamente significativas personalmente y con un fuerte poder transformador. Es decir, crear ambientes colectivos de aprendizaje que propicien impresiones artísticas de calidad. Se trata de situaciones que nos apasionan para poder transformar la vida cotidiana.

La segunda idea es el caos que se produce en un aula y que curiosamente favorece esa interacción. La teoría del caos aplicada a Autopsia Educativa nos permitió ver las relaciones existentes entre el orden y el desorden de las rutinas establecidas en el aula. El resultado más palpable ha sido la serie *Aulas 2010*, con la participación del artista visual

Jesús Madriñán. El proceso de aprendizaje fotográfico resultó muy productivo para los profesores, puesto que los embaucó en un viaje fascinante, no lineal e innovador para la mayoría de ellos, con muchas “verdades” por descubrir y pocos hechos inmutables.

En este sentido, a través de la fotografía narrativa de la serie de Madriñán, poco a poco penetramos en las aulas del hoy, como observadores participantes en un colegio real, de un contexto real y con sus integrantes reales, para poder llegar a intuirlos, imaginarlos y recrearlos con nuestra cámara. Pudimos ver que este proceso artístico nos sirvió para una comprensión más exhaustiva de la complejidad de un aula, como reflejo a pequeña escala de nuestro contexto socio-cultural. *Aulas 2010* narra visualmente situaciones cotidianas, inverosímiles, reales, surrealistas que suceden o puede llegar a suceder en los centros educativos. A raíz de esta serie fotográfica se generaron interrogantes entre las relaciones afectivas entre el alumno-profesor en la contemporaneidad del aula, en cuya producción se fusiona pintura y fotografía. Se demostró que la característica más destacable de un aula es la vida de la misma. La **vida** se manifiesta a través de las emociones y sentimientos, siempre y cuando, los docentes estén dispuestos a correr ese riesgo caótico.

Precisamente son las estructuras interpersonales entre el profesor-alumno y entre alumno-profesor, las que han dado dinamismo a la serie fotográfica. En esta interacción se produce el sentimiento de pertenencia y compromiso al aula, para bien o para mal, y precisamente es esta interacción afectiva la necesaria para que todo funcione correctamente, dado que el compromiso es un estado emocional que aporta lo mejor de cada uno de los elementos para el bienestar común del aula. Desde esta visión humanista desde la cual nos posicionamos, esa interacción se conoce como comunidad de aprendizaje, en la cual las personas integrantes de la misma están continuamente ampliando su capacidad para crear, experimentando la libertad de ser artistas y aprender juntos desde el compromiso.

Si nos remontamos a los autorretratos anteriores y cuyas reflexiones visuales fueron la base para la realización de esta serie 2010, resulta paradójico comprobar que muchos profesores reflejaron en sus preocupaciones docentes las inseguridades entre ellos y los alumnos.

Una vez finalizado el proyecto considero que las relaciones entre profesores y alumnos en un aula oscilan entre los extremos de la espontaneidad y de la formalización. En el primer caso, profesor y alumnos flexibilizan sus posturas, adoptan actitudes humanas y se produce la comunicación afectiva, un aspecto poco común en la escuela más tradicional. En el caso de las relaciones formales, tanto profesor como alumnado interactúan desde el marco de sus respectivos roles profesionales; es decir, en este caso existe un margen muy escaso para los sentimientos y el afecto. Sin embargo, creo que hay situaciones reales que acostumbran a posicionarse entre estas dos posturas, con una gran variedad de matices intermedios. (Profesora en formación: Dessirée Martínez Vázquez).

Mi autopsia personal de la relación que existe entre el profesor y un aula de primaria es la siguiente: la relación entre el docente y el alumnado puede ser fría y mínima, es decir, los profesoras pueden ser meros transmisores de información. Lo que debemos intentar las nuevas generaciones docentes es ese deseado cambio hacia la democratización escolar: los profesores debemos tener en cuenta las diferentes situaciones de cada uno de nuestros alumnos para comprender la complejidad de nuestra aula. (Profesora en formación: Miriam Silva Valiña).

Resulta extraño si analizamos esto desde nuestra personalidad, puesto que si nos paramos a pensar en nuestra vida diaria, esos mismos temores pueden aparecer al relacionarnos con amigos, con compañeros de trabajo o con nuestra pareja. Al fin y al cabo los profesores se han dado cuenta de que lo personal y lo profesional está íntimamente ligado. Por eso es lógico que, pese a que la profesión docente se caracteriza por la relación con su alumnado, los profesores sienten incertidumbre sobre la frágil línea de interacción marcada entre ellos y sus alumnos. Por eso *Aulas 2010* nos habla visualmente de los estados fronterizos entre el alumno y el docente, de esas fluctuaciones y de los conflictos que pueden llegar a surgir en un territorio caracterizado por la conquista diaria de cada uno de nuestros alumnos.

A partir de las escenas que componen esta serie fotográfica, el espectador observa e intuye cuál es el rol docente, cuál es la posición que adoptan algunos alumnos, cuáles son algunas de las interacciones que se producen entre ellos o cómo son esas vidas paralelas de profesores y alumnos. Muchas de las narraciones presentes en cada una de las fotografías, son posibles gracias a una puesta escena perfectamente pensada, artificialmente natural, aparentemente cotidianas, construidas desde la inmersión de pequeños detalles escondidos dentro de las imágenes, los cuales van construyendo la historia. Jesús Madriñán apunta que construir escenas a partir de lo real nos permite utilizar la fotografía como una extensión de nuestra propia mirada. No hay dos miradas iguales ni dos opiniones iguales, por ello la cámara nos ayuda a compartir, a expresar, nuestra propia visión de las cosas. En el caso de *Aulas 2010* podemos ver en las fotografías el reflejo de las miradas de los profesores implicados en el proyecto. Son estas imágenes la expresión de lo que ellos opinan, de lo que a ellos les inquieta. Así se llevó a cabo una minuciosa reconstrucción de diferentes escenas cotidianas que, repletas de mensajes, metáforas, y códigos, reflexionan sobre posibles conflictos, situaciones o problemas que pueden darse en el campo de la educación.

Microutopías m-19: compartiendo emociones

Lo interesante de los proyectos artísticos son los procesos generadores del cambio de esquemas teóricos de sus integrantes; esto no deja de ser más que otorgar importancia a las visiones particulares de cada miembro, con el fin de producir un conocimiento divergente y, por ende, más real sobre un aula. Cuando los estudiantes destapan los procesos creativos enmascarados en la presencia de las producciones artísticas, provoca en cada uno de ellos un sentimiento duradero de apego y unión al arte para siempre. Esta colaboración artística desde dentro de la comunidad de aprendizaje implica un acto de generosidad necesaria para nuestras vidas: compartir emociones que son inherentes al arte y latentes en nosotros mismos.

Confieso que cuando empezó este proyecto no lo entendía, pero confíe en él porque creí en la persona que me lo estaba presentando. (...) cada una de las preocupaciones que se nos iban ocurriendo las compartíamos entre todos, los miedos, las mismas dudas. Yo jamás había visto a nuestra clase así, apoyándonos, ayudándonos, dándonos ánimos, compartiendo ideas, buscando mejorar no sólo lo nuestro sino también lo de los demás. Y es lo bueno que tiene el aprendizaje artístico, la emoción por compartir el proceso. (Profesora en formación: Lara Pérez Prieto).

Las microutopías parten del entusiasmo y de la inteligencia emocional. Ese es el verdadero *leitmotiv*: la capacidad creativa para motivarnos a nosotros mismos y resucitar aquello susceptible de ser mejorado en cualquier contexto por el cual nos movamos.

Este pensamiento se materializó en la instalación *Microutopías M-19*, consistente en un aula totalmente blanquecina conformada por los pupitres M-19, cuya disposición y organización nos evoca rápidamente cualquier escena de nuestra infancia. Sobre esta representación icónica de un aula clásica se proyectan respuestas fotográficas a la microutopía docente, *¿dónde te gustaría impartir clase?* Cada profesor respondió fotográficamente de forma muy diversa, como era esperado, sin embargo en su conjunto funcionan como metáforas visuales de las expectativas docentes cuando se cuestionan la prospección de su futuro educativo en la complejidad de las aulas. El efecto de la instalación en el espectador, refleja la simbiosis visual de lo real, un aula, con los sentimientos y emociones de los profesores ante el reto de conquistarla. M-19 plasma los *silencios pensativos* de la utopía docente, rotos por el sonido ambiente del jaleo y conversaciones de niños en aulas reales. Las Microutopías M-19 resultan ser un estallido visual de las emociones de los profesores. Potencian una formación del profesorado basada en el dinamismo creativo para ir más allá de lo instaurado, porque critican lo existente y alegan que otra realidad educativa sí es posible.

Estas metáforas visuales son fruto de procesos enormemente complejos, puesto que suponen una transgresión de las reglas establecidas, permitiendo interpretar un aula de una forma muy personal e imaginativa. Estos procesos se intensifican aún más cuando se pide a los profesores la selección emocional de una parte de ellos mismos, cuya intros-

pección responde a las características personales de su modelo docente. Estas metáforas visuales apelan directamente al espectador, a la interacción con la instalación, a cuestionarse lo que vemos y lo omitido, porque pretenden ser un alegato al espejismo de aulas más integradoras, en todos sus sentidos. Son fragmentos visuales generadores de espacios ausentes para que el visitante los llene con su propia autobiografía y experiencia.

Ricoeur (2001) señala que las metáforas permiten a las personas tener la entera libertad de crear “*realidades más reales*”. En esta búsqueda de comprender mejor los hechos y acontecimientos educativos, la metáfora visual requiere por parte de los profesores la utilización de códigos de alfabetización nuevos para expresar sus emociones más allá de las palabras, aunque no se prescindiera de ellas, pero si se procura la ampliación de nuevos horizontes conceptuales a través de la fotografía. De hecho, con cada una de las narrativas fotográficas, existe un texto que ayuda al espectador a conocer las autobiografías que se entrevén tras las proyecciones visuales. Lo autobiográfico posee sentido en un proyecto artístico porque refleja claramente la influencia de las emociones en nuestra vida, en nuestros sentimientos y en nuestros deseos profesionales. Las emociones son las que permiten afrontar las diversas situaciones de un aula con garantías de éxito, porque lo pasional de nosotros mismos crea una perspectiva docente empática, mucho más abierta para entender la pluralidad de procesos educativos. La microutopía de un buen docente será romper con lo instaurado para conectar emocionalmente con cada uno de sus alumnos, tal y como apunta la profesora Maxine Greene (2005, p. 169–170):

Pienso que si tanto yo como otros profesores queremos realmente provocar a nuestros estudiantes traspasando los límites de lo convencional y de lo asumido como normal, nosotros mismos tenemos que experimentar rupturas con lo establecido en nuestras propias vidas; tenemos que seguir despertándonos a nosotros mismos para empezar de nuevo.

Guías de supervivencia

Cuando se gestiona y pone en marcha un proyecto expositivo de esta envergadura, siempre queda la duda de si realmente ha significado algo en la formación de las personas implicadas una vez finalizado todo el recorrido. Esta idea pretende ser la penúltima de las acciones propuestas: la elaboración de una *guía de supervivencia* con aquellos aspectos que se tendrán en cuenta cuando un profesor tenga como destino un grupo de alumnos.

Sobrevivir puede ser lo habitual durante los primeros meses, dada la inexperiencia, no obstante el apoyo de la guía puede ser, cuando menos, una teoría personal por escrito para encontrarse a uno mismo ante diferentes situaciones y poseer la actitud necesaria para afrontar eficazmente la toma de decisiones. El miedo es un sentimiento normal como reacción a lo desconocido, pero al mismo tiempo muy útil porque alerta nuestros sentidos y emociones para ayudar a ser profesores mucho más eficaces en la tarea diaria.

La *guía de supervivencia* redunda en la idea de las reminiscencias encontradas. En las estanterías de nuestras casas o mismo en bibliotecas públicas, repletas de obras, revistas y demás objetos estéticos para aquellos amantes devoradores de libros, es muy emocionante escoger uno para consultar o simplemente volver a visitarlo desde otra perspectiva, y encontrarnos una nota, pos-it recordándonos una reunión, un dibujo al margen, o la fotografía con tu mejor amigo de la infancia que ni sabías dónde la habías guardado: recuerdos para uno mismo y que tan sólo nosotros sabemos realmente qué significan o el relato que se esconde detrás de cada una de esas llamadas de atención del pasado.

La *guía de supervivencia* es un documento escrito para la autoformación. Pretende ser algo semejante a una declaración de intenciones cuando, siendo profesores en prácticas, abran la puerta de un aula por primera vez y se adentren en la complejidad de las realidades. Es un paso hacia delante en el imprevisible proceso artístico, como una forma de evaluación artística de cada profesores por su paso en Autopsia Educativa, cuyas narrativas textuales permitan indicar qué han aprendido los profesores y cómo pueden utilizar ese conocimiento práctico para desarrollarse en el aula.

En definitiva, Autopsia Educativa ha posibilitado que los profesores se relacionen con el aula de una manera emocionalmente distinta, porque se ha intentado recuperar cada uno de sus relatos de vida para construir conjuntamente una serie de significados en torno al complejo papel de enfrentarse a un aula. “El proyecto Autopsia Educativa ha servido para encontrarse, para expresar, para denunciar, para decir sin hablar, para uno mismo, para los demás, ha servido para servirnos mañana” (Profesora en formación: Cristina Rey Viaño).

Cartografiando la formación del profesorado en la contemporaneidad

¿Arte contemporáneo? Hace cuatro meses, cuando empezamos el proyecto, lo entendía como las obras que hacían artistas en la que expresaban, sin sentido aparente, aspectos que sólo los entendidos podían comprender. Yo no me sentía parte de él, no lo comprendía y tampoco me paraba a intentar comprenderlo, la verdad. Ahora el arte contemporáneo sé que pertenece a la sociedad, nos pertenece, forma parte de mí y manifiesta/expresa situaciones tremendamente complejas que afectan a las personas. Hay que dedicarle tiempo a desengranar lo que el artista pretende desvelarnos. (Profesora en formación: Silvia Gajino).

Cuando un profesor es consciente del valor del arte en su formación, resulta ser un argumento sólido sobre las huellas trazadas en esta cartografía sensible. El arte, lo relacional de la estética y el activismo, la contemporaneidad del contexto en la formación del profesorado posee la fuerza mágica para lanzarnos a un viaje fascinante en donde narrar nuestros relatos personales de manera diferente. Quiero rescatar la frase de Ana María Matute que, al recibir el premio Cervantes dijo lo siguiente: ***El que no inventa, no vive***. La educación es el proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos constantemente. Una formación artística del profesorado va en la línea de inventar historias y proyectos que encandilen a su alumnado y les hagan vivir, de una forma u otra, el potencial de los sentimientos.

Una cartografía sensible es un viaje artístico impredecible, de cruce de palabras, de ilusiones, de silencios en medio del bullicio; un viaje lleno de secretos que descubre nuestras miradas, deseando que nuestras rutas vayan hasta el límite y podamos abrazar el infinito.

REFERÈNCIAS:

AGRA, MJ. **Creación de situaciones, situaciones en creación**, Conferencia de clausura del II Congreso Internacional de Educación de las Artes Visuales: Creativitat en temps de canvis. Barcelona. 2007.

ARDENNE, Paul. **Contemporary practices: art as experience**. París: Dis-Voir, 2001.

BANG LARSEN, Lars. “La utopía de masas del activismo artístico”. En Mari BARTOMEU; Lars BANG LARSEN. **Palle Nielsen. El model: un model per a una societat qualitative**. Barcelona: MACBA, 2010.

BALDUZZI, Emanuele. “En la raíz del activismo: el sentido educativo del actuar en Kerschensteiner, Ferrière y Dèvaud”. **Estudios sobre Educación**, 17, pp. 7–20. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidad**. Madrid: Losada, 2005.

BEYERBACH, Barbara; DAVIS, Deborah (eds). **Activist Art in Social Justice Pedagogy: engaging students in glocal issues through the arts**. New York: Peter Lang, 2011.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

BUBRISKI, Anne; SEMAAN, Ingrid. Activist Learning vs Service Learning in a Women´s Studies Classroom, Human Architecture: **Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, VII (3), pp. 91–98. 2009.

BRÜNZELS, Sonia. “a.f.r.i.k.a. grupe”, en Paloma BLANCO y otros (eds.), **Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa**. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2001.

CUOMO, Chris. “Toward Thoughtful Ecofeminist Activism”. In Karen WARREN (ed.): **Ecological Feminist Philosophies**. Indianapolis: Indiana University Press, 1996.

DARTS, David. **Visual Culture Jam: Art, Pedagogy and creative resistance**. University of British Columbia, Vancouver: Ph.D. Thesis. 2004.

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2006.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Felix. **Rizoma**. Valencia: Pre-Textos, 1997.

EISNER, Elliot W. **El arte y la creación de la mente**. Barcelona: Paidós, 2004.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Posiciones en la enseñanza:** diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.

FELSHIN, Nina. ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo (ed. orig. 1995), en Paloma BLANCO y otros (eds.): **Modos de hacer:** arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. 2001.

FEW, April; PIERCY, Fred; STREMMEL, Andrew. **Balancing the Passion for Activism with the Demands of Tenure:** One Professional´s Story from three perspectives, NWSA Journal, Volume 19 (3), pp. 47–66. 2007.

FRIED, R. **The Passionate Teacher:** A practical Guide. Boston: Beacon Press, 1995.

FROHMANN, Lisa. “The Framing Safety Project: Battered Women´s Photo–Narratives as Public Pedagogy”. In Jennifer SANDLIN; Brian SCHULTZ & Jake BURDICK (eds): **Handbook of Public Pedagogy.** Education and learning beyond schooling. New York: Routledge, 2010.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales:** hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: MEC y Paidós, 1990.

_____. **Cultura, política y práctica educativa.** Barcelona: Paidós, 2001.

GREENE, Maxine. **Liberar la imaginación.** Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Graó, 2005.

HERNANDEZ HERNANDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. *Educação & Realidade*, 30 (2): 9. 2005.

HUME, David. **De la tragedia y otros ensayos del gusto.** Buenos Aires, Biblos, 2003.

JACKSON, Philip. **La vida en la aulas.** Madrid: Morata, 1991.

KOSCHORECK, James; BRYAN, Jane; CAMPANELLO, Kimberly; MOMINEE, Mick. “Queer Scholarly Activism: An Exploration of the Moral Imperative of Queering Pedagogy and Advocating Social Change”, **International Journal of Critical Pedagogy**, Vol. 3 (1), pp. 8–25. 2010.

LIPPARD, Lucy. “Caballos de Troya: arte activista y poder”. En MARZO, Jorge Luis (ed.): **Fotografía y activismo.** Barcelona: Gustavo Gili, 2006.

LUGONES, H. “Playfulness, “world”–traveling, and loving perception”. En MADISON, D.Soyini (ed.): **The woman that I am:** The literatura and culture of contemporary woman of color. New York: St. Martin´s, 1994.

MARINA, José Antonio. **El laberinto sentimental**. Barcelona: Anagrama, 1998.

McLAREN, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós, 1997.

MESIAS LEMA, JM^a. **Autopsia Educativa**. A Coruña: Museo de Arte Contemporáneo–MAC, CGAI, UDC. 2011.

NORDLUND, Carrie; SPEIRS, Peg; STEWART, Marilyn; CHICAGO, Judy. “Activist Art and Pedagogy: The Dinner Party Curriculum Project” in, Barbara BEYERBACH & Deborah DAVIS (eds): **Activist Art in Social Justice Pedagogy: engaging Students in Glocal Issues through the Arts**. New York: Peter Lang, 2011.

PARSONS, Michael. **Cómo entendemos el arte**. Barcelona: Paidós, 2002.

RICOEUR, Paul. **El tiempo narrado**. Madrid: Siglo XXI, 2006.

WOOD, John. **Design for Micro–Utopias: making the unthinkable is possible**. Aldershot: Gower, 2007.

PROYECTOS–PROCESO COMO ESPACIOS INTERMEDIOS DE EXPERIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN PERSONAL.

M^a Jesús Agra Pardiñas | Universidad de Santiago de Compostela

El miedo a la página en blanco...

... Siempre, cuando empezamos un proyecto, un trabajo, una historia... nos sentimos, con muchas preguntas y sin saber por dónde comenzar... Es, en este punto, donde me encuentro ahora mismo... **¿Por dónde debería comenzar este proyecto?** Considero que debería comenzar con mi historia, con mi viaje hasta aquí. Mi camino... refleja mi forma de mirar el mundo, mi forma de entender la educación... Mi experiencia, como herramienta que me ayuda a recordar, a entender, a mejorar... Un trayecto que se ha compuesto de todo aquello que soy, y que define el rumbo de lo que acabaré viviendo... (Laura Rio, alumna de grado en Ed. Primaria).

Al igual que Laura, mi alumna, no sé por dónde debería comenzar esta aportación. Soy consciente de la responsabilidad y del reto que supone aportar evidencias sobre cómo podemos aprender a aprender de arte y de artistas contemporáneos utilizando un modelo de investigación basado en las artes. Así que sentada en mi mesa, frente a la pantalla iluminada del ordenador, me decido a escribir y recordar uno de los proyectos vividos y compartidos con mi alumnado de Educación Primaria.

Era imposible trasladar en palabras escritas todo lo vivido y reflexionado durante unas cuantas semanas con un grupo de 170 jóvenes de tercer curso del grado de educación primaria, futuros profesores. Cómo reflejar la polifonía de voces y cómo hacer visible los diferentes mapas sensibles tejidos o encontrados, cómo plasmar de manera escrita lo hablado con palabras que nacen del contexto, ¿por dónde empezar?

Hay cosas, pocas, que no se pueden explicar con palabras. Sensaciones difíciles de exteriorizar, convertir en lenguaje. En ocasiones vivimos momentos de tal intensidad que tal vez el tic-tac de nuestros corazones debería leerse como el código morse, y la superficie de nuestra piel, de toda nuestra piel, como la escritura temblorosa de un códice antiguo escrito sobre pergamino. Quizás así se nos podría comprender más certeramente que con los signos de un idioma estructurado en verbos, sustantivos, adjetivos... Estamos hablando de afectos, del cuerpo como una superficie de sentimientos y de sentidos, del cuerpo como un lugar en relación con el mundo. De un mapa sensible. (OLIVARES, 2011, p. 4)

He pedido ayuda a mi alumnado y juntos hemos debatido el tema en el que la diversidad de opiniones y la variedad de respuestas fue grande:

Para mí ha sido genial el taller que hemos hecho sobre los caminos orgánicos... Desconocía totalmente lo que teníamos que hacer pero he ido tirando de un hilo y me surgieron cantidad de historias para relatar sobre mi trayectoria vital... entiendo que el indagar sobre la identidad me ha ayudado no solo a nivel artístico, también mi sorpresa es que me ayudó a nivel personal, por ello pienso que lo de las series,... Creo que tenemos que mostrar lo bueno ¿no?, yo opino que el último es el que más nos ha gustado por el camino vivido hasta aquí,...¿Y si mostramos los cuadernos de viaje ¿? Son como instantáneas gráficas y/o escritas de los diferentes procesos... (Voces del alumnado de 3º Graduado en Educación Primaria).

La tarea era no era fácil, cada uno los proyectos se va encadenando con los demás hasta formar un todo. Cuando inicio cada curso, mi intención es plantear situaciones que brinden la oportunidad de PENSAR-NOS, de reflexionar sobre nuestro yo, de ver nuestro mapa de vida,....lo que vendrá después no lo sé con certeza. Desde el principio se inicia un proceso de negociación constante. Trabajamos como colectivo artístico, intentando quitarnos la piel de alumno y la de profesor, trabajar de forma colectiva y colaborativa y

situarnos dentro de las artes como si de un movimiento interior se tratase. Vivir las experiencias como artistas que somos!...

Pero, ¿cuál era el proyecto que expresaba mejor las experiencias vividas durante este cuatrimestre? Y además, ¿cuál era el mejor modo de hacerlo llegar a personas que no habían participado de tal experiencia? Surgieron entonces otras cuestiones como:

Es que si se habla del proyecto de tendrás que explicar lo de.... No se entenderá bien si no se dice lo que ha pasado antes ... Es como un hilo que se enreda con otros carretes de hilos diferentes ... Es que sería muy diferente si partiésemos de otros conceptos. Deberíamos decir que pensamos! ¿te das cuenta?. Lo que hicimos con la carta, uff!. Fue terrible!. Era bueno decir, que casi las cosas más interesantes resultaban de esos momentos que estábamos entre uno y otro, se yuxtaponían, se fusionaban¡... (Voces del alumnado de 3º Graduado en Educación Primaria).

Después de darle vueltas, hemos llegado a la idea de que era pertinente mostrar un esquema general de lo realizado en un cuatrimestre, como una amplia geografía donde cada uno ha construido su propio itinerario a través de un ejercicio de introspección personal. Geografía que se inicia con una *Carta dirigida a la educación artística* recibida y vivida, para poder llegar a entender cómo es mi relación con el arte hoy. Pero *¿Quién soy yo*, cómo me relaciono con los demás, con qué palabras inicio el curso? Nos acercamos a *Esther Ferrer*, pues tuvimos la gran suerte de coincidir con una exposición en el Centro Gallego de Arte Contemporánea (CGAC), y nos ha ayudado a *comprender* muchas cosas de la *creación artística*. Jugamos con la *repetición* y *las series*. Pensamos en cómo nos sentíamos en nuestro contexto, en la ciudad de Santiago de Compostela. Surgieron *mapas de ruta* tales como: *caminos orgánicos, rutas anónimas, espacios abandonados, espacios vedados, prohibidos, narrativas de azar, la fuerza metafórica de los objetos elegidos, cuadernos de los paseantes*,... Al mismo tiempo íbamos recolectando *objetos encontrados* y pensamos en construir museos personales, portátiles, sin horarios,... y con la posibilidad de intercambiarlos: *colección de momentos felices, colección de sueños, colección de objetos encontrados los miércoles de cada semana*,...Y como el tiempo se nos iba echando encima nos

preguntamos sobre cómo era *nuestra relación con la naturaleza*, dando lugar a otro proyecto: *el espacio del arte en la naturaleza*. De esta manera, al recordar, al volver sobre nuestros propios pasos, decidimos que era el último realizado, el más adecuado para ser expuesto en este trabajo. Dicho y hecho!. Trataremos en este texto el proyecto de *Arte–Naturaleza–Contexto–identidad*. El acuerdo fue unánime, y la decisión fue asumida por todos.

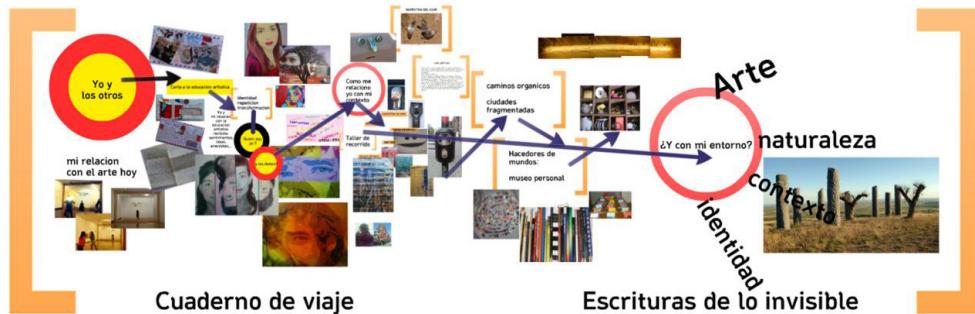


Figura 1: Esquema de los proyectos realizados en el cuatrimestre | Fuente: Elaborado pela autora.

En este punto y a través de proyectos como el que queremos compartir, pretendo articular dinámicas de actividad artística que incorporen miradas críticas, analíticas o propositivas que puedan implicar a determinados segmentos de la población, y que a su vez posibiliten formular alternativas para percibir, afrontar y participar en procesos que inciden en los diferentes contextos educativos.

En primer lugar la idea que subyace detrás de todo esto reside en el interés por un saber compartido, un saber que fluye en lo interdisciplinario, y que se construye con el reconocimiento y la participación de lo diverso, de lo extraño, y con la colaboración de muchos...

Y, en segundo lugar, y después de haber trabajado durante años en la educación artística, en la relación arte contemporáneo–educación, parto de planteamientos y premisas metodológicas, sobre las que estructuro mi acción docente e investigadora:

- a. Pedagogía colectiva, rizomática, expandida.
- b. La creación de situaciones como procedimiento creativo.
- c. La situación de enseñar/aprender como una forma de arte colaborativa.
- d. Asumimos un compromiso social cuando compartimos nuestras experiencias.

Pedagogía colectiva/rizomática/expandida.

Una pedagogía colectiva o rizomática en la que no existe una relación diferencial entre profesor/educando, y donde los mismos sujetos puedan, mediante una serie de coaliciones, negociar y construir sus propios espacios de conocimiento autogestionado, a partir de la acción. Esta pedagogía se compone por múltiples métodos de trabajo a tenor de las circunstancias, los contextos y los límites que son necesarios desbordar.

Se ofrece como un camino rizomático abierto a múltiples conexiones y relaciones, de ahí la capacidad de poder ser apropiada, reubicada, desplazada, repetida y poder emerger de nuevo. Los rizomas se producen por múltiples líneas de cruce y de fuga, son siempre colectivos (todos somos múltiples yoes y en todos nosotros conviven otros muchos, externos). Y son elementos de múltiple fluir entre individuos, reglas, territorios. Su fluidez se basa en estar en el medio, en ser medio, siempre conectan, nunca permanecen estáticos, siempre afloran en otro lugar. Sus frutos son inesperados, su crecimiento y extensión también. El rizoma no solamente es una metáfora literaria, es una manera de situar y comprender el conocimiento de forma alternativa

La creación de situaciones como procedimiento creativo

La creación de una situación implica la construcción colectiva de un momento – la participación colectiva y la modificación de todos los aspectos de un momento en el tiempo. Cada situación es diseñada para ser vivida por sus constructores. Y los prepara para convertirse en autores de su propia educación para la vida.

Hoy en día, sabemos que la materia de las artes ya no es el color, los elementos viles,

la composición,... sino que es la vida diaria, las costumbres, los roles, las convenciones, los espacios urbanos, la identidad, el entorno, el contexto,... El arte vivo es la aventura de lo real. Tenemos que enseñar a ver nuevamente aquello que sucede en la calle, en la vida. El arte vivo es contemplación y comunicación directa. Entiendo que como docentes debemos meternos en contacto directo con los elementos vivos de nuestra realidad: movimiento, tiempo, gente, conversaciones, olores, rumores, lugares. Debemos crear situaciones para ser vividas y transformar la vida cotidiana. De ahí, que el gran contenido de la educación es la experiencia vivida y reflexionada.

La situación de enseñar/aprender entendida como una forma de arte colaborativa

Entiendo la situación de enseñar/aprender como una forma de arte colaborativa, como un proceso que involucra a profesores, alumnado, públicos,... Personas que en su trabajo realizan las mismas tareas que un artista: La enseñanza, como el arte es una actividad predefinida, es un proceso indeterminado, impredecible, compleja y multidimensional. Por ello os animo a que convirtamos las estrategias docentes en estrategias artísticas, y aprenderemos a aprender no sólo sobre el arte, sino a vivir la educación de un modo artístico.

El compromiso y la implicación personal como horizonte

El compromiso es algo que se ejerce desde que uno se levanta hasta que se acuesta, y allí dónde va, dónde interviene, dónde piensa y reflexiona lo saca, lo extrae, lo transmite, lo contagia,... Comprometerse significa indagar el mundo a través de un proceso continuo de creación artística utilizando cualquier forma de arte para crear nuevos significados. Sin implicación personal y/o colectiva no hay transformación.



Figura 2: Premisas metodológicas básicas | Fuente: Elaborado pela autora.

De este modo, donde se fusionan estas grandes premisas, construyo mi forma personal de habitar el mundo, un lugar donde el encuentro de lo individual en lo diverso y el diálogo es posible. Se trata de abrir espacios de experimentación y reflexión para uno mismo, capaces de albergar también a otros, cualquiera que sea su condición, cultura, situación. Proyectos que se expresan bajo la forma de trabajo artístico en colaboración con carácter formativo y de aprendizaje e implica dinámicas de reflexión compartida.

Se enmarcan en modelos de investigación y formación en consonancia con los valores contemporáneos que el arte reclama. Por ello, proponen reflexionar sobre los procesos de creación artística y su relación con el aprendizaje, tratando de apropiarse de las contribuciones conceptuales de los creadores: ideas, indicios, atisbos, interrogaciones, nociones, pensamientos, certezas, obsesiones, formas, evidencias, conjeturas, imaginaciones; para reconstruir un análisis artístico de la educación.

De ahí que a nivel formativo aglutine aquellos lugares por donde la creación artística- la vida- se mueve, dando paso a nuevos espacios intermedios: **identidad – contexto – entorno** y en donde se inscriben los diferentes proyectos:



Figura 3: Lugares donde la creación artística se mueve. | Fuente: Elaborado pela autora.

Así, los proyectos, contruidos desde la idea de espacios intermedios, entroncan directamente con los procesos de creación artística. El arte contemporáneo enfatiza el valor del proceso, entendido más como un recorrido que como un punto final. Su sentido se sitúa más bien en el propio movimiento interno, en la acción de buscar y encontrar. Pero además recoge de la creación artística la necesidad de vivir el propio proceso. Un proceso artístico, que como experiencia integradora vital, ofrece a los alumnos que participan en él, la manera más eficaz que he podido experimentar en la práctica, de conseguir un cambio de actitud significativo con relación al arte y al arte contemporáneo en particular.

Arte–naturaleza–contexto–identidad. Atravesando la niebla.

John Berger dijo en su primer libro *Un pintor de hoy*, que el creador, sea en la disciplina que sea, rara vez sabe lo que está haciendo, absorbo como está en las dificultades inmediatas que se le plantean y solo disponiendo de una vaga intuición de lo que hay más allá de lo más inmediato. Y esa vaga intuición, esa niebla que hay que atravesar para llegar al lado de la claridad, es el proceso que contemplamos cuando admiramos una escultura de Giacometti o leemos un poema de Leopardi (COIXET; BERGER, 2009, p. 14).

Cada proyecto que se va a iniciar es como una travesía. Camino por la niebla con una maleta que no me pertenece, cargada de multitud de historias que proceden de mi alumnado y de sus vivencias, que nos van entregando para que las hagamos nuestras.

Es necesario decir que tratamos de seguir, mediante diversos proyectos, una historia común relatada a partir de las imágenes que hemos realizado. Cada historia es independiente de la anterior, pero le aporta un significado completo en su conjunto. (Otero, Elyzabeth, Pacín, Alba, Paz, Cristina, alumnas de 3º curso de Grado Educación Primaria)

Trabajar con el medio ambiente y sentirte parte de él es algo que no se siente todos los días. Durante el proceso de este proyecto han surgido muchas ideas, pero las que más nos interesaban y las que encajaban con el ambiente en el que estamos es el uso de las hojas de los árboles. Nos decidimos por una roble. (Marina Caramés, alumna de 3º curso de Grado Educación Primaria)

Construido desde la idea de espacios intermedios, el proyecto se plantea como un diálogo en diferentes tiempos y con diferentes actores. Las voces que se incorporan para mostrar intersticios y rincones en los relatos, constituyen la verdadera reflexión sobre el proceso de construcción del proyecto *Arte–naturaleza–contexto–identidad*.

La niebla se disipa. Se entrevé el horizonte.

A continuación pasaré a relataros a grandes rasgos el discurrir de un proyecto, para aclarar un poco más lo dicho hasta ahora. Como situación de partida y para analizar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, se inicia el proyecto, con un bombardeo de imágenes sobre obras de artistas del Land Art o Arte de la Tierra. En esta sesión no se hacen aclaraciones ni explicaciones, únicamente se plantean una serie de cuestiones que deben quedar reflejadas por escrito: ¿Qué opinas sobre lo que estás viendo?, ¿lo conoces, si, no, de qué?, ¿te gusta o no?, ¿sabes de qué se trata?, ¿qué te sugiere, o te recuerda?...

A continuación destaco algunas de estas respuestas que sorprenden por su espontaneidad muestran una realidad muy significativa.

Es la muralla china tapada con sábanas. Me gusta mucho, pero lo no sé de que se trata. No lo conozco, es una cosa que se adentra en el mar. Parece un muelle; pero no sé qué tipo de embarcaciones podrían entrar, ni cómo salir. Una tubería de petróleo rota. ¡Es fantástico! Un acantilado que está cubierto de algo, no sé de qué. Le pondría multa al que lo hizo. Un desagüe...



Figura 4:
Ejemplo: Obras
de Land Art

Una vez comprobado que el desconocimiento sobre las imágenes era grande, aunque les gustaba mucho, empezamos a buscar información sobre aquello que habían visto. En esta sesión y para que la búsqueda fuese más efectiva podían plantear todas aquellas cuestiones que viesen necesarias con relación a las imágenes que habían visto. Al hilo de estas cuestiones se fueron desgranando aquellas características del Land Art que más les interesaban en relación con el arte en la naturaleza y la naturaleza como espacio abierto al arte: ¿de qué se trata?, ¿cómo se llama esa manera de hacer arte?..., ¿de qué época son?... qué artistas destacan?, en qué líneas de acción se enmarcan?...

Esta primera fase de búsqueda de información tiene por intención que el alumnado llegue a conocer, de forma autónoma, las características esenciales de esta forma distinta de crear y pensar sobre el arte. Y extraer a través del diálogo y de una observación más detallada aquellas grandes líneas de trabajo que realizan los artistas en sus obras.

A lo mejor la naturaleza es el viento, o el frío, o el calor, o la niebla. Quizá no es sólo lo que se ve, sino lo que se siente. A lo mejor el tacto o el oído me hacen estar más unido a la naturaleza que la vista. A lo mejor la natural es la lluvia que no se ve, la lluvia fina de Santiago. A lo mejor la lluvia es la sensación de estar mojado, la humedad. A lo mejor un río es el sonido que produce, y puede que la lluvia sea también su sonido. A lo mejor la naturaleza de mi cuerpo es el dolor, o el frío o el calor: mis lágrimas cuando llueve, mi pulso cuando el río recorre su cauce, dolor cuando hay una tormenta, miedo... (Daniel Abel, alumno de Procesos de aprendizaje artístico).

Simultáneamente se inicia el proceso de intervención, en un espacio natural o de su entorno más próximo. Para ello, se comienza por buscar, agrupados en colectivos artísticos, un espacio, a ser posible natural y amplio, donde realizar un recorrido fotográfico y recoger por escrito las sensaciones que ese lugar les produce.

Lugares... Lugares soñados, lugares imaginados, lugares tranquilos, lugares ausentes, misteriosos, cerrados, abiertos, felices, tristes... Lugares de protección, de secretos, de historias, de pesadillas... Lugares.(alumna de grado en Ed. Primaria)

Localizar ese espacio en un mapa general y hacer un plano del recorrido elegido. Es en esta fase en donde empiezan a pensar sobre las posibles intervenciones en los espacios.



Figura 5:
Posibles espacios,
mapas, etc.

Posteriormente, se comienza a trabajar sobre el recorrido fotográfico, buscando aquellos aspectos más interesantes y que mejor reflejen las características singulares de las zonas en las que se va a intervenir. Durante este recorrido tienen que ir reflexionando y dejando constancia escrita de aquellos problemas, hallazgos, ideas, atisbos,... con los que se están encontrando.

A partir de estas primeras ideas, se inicia la intervención realizando bocetos, apuntes, anotaciones, extraer ideas de los referentes artísticos, recogida de sonidos,... y pensando en un tipo de actuación o instalación que responda a algunas de las características que más les haya gustado y servido.

¿Por qué hay lugares que nos atrapan, qué nos hacen sentir a gusto, tranquilos... a los que volvemos constantemente?... ¿Por qué hay lugares que nos incomodan, que nos entristecen, que nos ponen tensos...?. ¿Por qué hay lugares que tratamos de evitar continuamente?. ¿Qué es lo que hace que cada lugar sea diferente o especial para cada uno de nosotros?... Un recuerdo agradable, un momento mágico...¿Por

y con qué problemas se están encontrando a la hora de realizarlo: ¿Cuál es la idea que mueve al proyecto?, ¿Qué razones están detrás? ¿Con qué problemas nos enfrentamos?. Estas reflexiones sobre y en la propia acción son de vital importancia, pues nos darán las claves para continuar el trabajo en aquellos aspectos que los alumnos consideren necesarios o interesantes. Además, se les pide que documenten fotográficamente o a través de video, no sólo el resultado sino también todo el proceso de realización. Una vez finalizados los proyectos se presentan, al grupo, cada una de las intervenciones, sometiéndolas al debate y crítica con el fin de explicar, valorar, preguntar, mejorar o cambiar algunos aspectos. En muchas ocasiones, se vuelve a la obra de alguno de los artistas pero ahora son mucho más cautos en sus opiniones, son mucho más conscientes de las dificultades, del complejo proceso que se esconde detrás de cada trabajo, de cada intervención, de cada obra... De esta manera, al enfrentar a cada alumno a una situación de aprendizaje de este tipo, intento que se aproxime al hacer, a sentirse en la piel del artista, para que pueda comprender la complejidad del proceso artístico, desde su propia experiencia.

Historias de esos lugares personales, de esos espacios intermedios

Los trabajos de mi alumnado exploran sus historias inmersas en esos espacios en donde suceden las cosas. Recojo sus historias. Son historias de personas que, por un lado, se mueven en el ámbito de diferentes disciplinas, como la educación, la filosofía, psicología, la didáctica, la educación artística,... Y, por otro, a nivel artístico, a través del texto, la fotografía, las palabras, video, música, pintura,... Toda esta fusión les lleva a la creación de unos espacios diferentes, donde es posible establecer diálogos y conexiones que se mueven entre las fisuras, en lo intermedio. Como el filósofo Jacques Rancière (AUGÉ, 1992) “utilizo la idea de *espacio intermedio* como lugar de la experiencia, en el que se desarrollan los procesos, como lugar en el que tienen lugar las construcciones, como lugar de cruce entre las disciplinas. Como el lugar, en definitiva, donde habita el arte contemporáneo.”

Historia 1 : descentrando el centro

La idea ya estaba dentro de mí. Al imaginarme obras como las de Smithson o Oppenheim me venía a la mente mi propio espacio natural, mi playa de Rebordelo, en el ayuntamiento de Bergantiños.

Partí de un círculo para expresar la ciclicidad de la vida, abrí otro concéntrico y un tercero que he dejado sin cerrar, tangente al segundo, como representación de las fluctuaciones y superposiciones del tiempo. La forma entre el segundo y el tercero aludiría a la espiral. Al mismo tiempo, desde el centro y mirando hacia la playa, abrí una línea recta que aludiría al pasado, quedando así formado por una forma a medio camino entre el laberinto (forma de constante alusión en el arte prehistórico gallego). Entonces he dado por terminada la obra, saqué fotos y empecé de nuevo a ver...

Como experiencia personal también quise superponer los diferentes estados de mi tiempo al hacer el trabajo en el lugar que más me gustaba dibujar de niño. Dibujar en la arena pequeñas obras !. Me sentí muy bien!. (Iñigo Mouzo Riobóo)



Figura 7: Historia 1

Historia 2 : el aula en la playa

Personalmente quise realizar este trabajo porque como ya he dicho, la sabiduría más amplia, se encuentra en la naturaleza, y desde hace mucho tiempo, incluso mucho antes de lo que mi memoria alcanza a recordar, ya se sustraían conocimientos de esta. En todas las épocas en las que el ser humano ha estado en la tierra siempre ha recurrido a la naturaleza para poder seguir evolucionando y llegar a ser tal como somos hoy en día. Y uno de los grandes problemas, a los que se encuentra expuesta hoy en día la naturaleza, es que en vez de sustraer de ella todos los conocimientos que nos podría proporcionar, nos dedicamos a matarla, a destrozarla poco a poco con nuestros inventos, nuestra contaminación y nuestras ganas de colonizar lo incolonizable,... Este trabajo intenta mostrar que el aula más interesante es la naturaleza. ¡Salgamos a vivirla! (Victor Gallego)



Figura 8: Historia 2

Historia 3 : la huída de los juguetes

Partimos de una metáfora – los juguetes– para evidenciar que los niños de hoy en día prefieren jugar con aparatos tecnológicos (videojuegos, ordenadores...), en espacios cerrados, en lugar de usar la naturaleza y los juguetes de siempre,... Tras probar varias ideas, decidimos crear una historia mediante fotografías en la cual se percibiera la metáfora que queremos expresar: un pequeño grupo de juguetes que deciden huir ante el olvido de los niños. En su camino se van encontrando con otros diferentes hasta que llegan al final del recorrido. Algunas personas que paseaban por la zona se interesaban por la intervención que estábamos a crear, y nos daban sus opiniones en cuanto al tema.

A medida que iba avanzando el proyecto nos aparecían ideas nuevas que no pensáramos previamente. Por otro lado, nos ilusionaba la idea de volver a sacar nuestros antiguos juguetes, que nos traían muchos recuerdos y anécdotas. Con la imagen final de la serie pretendemos expresar que los juguetes desaparecen en el mar, olvidados por los niños, que ni siquiera los echan en falta al estar ocupados con las consolas y demás tecnologías (Sara Sánchez y Sandra Bellas, alumnas de 3º de grado en Ed. Primaria).



Figura 9: Historia 3

Historia 4 : círculos de flores



Son varias las ideas que mueven la obra, una de ellas por la cual elegimos la figura geométrica del círculo (representación plana de la esfera), es porque creemos que representa la forma perfecta: ¿por qué figura geométrica está formado el Sol?, ¿y la Tierra?, ¿y el resto de los planetas?, ¿y las estrellas?,... Con esta pequeña obra nos gustaría representar aquello que el hombre, como ser inteligente no puede controlar: la vida (representada por el semicírculo de flores) y la muerte (representada por el semicírculo de conchas). Esto trae consigo otras similitudes: el día y la noche; la claridad y la oscuridad; la paz y la guerra; el amor y el odio...



A lo largo del proyecto, conseguimos comprender las distintas formas de entender el arte, sobre todo el efímero y como se puede trabajar en la naturaleza sin que esta se vea dañada. Aprendimos, a través de Andy Goldsworthy, Nils Udo, Richard Long,... que se puede trabajar directamente con materiales del entorno, evitando las herramientas y utilizando técnicas de construcción tradicional: que se puede dibujar con flores, escribir en el agua y dejar huella de ello, a pesar de que algún día esa intervención será borrada de la naturaleza. Y aprendimos que estas obras no pueden ser trasladadas a ninguna parte, pero que se dan a conocer a través de documentos fotográficos. (Alumnas de 3º curso de grado en Educación Primaria)

Figura 10: Historia 4

Historia 5 : árboles de luz

Fue un trabajo que sin duda disfruté muchísimo haciéndolo y viviéndolo. Me sentí una artista por un momento, y aunque el proceso de construcción fue un poco laborioso y doloroso, ya que el alambre no era tan fácil de manejar como yo pensaba, al final me siento satisfecha con el trabajo realizado!. Cuando fuimos a montar todo a la playa (mi padre y yo) tuvimos unos pequeños problemas con el viento pero mi padre tenía una cinta adhesiva plateada y lo solucionamos, todo salió a pedir de boca!. En la playa había muy poca gente.... Por allí pasó también una pareja de alemanes, ella era artista y se interesaron mucho por lo que hacíamos y estuvieron presentes durante todo el proceso y sacaron muchísimas fotos, que a finales de julio me mandarán. Cuando terminamos estuve un rato con ellos y les pregunté que les había parecido y me dijeron que les había gustado mucho!

Como ya he dicho, simplemente buscaba la belleza del sol reflejándose a través de las láminas. ¡Es increíble el valor de la propia acción, pues es una pena que no podáis apreciar conmigo toda la belleza que yo aprecié estando sentada en medio de los árboles!. (Lucía Castro Vidal, alumna de grado Ed. Primaria)



Figura 11: Historia 5

Historia 6 : ausencias y presencias

Inspirados en un primer momento en la obra de Penone, que incorporaba figuras de bronce a la vegetación y ayudados por la obra de Boltanski, de donde extraemos la idea de trabajar con fotografías para jugar con la memoria y los recuerdos, pretendemos poblar un bosque de ausencias y presencias (Angela Ruiz y Luis Angel Velasco, alumnos de la materia Procesos de Aprendizaje artístico).



Figura 12: Historia 6

Un alto en el camino

Los proyectos–proceso como espacios intermedios, deben entenderse como una forma de investigación alternativa coherente con la sociedad postmoderna (como proponen DIAMOND; MULLEN, 1999) que se aproxima a la situación educativa utilizando formas artísticas para expresar y/o documentar ideas y experiencias personales como modo de incrementar el conocimiento profesional. De hecho, los investigadores artísticos proponen el uso de lenguajes sutiles –metafóricos, figurativos, poéticos, connotativos, incluso lúdicos– así como distintas representaciones visuales. Se enfatiza los procesos de investigación: se concibe en conjunto, se cambian planes, se aprende y se reaprende.

Somos artistas y educadores interesados en la investigación colaborativa y sentimos que tenemos un montón de desafíos. En este proyecto, como en otros que se integran en esta misma perspectiva,

el desafío se centra en dar voz a quien nunca se escucha, observar de un modo al que la institución académica o la tradición investigadora, parece totalmente impermeable, atender las voces no siempre habladas, pero sí sentidas. Las voces, finalmente, de quienes pocas veces han sido escuchados.

Como propone Rosa Olivares “el arte trata de una experiencia vivida través de los sentidos, una experiencia física, en la cual nuestro cuerpo se convierte en un campo magnético por el que cruzan los cables de la belleza, del desorden, del vértigo, de la crueldad y de las infinitas posibilidades de esas sensaciones, sentimientos e ideas que el arte puede llegar a provocar. (OLIVARES, 2011, p. 5). En este mismo sentido se manifiestan los alumnos que participan en el proyecto:

No importa si escribes, haces manualidades o fotografías. El vehículo que uno utilice es lo de menos, lo que importa es el camino que se recorre y las vivencias que en él se obtienen (Elías, alumno de 3º curso de grado de Ed. Primaria).

Es el sentido que a través del arte le encontramos al existir dónde está su mayor valor. Pues ésta es nuestra forma de expresarnos y liberarnos, es nuestro camino y nuestra meta, es algo por lo que sin duda merece la pena levantarse cada día; y he ahí donde radica nuestro punto en común con el arte (Brais, alumno de 3º curso de Grado de Ed. Primaria).

Por último, me gustaría concluir diciendo que, como en el arte contemporáneo, los proyectos son narrativas que no tienen principio ni fin, son tránsitos de vida –*son espacios intermedios*–, que están continuamente transformándose y siendo. Su valor reside en ser capaces de modificar el modo de vivenciar el arte contemporáneo y por tanto, la educación artística, de quién participa en ellos.

(Parte de este texto ha sido elaborado para la revista *Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Colombia)

REFERÊNCIAS:

AUGÉ, Marc. **Non-Lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité**. Paris: Le Seuil, p.155, 1992.

CANOGAR, D. **Quadratura, Catálogo, Museo de Arte Contemporáneo Gas Natural Fenosa**, 2012.

COIXET, I.; BERGER, J. **From I to J**. Barcelona: ACTAR, 2009.

DIAMOND, P.; MULLEN, C. A. **The postmodern educator**. Arts-Based inquiries and teacher development. New York: Peter Lang (Counterpoints, vol. 89), 1989.

ERASO, Santi. **El arte como síntesis del caos** (entrevista a Santi Eraso). Punto G, 2000–2005. Disponível em <<http://www.puntog.com.mx/laentrevista.html>> Acesso em agosto 2013.

OLIVARES, Rosa. Una experiencia estética, en **Exitbook**, nº 15, 2011.

PARDIÑAS, M^a Jesús Agra. **Espacios intermedios como lugares de encuentro, en L´activitat docent**. Intervenció, innovació, investigació. 2011, Girona, Documenta Universitaria, pp.175–190

_____. **Geografías personales**: Un lugar donde detenerse, en Fontal, Olaia. Museos de Arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad, Editorial Trea. 2007.

_____. **Creando situaciones**: el cuaderno del paseante, en Huerta R. Romà de la Calle: Espacios estimulantes. Museos y educación artística, págs.199–213, Valencia Publicaciones Universidad Valencia. 2007.

_____. **Creación de situaciones**< >Situaciones de Creación. Arte contemporáneo y Educación de las Artes Visuales, en actas II Congrés d'Educació de les Arts Visuales. Creativitat en temps de canvis. Barcelona, editorial OCTAEDRO. 2008.

PARDIÑAS, M^a Jesús Agra; LEMA, J.M. Mesías. **Espacio educativo/espacio estimulante**. USC (Vicerrectoría de cultura), CGAC (Centro gallego de arte contemporánea). 2007.

ENSINO E PESQUISA EM ARTE/EDUCAÇÃO: INCERTEZAS E DESCOBERTAS DE CAMINHOS INVESTIGATIVOS⁷.

Leda Guimarães⁸ | Faculdade de Artes Visuais | Universidade Federal de Goiás

Em 2012, enviei uma mensagem a dois orientandos na qual fiz algumas observações sobre pensar com imagens, tema comum em nossas conversas sobre suas pesquisas e nos encontros de orientação. Início este texto com essas observações, revisadas da mensagem original:

Faz muito tempo que aposto no pensar por imagens, nesse caso, mapas, desenhos, esquemas, rabiscos que traçamos à mão (ou recortamos e colamos) para organizar, reorganizar, dar visibilidade à mobilidade das nossas elocubrações. Acredito que sejam como rastros, ou marcas impressas em uma superfície, que registram momentos fugazes do idear. O pensamento é célere, possivelmente o que fazemos seja pálide representação de algo que já foi...mas como no conto de João e Maria, as migalhas ajudam pensar o caminho. Mesmo que a rota do lugar de onde saímos para onde chegamos (provisoriamente) não possa ser narrada em sua totalidade, em sua inteireza, as imagens são tanto anotações quanto notações desses momentos... são pensamento vivo...

Este texto dá continuidade a essas reflexões que giram em torno de pensar nosso exercício docente no campo da pesquisa em Arte-educação, Educação e Visualidades, a partir de duas situações: a primeira dá ênfase ao papel/presença das imagens em nosso exercício investigativo e a segunda indaga como a presença das imagens (visualidades de forma ampla) constitui ou pode ser entendida como uma carnatura própria para a pesquisa na

⁷ Este texto é um desdobramento do texto “Narrativas Visuais: ferramentas estéticas/investigativas na experiência docente” de minha autoria publicado em Educação & Linguagem. , v.22, p.1 – 22, 2010, de um segundo intitulado “As migalhas ajudam a pensar o caminho...” e espero que ainda possa se desdobrar em muitos outros.

⁸ Bolsista CAPES – Pós doutoramento 2012/2013

área de Artes Visuais. Para tanto, lanço mão de alguns conflitos sobre a compreensão de “pesquisar Arte e Ensino de Arte”, tento indicar aproximações com campo metodológicos e campos disciplinares que nos atravessam e, por fim, refletir sobre proposições contemporâneas de pesquisa em Artes Visuais que chamam atenção para especificidades do campo visual ao lançar mão de recursos visuais e imagéticos para além da função ilustrativa. Isso revela outros conflitos da hierarquia da tradição acadêmica da natureza da pesquisa.

Conflitos do campo: o que, como, por quê?

Falar de *pesquisa em Artes e ou/Ensino de Artes* ainda soa aos ouvidos de muita gente uma grande contradição, uma vez que ainda se acredita às Artes, tão somente o poder da expressão dos sentimentos e das emoções, não combinando com o exercício racional do pensamento científico. Medeiros (2010) indica que

O contexto histórico que viu nascer os cursos universitários no Brasil estava impregnado pelo conluio entre iluminismo e positivismo, tendo o sistema francês como modelo e, assim, não é difícil entender o porquê do ensino da arte, desde sua gênese, ter sido atravessado pela ideia de que arte não é conhecimento ou, pelo menos, não está afeita aos desígnios supremos da razão lógica triunfante. (MEDEIROS, 2010, p. 88).

A mesma “lógica triunfante” que nos exclui, também estabelece parâmetros para a produção na área de artes no contexto do ensino superior (graduação e pós-graduação). Por muito tempo, para atender a essa lógica e de uma certa forma nos “mostrarmos capaz de também produzir conhecimento” fomos buscar nos rigores das ciências duras, procedimentos que legitimassem a nossa produção em artes visuais. Mas, é no guarda chuva da pesquisa qualitativa que pesquisadores de Arte e Arte-educação encontraram melhor abrigo considerando que este tipo de pesquisa envolve

Um conjunto de práticas materiais e interpretativas que fazem o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas tornam o mundo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações e anotações pessoais. (DENZIN & LINCOLN, 2003, p. 4).

Assim, ao nos reconhecermos dentro das ciências humanas, de natureza mais “maleável” que as ciências duras passamos a usar termos e procedimentos desse campo. Essa maleabilidade enfrenta a desconfiança da falta de rigor em investigações que fogem da lógica positivista de hipóteses e certeza de resultados. Além disso, em nosso campo forma e conteúdo se articulam e atingem também as normatizações das convenções de formatação dos trabalhos finais: formatação de espaços, ABNT, citações, referências, lugar reservado para imagens, restrições do uso do verso da folha, e muitas outras. Mas, talvez a questão que mais nos atinja seja a relação imagem/texto no exercício da nossa escrita. Pode-se argumentar que a utilização de recursos visuais não são exclusivos da pesquisa no campo das Artes, com toda razão. As ciências sociais têm se apropriado de imagens ou outros recursos visuais para gerar dados. Mas, é sobre o contexto investigativo da arte-educação no Brasil que estou querendo trazer essas questões. A professora Miriam Celeste Martins indaga

Perguntamos: no livro/artigo/dissertação/tese/material didático a imagem apenas ilustra o texto tecido entre teoria e prática ou a imagem dialoga com o texto como um outro texto tão poderoso como as palavras, tecendo teoria, prática e poética? Em uma dissertação/tese, o texto/uso poético da linguagem verbal, a imagem, a escolha e a intervenção do autor também na diagramação podem ampliar a criação da obra acadêmica? (MARTINS, 2013, p. 32).

De uma certa maneira, acredito que nós professores sempre nos utilizamos de estratégias visuais tanto em nossas docências: salas de aula, cursos, workshops, quanto em outras situações, mapas, diários de viagem, etc. Isso para não falar de uma possível produção artística, de forma mais ou menos sistematizada.

Investigação Basada em las Artes (IBA) ou Arts Based Research – ABR

Nos últimos dez anos, Investigação Basada em las Artes (IBA) ou Arts Based Research – ABR são termos que vêm ganhando espaço também em nossas instâncias de pesquisa, tanto na graduação nos espaços privilegiados para tal, como o Estágio e o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso e, mais especificamente, no contextos dos cursos de pós-graduação.

Em nosso programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da UFG, temos vivenciado conflitos entre as experimentações de outras maneiras de construir as dissertações, onde texto e imagem se imbricam, e as regulações e normativas que determinam formato, escrita, definições de linhas de pesquisa, etc.

Mas há sempre as escapadas e deslocamentos. Por ocasião do evento Seminário Nacional de Pós- Graduação em Arte e Cultura Visual, de 2010, criamos uma forma extra de envio de trabalhos, o das narrativas visuais. Este quarto eixo se propunha a receber produções híbridas, que nascessem dentro de contextos investigativos. Nessa perspectiva, temos a utilização de diferentes formatos de escritura, combinação de várias modalidades narrativas nos relatos de pesquisa; e sua utilização possibilita produzir novos olhares não apenas em relação a forma de fazer pesquisa, mas também a forma de conviver e aprender nas relações.

Apesar da pesquisa em Artes não ser necessariamente uma novidade, sua sistematização como caminho metodológico e recurso na pesquisa sai da sombra e vêm a tona em um momento contemporâneo no qual, mesmos os tipos de pesquisa mais conhecidos como a pesquisa ação, estudos de caso, dentre outros; não conseguem dar conta das inúmeras experiências que surgem durante o desenvolvimento das mesmas. Para contemplar tais fenômenos, ABR ou IBA se utiliza de procedimentos artísticos literários, visuais, performativos e musicais, visando contemplar a complexidade das experiências surgidas nas narrativas das pesquisas. Acontece, uma intrínseca relação da imagem com a produção de discursos (FREEDMAN, 2006). Ou ainda, como lembra Hernandez,

[...] as imagens não ilustram o texto, mas constituem um relato autônomo que permite ao visualizador estabelecer outras pontes, nexos e interpretações. O texto, por sua vez, não fala sobre as imagens, mas, a partir delas. (HERNÁNDEZ, 2008, p.101-102).

Assim, temos uma mudança da utilização da imagem como documento ou fonte documental na pesquisa, para a imagem como processo deflagrador tanto de questões, como de *insights* da investigação. Trazendo ainda a fala de Hernandez, ele enfatiza que no lugar de perguntarmos o que eu vejo nesta imagem, a pergunta muda para: “O que vejo de mim nesta representação visual? O que diz esta imagem de mim? Como essa representação contribui na minha construção identitária – como modo de ver-me e ver o mundo? (2011, p.38).

Encontramos em RIDDETT–MOORE and SIEGISMUND⁹ (2012, p.105) que “Teoricamente, a pesquisa baseada nas artes começou quando as ciências sociais aceitaram a câmera como recurso para produzir dados validos cientificamente válidos”. Essa consciência do impacto das tecnologias da imagem no campo da pesquisa é de suma importância para uma crescente processo de autonomia e fortalecimento da área de Artes Visuais para além da concepção de arte (e seu ensino) conectada à expressão sensível (sem deixar de sê-lo).

Na metade do século XX, antropólogos frequentemente faziam anotações de campo de forma poética sobre os povos que estavam estudando – escreviam poemas em resposta as suas experiências de campo e vidas pessoais, mas estas anotações não eram consideradas como parte do seu trabalho disciplinar (disciplinado). Nas duas últimas décadas do século XX as barreiras no uso de anotações poéticas e as descobertas antropológicas continuaram a se dissolver. (RIDDETT–MOORE and SIEGISMUND, 2012, p.105).

Para estes autores hoje, a pesquisa com base nas artes tem um número de diferentes manifestações e alguma vezes contraditórias. Por isso mesmo, a discussão sobre IBA ou

⁹ Tradução da autora

ABR necessita ainda de muita investigação e reflexão em nosso meio. Acredito que um caminho para isso é o levantamento crítico de pesquisas já realizadas em nossos programas de pós-graduação que tenham esse caráter, mesmo que não se autodenominem enquanto tal. Ainda segundo os autores citados, “existem pelo menos três divisões principais: pesquisa baseada em artes como prática de estúdio; pesquisa baseada em artes como intervenção terapêutica e investigação baseada em artes como investigação de ciências sociais”. Creio que podemos tomar essa divisão como referência inicial, mas alargar a mirada para outras possibilidades em nosso contexto.

Para ajudar a pensar, coloco aqui algumas possibilidades de se compreender a pesquisa nessas bases: Vamos considerar que podemos ter pesquisas ou investigações com base nas artes (ou imagens) quando:

a. uma pesquisa investiga um determinado processo de criação de uma linguagem artística, por exemplo, o doutorado do prof. José César Teatinni Clímaco, sobre matrizes alternativas na gravura. Essa pesquisa, depende do trabalho do artista, que se debruça sobre possibilidades, investiga materiais, testa resultados plásticos, ferramentas e suportes, etc. Vejamos o depoimento do autor:

A minha concepção de pesquisa em arte, dito de uma forma bem sintética, pressupõe duas coisas básicas, uma produção artística e e uma reflexão sobre essa produção. Uma produção em andamento, o que quer dizer que produção e reflexão acontecem simultaneamente ou paralelamente. Isso significa que podemos dizer que sem uma produção artística não há pesquisa em arte. Não podemos falar de pesquisa em arte, ou de pesquisa em poéticas visuais, se não existe um trabalho de produção de arte. (CLÍMACO, 2011, p. 1).

b. uma pesquisa que estude sobre processos de produção de outro artista. Por exemplo, o trabalho de pós-doutorado da professora Edna Goya que por meio da crítica Genética, estudou o trabalho do artista goiano o gravador D. J. Oliveira.

A Crítica Genética estuda a gênese da criação, investiga o passo a passo do artista rumo a construção do objeto, ou seja, se preocupa com o gesto; signo, enquanto índice que se move ligado a outro pela complexidade do fazer, tanto na arte como na ciência. Por meio de um método específico que é o estudo dos documentos de processo, se procura conhecer as minudências de uma obra em construção, cuja finalidade é averiguar a transformação de um objeto que ainda vai ser disponibilizado ao público, ou seja, busca a investigação processual. (GOYA, 2010, p. 2).

A pesquisadora por meio dos esboços e croquis reconstrói um percurso, segundo ela, estes devem ser vistos “como espaços de reflexão do olhar e de verificação dos modos de materialização do projeto poético” (GOYA, 2010, p. 8).

c. pesquisa que utiliza imagens (fotografias, desenhos, outras) para chegar ao foco do seu objeto: por exemplo, alguém que investigue fotografias de famílias negras nas primeiras décadas do século XX para discutir o papel da mulher naquela estrutura familiar e na sociedade vigente. Fabiana Oliveira, minha orientanda entre 2008/2009, fez uma pesquisa de caráter histórico sobre o ensino de educação física em Goiás, tendo como palco o pioneirismo da ESEFFEGO. Uma das suas fontes, foi o acervo fotográfico tanto da escola, quanto do colaboradores. Muitas reflexões sobre concepção de corpo e metodologias empregadas foram obtidas com a análise dessas imagens.

d. pesquisa cujo desenvolvimento processual, é deflagrado por instâncias de criação visual (ou combinada com outros campos), ou seja, aqui as imagens e outros recursos tais como colagens, rabiscos, fazem parte da operação reflexiva investigativa. Muitos *insights* surgem no processo da operação visual. O trabalho de Wolney Oliveira explanado com maiores detalhes, é um bom exemplo...ele usou o termo “escrituragem” para a escrita do viso-textual da sua dissertação.

e. investigação que se apropria de um pensamento visual dedutivo, analítico ou ainda estruturador, como esquemas, ou o uso de metáforas. Aqui os esquemas não dão visibilidade aos dados, como as tabelas e gráficos comuns, mas fazem parte do processo que deflagra os caminhos da pesquisa. Mais adiante, trarei exemplos da dissertação de Marcelo Forte (2013).

A pesquisa em Arte e Ensino de Arte tem sido afetada positivamente pelas transformações que este tipo de pesquisa tem passado. Podemos dizer que ao longo dos últimos 20 anos (marcando uma transição entre séculos XX e XXI) nós professores das áreas de artes no ensino superior, que tanto investigam como orientam trabalhos de investigação, temos corrido nas veias da pesquisa qualitativa. Assim, temos trabalhado com estudos de caso, investigação participativa, entrevistas narrativas, métodos visuais; diversas práticas interpretativas que descrevem momentos e significados, temos utilizado diversas disciplinas para extrair conteúdos. Aprendemos que o pesquisador qualitativo pode ser um *bricoleur* ou fabricante de colchas que se utiliza das mais variadas estratégias, métodos ou materiais empíricos, que estejam ao seu alcance. E quando não é suficiente: cria novas técnicas e materiais.

Nossas pesquisas têm se valido de recursos tais como cartografias, histórias de vida, processos de criação imagética, apropriações imagéticas, esquemas visuais, fotografias, vestígios, metáforas, analogias, bricolagens visuais, textuais, sonoras e tantas outras possibilidades que são pertinentes a um pensamento divergente do processo criador. Ou seja, estes recursos não são utilizados como “apêndice” da pesquisa, ou como ilustração, mas como elementos constitutivos do próprio campo das artes, que mais contemporaneamente, tem se revelado como valiosos caminhos metodológicos para a investigação nas artes. Pela primeira estamos em casa trabalhando com processos que nos são inerentes para construir a investigação da nossa área.

Assim como se fala de uma docência artística, também está na ordem do dia a discussão sobre a investigação artística, ou *Investigação Basada en las Artes* (IBA) ou *Arts Based Research* (ABR). E no que estas propostas diferem da pesquisa qualitativa e porque repre-

sentam autonomia para nós, professores/investigadores de artes e seu ensino? Tentarei refletir sobre essa questão na última parte deste texto, afim de estabelecer ganchos entre IBA ou ABR e a concepção de a/r/tografia.

Rolnik (1997) no texto “uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura” nos fala que “não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil” (p.4). Para ela, a subjetividade, a ética e a cultura são ligados pela transversalidade, e investindo nela, estaremos melhorando nossas produções. Na minha experiência essa transversalidade faz todo sentido. Os processos investigativos contaminados pelas práticas/experiências/produções artísticas tem deflagrado na minha prática percepções sobre o desenvolvimento de **caminhos metodológicos aracnídeos**...Fios de significados que saem de corpos em movimento, construindo tramas flexíveis, as propostas de aproximação tanto do objeto quanto de caminhos de pesquisa, estes fios formam desenhos relacionais que entrelaçam: forma/conteúdo, processo/resultados, perguntas/respostas, pesquisadores/colaboradores, arte/vida, docência/investigação. Reconhecer esses trânsitos como válidos é *empoderar* processos que são pertinentes à própria arte. De acordo com Ana Mae Barbosa

Como uma linguagem aguçadora dos sentidos, a arte opera com significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais – que têm a imagem como matéria-prima – tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não serem estranhos em seu meio ambiente nem estrangeiros no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (BARBOSA, p.292, 2005).

Minha docência e orientação na pós-graduação é inspirada nas reflexões que Ana Mae coloca sobre como a arte opera. Tentarei me aproximar dessas questões trazendo exemplos de minha experiência como professora orientadora dentro do programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Universidade Federal de Goiás. Recolhi fragmentos das dissertações de Wolney Fernandes de Oliveira (2009) e Rosilandes Martins (2010) e de Marcelo Forte (2013). São três trabalhos que se diferenciam nos temas mas que em alguns pontos se encontram no uso da construção imagética como processo da pesquisa e da escrita da dissertação. Ao apresentar o processo de construção da dissertação via o uso de narrativas visuais desses ex-alunos, viso apontar possibilidades metodológicas de investigação estética/pedagógica e cultural bem como vieses e reverses dessa opção no meio acadêmico tão afeito a supremacia da palavra/texto, especialmente no rigor formal do texto escrito na elaboração do pensamento sistematizado.

Desenhos, mapas, cartografias, cartazes, fotografias, postais, cores e texturas e outras linguagens visuais permitem construir e reconstruir num contexto relacional percepções e novas significações sobre os temas levantados. Dando exemplo do lugar que ocuparam no trabalho de cada aluno pretendo argumentar que, no lugar de meras ilustrações, as narrativas visuais são poderosas ferramentas de apreensão cognitiva, de construção de uma trajetória de pesquisa e de apreensão pedagógica. Ao refletir sobre o processo da construção do trabalho dos meus ex-orientandos, estou também refletindo sobre caminhos que vou trilhando enquanto docente/pesquisadora/orientadora, que acredito ser uma tarefa em permanente estado de desconstrução, construção e reconstrução.

Sempre gostei de desenhar e mesmo para explicar algo fica mais fácil se tenho papel e lápis/caneta para rabiscar. Ações docentes e planos pedagógicos são também desenhados/rabiscados antes de serem formatados em formulários. Essas “rabiscagens” me ajudam a perceber as minhas intenções, onde quero chegar, os “porquês” escondidos, subliminares, assim como por meio desses “rascunhos” vi muitas vezes uma “brilhante idéia” mostrar-se inviável e ter que ser reorientada. Minhas orientações são acompanhadas de gráficos e rabiscos os quais, meus orientando/as acabam se apropriando/incorporando ao seu trabalho.

Wolney Fernandes de Oliveira: a terceira margem

Wolney, o designer, no seu percurso como mestrando passa por migrações e deslocamentos tanto em relação a compreensão das imagens quanto na percepção de si mesmo nos contextos de educação. Wolney é formado em Design Gráfico, ilustrador, dono de um traço elegante, refinado. Depois que terminou o mestrado passou como professor substituto para dar aulas de desenho na FAV–UFG. A proposta inicial do mestrando era a de dar continuidade ao seu tema de finalização do curso de graduação, centrando a investigação na figura de Santa Dica (Benedita Cipriano), a única líder messiânica de que se tem notícias no Brasil. Toda a história de Santa Dica e sua gente se dá na mesma cidade onde Wolney nasceu e cresceu, Lagolândia, um distrito da cidade de Pirinópolis no interior do Estado de Goiás.

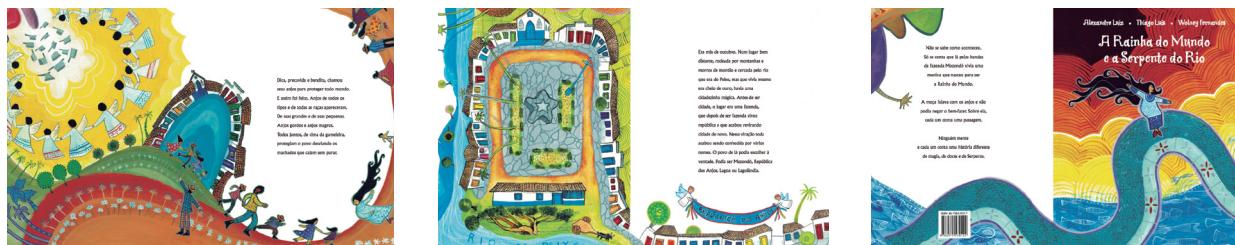


Figura 1: Esse foi o TCC-Trabalho de Conclusão de curso na graduação em Design Gráfico, uma proposta de um livro infantil sobre Santa Dica. A faixa visual apresenta o procedimento de criação estruturado do designer, com estudos das ilustrações, planejamento em diagrama, espaçamento, etc.



Figura 2: Esta segunda faixa o mesmo universo imagético do TCC que Wolney trás para o mestrado de Cultura Visual, na linha educação e visualidades. Podemos observar os deslocamentos ocorridos do designer para uma narrador que faz uso de suas poéticas para pensar uma determinada questão. Geralmente, no exercício das artes gráficas os rascunhos são escondidos, limpidos na arte final e os rascunhos são jogados fora. Aqui, a “sujeira” do processo faz parte da narrativa visual.

Wolney, reflete sobre as peculiaridades do seu processo destacando o lugar e a forma que as narrativas assumiram tanto no seu processo formativo quanto na construção do seu objeto dissertação.

Feito menino do interior, percorri as margens do rio de minha cidade natal e de lá apresentei possíveis cruzamentos entre oralidade, imagem e escrita naquilo que chamei de escrituragem. Em minha dissertação a idéia de escrita em camadas, misturando textos e imagens, sugeriu a ampliação do universo estético a partir da investigação de estratégias de pesquisa que aglutinassem a experiência acumulada por meus diferentes papéis como artista, designer e pesquisador. (OLIVEIRA, 2009, p.72).

As páginas que compõem a dissertação do Wolney, fogem totalmente das normas previstas na academia: são borradas, o texto digitalizado sofre interferências de texto manuscrito e imagético, páginas que se desdobram como encartes publicitários, apontamentos que geralmente fazem parte do processo da pesquisa, mas que não vem para o corpo do texto aqui tem destaque como parte importante dessa “escrituragem”:

Uma espécie de cruzamento onde fragmentações e re-elaborações metodológicas criassem espaços de saberes, unindo minhas memórias, histórias e desenhos para revelar experiências em torno de imagens. Vi, ouvi, pensei, desenhei, imaginei, escrevi e re-escrevi em qualquer restinho de papel, apreendendo as idéias e carregando comigo o mínimo delas para que me ajudassem na escritura da experiência. Dessa forma, várias camadas de informações provenientes da oralidade e das imagens foram sobrepostas e interagiram em sua composição, em sua construção de sentidos. Esse movimento propôs, simultaneamente, a defesa de um espaço de exceção, expresso pela margem, e a inserção no entrelugar indicado pela referência a uma terceira margem (ROSA, 2001). Situar-me na terceira margem, significou, portanto, “estar entre” duas áreas, em meio a um rio de conexões. (OLIVEIRA, 2009, p.72)

Wolney afirma que no processo de construção da sua pesquisa não foi preciso escolher entre uma margem e outra (referindo-se a escrita e a imagem). O fazer artístico de Wolney (desenhista) contaminou a investigação se tornando a própria metodologia, bem como abriu a prática pedagógica. Wolney o artista gráfico se reconhece em Dona Prizulina, a contadora de história e “ouvidora” de cordéis. A pesquisa, permeada por um contato visceral com o mundo das imagens, reconsiderou sua prática profissional como designer gráfico e ilustrador assumindo o “escriturador” que sempre foi. Seu objeto–dissertação ou dissertação–objeto reverberou em nosso programa provocando desalojamentos no uso de imagens como ilustrações dentro do contexto acadêmico.

Rosilandes Martins: ela, ela mesma e as Terezas

Trago para esse texto o trabalho de outra ex–orientanda que merece destaque pelo desafios que a imagem assumiu tanto no seu processo investigativo quanto na forma final da sua dissertação. Rosilandes, tem formação em Jornalismo, é atriz e figurinista. Hoje é também professora da EMAC– Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Foi minha orientanda no biênio 2009/2010. A princípio sua proposta era a de investigar novas narrativas orais sobre as lendas de Tereza Bicuda¹⁰ correntes na cidade de Jaraguá (Go), dando de certa forma continuidade a pesquisas anteriores já desenvolvidas pela professora Dra. Nei Clara de Lima (2003).

Algo sinalizava a necessidade de uma mudança de perspectiva na pesquisa de Rosi (como é mais conhecida). Esta necessidade ficou mais clara quando fui assistir ao monólogo intitulado “O Pó” que a minha orientanda estava apresentando. Fui tomada pela emoção do conjunto performance e universo imagético e de histórias de vida das mulheres “sertanejas”. Vi várias mulheres da minha família, a mim mesma mas, principalmente, saí de lá com a necessidade da conexão das “Terezas” objeto de investigação com a história de vida e trabalho artístico da própria Rosi.

¹⁰ Tereza Bicuda é uma figura do repertório de lendas da cidade de Jaraguá, município do Estado de Goiás. O imaginário popular retrata Tereza como uma mulher muito má, com beijos proeminentes, daí a alcunha de bicuda. Devido à suas maldades Tereza ao morrer não teve o descanso eterno e dizem que sua alma ainda vaga por aí.



Figura 3: Imagens da construção da dissertação “Desfiando Terezas e Bordandos Bicudas: A menina do quintal e as dobras do seu bornal”.

A pesquisa de Rosi passa por um giro narrativo e vai se construindo em torno do imaginário visual de narrativas (orais, visuais) de Tereza Bicuda dentre as quais está a sua própria trajetória de vida, que ela chama de “bornal de memórias”.

O nome “bornal” presente no título da dissertação é uma referência à bolsa de tecido que tem este nome, que eu usava atravessada no corpo, para brincar no quintal. É também um acessório usado pelos viajantes para carregar provisões. É um dos pertences dos nômades. O “nomadismo” [...] como prática do cruzador de fronteiras é noção que contribui para entretecer os retalhos desta investigação numa conduta sempre alerta para dialogar com idéias de descentralizações e errâncias. (MARTINS, 2010, p. 11)

A escrita se desenvolveu numa perspectiva multidisciplinar a partir de sua vivência em artes cênicas, com enfoque corporal e nas vestimenta, para refletir sobre os contornos que envolvem a figura de Tereza Bicuda. A autora revela o repertório imagético de suas experiências que organiza sua dissertação que também transita entre escritas e imagens.

Tramas de sentidos invisíveis se enlearam e se agregaram a sutilezas, formando texturas de um patchwork sensível, na pesquisa que realizei. Conto sobre o tempo passado no quintal, como espaço para experiência e caminhos a percorrer entre o cuidado, o precário e o cotidiano dos saberes e fazeres. Essas imagens, sensações e percepções incluem as horas vividas próximas da máquina de costura da mãe, lugares que eu fabricava brinquedos e pensamentos sobre retalhos de tecidos, bordados, arabescos de flores, pés das pessoas, corpos de santos, enfeites de almanaque e ornamentos de calendário.(MARTINS, 2010, p. 25).

Assim como eu, Rosi sempre gostou de histórias – gibis, filmes, desenhos animados, e isso aproximava a nossa forma de comunicação nas reuniões de orientação onde nos valíamos de recursos imagéticos para discutir as narrativas como espaço de interação social e de definição de subjetividades em termos de classe, gênero, sexo, etnia. Pardinñas nos diz que “Las historias que leemos y estudiamos realmente nos hacen ser lo que somos, forman parte de nuestra condición de persona. No conocer estos relatos es no saber nada acerca de en que mundo vivimos” (p.18/19). Rosi estrutura seu trabalho a partir desse imaginário, do que viu, viveu, das pessoas que conheceu que a fizeram ser brincante, que a fizeram se interessar por Tereza Bicuda.

Na cultura Visual, campo no qual esses nossos embates se desenvolvem, a ideia da visão é tida como uma prática social, como algo construído socialmente ou localizado culturalmente. Rosi, também contadora de história, finalmente reconhece na *contação* de sua história, as diversas Terezas da sua pesquisa–narrativa. Rosi a fazedora de roupas e de mundos cênicos abre seu bernal de memórias e as narrativas que dele saem trazem outras estéticas: do cotidiano, arte pública, arte popular e outras vertentes que se distanciam do tradicional ponto de vista da história da arte oficial permitindo investir numa desfronteirização pedagógica entre arte e não arte.

Marcelo Forte: mapeamentos vivos

O exemplo de Marcelo, orientando de 2011 a 2013, difere um pouco dos de Wolney e Rosi, mas também revela formas e processos que desafiam os modos tradicionais de pesquisar na academia. Marcelo é formado em Licenciatura em Artes Visuais – Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e veio em para a pós graduação em Arte e Cultura Visual em 2011 com uma inquietação na sua bagagem: a de pensar em uma formação na Licenciatura em Artes Visuais de caráter docente–artística. Essa inquietação, como deixa claro em sua dissertação defendida em 2013, está conectada com suas próprias experiências, tanto artísticas, uma vez que tem uma poética visual pessoal, como com as sua experiência de levar essa poética para o estágio curricular obrigatório na sua graduação.

Marcelo também parte de um relato autobiográfico que abre brechas entre suas experiências de infância/adolescência com a construção de sua produção artística. No entanto, para este texto, selecionei os mapas/mapeamentos que ele foi desenhando nos seu caderno de pesquisa e nas reuniões de orientação, pois estes nos indicam como o pensar por imagens (mapas) pode ir indicando desdobramentos teóricos, conceituais que impactam o desenrolar da pesquisa. No lugar de esquecer os mapas no caderno de campo e privilegiar as reflexões resultantes, a escrita de Marcelo é contaminada por esses mapeamento, aos quais eu chamaria de mapas vivos, pulsantes.

Os esquemas são dinâmicos, vão se reconfigurando da anotação à análise das falas dos colaboradores e insights que proporcionam.

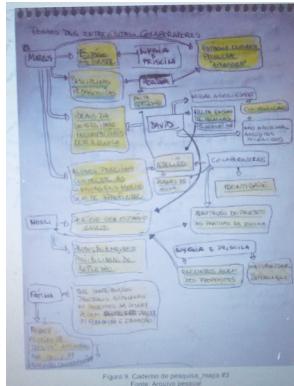


Figura 4. Caderno de pesquisa, mapa#2
Fonte: Arquivo pessoal

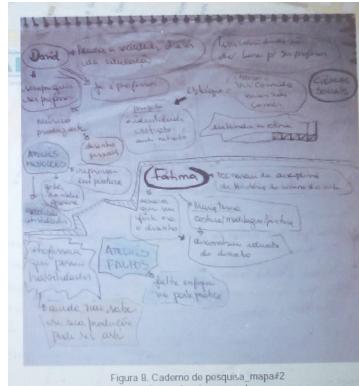


Figura 4. Caderno de pesquisa, mapa#2
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4: Dois mapas (gráficos) referentes a fala dos colaboradores da pesquisa de Marcelo Forte. O primeiro - mapa#2 - está na página 70 e o segundo - mapa #3 - na página 73. O segundo apresenta interrogações e compreensões ausentes na esquematização de pessoas e falas do primeiro. Ambos foram construídos por Marcelo no caderno de pesquisa.

Para Marcelo, os mapas auxiliaram nas reflexões e na escrita dos diversos tópicos presentes neles e o que é fundamental “disparam conexões entre espaços antes não habitados, revelam esquemas e trajetos possíveis, que vão dando rumos à pesquisa, acrescentando ideias e abrindo pontos–porvir”. (Marcelo Forte, 2013, p.69).

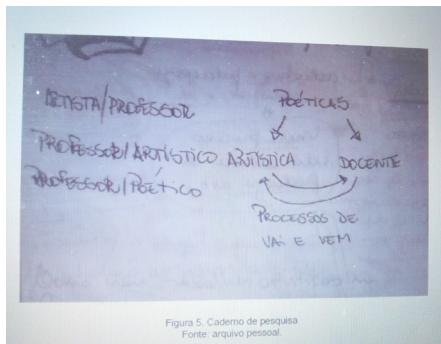


Figura 5. Caderno de pesquisa
Fonte: arquivo pessoal

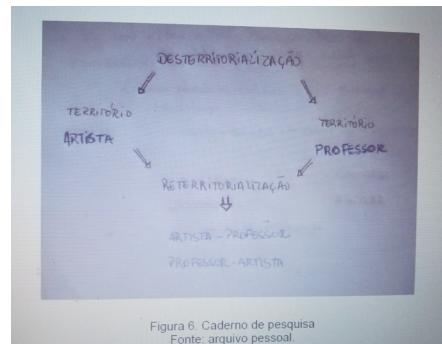


Figura 6. Caderno de pesquisa
Fonte: arquivo pessoal

Figura 5: Dois esquemas presentes na dissertação de Marcelo Forte, o primeiro está na página 36 e o segundo na página 39. Também foram construídos nos Cadernos de pesquisa do pesquisador.

Marcelo utilizou desse recurso tanto para suas inquietações em relação à fala dos colaboradores, como também para construir visualmente percepções das leituras realizadas sobre o tema da investigação, como podemos ver nos dois esquemas abaixo, sobre a questão professor/artista ou artista/professor. O primeiro situa seus pensamento, e o segundo já redesenha essas inquietações com ajuda de duas ações:

[...] Uma que é a desterritorialização, em que aquele espaço antes sólido, torna-se fluido, escorrega pelas fronteiras e as ultrapassa. E ao sair dessas fronteiras acontece a segunda ação, a reterritorialização, em que ambas as instâncias podem se encontrar, atravessando uma à outra. (FORTE, 2013, p. 38)

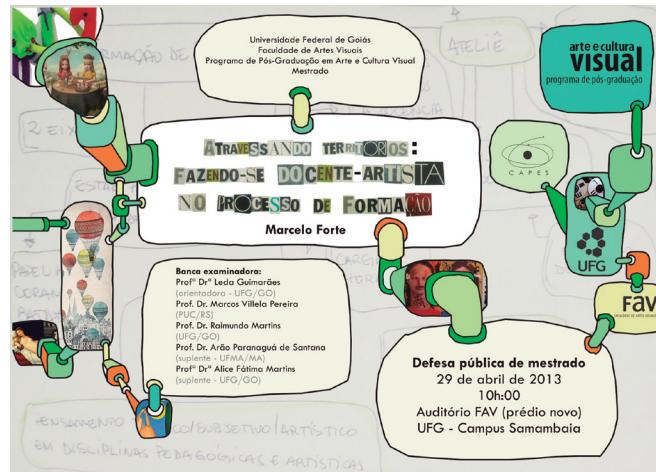


Figura 6: Capa da dissertação de Marcelo Forte. Soluções visuais que revelam as engrenagens do processo da pesquisa.

Marcelo vai garantindo mapas e (re)posicionamentos sobre o conflito professor/artista que instiga a sua investigação, concordando com Pereira (2010) explica que o professor-artista possui campos de experimentação “onde se encontra em processos individuais, coletivos, de participação, de interferências, de silêncios e de vozes que permeiam produções poéticas, reinvenções de suas próprias práticas e das práticas dos outros”. Diante disso pondera:

Então, poderíamos pensar não somente no professor-artista que desenha, que pinta, que entalha, mas também naquele que tem uma maneira de organizar sua casa, seus livros, suas escritas, nos atos performativos de receber pessoas, de cozinhar e de contar uma história. (FORTE, 2013, p. 41)

Mais uma vez, me reencontro nas pesquisas dos meus orientandos, essa percepção de Marcelo sobre o professor-artista como sendo aquele ou aquela que tem “uma maneira de” organizar, estar e se relacionar me remete ao meu próprio mestrado sobre “o que é mesmo desenhar?” quando expandi a minha percepção de desenhar para essa cotidianidade especial do “arrumar a mesa, as flores no jarro...” (GUIMARÃES, 1995) e para os fazeres especiais de trabalhados pela professora Ivone Richter:

A mulher que arruma a mesa ou prepara um prato de comida não faz nada de especial, mas no momento em que ela coloca, conscientemente, nesse arranjo, padrões de cor e da organização, está exercitando um comportamento artístico. Ela pode, segundo Dyssanayake, estar dando um sentido de ritual a “uma organização de mesa para uma ocasião especial. (RICHTER, 2003, p.108).

A pesquisa de Richter é também uma forte referência na dissertação de Rosi que “bricola” ou melhor, borda e pesponta alteridades trazendo quintais, saber-contar do seu avô, saber-fazer da mãe, lugares especiais da casa da vizinha costureira Adelaide, bem como as errâncias da cigana Ceição. Todas essas figuras misturam a ela e as muitas Terezas da sua narrativa.

Alinhavando pontos, imagens e garatujas...

Para Remi Hess (2005) “o rito de passagem pela tese pode ser um momento construtivo na institucionalização do sujeito que consegue produzir sua obra”(p. 133). O autor pergunta e responde: “O que é ‘produzir sua obra’? É produzir-se a si mesmo como uma obra”

(p. 132). O aspecto da visualidade que se refere a maneira como nós olhamos o mundo, tem sido relevante para a construção da representação do conhecimento e acredito na produção das subjetividades de cada mestrando aqui citado. Dos tres ex-orientandos citados, somente Marcelo é formado em Licenciatura em Artes Plásticas, Rosi é formada em jornalismo e é atriz, Wolney é formado em design Gráfico. O primeiro chega com as inquietações da docência artística construída no seu processo de graduação. Já Wolney e Rosi passaram pelas inquietações da docência artística no processo de construção da investigação na pós graduação. Cada um a sua maneira transformaram em narrativas os enfrentamentos e deslocamentos na construção de suas investigações, das suas questões, dos processos de compreensão de suas questões e de si mesmos enquanto investigadores/ artistas/professores conectados a suas histórias, leituras e a suas vidas.

Esses trabalhos foram desenvolvidos na linha Educação e Visualidades do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual onde abraçamos a pesquisa qualitativa (sem xenofobia em relação a outras possibilidades) e onde investimos na produção de narrativas visuais como recurso investigativo.

O uso de narrativas visuais como ferramenta de investigação ainda é pouco discutido entre nós e trabalhos que sugerem o uso de procedimentos metodológicos nessa direção causam estranhamento e desconfiança. No texto [AR]RISCANDO PROFANAÇÕES TRINITÁRIAS: experiências com escrituras de dissertações (2010) escrito a seis mãos onde quatro mãos são de Wolney e Rosi, os autores indicam o estranhamento provocado por seus trabalhos: – *“Para que tudo isso?”*;- *“Isso é só pra impressionar a banca de defesa!”*;- *“Uau! Que coisa bonita! Deve ter sido uma trabalhadeira”*;- *“E pode fazer assim? A universidade aceita?”*;- *“Lá na minha faculdade isso não seria considerado pesquisa”*;- *“Então, este programa orienta para fazer pesquisa assim?”* (LODDI, MARTINS e OLIVEIRA, 2010, p.9).

Estas perguntas me fazem pensar que tanto o estranhamento quanto o encantamento são relativos aos resultados finais que se apresentam em formato diferenciado fazendo com que a dissertação se aproxime de um livro de artista. Esta “beleza” que encanta e surpreende também trás conflitos na hora de depositar o trabalho para arquivo na Biblioteca, com as normas da ABNT, envio da dissertação pelo correio para avaliadores que não moram perto, e outras mais.

Mas, o que é ainda mais difícil é a percepção de que o resultado final do que podemos chamar de *objeto-dissertação* está intimamente conectado com as instâncias do processo investigativo. A visualidade narrativa não é só purpurina. Todos os trabalhos convergem para a importância do olhar de quem vê pra construir sentidos e subjetividades na imagem, revelam desejos, discursos e práticas que formam o ver, ser visto, rever, antever como processo em construção situados.

Desejo nesse texto ressaltar a posição *artográfica* para responder à questões feitas anteriormente nesse texto: em que estas propostas diferem da pesquisa qualitativa e porque representam autonomia para nós, professores de artes que buscam trânsitos performativos de artistas e investigadores? (Podemos recompor as sujeitos da sentença). A primeira parte, acredito que a pesquisa baseada nas artes pode ser entendida como uma pesquisa qualitativa, com suas especificidades, a diferença talvez seja, o deslocamento de posição de convidados a anfitriões cujas táticas passam a ser valoradas como ferramentas investigativas. Quanto a segunda parte, encontro no texto *In/between* (indisciplinarietà, a/r/tografía y otras sombras creativas) de Gorospe y Apraiz, professores da Universidade do País Basco-Es, uma reflexão que me ajuda nessa resposta:

El a/r/tógrafo puede abrir el espacio entre enseñanza e investigación usando el arte, el drama, el movimiento con un posible camino para reflejar su propia práctica educativa o explorar, interrogar o expandir un particular lenguaje artístico o fenómeno pedagógico. Sin embargo, el a/r/tógrafo no permanece en un único espacio. Se mueve para explorar otros espacios tales como el que yace entre investigar y hacer arte o entre hacer arte y enseñar, escribir y enseñar, etc. Con cada nueva exploración de los espacios *in/between*, se consiguen nuevas interpretaciones y reorganiza nuestra identidad una y otra vez. (p.96)

Então, é nesses entre/espacos (*in/between*) que nós, professores de Artes podemos nos mover, buscar os interstícios entre ensino e investigação por meio do que *já costumamos fazer, ou seja, Arte!* Fugir das costumeiras oposições entre professor x artista, artista x pesquisador, professor x pesquisador e todas as outras dicotomias que conseguirmos montar.

Pensando e repensando: de que lugar falamos....

É importante ressaltar que essa atuação se dá no programa de Arte e Cultura Visual. A cultura visual, enquanto um campo pós-disciplinar se propõe a estudar não somente imagens e seus usos, mas como essas imagens e usos são constituídos através de relações sociais e históricas e, ao mesmo tempo, essas relações constroem os modos como lidamos com as imagens e as usamos. Também, não está escrito em lugar nenhum do nosso regulamento que as pesquisas devam ser feitas dessa forma. Os resultados seriam os mesmos se o programa de pós-graduação fosse outro? Mesmo dentro do nosso programa, seriam os mesmos se pertencessem a outra linha? E se a orientação não fosse minha? Até que ponto nós orientadores transitamos no trabalho dos nossos orientandos? De que maneira nossas histórias de vida se entrelaçam ou dialogam e provocam outros sentidos? Como os mestrands entrelaçam suas práticas e se autorreferenciam na construção de suas trajetórias investigativas? Difícil saber e dizer. No entanto, sei que em 1995, ao escrever uma conclusão da minha dissertação de mestrado num programa de Educação intercalando versos e imagens, esta não teria sido aceita sem o aval do meu orientador.

Também, o uso de “causos” que vou contando no decorrer da minha tese de doutorado como recurso dialógico entre conhecimento popular e o sistematizado pelos autores escolhidos, não teria sido possível sem que a minha orientadora, Dra. Ana Mae Barbosa, fosse cúmplice dessa transgressão.

Procuo alguns pontos conectivos entre a minha experiência e as dos meus orientandos e as formas narrativas de suas dissertações. O interesse pelas visualidades populares me parece um ponto comum com esses ex-orientandos. Vivencio na aulas e orientações os mapas pulsantes de Marcelo, o bernal de Rosi parece ser meu, a dona Prizulina do Wolney é a minha Dona Dalva¹¹, que contava histórias castelos e reinos distantes. Pardiñas aponta que encontramos com frequência “experiências do eu” nas pesquisas docentes mais atuais:

¹¹ Faço referência a Dona Dalva na minha tese de doutorado, ao relatar uma experiência dos objetos de memória. A linha vermelha do ensino da arte. Guimarães (2005)

Experiencias del yo – procesos de vivencias de los profesores/as – narrativas de los profesores/as – rastros de la memoria – reflexión – relatos de trabajo – acción de recordar experiencias – método biográfico – los diarios de aula de los docentes – esfera de lo cotidiano – dudas vivenciadas – desafíos que marcan lo cotidiano de los profesores/as – narrativas de los alumnos/as – el pasado como un momento vivo – oír la voz del profesor – narrar sus historias de vida – entender y relacionar memorias de la infancia con cuestiones de arte contemporáneo – historias de nuestra formación docente – reconstruir memorias. (PARDIÑAS, p. 18, 2010).

Os três exemplos trazem esses termos, costurados, imbricados a um jogo incessante de narrativas que geram outras narrativas. Alinhavando pontos, imagens, garatujas e outras estruturas provisórias, para pensar a pesquisa, é necessário dizer que estes processos também têm se feito presentes na docência nos cursos de graduação em Artes Visuais. Por exemplo, as disciplinas de estágio curricular do curso das Licenciaturas em Artes Visuais (presencial e a distância) da Faculdade de Artes Visuais, temos investido na construção de mapas, cartografias e outros recursos do pensamento visual para construir o percurso docente na área. Também podemos fazer menção a presença das tecnologias digitais que propiciam jogos de apropriação e construção visual presentes na elaboração de textos e trabalhos discentes.

Assim, os aspectos da pesquisa em Artes e Ensino de Artes problematizados neste texto, se conectam também com às questões atuais do próprio ensino de artes visuais, afetado por as transformações formais, conceituais e operativas do fazer/pensar/vivenciar processos de pesquisa em arte educação na contemporaneidade.

Este texto teve ponto de partida mas não tem ponto final, continuo a me indagar sobre o exercício investigativo na academia mesclando a “minha cara” e a “cara” dos meus orientados, todos *desejantes* de “vir a ser” docentes, investigadores, artistas, articulação almejada, mas nem sempre fácil nos corredores da academia.

REFERÊNCIAS:

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Raimundo Martins, Irene Tourinho (org.). Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.
- BARBOSA, Ana. Mae (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte–educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. **A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias**. São Paulo, Perspectiva, 1991, p. 27–82.
- BARBOSA, Ana Mae. **Artes e Culturas Visuais**. Anais do XX CONFAEB. Faculdade de Artes Visuais da UFG. 2010.
- BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade – mídias, contextos e educação** (Editora Senac São Paulo e Edições SESC SP), São Paulo. 2008.
- CLÍMACO, José César Teatini de Souza. **De gravuras e cidades**. Goiânia, Editora UFG, 2010.
- CLÍMACO, José César Teatini de Souza. **Pesquisa em materiais e poéticas visuais**. Blog Pesquisa em Arte. Disponível em <http://zecesargravuras.blogspot.com.es/2011/12/pesquisa-em-materiais-e-poeticas.html>. Acesso em 19/09/2013 as 13:20 min.
- CORTÉS, José Miguel G. [Dirección]: **Cartografías Disidentes**. Madrid: SEACEX, 2008.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.(editors). **Hand–book of qualitative research**, London: sage, 1994.
- DENZIN, Norman K./ LINCOLN, Yvonna, S. (eds.): **The landscape of qualitative research. Theories and issues**. 2nd edition, Sage, London et al. 2003, pp. 260299.
- DIAS, Belidson. IRWIN, Rita (org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo, Cortez, 2005.

GOYA, Edna. **Estudo de processo de criação artística**.in Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Goiânia–Go: UFG, FAV, 2010.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación**. S.L., Educatio Siglo XXI, 2008, no. 26, p. 85 –118.

HESS, Remi. **Produzir Sua Obra – o momento da tese**. Série Pesquisa. Vol 11. Ed. São Paulo: LibberLivros.2005.

IRWIN, R. A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. ; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: SENAC/SESC, 2008, pp. 87–104.

LIMA, Nei Clara de. **Narrativas orais: uma poética da vida social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2003.

LODDI, Laila, MARTINS, Rosilandes, OLIVEIRA, Wolney. **[AR]RISCANDO PROFANAÇÕES TRINITÁRIAS:experiências com escrituras de dissertações**. Anais 20º. Confaeb. Goiânia. 2010.

MARTINS, Raimundo.(a) In: OLIVEIRA, Marilda de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

MARTINS, Miriam Celeste (b) . **Imagens, palavras e rigor científico: inquietudes de uma professora/orientadora/pesquisadora**. Anais da 23a. ANPAP. Belém do Pará, 2013. p.3322 a 3337.

MEDEIROS, Afonso **Formação e qualificação de arte–educadores no Brasil: Caminhos e des-caminhos**. In: Anais do VII Seminário de Ensino de Artes no Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB – 20 anos. Goiânia. 2010. p. 86–104.

PARDIÑAS, Maria Jesus Agra. – Topografia Crítica: El Hacer Docente Y Sus Lugares – in EÇA, Teseza, Maria Jesus Agra, PARDIÑAS, MARTÍNEZ, Cristina Trigo, PIMENTEL, Lúcia. **Desafios da educação artística em contextos ibero–americanos**. Edição APECV. Porto, Portugal. 2010.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade; Fronteiras com a ética e a cultura. In:LINS, Daniel (org). **Cultura e subjetividade. Saberes Nômades**. Campinas: Papirus, 1997, pp.25–34. Acesso em 19/09/2013. Disponível em: <http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>

RICTHER, Ivone Mendes. (2003) **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras.

RIDDETT–MOORE, Karinna and SIEGESMUND, Richard. **Arts–based research: Data are constructed, not found.** In S. Klein (Ed.), *Action research: Plain and simple*, (pp. 105–132). New York, NY: Palgrave. 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

DISSERTAÇÕES E TESES:

AGUIAR, Adriana Barroso. **Pesquisa Educacional Baseada nas artes: Experiências A/r/tográficas.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Arte. Instituto de Artes Visuais – UnB. 2011.

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros. **O reencontro dos tempos de artistas – mulheres de Pernambuco e a aprendizagem da arte.** São Paulo: USP, 2005 (tese de doutorado).

COUTINHO, Rejane. **Sylvio Rabello e O Desenho da Criança.** São Paulo: ECA/USP, 1998 (dissertação de mestrado).

FORTE, Marcelo. **Atravessando territórios: Fazendo–se docente–artista no processo formativo.** Programa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG, 2013. (dissertação de mestrado)

OLIVEIRA, Wolney F de. de. **Histórias com Dona Prizulina – da beira do fogão à cultura visual.** Programa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG, 2009. (dissertação de mestrado)

NASCIMENTO, Fabiana Alzira Ramos. **ESEFFEGO: Imagens do poneirismo da Educação Física em Goiânia.** Programa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG, 2009. (dissertação de mestrado)

GOROSPE, José Miguel Correa y APRAIZ, Estibaliz Jimenez de Aberasturi. In/between (indisciplinarietà, a/r/tografia y otras sombras creativas). In PAREDES, Paredes, J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (eds.) (2013). **La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro.** Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>. pgs. 92– 102

GUIMARÃES, M. B. Leda. **A linha vermelha do ensino da arte.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005 (tese de doutorado).

GUIMARÃES, M. B. Leda. Entre a arte e a técnica: o desenho e seu ensino. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. 2005. (dissertação de mestrado)

MARTINS, Rosilandes C. (c) **Desfiando Terezas e bordando Bicudas – a menina no quintal e as dobras do seu bernal.** Programa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG, 2010. (dissertação de mestrado)

OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES: SISTEMATIZAÇÕES DO PERCURSO

*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva | Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade Estadual de Santa Catarina*

O Observatório da Formação de Professores de Artes na América Latina é resultado de um processo de construção de uma rede de educadores de artes no Brasil e na Argentina que tem como objeto de estudo as licenciaturas que preparam professores de Artes Visuais para a docência em escolas públicas e demais campos de trabalho. Busca-se a consolidação de uma rede de pesquisa a partir de um estudo comparado entre os dois países. A investigação encontra-se em processo, pois modifica-se a partir da contribuição de educadores de outras realidades. Atualmente estamos implementando um espaço de encontro por meio de um ambiente virtual que possibilitará a discussão de uma agenda de trabalhos para esse contexto. O presente artigo pretende apresentar o Observatório, seus principais desafios e as contribuições possíveis de sistematização decorridos os dois primeiros anos do projeto.

Situando o Observatório: os estudos iniciais

O projeto bilateral intitulado *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG)*, foi financiado entre os anos de 2011 e 2013 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, no Brasil e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia– MINCYT, na Argentina. Embora esse financiamento tenha um período estabelecido, o Observatório continuará atuando dentro desta problemática e buscando novos financiamentos.

A proposta de observatório enfatiza uma análise sistemática do objeto em questão, particularmente no âmbito da pesquisa qualitativa, pois os fenômenos apresentados nesse contexto produzem modificações cotidianas, embora não descartemos completamente a hipótese de utilização de métodos quanti-qualitativos para pesquisas de amplo alcance com o caso em questão.

A proposta deste Observatório articula-se em torno do objeto formação de professores de Artes, como também na sistematização de produções e atuações dispersas de professores pesquisadores e artistas que dedicam-se ao tema.

Considerado um projeto em rede, o *OFPEA/BRARG* reúne na Argentina o professor doutor Federico Buján e a professora Marina Burré, do Instituto Universitário Del Arte – IUNA, sob a coordenação da professora doutora Mercedes Reitano, docente da Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidad Nacional de La Plata – UNLP. No Brasil participam a professora doutora Maria Christina de Souza Rizzi, da Universidade de São Paulo – USP e a professora doutora Isabela Nascimento Frade, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, sob a coordenação da professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Cada universidade tem, também, equipes locais coordenadas pelos seus docentes com a participação de estudantes de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado.

O Observatório *OFPEA/BRARG* tem como objetivo principal investigar o estado da arte da formação de professores no âmbito do Ensino de Arte. Como escopo inicial, comparamos os cursos de graduação em Artes entre Brasil e Argentina, bem como a inserção da Pós-Graduação nas duas realidades. Tendo em foco o tema das inovações no processo de formação de pesquisadores, nossa intenção é construir e manter alimentada uma rede de pesquisas articuladas pelo Observatório, considerando a formação de professores para o ensino de arte na escola e nos demais espaços de sua atuação (museus, centros culturais, projetos comunitários, entidades não-governamentais, entre outros). Para tal fim, a pesquisa desenvolve-se estrategicamente na observação da formação de professores no âmbito da graduação em suas relações com o fortalecimento da pós-graduação.

Para construir e alimentar a rede de pesquisadores na América Latina desenvolvemos um conjunto de eventos a fim de dar visibilidade a estudos de pós-graduação cujo objeto fosse a formação de professores de Artes. O primeiro dos simpósios organizados pela equipe do *OFPEA/BRARG* foi intitulado de *Observatório da Formação de Professores de Artes no Brasil: Fricções e Movimentos* e aconteceu junto ao 21o Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro –

UERJ, em 2012. Conforme as normas da ANPAP, foram aceitos 15 trabalhos apresentados em três mesas: Mesa 01 – *Contribuições para a formação docente no contexto das licenciaturas*; Mesa 02 – *Contribuições para a formação docente no contexto das produções poéticas*; Mesa 03 – *Contribuições para a formação docente em múltiplos contextos*. Cada mesa foi organizada com a intenção de contribuir para o debate de um tema específico relativo à formação de professores de Artes Visuais.

Assim, a primeira mesa focou sua análise nos estudos que tomaram a graduação em Artes Visuais como foco de estudo. Na segunda mesa, o eixo centrou-se nos processos de produção artística como abordagem de formação docente e na terceira mesa discutiu-se o campo de atuação fora do contexto da escola, reunindo os estudos que investigam os múltiplos espaços de atuação dos profissionais formados nas licenciaturas em Artes Visuais.

O segundo simpósio aconteceu durante a realização do *III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas*, na cidade de Santiago do Chile, entre os dias 7 e 10 de janeiro de 2013, onde propusemos o *Simpósio Latinoamericano de Formação Docente em Artes: Temas atuais e desafios na América Latina*, mirando no futuro da América Latina e do Caribe. Neste evento, contamos com a participação de 77 trabalhos inscritos. Destes foram selecionados 16 trabalhos da Argentina, 25 do Brasil, 3 do Chile e 1 da Venezuela, totalizando 45 aprovados e 40 apresentados. Na cidade de Bogotá, em maio de 2013, propusemos o *Simpósio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: investigaciones actuales y sus contextos*, que aconteceu junto ao *II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Cono Sur (II ECHTEC)*. Nesta oportunidade, o evento contou com a participação de 05 países: Argentina com 14 trabalhos, Colômbia com 4, Chile com 3, Brasil com 69 e El Salvador com 2 trabalhos. No total tivemos 92 trabalhos inscritos e 67 deles aprovados.

Para fechar esse primeiro ciclo de eventos, propusemos ao 22º Encontro Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas o simpósio intitulado *Contexto de Formação dos Professores de Artes Visuais: a Pesquisa nas Licenciaturas*. Neste evento foram aprovados 19 trabalhos divididos em 4 mesas. Na Mesa I – *Arte, tecnologias e políticas da formação*, o grupo de trabalho buscou, a partir dos temas Arte, Tecnologias e Políticas, pensar a formação de professores de artes no contexto das licenciaturas. Já na Mesa II, *Produção de arte, histórias de vida e pro-*

cessos de formação, buscou-se indagar a formação de professores a partir de sua trajetória de articulação com a poética e a história de vida, de si e de educadores que marcaram o Ensino de Arte em contextos específicos. E na Mesa III, *Contextos, mediações e meios da formação*, abordou-se os trabalhos constituídos por diferentes experiências, principalmente em contextos externos ao currículo normalizante. Finalmente, a mesa IV, *Trabalho, experiência e políticas da formação*, debateu o campo das políticas públicas com foco na formação e nas mudanças do trabalho do professor de Arte.

A organização dos eventos possibilitou identificar as pesquisas que investigam, na atualidade, a formação de professores de Artes Visuais, estimular o debate e consolidar as bases do que já foi mapeado no contexto da formação de professores de Artes Visuais no Brasil e na América Latina, em especial a Argentina.

Concomitantemente aos eventos foi analisado o estudo de Hillesheim (2013) entre os anos de (2000–2011), que confirmou nossa hipótese de que há carência de estudos consolidados sobre formação de professores de Artes Visuais no Brasil. Como exemplo, temos publicados nos últimos anos três livros que tomam a licenciatura como foco de análise. São eles: Biassoli (1999), Pimentel (1999) e Rosa (2005). Outras produções existentes apresentam estudos parciais em forma de capítulo de livro ou coletânea, não abarcando, no entanto, as necessidades de sistematização de investigações que se debruçam sobre o tema da formação em Artes Visuais.

Hillesheim (2013), ao realizar novos levantamentos no banco de dados da CAPES, identificou que havia poucas teses e dissertações sobre o tema da formação de professores de Artes Visuais disponíveis com o foco na licenciatura. A autora aponta que no primeiro levantamento foram identificados 558 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), compostos por 453 dissertações e 103 teses. Para a busca considerou-se diversas palavras-chave, entre elas, formação de professores de Arte. Hillesheim (2013) agrupou os temas que emergiam das dissertações analisadas após a leitura dos resumos:

- a. Narrativas de vida relacionadas à docência em Artes: 13.
- b. Pesquisas voltadas a outras disciplinas do currículo escolar: 38.
- c. Pesquisas em linguagens artísticas, exceto Artes Visuais: 67.
- d. Pesquisas sobre educação (abordagem geral): 125.
- e. Áreas totalmente estranhas à educação: 19.
- f. Pesquisas sobre Artes Visuais, sem foco na formação inicial de professores: 166.
- g. Pesquisas sobre formação inicial de professores de arte: 25.

Ainda segundo a autora, entre as 25 dissertações, 5 foram excluídas por terem sido elaboradas anteriormente a 2000; 7 referiam-se a grupos ou situações de caráter muito específico; 1 delas estabelecia diálogo único com os PCNs; 2 dissertações referiam-se à influência da arte em outros cursos; 1 pesquisa tratava da formação numa perspectiva autobiográfica. As 9 dissertações restantes, com foco nas licenciaturas em Artes Visuais, compõem o estudo desenvolvido por Hillesheim (2013). Ressalva-se que a qualidade de construção dos resumos dificultou o trabalho de seleção, pois muitos dos estudos acadêmicos não apresentavam de forma clara os objetivos do estudo, as fontes teóricas, a metodologia e um apanhado de resultados.

Analisando as teses de doutorado, a pesquisadora pôde concluir que sobre a formação de professores de Artes foram levantadas 103 teses nas seguintes temáticas:

- a. Narrativas de vida relacionadas à docência em artes: 4.
- b. Pesquisas voltadas a outras disciplinas do currículo escolar: 10.
- c. Pesquisas em linguagens artísticas, exceto artes visuais: 16.
- d. Pesquisas sobre educação (abordagem geral): 41.
- e. Áreas totalmente estranhas à educação: 03.
- f. Pesquisas sobre artes visuais, mas sem foco na formação inicial de professores: 23.
- g. Pesquisas sobre formação inicial de professores de arte: 6.

Hillesheim (2013) analisou o universo das 6 teses que abordavam a formação inicial de professores de Artes. Dentre estas, uma foi excluída por focar em outros públicos docentes e uma por tratar de formação continuada, tema que foge ao escopo do projeto. Assim, restaram 4 teses para aprofundamento.

A escassez de estudos sobre as licenciaturas em Artes Visuais nos impulsionou a desenvolver uma estratégia que desse visibilidade aos estudos que abordassem a formação de professores de Artes Visuais. A partir da realização dos eventos acima identificados, pudemos ampliar nosso escopo de análise, ampliando consideravelmente estudos sobre o tema em questão.

Analisando os estudos apresentados no *III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas*, na cidade de Santiago do Chile, onde propusemos o *Simpósio Latinoamericano de Formação Docente em Artes: Temas atuais e desafios na América Latina*, Fonseca da Silva e Burré (2013) apresentaram uma agenda de discussão referente aos temas em debate nos artigos enviados ao Simpósio. Entre esses temas destacamos:

- a. Considerações de normativas vigentes.
- b. Revisão crítica das próprias biografias de formação.
- c. Propostas de renovação de práticas.
- d. Reflexão sobre experiências de integração com novas tecnologias.
- e. Experiências de práticas inclusivas não formais.
- f. Revisão de noções, categorias e concepções significativas para o campo de formação docente em artes (contradições entre teoria e prática).
- g. Observação da atuação do docente formador em classe.
- h. Necessidade de sistematizar os aspectos históricos da formação docente em artes na América Latina.
- i. Preocupações vinculadas com a dimensão epistemológica das práticas docentes.
- j. Construção de práticas anti-hegemônicas (revisão de paradigmas formativos de docentes/investigadores).
- k. Necessidade de revisar os mecanismos, categorias da avaliação de docentes e de práticas e seus usos por parte dos gestores.

Uma primeira análise dos temas presentes no texto síntese de Fonseca da Silva e Burré (2013) nos apresentou uma demanda que impulsionou uma rede de debates, encontros, pesquisa e análise de muitas realidades, diferentes sujeitos e novas formas de fazer pesquisa. Escolhemos um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – para dar continuidade ao debate em rede.

Considerando a agenda de debates e sua análise, podemos sintetizá-la em três grandes problemáticas. A primeira, que possibilite refletir os aspectos políticos, referindo-se aos projetos governamentais, aos antecedentes históricos e filosóficos da docência em Artes. A segunda problemática a ser debatida aborda o campo do saber docente e de suas práticas, a produção de conteúdos, as inovações tecnológicas, a revisão das metodologias de aprender e ensinar arte, bem como os desafios de lidar com os excluídos no campo social, considerando o processo de fruição e ação a partir das artes. Já a terceira abordagem debate a formação crítico-reflexiva nos cursos de formação de professores de artes numa perspectiva emancipatória, bem como as trajetórias de formação tendo a pesquisa como fio condutor.

Mesmo não existindo até o presente momento uma concepção fechada sobre esses três grandes tópicos de discussão, há no conteúdo veiculado pelos artigos apresentados uma considerável contribuição sobre o tema a partir da realidade de formação nos cursos de graduação e pós-graduação, nas atividades de extensão, projetos sociais que se vinculam a espaços sociais das cidades, bem como um conjunto de estudos que tomam como foco de análise a prática docente e sua reflexão nos cursos de graduação. Ressalta-se também a realização desse conjunto de estudos em diferentes países da América Latina, muitos problemas singulares e muitos outros comuns às diferentes realidades. Fica em destaque um desejo de mudança das práticas formativas, um olhar mais apurado para a sociedade, seus matizes culturais, bem como a intenção de sistematizar uma concepção mais densa de formação artista/educador/reflexão e pesquisa.

Os temas que perpassam os estudos sobre formação

Tanto do ponto de vista dos artigos científicos publicados em periódicos analisados no *OFPEA/BRARG*, quanto das teses, observamos a apresentação de um conjunto amplo de temas. Entre eles destacamos uma categoria denominada de inovações. São elas as discussões de gênero, inclusão social, educação interétnica, educação especial, ecologia, tecnologias, entre outros mais específicos e menos abordados no entrelaçamento dos campos da formação de professores de artes. Esses temas são considerados inovadores porque abordam o currículo escolar de uma forma diferenciada de como esse currículo se constrói hoje, revitalizando os temas e propondo uma problematização a partir dos elementos sociais.

O tema das tecnologias é um dos que mais nos estimulam à análise por conta do alto impacto de mudança cultural que as tecnologias têm provocado nos professores e nas salas de aula atualmente. Podemos afirmar que o professor de Artes também se insere neste contexto e, mesmo que timidamente, participa dos processos de acesso e disseminação das tecnologias em relação com os conhecimentos produzidos na área de Artes.

Dados analisados por Nunes (2009) apontavam o crescimento deste tema nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. Segundo a autora, no ano de 2004 foram apresentados 21 artigos sobre tecnologias, em 2005 houve uma queda com apenas 10, mas no ano seguinte aumentou para 32, em 2007 para 33 e no ano de 2008 somavam-se 49 artigos. Salienta-se que o objetivo da autora era identificar os artigos publicados que abordavam o tema das tecnologias em interação com a inclusão. Nesse sentido a autora identificou que no âmbito das relações entre Arte e Tecnologia para pessoas com deficiência são escassos os trabalhos, de onde se conclui que a maioria trata dos processos educativos com tecnologias de forma mais ampla. Nunes (2009) ressalta, no entanto, que muitos dos trabalhos realizados com arte e tecnologia acabam por ampliar as possibilidades de acesso à arte e isto por si só já pode ser entendido dentro de um processo de inclusão.

Podemos afirmar que o processo de inserção das tecnologias na escola iniciou com a

popularização do acesso aos computadores no âmbito pessoal, os computadores utilizados no âmbito da casa e, mais recentemente, com a Internet. Esse processo, que encontra-se em movimento, vem modificando o modo de professores e estudantes interagirem com essa nova linguagem, ou como ferramentas, em alguns casos. Podemos dizer que tanto na inserção da TV na década de 1950, quanto dos computadores na década de 1990, poucos recursos foram utilizados na sala de aula, pois muitas vezes são vistos com desconfiança pelos professores. Outras realidades nos apresentam dados semelhantes. Uma experiência de pintura digital desenvolvida pela Universidade do Minho (PT) com professores e estudantes é reveladora:

Percebemos que, frequentemente, a primeira utilização do computador não era mais do que uma tentativa de transpor para o mundo digital um conjunto de atividades, técnicas e metodologias do mundo dito analógico. Essa transposição directa da tecnologia talvez não fosse confortável, mas parecia oferecer segurança e parecia poder constituir também o ponto de contacto que procurávamos entre o analógico e o digital. (VALENTE, OSÓRIO E DIAS, 2008, p.144).

No entanto, com o processo de investimento em formação continuada, principalmente nos grandes centros com acesso adequado à Internet, os professores foram se apropriando desses equipamentos para sua vida diária, na sua casa, na educação de seus filhos, para seu manuseio próprio e depois foram aos poucos introduzindo esses equipamentos nas salas de aula. Esse aspecto é, de fato, a grande mudança esperada, o uso pedagógico das possibilidades geradas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's).

Podemos dizer que o Programa Um Computador por Aluno – ProUCA – proporcionou uma maior sistematização de procedimentos para utilizar os equipamentos na sala de aula. Ressalta-se que num primeiro momento o professor utiliza os equipamentos em sua vida pessoal. Entre as ações realizadas pode-se dizer que o professor se apropria do e-mail, do telefone, das redes sociais, como lazer. Já o computador, quando acessado, auxilia também na organização de suas aulas e na pesquisa de temas e/ou materiais.

É o uso intenso desses equipamentos na vida diária e uma política efetiva de intro-

dução das TIC`s na escola que possibilitam ao professor uma mudança da cultura do uso pessoal para o uso pedagógico. Quando estimulados ao uso das tecnologias na sala de aula, alguns professores tendem a utilizar os novos recursos com as estratégias já incorporadas na rotina escolar, do mesmo modo como eram utilizados os equipamentos tradicionais, como exemplifica a experiência portuguesa desenvolvida por Valente, Osório e Dias (2008). Existe também um grupo menor de docentes reflexivos que utilizam-se destes recursos reinventando as metodologias de ensino, ampliando os horizontes da sala de aula e reconstruindo o processo educativo a partir de novos caminhos.

O *OFPEA/BRARG* destaca um de seus estudos voltados para o tema da tecnologia na escola a partir do processo de formação continuada de professores. Alvarenga (20013a) analisa a construção do processo investigativo de professores de arte no Rio de Janeiro a partir do Núcleo Copacabana. Subjaz nesta proposta uma concepção de professor autor. Nesta experiência a autora nos revela os espaços de aprendizagem dos professores de artes diante das normativas que introduziam o uso das tecnologias na sala de aula, revelando as condições e os processos desenvolvidos pelos professores de artes em sua ação conjunta.

Em outra produção, Alvarenga (2013b) destaca, assim como Nunes (2009), a escassez de estudos publicados em periódicos da área que se dedicam a investigar as relações entre arte e tecnologia na formação de professores de artes visuais. Segundo a autora:

A partir do levantamento de periódicos científicos iniciado em 2012 pelo “Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)” é possível verificar que poucas são as propostas nas formações de docentes em artes que ativem positivamente os sujeitos para pensar e atuar no âmbito da questão Arte Educação & Tecnologia, além de se evidenciar a escassez de disciplinas que abordem as TICs, seus agenciamentos e suas implicações no campo da Arte e da Educação. (ALVARENGA, 2013b, p. 02).

Considerando que os professores universitários, em sua maioria, situam-se no grupo que domina as tecnologias para uso próprio, é compreensível a dificuldade de identificar

processos de formação em Artes nas licenciaturas do ponto de vista curricular, isto é, do oferecimento de disciplinas que apontem mais diretamente para o tema da inserção das tecnologias. Por outro lado, a produção artística disponível oferece um arsenal contundente de propostas artísticas possíveis de utilizar-se tanto na formação dos estudantes, quanto dos licenciados em artes em formação nos cursos de graduação.

A concepção de formação de professores de Artes, as concepções de pesquisa e do modelo de pesquisador estimulado na graduação, podem ampliar a busca por diferentes processos de aprender, bem como de pesquisar sobre sua prática e também sobre os temas relevantes das artes e tecnologias. Destaca-se que embora o tema da metodologia da pesquisa não convencional seja alvo de intenso debate no meio acadêmico de Artes, poucos são os estudos que tomam por foco a pesquisa como método de formação. A concepção de formação reflexiva como metodologia de proposição da ação docente tem encontrado pouco espaço nas teses e dissertações no campo das artes. Hissa (2013, p. 17) ressalta uma nota de pesquisa:

A pesquisa é compartilhamento, ainda que isso, nem sempre, se dê a ver: entre leitor, intérprete, autor, estudioso, pesquisador, professor, tradutor, cientista, artista. Aprende-se, ao fazer, com o outro. O primeiro passo: aprender a ouvir. O último: não há o fim das coisas. O mundo é feito de aberturas que se dão para outras. Entre o primeiro e o último: uma infinidade de passos, tropeços, mobilidades, esquecimentos, abandonos, prazeres sem medida ou sem sentido de tão inexplicáveis. A pesquisa é o movimento que deveremos fazer na direção da construção da consciência de ignorâncias nossas. A paciência, talvez, possa se aproximar da lentidão de quem desconhece a existência da pressa. Além de fazer com que recuperemos o sentido do mundo em nossas pesquisas.

A experiência de formação de professores pesquisadores no campo da arte significa tomar a prática como objeto do olhar, do ouvir, do expressar, do criar artístico e do criar de novas possibilidades de trabalho. Esse movimento de pesquisa, de formar pesquisando, da rela-

ção intrínseca que necessitamos constituir entre docência e pesquisa da arte e sobre a arte, poderia viabilizar outros modelos de formação nas licenciaturas em artes, outros fazeres docentes mais próximos ao contexto das escolas, que impulse mudanças e que estabeleça condições de consciência da realidade sócio-histórica. Consolidar uma abordagem metodológica de formação de professores de Artes em uma perspectiva contemporânea, reflexiva e emancipada tem na pesquisa um espaço de práxis criadora (VASQUEZ, 1977). O próximo tópico tem como objetivo abordar essa especificidade na formação em Artes Visuais.

Aspectos da formação de professores de Artes Visuais no Brasil

Podemos dizer que os estudos teóricos desenvolvidos pelo Observatório nos apontaram ao longo destes dois anos aspectos que pareciam estar adormecidos ou mesmo já resolvidos pela trajetória de mudanças no Ensino de Arte brasileiro, mas que surgem muitas vezes nas entrelinhas dos trabalhos acadêmicos. No entanto, a realidade em sua complexidade permite diferentes variantes, distintos modos de fazer e construir a prática escolar.

Esses modelos, que muitas vezes divergem entre si, encontram-se presentes tanto no ideário pedagógico dos docentes de Artes Visuais, quanto na prática pedagógica cotidiana. Exemplo disso são as premissas identificadas por Hillesheim (2013), que surgem como pano de fundo das teses e dissertações sistematizadas: 1) Precisamos provar que a arte é importante; 2) Um bom ensino de Arte não deve legitimar os interesses da classe dominante; 3) É necessário cautela diante das políticas públicas; 4) É preciso optar: ou você ensina Arte, ou você pesquisa sobre Ensino da Arte.

Analisando essas premissas podemos dizer que, ao mesmo tempo em que parecem questões superadas pelo tempo e pelas conquistas da área, vivemos ameaças veladas que nos colocam na defensiva sempre que surge uma mudança no processo organizacional do ensino brasileiro. As políticas públicas não são neutras, não há equilíbrio entre as disciplinas no currículo, nem mesmo formação de professores adequada para as necessidades dos postos de trabalho.

Analisamos um conjunto de estudos como os de Sobreira (2008), Gatti e Barreto (2009) e mais recentemente o estudo sobre uso de tecnologias de CGI.Br (2011) que se debruçaram sobre a formação de professores. Observamos a escassez de dados sobre os professores de Artes, em nenhum deles fomos foco de análise, na maioria, os estudos tomam os professores das disciplinas de Português e Matemática como foco. A área também necessita responder a essa necessidade: Quem somos? Quantos somos? Como estamos atuando no Ensino de Arte brasileiro? Que formação apresentam os professores de Arte que estão atuando em sala de aula? Necessitamos um estudo longitudinal sobre formação docente, um estudo que pode se consolidar a partir de um trabalho em rede. Neste caso o Observatório é uma das possibilidades.

O tema das relações entre Arte e Educação é de grande complexidade, pois lida com uma expansão dos programas de Pós-Graduação na área de Artes, como também nas demais áreas da CAPES. Temos hoje 44 programas e um crescimento notável das linhas de pesquisa que abarcam os temas relativos ao Ensino de Artes. Por outro lado observa-se, segundo o estudo de Hillesheim (2013), que os docentes que orientam dissertações e teses com problemáticas no tema do Ensino de Arte nos Programas de Pós-Graduação em Educação não possuem, em sua maioria, uma formação na área de Artes, fato este que poderia caracterizar um distanciamento dos pressupostos da área, ou mesmo dificuldade de orientar nos temas específicos das Artes.

Abordar a reflexão sobre a formação do pesquisador na pós-graduação torna-se prioritário porque é na pós-graduação que tem se consolidado de forma mais visível a formação do professor de Arte pesquisador. Quando aborda-se uma concepção de pesquisador como sujeito autônomo, capaz de intervir no seu processo de ensino-aprendizagem, na sua realidade sócio-educacional, pressupõe-se que esse sujeito participou de uma formação criadora e que, portanto, possui características de autoria. Vazquez (1977), ao analisar as concepções marxistas no contexto de uma práxis criativa e emancipadora, destaca que a práxis criadora se materializa na resolução de um problema do processo social. Ou seja, cria para solucionar necessidades, no restante do tempo reproduz práticas já satisfatórias para problemas cotidianos, a chamada práxis reiterativa.

Refletir sobre a concepção de problema como destaca Saviani (1989), nos faz investigar o sentido de problema para além da ideia de questão. Ao mesmo tempo, possibilita compreender mais profundamente a concepção de práxis criadora como problema que emerge da prática social. Assim, o problema é algo que eu não sei, não tenho conhecimento, mas que é fundamental para compreender a realidade em que estou inserido, ou mesmo vivenciar um processo dentro dela.

Diferente de uma visão funcional, a atividade criadora se dá também no contexto das emoções. Toassa (2011) apresenta as contribuições de Vygotsky para a compreensão do conceito de emoções e vivências. E retoma a produção criadora como estratégia para responder a necessidades. Para esse estudo, a autora analisa dois textos específicos de Vygotsky que nos interessam mais especificamente, *Psicologia da Arte* (2001) e *Imaginação e a criação na Infância* (2009).

Por meio de sua semiótica específica – palavras, notas musicais, cores formas etc. –, a arte resgata nossas comoções de sua falta de direção interna; consome energia e acarreta algum poder do homem sobre suas necessidades insatisfeitas. Para Vygotsky, a positividade ética da reação estética dependeria de seu emprego e, a despeito da existência potencial de alguns subprodutos negativos, não seria necessário submeter a vivência artística e as intensas forças psíquicas que a arte mobilizava a constrições moralizantes. **A explicação da arte não deveria matar a inquietação por ela produzida**, constitutiva de nossa vida inconsciente, embora resgatável pela consciência. (TOASSA, 2011,p. 62). Grifo nosso.

A perspectiva de uma consciência emocional não descarta a necessidade de racionalização no processo criador. De fato, os dois elementos – a emoção e a razão – fazem parte do processo de elaboração criativa. A pesquisa artística torna-se, deste modo, uma estratégia de desenvolvimento de um processo formativo onde, ao mesmo tempo em que o professor de artes elabora suas vivências artísticas e estéticas, ele também contribui para a construção de um processo reflexivo sobre a produção artística da humanidade para com seus alunos. Assim, voltando às premissas abordadas por Hillesheim (2013), constitui-se em

falsa polêmica a divisão entre ensinar e pesquisar, pensar e fazer, ou mesmo a dicotomia entre atividade educativa e artística.

Tanto Marx (2000) já apontava nessa direção no texto *A Ideologia Alemã*, quanto Gramsci desenvolveu sua teoria no texto *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* (1982). Para ambos, homens e mulheres poderiam desenvolver atividade intelectual e prática. Ser filósofo, no dizer de Marx, e atuar como intelectual de sua própria classe social, como concebia Gramsci.

Propomos pensar a atividade criadora como conceito central da formação docente em Artes numa perspectiva emancipatória, com um vínculo social que possibilite às classes populares o acesso à arte institucionalizada e seu intrincado universo ideológico, como direito ao acesso aos bens historicamente sistematizados, utilizando um método de ensino que não naturalize o modo como os dominantes contaram e sistematizaram a História da Arte, naturalizando-a como a História da Arte da humanidade.

Consideramos as contribuições de Saviani (2011) no sentido de resgatar a formação de professores do ponto de vista do conhecimento filosófico e científico e não somente nos aspectos técnicos, ou seja, os conhecimentos relativos ao como fazer. Segundo Saviani (2011), o professor necessita dominar os conteúdos científicos, bem como os histórico-filosóficos, para a partir de um método educativo diferenciado, a pedagogia histórico-crítica, construir processos técnicos (de ensinar e aprender) numa perspectiva emancipatória, desconstruindo as ideologias e propiciando o acesso às classes populares de conhecimentos outrora tidos somente pelas classes dominantes. Conhecimentos esses que são a chave para a compreensão de mundo, de sujeito, de diferentes realidades sociais e para a construção de uma contra-hegemonia, uma mudança de posição entre quem domina e quem é dominado.

No processo de apreciação da arte, podemos demarcar essa diferença entre os que acessam os conteúdos-chave para a compreensão daquilo que a humanidade historicamente determinou como arte e os demais que vivem dos subprodutos da mídia e da indústria cultural, cujo objetivo é exclusivamente o aumento do consumo e a alienação cultural. O professor de Artes formado num processo reflexivo de práxis docente pode vislumbrar, em seu processo pedagógico, estratégias de socialização dos saberes do campo da arte, tanto da arte produzida e sistematizada pelas elites, quanto da arte produzida nos contex-

tos populares, rompendo com os modelos impostos pelas políticas públicas e pela indústria cultural, possibilitando um olhar histórico-crítico para esses fenômenos sociais.

Embora as políticas públicas tenham entrado com toda força no cenário da formação docente no que diz respeito à formação a distância, a formação ao longo da licenciatura como os programas institucionais de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID e Prodocência, e no aumento da relação da universidade com a sociedade, como o Programa Novos Talentos¹², a área de Artes não apresenta até este momento um percurso de análise e problematização destes programas governamentais e como eles podem influir no modo de ensinar artes nas escolas.

No senso comum, observa-se que muitos educadores delegam à área de educação pensar sobre este tema, o que de fato influencia no modelo docente nas licenciaturas, pois há um distanciamento do professor de artes dos problemas afeitos à escola. Grande parte desses professores não se sentem à vontade no ambiente escolar.

Por outro lado, com o engajamento dos cursos de graduação e pós-graduação nos programas institucionais do governo federal, esta realidade começa a mudar. É crescente, tanto nos eventos internacionais que coordenamos junto ao Observatório da Formação de Professores, como nos eventos nacionais (ANPAP e CONFAEB), a presença de comunicações sobre este tema.

A última das premissas apontadas por Hillesheim (2013) diz respeito às relações entre o domínio da técnica, da atividade educativa e do ser pesquisador. Talvez esse aspecto remonte às questões da autonomia da arte, do modo de sobrevivência do artista nas sociedades capitalistas e a influência destas questões no ensino de Artes e talvez a pergunta fosse: Quanto de romantismo temos nessa premissa? É possível separar completamente a atividade do artista, do professor e do pesquisador? Acreditamos que nos dias de hoje, com o movimento educativo, investigativo e docente, essa pode ser considerada uma falsa premissa, ou ainda, que ela exista mais no ideário pedagógico do que propriamente

¹² Todos os três projetos (PIBID, Prodocência e Novos Talentos), são oriundos da CAPES Educação Básica.

no modo como os profissionais se constituem no mercado de trabalho, do ponto de vista daquilo que almejamos como qualidade no ensino de Arte.

Observamos um movimento maior de busca dos professores pela pós-graduação, estimulados pelas políticas públicas governamentais que implementam programas de especialização *latu sensu* por meio da plataforma Paulo Freire. Várias dessas experiências são desenvolvidas no ambiente virtual PROINFO. Embora a maioria desses cursos não aborde os temas específicos no campo das artes, contribuem para ampliar a capacidade de investigação sobre a própria prática pedagógica e para a formação do professor pesquisador. Além da tradicional pós-graduação com mestrados e doutorados acadêmicos, temos também o crescimento dos mestrados profissionais¹³. Embora todo esse investimento público não dê conta de preparar o enorme contingente de docentes pesquisadores com domínio dos processos artísticos e pedagógicos, atinge uma parcela significativa, necessária e em constante crescimento principalmente na área de formação em Artes, por sua trajetória de tão poucas décadas na escola. Essa relação da formação artística com a formação pedagógica é um dos aspectos a equacionar no processo de formação de professores direcionando nossas investigações para outros modos de fazer.

Os projetos de curadoria pedagógica nas bienais nos oferecem algumas alternativas. Tomemos a Bienal do Mercosul como um marco de articulação entre arte e educação, ou melhor, entre artista, pesquisador, educador. Hoff (2011) relata o processo de curadoria educativa na Bienal do Mercosul. Para tanto, aborda as dificuldades da Arte de conviver como disciplina na escola, destaca as dificuldades de sobrevivência e do aprisionamento da Arte na organização escolar. Igualmente analisa o grande investimento realizado pela Bienal do Mercosul no campo da mediação pedagógica desde sua primeira edição. Registra dois momentos como impulsionadores de grandes mudanças. O primeiro deles surgido na 4ª Bienal, que propôs a continuidade do projeto pedagógico após o término da exposição, influenciando as Bienais posteriores. O segundo momento ressaltado

¹³ A criação de mestrados profissionais para a formação docente é um tema bastante controverso, pois em uma primeira análise pode se constituir num programa de aligeiramento da formação. Necessitaríamos de um artigo específico para abordar esse tema.

por Hoff (2011) diz respeito ao movimento ocorrido entre 2006 e 2007 no cenário da 6ª Bienal do Mercosul. Dois aspectos foram ressaltados nestes momentos de ruptura com o que já estava implementado: um deles foi a criação do curador pedagógico e o outro foi a solidificação do projeto educativo de forma que o processo pedagógico de relação com a comunidade fosse contínuo e considerasse a contribuição de artistas e ateliês da comunidade, além de um envolvimento constante de artistas e educadores pensando o processo arte/educação.

A dimensão do social e o transbordamento das ações possibilitaram esse entrecruzamento de um conhecimento de artista, de educador e da pesquisa como possibilidade de descoberta, propondo projetos que desafiassem a realidade. Talvez pudéssemos perguntar: Será que Porto Alegre sediou a Bienal do Mercosul porque existia na cidade, na rede municipal, uma ambiência favorável à fruição da arte? Até que ponto podemos definir quem contribuiu para esse processo? A cidade para a Bienal, ou a Bienal para a cidade? Talvez possamos descobrir que esse debate não apresenta nenhum valor, assim como o argumento de Hoff (2011) de que o Ensino de Arte nas escolas vai aos “trancos e barrancos”. Talvez possamos dizer que não nos cabe mais falar de que a Arte não cabe nas fronteiras da Educação, ou mesmo que a Arte é revolucionária e a Educação conservadora. Talvez não sejam relevantes os binômios ou os maniqueísmos, talvez sejam tempos de “Pedagogia no campo expandido” ou da Arte como práxis histórica, da Arte como produto humano, de processo de pesquisa, de educação do educador.

As contribuições do projeto educativo da Bienal do Mercosul para a rede escolar gaúcha, e mesmo suas reverberações para outras realidades, está calcada num investimento financeiro considerável, o que de fato viabiliza os projetos dos artistas educadores, diferentemente da realidade das escolas. Ao mesmo tempo a Bienal proporciona um caldo cultural a partir do encontro de muitos grupos de artistas trabalhando com concepções que derrubam as hierarquias curriculares trazendo o tema da América Latina mais próximo da sala de aula e da formação de professores de Artes.

Cabe destacar que estudos como os de Fonseca da Silva e Azevedo (2013) apontam as dificuldades de três universidades brasileiras efetivarem – na matriz curricular de forma-

ção de professores de Artes – temas como a produção artística da América Latina. Esse tema é ainda marginal nos currículos dominados pela arte europeia, sendo na maioria dos casos ministrado como disciplina eletiva, do interesse do professor que ministra aulas de História da Arte no currículo, ou mesmo por projetos de pesquisa ou eventos pontuais. As abordagens criadas pela equipe curatorial pedagógica da Bienal contribuem para a formação de professores de Artes e mesmo para repensar as relações entre artistas e professores nas licenciaturas e aponta para a superação da premissa exclamada por Hoff (2011) de que a Arte não cabe na realidade da escola.

Considerações finais

Cumprir dizer, inicialmente, que essas breves considerações finais não dão conta de sistematizar os dados coletados pelo Observatório até o presente momento. Vimos elaborando um conjunto de artigos apresentados em eventos e revistas com o objetivo de apresentar os vários enfoques dos pesquisadores e também pretendemos apresentar os dados de forma conjunta em forma de livro.

Ao mesmo tempo, nos interessa articular as questões postas no presente texto considerando a necessidade de continuidade do Observatório da Formação de Professores de Artes, a ampliação de parcerias com outras universidades que desejem partilhar dos estudos sobre formação de professores no âmbito das licenciaturas e da necessidade de disponibilizar dados sobre a formação de professores de Artes para fundamentar os estudos da área. Cabe um destaque à importância de considerar os estudos quanti-qualitativos para uma visão ampla da área. Retomamos também a necessidade de superação das premissas levantada por Hillesheim (2013), à medida que a área consegue se fortalecer como produtora de pesquisa e como movimento político por meio das entidades da área como FAEB, ANPAP e associações estaduais como a Associação de Arte Educadores de Santa Catarina – AAESC. Essas entidades têm priorizado em seus eventos o debate científico, aspecto bastante válido no sentido de considerar a necessidade da área de sistematizar seus conhecimentos e dar visibilidades para estudos estratégicos. No entanto, é necessário situar uma agenda política

que articule uma agenda de debates como a proposta por Fonseca da Silva e Burré (2013).

Alguns desafios necessitam ser enfrentados pelas universidades formadoras já na formação inicial de graduação, como o tema das tecnologias, das inovações, da docência criativa, no que diz respeito à inserção dos temas da América Latina no currículo dos professores, criando um equilíbrio entre diferentes realidades do campo da arte e da sociedade.

Ressalta-se o desafio de identificar que os estudantes de graduação que chagam nos cursos de licenciatura em Artes Visuais mudaram seu perfil, assim como os próprios docentes formadores, que também sofrem pressões do trabalho docente, do aumento da exploração do tempo de lazer e do aumento das tarefas burocráticas, assim como as pressões de diversos tipos de avaliação, pouco formativas e de modo geral punitivas. Estes novos cenários exigem diferentes modelos de formação, estudos diagnósticos e ampliação da compreensão das especificidades de formação em Artes. Finalmente as atividades do Observatório continuam em andamento, novos problemas são ressaltados na realidade de formação em Artes, de modo que novas necessidades de estudos são problematizadas cotidianamente. Buscaremos, no final de 2013, disponibilizar um portal digital do Observatório da Formação Docente em Artes com a intenção de sistematizar os dados coletados a fim de que outros pesquisadores possam fazer uso do material, otimizando os esforços e a ampliação do estado da arte das pesquisas que tomam a formação de professores de Artes Visuais como objeto de reflexão.

REFERÊNCIAS:

ALVARENGA, A. M.. **Redes de criação e compartilhamento entre docentes artistas.** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGAV – UERJ, 2013a.

ALVARENGA, A. M.. Para redimensionar a formação nas licenciaturas em artes: o professor como artista em trânsitos informacionais. In: **Encontro Da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 21. 2013, Pará. Anais... Pará: ANPAP, 2013b. [Recurso eletrônico, 1 CD-ROM.].

CETIC.BR. COMITE GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa TIC Educação** 2011. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2011/apresentacao-tic-educacao-2011.pdf>> acesso em: 29 jul. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

HILLESHEIM, G. B. D.. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer.** (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: PPGAV – UDESC, 2013.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas: compreensões de pesquisa.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOFF, M.. Curadoria Pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa na Bienal do Mercosul. In: HELGUERA, P. E HOFF, M. (Orgs.). **Pedagogia do campo expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

FONSECA DA SILVA, M. C.; BURRÉ, M.. Cuestiones contemporáneas en la formación de profesores de artes en el contexto de América Latina: estudio de los trabajos presentados en el marco del Simposio Latinoamericano de Formación Docente en Artes. In: **Congreso Internacional Ciências, Tecnologías e Culturas**, 3. Santiago do Chile: Editora da USAC, 2013.

FONSECA DA SILVA, M.C.R.; AZEVEDO, I.G. Multiculturalismo e formação docente: reflexões acerca das graduações em Artes Visuais no Brasil. In.: **Encuentro de Las Ciencias Humanas Y Tecnológicas para la Integración en El Conosur**, 2. Bogotá: Editora Universidad Sergio Aboleda, 2013.

FREDERICO, C; MARX, Lukacs. **A arte na perspectiva ontológica.** Natal, RN: Edufren, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NUNES, A. L. R.. Panorama da pesquisa em artes visuais em inter-relação com a inclusão. In: FONSECA DA SILVA, M. C. R.; MENDES, G. M. L.. **Educação, Arte e Inclusão**: trajetórias de pesquisa. Florianópolis: UDESC, 2009.

ROSA, M. C. da. **Formação de Professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. Poésis Pedagógica, v. 9, n.1, p. 07–19, 2011.

SOBREIRA, H. G. **A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

TOASSA, G. **Emoções e Vivências em Vigotsky**. Campinas, SP.: Papyrus, 2011.

VALENTE, L.; DIAS, P.; OSÓRIO, A. J.. Pintura digital online: cursos e recursos para professores. In: DIAS, P. e OSÓRIO, A. J.. (Orgs.). **Ambientes educativos emergentes**. Lisboa: UnMinho, 2008.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, RJ.: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: ÁTICA, 2009.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



PARTE **TRÊS**

Museus,
Organizações sociais
e tradições culturais

O MUSEU DE ARTE E O CONTEXTO DAS IMAGENS ATUAIS

Carmen S. G. Aranha e Alecsandra Matias de Oliveira |

Museu de Arte Contemporânea de São Paulo

Imagens, milhões de imagens, eis o que eu devoro... Já procurou abandonar esse vício com morfina?

William Burroughs

O museu de arte faz-nos refletir sobre os sentidos das imagens e reconstrói os fios e as tramas da ordem do conhecimento artístico.

Merleau-Ponty

É da natureza da arte visual desvelar o contexto no qual foi produzida. Isto se deve ao fato de que a arte é uma linguagem, ou seja, é a construção de uma *ordem do conhecimento* com a qual é possível se ter a experiência da cultura. Talvez, essa construção seja uma movimentação do espírito humano na busca de um “lugar visual”, no qual imagens, milhões de imagens, apreendem articuladamente as visualidades do mundo (CARMAN, T. et al& HANSEN, M.B.N., 2006, p. 151). Seria o consumo das imagens, o “vício da morfina” dos dias atuais? A arte não deve entorpecer como os “vícios”, nem as imagens que a nutrem devem se enfraquecer, ao contrário, a arte e as imagens potencializam o conhecimento. O contato com o objeto artístico provoca, instiga, estimula os sentidos. Subverte a ordem pré-estabelecida, sugerindo novos modos de organização da vida e do mundo.

Estabelecer um conceito com parâmetros precisos de interpretação para a obra de arte subverte a ideia que as imagens ali inscritas podem estabelecer o “motivo central” de um pensamento:

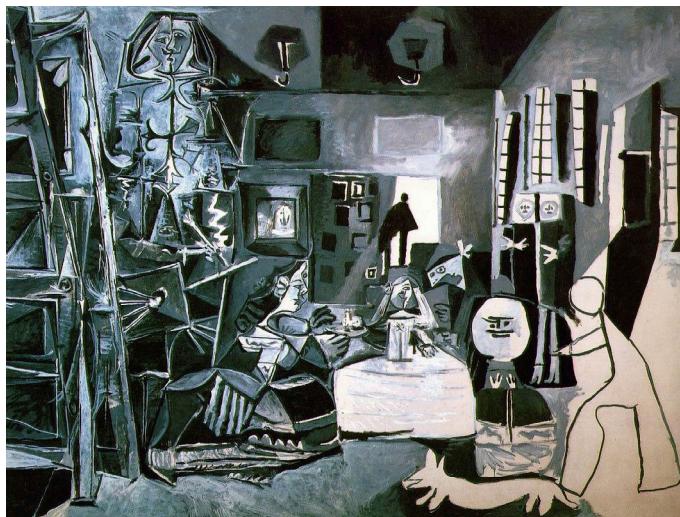
(...) como numa tapeçaria, numa renda, num quadro ou numa fuga, nos quais o motivo puxa, separa, une, enlaça e cruza os fios, traços e sons, configura um desenho ou tema a cuja volta se distribuem os outros fios, traços ou sons, e orienta o trabalho do artesão e do artista. (CHAUI, 2002, p. 28).

Assim, o “motivo central” de um pensamento nos permite indicar que imagens, assim configuradas, podem se transformar no ponto de mudança de forças invisíveis para coisas visíveis (ADRIANI, p. 10-12). A obra de arte, pendente desse processo, situa a presença genuína da linguagem artística e assim sendo nos acessa aos sentidos da cultura, também, refletidos nos códigos artísticos inscritos nas matérias plástica ou virtual. Isto quer dizer, então, que procuramos obras e imagens que criem contextos culturais e sob essa perspectiva, o “contexto torna-se o tecido de correlações”, no qual as coisas surgem à medida que nossa vivência se apropria desses objetos estéticos para refundar nosso *conhecimento do mundo*. Metaforicamente, os museus de arte estão imersos nesse tecido de correlações e, desse modo, adquirem a função de reflexão e reexame deste panorama da cultura atual.

Ao colocarmos lado a lado, por exemplo, as obras de Velásquez e Picasso, ambas nomeadas como *Las meninas*, vemos que as mesmas imagens do tema central situam contextos culturais específicos das épocas em que foram criadas. Picasso, em 1956, ao se apropriar da obra de Velásquez, de 1656, a recria num cubismo tardio, mas com todos os elementos formais pertencentes à arte moderna cubista.



Velásquez, *Las Meninas*, 1656-1667



Picasso, *Las Meninas*, 1956

Então, ao criar trocas “dentro de um organismo maior”, podemos dizer que o fenômeno da criatividade artística é diagramado, de algum modo, no conhecimento e uma vez assim compreendido, passeia com suas sínteses culturais, materializando uma etérea linha decisiva entre fato e essência.

A contextualização do conhecimento, frente a um recorte da cultura, apresentada por meio de obras de arte, não deveria se dirigir à explicação de correlações, ponto por ponto, entre obras, imagens e discursos históricos, sociológicos ou antropológicos. Ao contrário, “contextualizar” é buscar um “campo para desenvolver todos os nossos pensamentos e nossas percepções” (MERLEAU-PONTY, 1967, p. 166-9) e não um mundo de objetos, do qual simplesmente nos apropriamos e nos servimos deles para explicações diretas que, inclusive, não nos oferecem nenhuma interrogação mais profunda. Sob esse signo, o museu inspira ser um lugar para questionamentos e produção crítica, passando a ser um espaço para a experiência do fenômeno da vida.

O fenômeno da vida aparece quando a extensão de um corpo, pela disposição de seus movimentos, e pela alusão que cada um faz a todos os outros, volta-se sobre si mesmo e começa a expressar alguma coisa, a manifestar um interior sendo exteriorizado. (IDEM, 1967, p. 162)

Ao falarmos sobre a construção do conhecimento artístico, sabemos que um conhecimento formal, arduamente aprendido na militância intelectual, muitas vezes, nos aprisiona, penetra em essências e passa a comandar nossas percepções: só se vê o que a razão permite ver. É neste instante que a arte pode começar a interferir como um ponto de fuga na cadeia de conhecimento, não por ser uma “desrazão”, mas pelo assombro que provoca. A função da arte na cultura sempre foi dar vazão e voz àquele “nada” que, entretanto, é “tudo” e não encontra, por isso, expressão na racionalidade vigente, nessa sintaxe da ordem prática que, às vezes, inutilmente se propõe a explicá-la.

Segundo Morin (2000, p. 22), “os sistemas de ideias que embasam nosso saber, com sua linguagem de significados lógicos, são resistências à informação”. São proteções que

nos convêm: “(...) afastamos os saberes que nos refutam com argumentos contrários” (MORIN, 2000, p. 23). O pensador nomeia esse modo de se aproximar do mundo como,

(...) a “racionalidade” que se transforma em “racionalização”, que verifica o caráter lógico da organização das teorias, a compatibilidade entre ideias que a compõem, suas asserções e dados empíricos aos quais se aplica. “Como é perfeita, opera em um ir e vir entre o real e a lógica, fundamentada na dedução ou na indução, com bases duvidosas, às vezes, com partes suprimidas”. (IDEM).

O objeto artístico contemporâneo, por exemplo, foge dessa dinâmica; questiona a organização das teorias; cria incompatibilidades indissolúveis entre ideias; não permite a operação de ida e volta entre o real e o lógico. Destituída de aura da eternidade, do sentido de unicidade e durabilidade, a arte atual chama à participação do espectador, tornando insuficiente a contemplação à distância. Cabe ao museu, nesse contexto, estimular o conhecimento sobre a produção artística, assumindo sua condição de lócus de criação e de reflexão sobre a arte, discutindo suas formulações, sua manutenção e transformações (MENESES, 2006, p. 32).

Mas como nos aproximar desses fenômenos quando falamos de cultura artístico-visual? Como os museus de arte podem lidar com obras e imagens objetivando auxiliar a construção do conhecimento artístico atual?

Um dos caminhos é reconhecer que a imagem, fundamento do mundo contemporâneo, tem sido infinitamente redesenhada, das suas primeiras transformações de forças invisíveis para coisas visíveis, quer seja pela apropriação fácil de imagens de segunda geração¹, quer seja pela sua rápida aplicação em campos profissionalizantes ou ainda, pelos recortes criados e recriados a partir dos objetos considerados culturais.

¹ O termo “imagem de primeira geração” é usado aqui em paralelo à definição do artista Joseph Beuys em relação à linguagem do desenho: “desenho é a primeira visualidade do pensamento, transformado no ponto de forças invisíveis para coisas visíveis” (Adriani. Op. Cit. p. 10-12). Há uma estrutura de pensamento para ser reconhecida na imagem. Por outro lado, as “imagens de segunda geração” são aquelas cuja estrutura de “primeira visualidade do pensamento” se perde por meio das inúmeras vezes que são redesenhadas.

Hoje, podemos apontar o enfraquecimento da percepção visual da “imagem de primeira geração” e a assimilação de “imagens de segunda geração”. A partir da emergência da arte moderna, as imagens se disseminam excessivamente e necessitam de uma ordenação que, como já apontamos aqui, não é necessariamente regular ou linear. A proliferação do uso da fotografia, por exemplo, contribui para a formação do novo sistema visual, registrando o instante. As vanguardas históricas e, mais tarde, a arte contemporânea estão envoltas nesse movimento acelerado de proliferação de imagens.

Outra bifurcação – nesse caminho de reconhecimento da cultura artística contemporânea e suas imagens – esta na discussão que leva em conta que a partir dos anos de 1980, além da suspensão de certos significados, “as forças culturais mais coesas também se dispersaram pela importância dada às impressões transformadas em linguagem significativa”, ou seja, a construção social tornou-se um discurso de linguagens histórica, sociológica ou antropológica, muito mais do que uma construção gerada em um mundo vivido (IDEM). Nesse mesmo momento, surge a “imagem por excelência” (MORIN, 2000, op. cit.) que, aos poucos, visa substituir a significação linguística pela visual sem, entretanto, decompor os mesmos vazios: jornais, televisão, a própria cidade e outros meios de veiculação de imagens. A cultura atual se define – como num passe de mágica – como “cultura de imagens”. Sem a temporalidade para refletir sobre essas afirmativas, as imagens se transformam em apreensões imediatas e sem número de relações nelas submergem. Por outro lado, ocorre uma síntese geral da cultura de visualidade deslocada do olhar. As cifras da vida diagramadas no corpo cultural (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 132) são, apenas, colagens de seus próprios pedaços. Nas sucessões vertiginosas, como diz Sarlo (2004, p. 53-68), “a compreensão não está aparelhada para essa veloz e dupla decodificação simultânea de áudio e vídeo”. Segundo a autora, a sociedade veicula imagens, mas imagens sem intensidade, sem intenções. “A imagem não provoca espanto nem interesse, não resulta misteriosa nem particularmente transparente”. (IDEM).

Cabem às mediações ocorridas nos espaços dos museus romperem com essa apatia provocada pela profusão de imagens de segunda geração e não se perderem na vontade de construção apenas do conhecimento formal (aquele resistente à informação). Cabe a

valorização da liberdade das percepções desregradas presentes no objeto artístico, cumprindo, assim, funções ligadas à valorização do indivíduo, à abertura para o desenvolvimento de suas potencialidades e à construção de um conhecimento sensível.

O exercício do olhar criador tece o conhecimento visual e o traz à luz, no seu sistema de correlações e nas tensões recolhidas nas imagens das obras de arte e nas imagens veiculadas pela chamada cultura de visualidade atual. Ao compreendermos que há uma visualidade no mundo, um lugar de passagem de forças invisíveis para coisas visíveis como dissemos, e que as imagens atuais significativas advêm de processos criadores contextualizados culturalmente e interpretados com as materialidades das artes visuais, sabemos que um processo de conhecimento está sendo ordenado, certamente mais orgânico que a leitura da imagem, ou seja, à sua adequação a um texto: para além de qualquer enunciado, há o cogito tácito (CARMAN, T. et al, 2006, op. cit.) que a arte pode, em uma espiral de aproximação, resgatar a ordem de visualidades apreendidas nos fenômenos vividos no mundo.

Parte da investigação sobre o olhar criador funda-se na procura de correlações que contribuam para a formação do conhecimento visual e possam ser vistas nos processos do fazer artístico. O que interessa agora é o olhar que se aproxima dos códigos da visão e com eles, tece correlações que se aproximam da cultura de visualidades. Esse olhar, com múltiplas dimensões, situa-se longe dos sistemas e se aproxima de um pensar que, por sua vez, sacode as falsas evidências abstratas de qualquer observador absoluto (CHAUI, 2002, op. cit.) porque, se os conceitos podem facilmente virar simulacros e esconder a motivação que desvela a dimensão da ideia, o olhar pode situar as cifras que recortam o mundo e dão nascimento às formas criativas da cultura, na matéria plástico-visual da obra de arte.

Em síntese, nos museus de arte, sobretudo, os dedicados à arte contemporânea, é necessário um olhar que pode tudo ver e desmanchar os pensamentos tecidos somente com a razão (IDEM). Um olhar-pensar puxando seus fios com argumentos sobre não coincidências e irrazões para olhar as coisas do mundo ao invés de lê-las. Um olhar que tece um pensamento visual – um contexto.

REFERÊNCIAS:

- ADRIANI, Gotz. Joseph Beuys: **Drawings, Objects and Prints**. Stuttgart: Institute for Foreign Cultural Relations. Catálogo.
- ARANHA, Carmen S.G., BRITO, Amauri Costa & ROSATO, Alex. **“Cultura de visualidades: aproximações da linguagem artístico-visual”**. In: Espaços da mediação. Organizadoras: Carmen Aranha e Kátia Canton. São Paulo: PGEHA / Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011.
- ARANHA, Carmen S.G. [BRITO, Amauri C., ROSATO, Alex & NICOLAU, Evandro C. (Assistentes de pesquisa)]. **Exercícios do Olhar. Conhecimento e visualidade**. São Paulo: UNESP/ Funarte. 2008.
- CÂMARA, José Bettencourt da. **Expressão e contemporaneidade. A arte moderna segundo Merleau-Ponty**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 2005.
- CARMAN, Taylor; HANSEN, Mark B.N.(Eds). **The Cambridge Companion to Merleau-Ponty**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- CHAUI, Marilena. Experiência do pensamento. **Ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- FOUCAULT, Michel. As Palavras e as coisas. **Uma arqueologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes. 1981.
- JAMESON, Fredric. Pós-Modernismo. **A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática. 2004.
- MENESES, Ulpiano Bezerra. “Imagem e História”. Aula magna. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte. São Paulo: MAC USP. 07/03/2006.
- MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora. 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naif. 2004.
- _____. **Phenomenology of perception**. London, Routledge & Kegan Paul Ltd. 1978.
- _____. **The structure of behavior**. Boston: Beacon Press. 1967.
- OLIVEIRA, Alecsandra Matias de. **Poética da Memória: Maria Bonomi e Epopeia Paulista**. São Paulo: ECA USP, 2008 (Tese de doutoramento).
- _____. **Schenberg: Crítica e Criação**. São Paulo: EDUSP, 2011.
- SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2004.

DIÁLOGO ENTRE COLEÇÕES DE ARTE UNIVERSITÁRIAS: DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO-UFES E DA FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO-FBAUP²

Moema Martins Rebouças | Universidade Federal do Espírito Santo

Como, onde e por que tudo isso começou

Situada dentro do Campus Universitário da UFES em Goiabeiras, a *Galeria de Arte Espaço Universitário – GAEU/UFES* – é atualmente a responsável pela guarda e conservação das obras da coleção pertencente à Universidade Federal do Espírito Santo.

Em 2007, a Secretária de Produção e Difusão Cultural (atual Superintendência de Cultura e Comunicação (SCC/UFES), dessa universidade, Professora Rosana Paste, organizou e publicou em suporte impresso um catálogo com a coleção da universidade, intitulado *Acervo da GAEU/UFES*. Na apresentação do catálogo, a Secretária esclarece que a composição do acervo inclui também a coleção proveniente da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, que, de 1976 a 1994, funcionava na Capela Santa Luzia no centro da cidade de Vitória (local do antigo Museu de Arte Sacra que funcionou ali de 1950 a 1970).

O catálogo possui 380 páginas. Nas 358 páginas centrais do catálogo estão as reproduções fotográficas da coleção com as peças agrupadas por linguagens. Inicia-se com Gravura/Desenho (da página 7 a 168), Pintura (páginas 169 a 282), Objeto/Escultura (páginas 283 a 324) e Fotografia (páginas 325 a 364). Como em cada página se encontram entre 2 a 6 peças, num levantamento inicial é possível constatar que ali no catálogo constam aproximadamente 1.432 peças. Na leitura do catálogo é possível ao leitor averiguar que a coleção é composta por obras de artistas com diferentes participações na Arte Contemporânea e no cenário artístico nacional e internacional. Estão presentes as produções de artistas

² Pesquisa realizada com bolsa Capes junto ao Núcleo de Educação Artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da FBAUP.

como: Arlindo Daibert, Antonio Henrique do Amaral, Bispo do Rosário, Carlito Carvalhosa, Carlos Zílio, Fayga Ostrower, Ivald Granato, Loio Pérsio, Mauricio Salgueiro, Rubens Gerchman, Scliar e vários outros que, como estes, possuem peças em coleções pertencentes a Museus Nacionais e Estrangeiros. Reúnem-se também no catálogo produções de artistas e professores da UFES como Atílio Colnago, Cesar Cola, Hilal Sami Hilal, Nelma Pezzin, Orlando da Rosa Farya e Rosana Paste, para citar alguns deles. O que essas obras possuem em comum é que, cada qual a seu modo e com sua linguagem, possui uma narrativa e é portadora de um discurso que a insere no campo das Artes, o que implica estarem todas em diálogo com outras instâncias, tais como as da ciência e com outras áreas do conhecimento como a Comunicação, a História, a Filosofia entre outras.

Uma inquietação me acompanhou ao realizar a leitura desse catálogo, a saber, a de desconhecer estudos que tenham se dedicado a esta coleção.

No caso da GAEU/UFES, como saber da existência dessa coleção senão pelo livro impresso do acervo, considerando também a restrição de alcance desse tipo de publicação. O inventário e a disponibilidade virtual por meio da internet é uma estratégia adotada por muitos espaços expositivos e museus³ para que suas coleções possam atravessar fronteiras e destinarem-se, ao menos virtualmente, a um público imenso. Este, em minha opinião, é um compromisso que a UFES deve ter com a sua coleção.

O que queremos propor com nossa pesquisa é olhar essa coleção de modo investigativo para compreendê-la e, a partir daí, possamos estabelecer relações de sentido com ela. Ao mesmo tempo, nos possibilitará articular o passado com o presente, num movimento de “rastrear o que se produziu antes e trazer à tona com o olhar de agora, transformando esse diálogo num exercício constante que nos fará a todos mais conscientes de nossa própria memória cultural”⁴. Portanto, não podemos escapar de um questionamento que antecede aos demais e que diz respeito à memória dessa coleção: Como ela foi formada,

³ A UFES não possui um Museu de Artes, e a GAEU/UFES cumpre esta função de responsabilidade com o acervo universitário formado nesses anos.

⁴ <http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/o-projeto/por-dentro-da-memoria>, retirado em 04/06/2012.

como e quem começou essa coleção? Para quem e qual o motivo de sua criação? Uma coleção em uma universidade é destinada ao ensino (professores e alunos), ou a comunidade?

Movimentos investigativos ou modos processuais de investigação?

Como primeiro movimento investigativo elegemos aquele motivado pelas questões cujas respostas nos permitirão reconstituir a memória sobre essa coleção da UFES. Para tanto, foi necessário irmos ao encontro daquelas pessoas que protagonizaram o início dessa coleção de arte da instituição, para, com elas, compreender as motivações, os programas e projetos envolvidos nesse processo, bem como os seus destinatários. Neste artigo, constam a análise dos depoimentos das Professoras Jerusa Margarida Gueiros Samú e Teresa Norma Borges de Oliveira Tommasi, que foram as que iniciaram essa coleção como diretoras da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES e no caso da segunda do Setor de Galerias da UFES. A partir desse encontro, foi possível nos informarmos sobre mais três catálogos publicados nos anos de 1979, 1982 e 1983 contendo a relação e reprodução das peças inventariadas que iniciaram essa coleção. Desse modo, os catálogos, como documentação das ações, além dos discursos das professoras, nos possibilitaram o atendimento aos objetivos iniciais que serão apresentados a seguir:

- a.** Conhecer o contexto de criação da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, a sua estrutura, seus objetivos, para, então, compreender a sua função/missão a partir do envolvimento das professoras como primeiras diretoras e iniciadoras da coleção.
- b.** Compreender como foi formada a coleção e o acervo (política, inventário, catalogação, conservação) e como se deu a apropriação dessa coleção pela UFES.
- c.** Conhecer os destinatários dos projetos e programas da GAP/UFES para compreender a sua função como promotora da arte e do seu ensino.
- d.** Conhecer as articulações tecidas pela GAP/UFES em seus programas e projetos e compreender como eram estabelecidas as parcerias dentro (núcleos, cursos) e fora da universidade.

O segundo movimento contemplado aqui envolveu uma outra coleção pertencente a um Museu Universitário, o Museu da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O nosso interesse foi o de conhecer os objetivos e os projetos propostos e realizados por essa instituição, o que nos possibilitará compreender uma série de questões, entre as quais estão: quais são e para quem se destinam estes projetos? Como são empreendidas práticas de visibilidade da coleção desse museu e para quem elas são destinadas?

Encontramo-nos com a coordenadora do Museu, Cláudia Garradas, que nos disponibilizou quatro catálogos publicados entre os anos de 1995 a 2012, importantes para a investigação como fontes documentais, e ainda a sua tese *A coleção de Arte da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto: génese e história de uma coleção universitária*, defendida em 2008.

Assim, os catálogos e a tese, como documentação das ações, permitiram a apreensão das discursividades presentes nesses documentos, que, somados ao encontro com a Coordenadora do Museu, nos possibilitaram o cumprimento dos objetivos iniciais relativos a este movimento de investigação e apresentados a seguir:

- a. Conhecer o contexto de criação do Museu, a sua estrutura, seus objetivos e missão a partir do envolvimento da coordenadora como investigadora da constituição da coleção e do seu percurso de formação ao longo dos anos;
- b. Compreender as concepções que diferenciam a coleção como “de ensino” e “de arte” nas ações e na constituição do Museu;
- c. Conhecer os destinatários dos projetos e programas do Museu;
- d. Conhecer as articulações tecidas pelo Museu em seus programas e projetos e compreender como são estabelecidas as parcerias dentro (núcleos, cursos) e fora da universidade;
- e. Conhecer as ações (políticas) propostas pelo Museu em relação à continuidade da formação da coleção.

O terceiro movimento corresponde ao diálogo que vamos promover entre essas duas instituições, especificamente as ações que envolvem desde a constituição das coleções, até

os projetos e programas realizados e que englobam as respectivas coleções, num período de 1976 a 1988, na UFES, e de 1996, data da criação do Museu da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, até maio de 2013. Pelos movimentos a que essa investigação nos conduz, pretendemos relacionar – e não comparar – as destinações dadas às duas coleções pertencentes ambas às instituições universitárias. Justifico a não realização da comparação pelas múltiplas dimensões que diferenciam as coleções e que, numa investigação com o recorte que propomos, não teríamos como abranger. Entre essas diferenças, destaco desde as que envolvem as origens de cada uma das coleções, até a história, assim como o tempo de atividade e a estrutura orgânica das instituições, além de tantos outros fatores. Contudo, acredito que a experiência e o percurso já trilhado pelo Museu da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto no que tange à sua coleção poderá nos auxiliar a realizar uma projeção do que queremos e podemos realizar com a nossa.

Interpretação de dados ou modos de dizer e de fazer saber?

Filmar e/ou gravar e transcrever o que foi filmado e/ou gravado é um modo de tornarmos o mais fidedigno possível o dizer do outro. Para alguns tipos de pesquisa⁵, corresponde a um dos instrumentos de coleta de dados, como as entrevistas, o que possibilita o contato direto com as pessoas diretamente envolvidas no problema que se está a investigar.

Se pensamos no discurso como uma instância de mediação, como um lugar em que o produtor do discurso manifesta o seu saber (seu saber fazer, ou um não saber fazer), ou seja, a sua competência discursiva, Greimas ([s/d],p.5), propõe a inversão da problemática, pautada não mais no sujeito que fala, ou no produtor do discurso, mas na performance discursiva. Nela, o plano do exercício individual da linguagem não pode ser considerado como fixo, pois ele se relaciona com as práticas discursivas que ocorrem nas interações, e é no plano social que elas se modificam e se transformam. Sendo assim, o sujeito do discurso, ao realizar a sua performance, torna-se um outro ao interagir com algo ou alguém;

⁵ Pesquisas qualitativas utilizam as entrevistas, que podem ser estruturadas ou semiestruturadas.

é, portanto, um sujeito em construção permanente.

Desse modo, em cada interação entre sujeitos, seja numa entrevista para uma investigação, ou até mesmo para um jornalista, estão depositadas as formas pressupostas do discurso que se manifestam incompletas e inacabadamente, por serem processuais. Portanto, o que nos interessa, sobretudo em investigações que envolvem pessoas e suas experiências, é, com elas, como investigadora, ter a possibilidade de reconstituir as suas histórias não unicamente sobre o ponto de vista de seus aspectos factuais, mas sobretudo considerando também outras dimensões, como as formas com que elas apresentam esses aspectos factuais e nos fazem-saber deles.

Ao adotar essa fundamentação na análise dos encontros com as professoras e com a coordenadora, consideramos o dito e o modo de dizer como o único meio de nos aproximarmos delas. Assim, é o discurso, como lugar da construção do sujeito, a nossa principal fonte de conhecimento sobre ele, e sobre o que ele nos faz-saber de si mesmo e de sua experiência.

Com isso, a relação estabelecida entre o investigador e o investigado é tênue e pautada em proximidades, seja pelo interesse em comum pelo tema, seja mesmo pela possibilidade de compartilhamentos que possam ocorrer. Assim, mesmo que tenhamos um roteiro prévio e objetivos investigativos nos motivando, o diálogo estabelecido não é unilateral. Pressupõe, antes, uma escuta que poderá intervir para saber mais sobre as diversas experiências vividas, que, recontadas, podem misturar o profissional ao pessoal, e o realizado ao desejado. Desse modo, é possível que a linha tênue existente entre passado e presente se desfça, pois, enquanto narram, é a partir do aqui e agora que o fazem; é a partir do presente que se retoma o que se viveu, o seu passado e os acontecimentos. Diante de fatos e experiências, algumas pontuais, outras que são resgatadas aos poucos e se presentificam nessa conversa e a partir dela, a escuta não é mais unicamente a do investigador, mas a dos sujeitos em interação e em construção nesse processo.

As informações que emergiram dessas conversas e das consultas aos documentos, tais como os catálogos da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES e do Museu da Faculdade de Belas Artes, em consonância com os objetivos previstos inicialmente e com os não previstos que surgiram no decorrer da investigação, nos possibilitou organizar esses discursos

oriundos desses movimentos investigativos em três eixos principais. A opção por essa estrutura é para possibilitar as relações entre as destinações das coleções pertencentes às duas instituições em cada eixo, considerando as diferenças existentes entre elas. Este foi, portanto, um modo que encontramos de apresentar, na linearidade de um relatório verbal escrito, as diacronias e sincronias presentes, geradas e presentificadas nos discursos verbais escritos e orais (encontros/conversa), que nos foram possível apreender. Entretanto, reafirmamos não se tratar de um estudo comparativo. Esses três eixos são:

1. Formação da coleção (objetivos, missão).
2. Coleção de ensino e coleção de arte.
3. Destinatários (programas e projetos).

Formação da coleção na UFES

A Galeria de Arte e Pesquisa da UFES (GAP/UFES) foi criada em junho de 1976 e ocupou um imóvel tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional atual (IPHAN), a Capela de Santa Luzia, até 1994⁶. Esta capela, construída no século XVI, é considerada a edificação mais antiga da cidade de Vitória. Na ocasião, era Reitor da UFES Manoel Ceciliano Abel de Almeida e Paulo César Magalhães Diretor do Centro de Artes (CAR/UFES).

Distante do *campus* universitário da UFES e ocupando uma Capela, pode-se afirmar que a galeria já nasce a resignificar e a reterritorializar o espaço que ocupa. Nessa ação, reterritorializa também a própria instituição, pois das Goiabeiras, local em que estava o *campus* universitário e o CAR/UFES, para o centro da cidade, há um deslocamento como se fosse possível recuperar o espaço das antigas escolas de ensino superior de diferentes áreas (Odontologia, Farmácia, Filosofia entre outras), que foram criadas e se instalaram no centro da cidade⁷. Essa reflexão que fazemos é por compreendermos o espaço não

⁶ <http://www.vitoria.es.gov.br/turismo.php?pagina=capelasantaluzia>

⁷ Com a criação da Universidade Federal do Espírito Santo, essas Faculdades, além de se integrarem academicamente à nova estrutura, tiveram os seus funcionamentos transferidos para outras e novas edificações nos *campus* universitário.

somente como uma estrutura física edificada e com suas características arquitetônicas e, no caso da capela, destinada a cumprir determinada função religiosa, motivo para o qual foi criada. Se o que a caracteriza é a sua função, mesmo que ela seja ocupada com uma outra destinação, não mais a religiosa, esse espaço engendrará outras práticas que, articuladas aos que ali vão transitar, implicará a participação de outros sentidos e outras qualidades sensíveis somadas às que ali já habitavam⁸. Como exemplo dessa permanência de função daquele espaço, mesmo que com outra ocupação e destinação, recorro a um destaque feito por Jerusa, quando conversávamos sobre as exposições realizadas na GAP/UFES que mais ficaram marcadas em sua memória. Na ocasião, Jerusa citou, entre outras, a realizada pelos artistas Coracy e Jevaux, que ocorreu em 1977. Criada especificamente para aquele espaço, os artistas recuperam a função religiosa e artística do espaço, ao realizarem uma ocupação da capela transgredindo aquela destinação, por terem incorporado à capela objetos do cotidiano pertencentes a eles, como mesas, cadeiras, sofás dentre outros; ao mesmo tempo, no entanto, em que transgrediam a função do espaço, reafirmavam o contraste entre o sagrado e o profano, conforme se pode ler no depoimento de Jerusa e no trecho que retiro de um jornal da época, os quais transcrevo, respectivamente, a seguir⁹: a exposição trouxe à galeria uma atmosfera de cotidiano, a da sua casa. O artista promoveu ali um banquete para os convidados, em plena nave central da capela e convidou o arcebispo, que aceitou o convite e compareceu. Entraram assim na capela o artista vestido como um cupido ao lado do arcebispo.

No jornal *A Tribuna* publicado em 2 de setembro de 1977, o título da matéria é *Fellini não explicaria...*

“Nem mesmo Fellini poderia explicar, se aqui estivesse, o evento ocorrido na noite de anteontem, quando as portas da secular e tradicional capela de Santa Luzia, na Cidade Alta foram abertas para a mostra da exposição de “composições ambientais

⁸ Sobre a noção de espaço na semiótica, consultar Greimas e Courtés, 1979.

⁹ A transcrição das conversas aparecerá nesse relatório em corpo 10.

de Coracy e Jevaux, dois artistas *undergrounds* que motivam a vida rebulesca desta cidade com suas promoções, eventos, criações e fatos. [...]Tudo começava com “dégor” ambiental que dá acesso à secular igreja com imagens de gesso envolvidas em ramagens de folhagens bem como copos de leite. (1977,2 Caderno).”

Para o jornalista, o espaço ocupado continua sendo o da capela, e ele antecede a chamada para a matéria jornalística sobre a exposição que, ao ocupar aquela galeria, recém-criada, organiza a sua mostra a partir das marcas presentes nela e dos traços que figurativizam a religiosidade. Entre esses traços, destacavam-se a vestimenta do próprio artista, o uso das imagens ao redor da rampa de pedra, as quais margeiam ao mesmo tempo em que trazem para o exterior, como que a anteceder e a recepcionar o que os convidados encontrarão no interior da capela que, de fato, é a Galeria de Arte e Pesquisa da UFES.

Portanto, essa unidade do CAR/UFES, que é a galeria, ao deslocar-se para o centro da cidade, integra-se ao que, na década de 70 do século passado em Vitória, era o espaço destinado aos eventos artísticos e culturais. Jerusa nos conta e justifica de certo modo a escolha pelo centro: Já havíamos tido experiências anteriores, como na ocasião da Casa Cor em que se dava a ocupação do foyer do Teatro Carlos Gomes. Entretanto, era de caráter provisório e queríamos um espaço que fosse permanente, seguro e que funcionasse em horário comercial dando acesso ao contato com as obras de arte.

Ainda sobre o local, Jerusa esclarece que: O diretor do Centro de Artes e eu já havíamos feito, por intermédio da FUNARTE¹⁰, um contato na época com o ISPHAN (Instituto de Patrimônio) e solicitado a licença para o funcionamento da Galeria na capela de Santa Luzia que ne época estava fechada. A UFES assumiu o espaço e fez a reforma e restauro para o funcionamento.

Assim, em 1976, apesar do pouco tempo de funcionamento do CAR/UFES, antiga Escola de Belas Artes até 1972 – quando é regulamentada a estrutura departamental e a mudança para o campus universitário – a professora Jerusa justifica a necessidade da Galeria e explica o motivo da criação desse espaço:

¹⁰ FUNARTE é uma instituição de apoio e fomento à arte vinculada ao Ministério da Cultura do governo Brasileiro.

“[...]nessa época estabeleci uma equação que uma galeria está para a universidade assim como o hospital está para uma universidade que tem uma escola de medicina. Não se pode ficar alheia às coisas que estavam acontecendo, pela necessidade de propagar o que estava acontecendo.”

Se a Galeria, para Jerusa, já cumpria o papel de difusora de conhecimento, como é o de um museu, está também na missão voltada para o ensino da arte o objetivo da criação desse espaço. Sobre esse papel e compromisso com o conhecimento, Barbosa (2011) argumenta que os museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão importantes quanto os demais laboratórios de química ou de física são para a aprendizagem dessas disciplinas, e que a coleção é o que constitui o museu. Portanto, é a partir do acervo que é possível compreendermos a Arte, e empreendermos uma leitura que se distancie do posicionamento modernista de colocá-la em suspensão, para um posicionamento contemporâneo segundo o qual ela se articula com os contextos sócio-históricos e sua complexa tessitura.

Reforçando a relação desde a sua criação com o ensino, a Professora Teresa Norma Tommasi nos conta que: A Galeria funcionava como um exercício, ali os nossos alunos tinham oportunidade de ter contato com grandes artistas nacionais, havia um diálogo e ao mesmo tempo eles ensaiavam a evolução dos trabalhos.

Faço uma pausa para uma reflexão sobre o que compreendemos por uma Galeria de Arte. O entendimento que temos é que a Galeria é um local normalmente edificado em que são expostas obras/peças para serem vistas e/ou comercializadas. Portanto, as Galerias, em sua maioria, destinam-se a exposições e não possuem coleções nem acervos. Essa é uma afirmativa válida para as Galerias localizadas em universidades, como afirma Almeida (2001, p.106) em sua tese sobre *Museus e coleções universitários: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo?*. No levantamento que a pesquisadora realiza sobre as coleções de Arte pertencentes a instituições universitárias, aponta que entre as 17 pesquisadas, 14 são museus e 3 são galerias. Entre as três Galerias está a Brasileira, que pertence à Universidade Federal de Minas Gerais, a da Universidade Estadual de Campinas – tendo sido criado, em 2012, o Museu de Artes Visuais da Unicamp com a doação do acervo do Ins-

tituto de Artes dessa instituição – e, finalmente, a Galeria Espaço Universitário da UFES¹¹.

Sobre a formação e a constituição do acervo, Jerusa nos conta que, ao pensar em como marcar a presença destes artistas, decidiu por solicitar a cada um dos convidados que realizasse exposição na GAP que doasse um trabalho e, em troca, ele receberia um documento formalizando a doação do trabalho para a Universidade. A seriedade do projeto e a vinda de importantes artistas nacionais dava credibilidade para que essa troca ocorresse sem sobressaltos.

Tanto foi assim que, ao assumir a direção após 1983, não mais unicamente da GAP/UFES, mas do setor de Galerias que englobava a GAP e a Galeria Espaço Universitário – GAEU/UFES (criada em 1979) – Teresa Norma nos conta que manteve o mesmo sistema adotado anteriormente :

“Aprendendo com o sistema de Jerusa, em troca de toda a estrutura encontrada aqui, propunha ao artista o retorno com a doação de uma obra e todos faziam questão de deixar o melhor trabalho. Por exemplo, Barrio doou o seu trabalho e alguns ficaram apreensivos se a obra seria bem cuidada, o que exigia algumas negociações, [...] foi um tempo muito próspero.”

De 1976 a 1983, época em que Jerusa esteve na direção, foram publicados três catálogos respectivamente nos anos de 1979, 1982 e 1983 e, por eles, é possível acompanharmos o crescimento da coleção e quais artistas, linguagens e poéticas foram se incorporando a esse acervo. Sem a preocupação em realizar nessa etapa da investigação o levantamento total destas peças que integram a coleção, mas somente para um esboço desse desenho que se inicia, apresento alguns dados contidos nos catálogos: das 111 peças inventariadas e apresentadas, 60 pertencem a artistas com produções de destaque nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Pode-se até afirmar que, nessa época, eram esses três estados que detinham o poder da produção e da circulação das Artes Plásticas em nosso

¹¹ O acervo estava no prédio da GAEU/UFES.

país. Tal fato ocorria por estarem concentrados nesses estados, tanto um mercado propício para as artes (agentes, financiadores públicos e privados), como instituições artísticas importantes que faziam circular as novas vertentes artísticas contemporâneas (Museus de Arte, Bienais de Arte, Galerias, Escolas de Arte). Resgato o argumento de Jerusa para justificar a preferência da abertura desse espaço expositivo, inicialmente para estes artistas de fora da UFES e do estado do Espírito Santo:

“A ideia era de inicialmente não expor com artistas que não tivessem bem definidos no Espírito Santo.”

A expectativa era a de que este espaço deveria se estabelecer a partir das trocas e dos contatos com artistas nacionais atuantes no campo das artes, o que caracteriza a GAP como espaço de pesquisa e de difusão da arte em nosso estado, ainda que, conforme nos relatou a professora, essa decisão tenha gerado enfrentamentos, principalmente junto à comunidade universitária do Centro de Artes. Não obstante, a decisão foi assumida pela direção da GAP. Das 51 peças pertencentes a artistas locais, a maioria são de professores da UFES e outras de alunos dos cursos de Artes que iniciavam as suas investigações em arte em projetos existentes na época patrocinados e com entrada via editais nacionais, como o de Bolsa/Arte da FUNARTE, o que já legitimava aquela produção artística realizada.

De nossa conversa inicial com as professoras, a doação de artistas foi o principal modo de incorporação de peças à coleção da UFES. Entretanto, a professora Teresa Norma, ao referir-se à participação de Homero Massena¹², destaca a visita dos artistas viajantes e a aquisição de obras desses artistas pela Universidade. Lembro também dos Salões Universitários promovidos pela UFES, que ocorreram em fins da década de 70 e início de 80, cujas peças premiadas eram incorporadas à coleção.

¹² Homero Massena foi o fundador da Escola de Belas Artes e pintor muito conceituado, tendo atualmente um Museu Homero Massena com parte de seu espólio exposto.

Formação da coleção na FBAUP

Se a história da formação da coleção da UFES ainda não havia sido investigada e ainda há muito a escrever sobre ela a partir dos dados que temos, os quais esse relatório inicial não poderá abranger em sua totalidade, o mesmo não se pode afirmar da coleção da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, tendo sua gênese e história já investigadas por Garradas e os resultados apresentados na tese defendida em 2008, como já comentamos anteriormente. Portanto, o que nos interessa, nos limites deste texto, é, reconhecidas as enormes diferenças na constituição das duas coleções, destacar algumas delas, sempre a lembrar da existência do que há em comum, o fato de essas coleções pertencerem a duas instituições universitárias e, portanto, possuírem já uma predestinação para o ensino.

O que vamos apresentar a seguir é uma síntese dos destaques que fizemos após a conversa que tivemos com a coordenadora do Museu, bem como das leituras dos documentos já citados anteriormente, (os catálogos e a tese de 2008), que nos permitiram conhecer o contexto de criação do Museu e da formação da coleção da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Sobre o início da coleção encontramos a explicação de Garradas no trecho que segue:

“Constituída essencialmente com trabalhos de produção artística escolar, a Colecção da FBAUP sofreu várias interferências no seu processo de formação e desenvolvimento, nomeadamente, as consequências da anexação do Museu Portuense à Academia, e, sobretudo, a sua posterior separação, que se traduziu numa divisão do património artístico da escola. Mas também, os efeitos das alterações introduzidas pelas reformas do ensino artístico, que se reflectem sobretudo nos métodos e pedagogias do ensino, e como resultado, nas produções artísticas escolares (GARRADAS, 2008, p. 29).”

Se a formação dessa coleção acompanha a da Academia de Belas Artes, a anexação, à qual a coordenadora se refere foi em 1839, e a posterior separação em 1932, com a divisão de peças para o Museu Nacional Soares dos Reis. O interesse em marcar as datas é justificado para contextualizarmos a época em que essa coleção se inicia.

Em sua tese, Garradas (2008, p. 27) relata que, após a integração da Escola de Belas Artes na Universidade do Porto, em 1991, é que se deu o reconhecimento do valor da Coleção de Arte que essa escola possuía como coleção universitária, ou seja, como coleção de ensino e coleção de arte. Este foi um passo decisivo, por possibilitar a criação do Museu em 1996, como um dos serviços da faculdade e com a designação de um docente responsável para a sua direção, tendo sido nomeada, na época, a Profa. Dra. Lúcia Almeida Matos para a função.

Outra importante contribuição do estudo de Garradas sobre a formação da coleção da FBAUP é o detalhamento minucioso que faz dos diferentes processos de incorporação das peças, que envolviam desde as aquisições por dispositivos regulamentares, até aquelas resultantes de doações. As primeiras, justo por atenderem aos dispositivos regulamentares, tinham como objetivo o atendimento ao ensino das artes plásticas, e foi por essa via que a maioria das peças, durante o século XIX, foram incorporadas à coleção. Posteriormente, a alteração de métodos e das pedagogias de ensino no século XX é a justificativa apontada pela investigadora¹³ para a diminuição da incorporação de peças para fins de cópias e de estudos de observação. Aprofundar-nos-emos sobre essa diferenciação de coleção de ensino e coleção de arte no próximo eixo de estruturação deste relatório.

Garradas aponta em seus estudos outros quatro diferentes modos de incorporação¹⁴. Um deles é a concessão por mérito, que ocorreu na época da Academia, conforme constam nos estatutos. A concessão de títulos acadêmicos de mérito era feita aos artistas nacionais ou estrangeiros que, mostrando desejo de se integrar à Academia, oferecia-lhe em troca uma obra que ficava em sua posse. Outro modo eram os concursos para professores, as provas dos bolsiros e os trabalhos anuais realizados por eles. Nessas situações, tanto das provas, quanto nas atividades dos bolsiros, as obras resultantes ficavam para o Museu Portuense e eram assim incorporadas à sua coleção. O terceiro caso citado pela investigadora são as doações realizadas pelos antigos alunos, professores e particulares. Sobre esse tipo de incorporação, Claudia Garradas faz um destaque para a exposição realizada em 2012, intitulada

¹³ Consultar Garradas 2008, p.11.

¹⁴ Ibidem, p.42-43.

*Cinco séculos de desenho na coleção das Belas Artes, como deflagradora dessa nova linha de aquisição para a coleção. Nos explica que essa exposição ao ser proposta pela comemoração dos 100 anos da Universidade do Porto, organizou-se a partir de uma estrutura que contemplou três núcleos: o dos desenhos de mestres (italianos), o do desenho acadêmico propriamente dito e o núcleo das doações. É sobre este terceiro núcleo, o das doações, que resgato e apresento a reflexão da coordenadora sobre como o convite aos antigos estudantes, professores e outros que tinham alguma ligação com a FBAUP, ao doarem os seus trabalhos para que integrassem esse núcleo, impõe um outro modo de pensar a coleção: *Se a ideia inicial poderia ser que estes trabalhos iriam manter esta linha de desenho de produção artística escolar/acadêmico, como não foi exposto ao artista que deveriam ser trabalhos de ensino, surgem outros trabalhos e com eles surge uma nova linha de desenhos contemporâneos que entra na coleção, e esta mudança me obriga dessa forma a pensar o que significam para o museu. Pois se até agora sempre foi o museu da FBAUP enquanto museu universitário educativo que surge no contexto escolar, essa mudança nos obriga a pensar nos objetivos e na missão da própria instituição que tem a ver, cada vez mais, com a missão das universidades que é a de se inserirem em seu meio social, e abrirem as portas para a comunidade em geral o que significa ter outros tipos de coleções que não exclusivamente as acadêmicas, pois corremos o risco com as coisas acadêmicas e universitárias de termos um endereço único para os estudantes.**

No catálogo, é possível acompanharmos quantitativamente essa incorporação de doações entre os anos de 2010 a 2011, e elas correspondem a uma participação das peças de 200 artistas.

De diferentes autorias são doadas peças de desenhos com suportes, técnicas e procedimentos variados, e estas são outras mudanças que a abertura à contemporaneidade imporá a essa coleção, mudanças que envolverão desde um repensar sobre os sentidos que advém dessas novas incorporações, até aspectos e outras dimensões que envolvem sua guarda e conservação. Para finalizar este assunto das incorporações, o quarto modo apontado por Claudia Garradas são aquisições das produções artísticas escolares dos estudantes de mestrado e de doutoramento, quando tenham concluído o nível de classificação: *Permanecem os prêmios de aquisição e mesmo os estudantes de segundo ciclo (mestrado e dou-*

toramento), quando estão em determinado nível de classificação, são convidados a oferecerem uma peça à instituição. Algo que não aconteceu durante certo tempo, por problemas de espaço sobretudo, mas queremos retornar essa iniciativa e dar continuidade a esta coleção. Se não daqui a dez, vinte anos, vamos olhar para trás e vamos perceber que há um fosso muito grande e que não sabemos o que foi a produção artística na faculdade de Belas Artes.

Portanto, aqueles objetivos iniciais traçados desde a Academia para a constituição dessa coleção assumem outras direções, tanto pela exigência de adequação às mudanças da FBAUP, como diante dos atuais compromissos da Universidade do Porto, como o de estabelecer ligações com a sociedade abrindo as portas da instituição para ofertas de atividades culturais e pedagógicas a um público não somente composto de estudantes e professores. Para Garradas (2008, p.77), a importância dessa abertura está em possibilitar à comunidade conhecer um espólio artístico de grande qualidade e em confrontar práticas artísticas passadas e atuais, pondo professores e alunos a trabalhar conjuntamente e em parceria.

Coleção de ensino e coleção de arte

Para nos auxiliar a compreender as concepções que diferenciam as coleções como de ensino e de arte nas ações e na constituição da GAP/UFES e do Museu da FBAUP, vamos começar, como no eixo anterior, reportando-nos a um breve comentário sobre o Centro de Artes da UFES, para, a seguir, apresentarmos os discursos sobre esse tema na FBAUP.

Em seus estudos, Simões¹⁵ aponta para a existência de uma coleção de peças de gesso e de modelos de tema floral que eram utilizados nas provas de ingresso para os cursos de Artes Plásticas (esse curso incluía as especializações em Arte Decorativa, Pintura, Escultura e Gravura) e o de Professorado em Desenho. A exigência, para o ingresso, de uma prova de aptidão específica era uma herança da Escola de Belas Artes, mas que perdurou até o vestibular de 1972 no CAR/UFES¹⁶.

¹⁵ Consultar Simões, 2001.

¹⁶ Em algumas instituições brasileiras, ainda permanece este requisito para ingresso.

Portanto, se a coleção da UFES tinha uma intencionalidade de destinação pedagógica, conforme depoimento que justifica a abertura da GAP/UFES feito pela professora Jerusa, desde a sua criação, a sua coleção foi formada a partir das exposições dos artistas convidados e das doações realizadas, constituindo-se, portanto, como uma coleção de arte, conforme a distinção que é feita inicialmente e justificou a criação do Museu da FBAUP. No CAR/UFES, embora tenhamos convivido com as estampas e desenhos apresentados como modelos (ou de turmas anteriores ou realizados pelos próprios professores), e ainda com uma coleção de moldes de gesso (bustos, pés, mãos), estas peças não foram incorporadas à coleção de arte da UFES. Pode-se afirmar que a coleção da UFES foi sempre uma coleção de arte, embora essa distinção seja problemática. A existência da incorporação de peças com objetivos para servirem ao ensino pode parecer um critério, como foi o caso das peças de gesso adquiridas tanto pelo CAR/UFES, como pela Academia e depois Escola de Belas Artes do Porto, ou das estampas e fotografias; contudo, conforme argumenta Garradas,

“muitos objectos adquiriam desde logo, pelas suas características e contexto de produção, o estatuto de obra de arte, não sendo por isto fácil fazer uma distinção, como é o caso dos trabalhos dos pensionistas (GARRADAS, 2008, p. 68).”

A coordenadora do Museu da FBAUP nos explica que os pensionistas tinham como dever enviar as suas peças, as quais eram incorporadas à coleção para servirem como objetos de ensino, contudo:

“o certo é que adquirem um estatuto de obras de arte de interesse nacional, pois, em determinada época, é o governo que diz que deverão ser integradas aos museus nacionais todas as obras consideradas dignas de fazerem parte de um museu nacional.”

Ao aprofundar essa relação da constituição da coleção com a própria história do ensino do desenho e da arte em Portugal, Garradas vê esse processo de constituição da coleção como diretamente integrado às reformas do ensino artístico.

Além do estudo de Garradas, outros documentos que resgatam a história do ensino do desenho relacionam essa história com a constituição da coleção da FBAUP, desde a Academia até a atualidade, abrangendo os catálogos publicados pelo Museu da FBAUP.

Entre eles, destaco o de *Desenhos do Séc.XIX*, publicado em 2000, pois nele Lúcia Almeida Matos trata da trajetória do ensino de Desenho desde a Academia Portuense até a Escola de Belas Artes. A diretora na apresentação do catálogo aponta a existência de uma pedagogia do Desenho em Portugal, a qual cumpriu sua função e sinalizou um desenvolvimento, advogando a utilidade da cópia do antigo e do natural como método de aprendizagem e aperfeiçoamento e, ainda, a necessidade de exemplos de estudo de qualidade, o que justificaria a aquisição de coleções anexas às academias. Após a apresentação são reproduzidas 100 pranchas de desenhos e estas dividem-se em: Desenhos de Anatomia, Desenhos de Estátua e Fragmentos, Desenhos de Modelo Vivo e Estudos de Composição. Tal estrutura possibilita ao leitor conhecer, acompanhar e relacionar as pranchas com os desenhos das disciplinas de que faziam parte, de modo que o catálogo nos faz ver e saber como eram as aulas, os objetivos da pedagogia proposta e os resultados obtidos.

Outro catálogo em que, desde o texto de apresentação, destaca-se a importância do conhecimento das pedagogias do ensino do desenho com enfoque nas técnicas é *O exercício do desenho na coleção da FBAUP*, publicado em 1999. Neste material, estão vinte desenhos da coleção, os quais abrangem um período que se estende do século XIX ao século XX.

Tanto na tese de Garradas, como nos catálogos publicados, destaca-se um interesse do Museu da FBAUP em resgatar e valorizar a sua coleção, independentemente da motivação da peça na época de sua aquisição. Portanto, marcar a diferença entre uma coleção de ensino e uma coleção de arte, principalmente em coleções de arte universitárias, não parece ser o que importa. Para esclarecer esse ponto, Claudia Garradas, em nossa conversa, argumenta que:

“essa linha entre coleção de arte e de ensino é quase imperceptível. Ainda hoje ela acontece no Mestrado pois a produção de trabalhos dos estudantes que surgem no âmbito de seus estudos é anexada à coleção e, alguns deles já são artistas, de panorama artístico nacional, conceituados com exposições feitas, portanto nessa classificação esse trabalho é um objeto de ensino e para o ensino, mas é um objeto de arte. Esta é uma grande discussão nos seminários de museus de arte universitários. Na tese de Marta Lourenço ela coloca, os museus de Arte como uma área de estudo à parte, pois tem sempre esta questão. Enquanto que num Museu de ciência, a maior parte dos objetos são os que surgem no âmbito do ensino e da investigação, nos Museus de Arte é muito difícil fazer esta separação.”

A investigação realizada por Lourenço (2005) entre os anos de 2000 a 2004 abrangeu um estudo de 236 museus (diferentes museus como os de arte, antropologia, de ciências, entre outros), com os objetivos de realizar um levantamento da situação dos museus e das coleções das universidades europeias, por um lado e, por outro, de contribuir para a reflexão sobre o seu significado e especificidade, tanto do ponto de vista das universidades, como na perspectiva das sociedades contemporâneas. Ao abordar os três propósitos das coleções universitárias – coleções de ensino, de pesquisa e aquelas voltadas ao público – a investigadora aponta como estas se encontram imbricadas, pois grande parte do ensino universitário é, de fato, um ensino voltado para a pesquisa (2005, p.139), a qual, por sua vez, deve direcionar-se para o exterior. Assim, a autora justifica a dificuldade que existe em distinguir as coleções de ensino das de pesquisa, em qualquer museu universitário. Outra consideração que destaque é a do uso das peças da coleção do museu para o ensino. Ainda que tal uso possa ter motivado a aquisição de várias peças de coleções universitárias, a investigadora constatou sua diminuição, e um dos fatores nela envolvidos é o advento de modernas tecnologias com recursos visuais que substituem os originais, em contextos como, por exemplo, as aulas de História da Arte. Tal fato, o do uso das coleções de arte diretamente no ensino, embora possa não ser significativo para a maioria das universidades brasileiras, considerando que elas não possuem coleções de arte que con-

templem os vários períodos da História da Arte, é, ainda assim, relevante nas instituições europeias, pois, além da possibilidade de acesso, tem-se de considerar, como argumenta a investigadora (2005, p.142), a vantagem da observação em primeira mão de originais em vez de reproduções, pois esta foi uma reivindicação constante na história do ensino da arte durante todo o século XX.

Se a distinção entre coleção de ensino e coleção de arte, ou ainda coleção para pesquisa, como aponta Lourenço (2005), não é o que mais importa, quero destacar o valor dessas coleções como herança de patrimônio didático e artístico preservado por essas instituições universitárias, às quais se atribui, ainda, uma outra função, a de divulgá-lo não só no âmbito de seus cursos, mas para a sociedade, conforme defende Matos:

A exigência de permanente renovação imposta pela necessária adequação das práticas artísticas à realidade contemporânea impõe um sólido conhecimento de um passado contextualizante, avisadamente preservado, que testemunha as transformações e atualizações que foram caracterizando o exercício de desenho ao longo de mais de dois séculos, e permite assim entender de forma mais esclarecida, as raízes que afinal fundamentam, na teoria como na prática, as aparentes rupturas do presente (MATOS, 1999, p. 3).

Afinal, a função das universidades e a responsabilidade que possuem sobre as suas coleções ultrapassam o objetivo pelos quais elas foram constituídas. Contudo, os problemas em relação à falta de recursos financeiros e de pessoal, bem como de visibilidade e autonomia são apontados por Lourenço (2005) como um dos entraves que envolvem as coleções universitárias europeias. Almeida (2001, p.18), no estudo que envolveu museus e coleções universitários brasileiros, acrescenta aos problemas já citados por Lourenço (2005) a ausência de espaço físico adequado, a ausência de um corpo de pesquisadores das áreas abrangidas pelas coleções e de cursos relacionados com as coleções. Dessa forma, os programas, projetos e articulações que a UFES e a FBAUP realizam com as suas coleções será o tema a compor o nosso próximo eixo.

Destinatários (programas e projetos) na UFES

Com diferentes durações, no CAR/UFES de 1976 a 1988 e no Museu da FBAUP de 1996 até a atualidade, foi possível investigar os projetos e programas promovidos por ambas as instituições que envolvem as coleções, além da forma como, nas suas realizações, são tecidas articulações e parcerias dentro da própria instituição (com os cursos e núcleos de investigação, o que envolve alunos, professores e investigadores), e fora dela (com outras instituições, o que envolve professores, alunos e investigadores, bem como a sociedade). Com esse movimento investigativo, foi possível conhecermos os destinatários dessas duas coleções e, especificamente no Museu da FBAUP, as ações propostas para a continuidade de incorporação de obras à sua coleção.

Entre as ações e projetos desenvolvidos pela GAP/UFES desde a sua criação e início da coleção, estão aquelas realizadas junto com os professores do CAR/UFES e destinadas aos estudantes numa intencionalidade formativa, tanto das dimensões técnicas, como das dimensões artísticas das obras apresentadas nas exposições pelos artistas convidados e que serão incorporadas à coleção. Na conversa com Jerusa, ela nos explica:

“Quando o artista vinha, era promovido um encontro com os estudantes, com um dia de entrevistas e apresentada a sua proposta. Outra atividade era a promoção de cursos abertos aos estudantes. Com as gravuras, por exemplo, organizamos exposições com exemplos de cada uma das linguagens: de litogravura veio Grosso; para a serigrafia, veio a Regina Silveira, e vieram outros para a xilogravura e para o metal como Evandro Jardim. Constata-se, nesse depoimento, uma programação prévia para atendimento a uma formação ampliada de gravura para os estudantes dos cursos de Artes e do professorado do CAR/UFES.”

Quanto às condições de funcionamento para o atendimento a estes programas e projetos, em outro depoimento da diretora, Jerusa nos conta que os artistas que vieram nos primeiros anos de abertura da Galeria, tanto para expor quanto para participar das demais ativi-

dades programadas, ficavam hospedados no próprio atelier pertencente a ela e ao artista e professor Raphael Samú, pois, na época, não haviam verbas para este tipo de despesa na universidade. Além deste, um outro fator que denota a precariedade que os gestores da Galeria tiveram de enfrentar para o funcionamento desse espaço foi a ausência de pessoal qualificado para atuar no setor. Sobre esse assunto, Jerusa comentou:

“No início eu era a diretora e tinha uma secretária, a Carmen Lúcia, e uma funcionária de limpeza. Em determinado momento, foi criada a assessoria composta de professores do Centro de Artes, com três representantes.”

A situação relatada acima reitera os dados da pesquisa de Almeida (2001), citados anteriormente neste artigo, sobre a ausência de recursos para as coleções universitárias e de falta de pessoal qualificado. No decorrer dos anos, esse quadro de carência continua, embora não tenha impedido a continuidade do projeto e a realização de outros.

A parceria com a FUNARTE possibilitou o envolvimento da GAP/UFES e depois da GAEU/UFES, ambas pertencentes ao setor de galerias, em projetos promovidos por esta fundação, integrando-as a projetos nacionais da arte e intensificando a vinda de artistas para o Espírito Santo.

Nessa ocasião, a responsável pelo setor de galerias era a Professora Teresa Norma, que, em nossa conversa, contou que este setor recebeu na UFES o Projeto Brasil/Tendências, da FUNARTE, que era composto de vários módulos de pintura brasileira, do academicismo e do modernismo ao contemporâneo. Como a Galeria já havia conquistado credibilidade e respeitabilidade como uma Galeria de Arte destinada a discutir e a apresentar Arte Contemporânea, e não unicamente uma produção local e mais regionalizada, a professora relata que:

“Procurou adaptar no calendário artistas capixabas, pois, nesse momento, a galeria já havia firmado em seu trabalho, e os nossos professores e artistas podiam mostrar o desenvolvimento deles.”

O projeto da FUNARTE era voltado para uma formação em Arte e, para tanto, propunha que, paralelamente à exposição, a Galeria promovesse um encontro com o artista visitante, além de ofertar-lhe um atelier para desenvolvimento de seu trabalho.

“Isso na década de 80, época de transição desde as grandes obras, e daí recebemos artistas como Carlito Carvalhosa. O atelier era instalado dentro da universidade, dentro do CAR/UFES e ali ele desenvolvia o seu trabalho. O Carlito fez dois trabalhos: um em têmpera e outra em encáustica. Vieram também a Karin Lambrecht e muitos outros, como o Scliar”, relata a coordenadora.

Nos arquivos do CAR/UFES, encontramos vários convites dessa época e, por meio deles, é possível reconstituirmos outros detalhes que, somados às informações de Teresa, nos dão a dimensão e o alcance desse projeto Brasil/Tendências. Composto de seis módulos e com uma duração de dois anos, de 1986 a 1988, este projeto mobilizou os dois espaços de Galeria da UFES e ainda a Biblioteca Central. Possuía uma curadoria e textos da crítica de arte Lígia Canongia e, além da proposta dos encontros e ateliers com o artista, envolveu professores do Centro de Artes, como os de História da Arte, com palestras destinadas aos estudantes e aos demais membros da comunidade universitária. Outro destaque que faço para este projeto foi da participação da comunidade externa de modo mais programático e ampliado, principalmente das escolas de educação básica que realizaram visitas monitoradas. Essa abertura para o exterior e a participação das escolas só foi possível pela inserção dos estudantes de artes no projeto, que atuaram tanto na recepção, como na mediação do contato deste público externo com as obras, nos três setores da UFES que participaram do projeto. Pela dimensão que alcançou e pela quantidade de escolas que abrangeu, pode-se afirmar ter sido este o primeiro projeto que integrou os espaços expositivos da UFES às escolas atingindo e incluindo, em sua programação, destinatários que não eram os frequentadores nem da GAP/UFES, nem dos demais espaços expositivos existentes na cidade de Vitória naquela época.

Destinatários (programas e projetos) na FBAUP

O Museu da FBAUP, conforme relato de Cláudia Garradas, teve a sua primeira abertura ao exterior com a exposição “O exercício do desenho”, em 1999, que surge a partir de um trabalho ativo do Museu e de sua coordenadora junto aos professores de desenho. Ela nos conta que a exposição foi montada para ser itinerante e que pela primeira vez foi elaborada uma proposta educativa para atender as escolas. Entretanto, se as aberturas para o exterior são pontuais e ocasionais, o Museu da FBAUP direciona os seus projetos e programas para a comunidade interna da UP, tendo como objetivo tanto o estudo quanto a conservação de sua coleção. Entre as ações propostas, Cláudia comenta sobre os seminários criados em parceria com o Mestrado em Estudos Artísticos com especialização em Estudos Museológicos e Curatoriais. Em nossa conversa, a coordenadora atribui à Profa. Lúcia Almeida Matos a criação das ações articuladas com o mestrado. A parceria criada com a pós-graduação, além de possibilitar a investigação permanente das peças da coleção – e, nesse movimento investigativo, promover conhecimentos – possibilita também a circulação desses saberes em outros âmbitos que envolvem os estudos museológicos. Um exemplo citado por Cláudia foi a realização, em 2012, de duas exposições com obras da coleção, organizadas pelos estudantes do mestrado, coordenadas pela Profa. Lúcia Almeida Matos, com a colaboração do museu. A coordenadora nos conta que outros Mestrados e cursos utilizam-se do Museu como instrumento pedagógico, o que inclui o Mestrado de Design e Técnicas de Impressão, que anualmente com a coordenação do Prof. Mário Bismark, utiliza os desenhos dos mestres. Essas ações dos professores, além de serem incentivadas pela coordenadora, contam com seu apoio no sentido da promoção de conhecimento, entre os estudantes, sobre os processos históricos dessas peças, bem como os de guarda e de conservação.

Além da abertura de exposições pontuais, como as relatadas anteriormente, e que geraram as publicações dos catálogos, outra ação do Museu voltada para o exterior tem sido o estabelecimento de parcerias com outras instituições que foram criadas a partir da abertura desse espaço para os diferentes ciclos de estudo e núcleos de investigação da UP.

Entre elas, estão a Universidade Católica e a Universidade Portucalense, ambas instituições que possuem equipamentos de conservação e restauro.

Embora o Museu seja muito voltado para o desenvolvimento de ações que envolvem, em sua maioria, somente a comunidade universitária, a coordenadora tem como objetivo abrir as portas da instituição para o público em geral. Sobre isso comenta:

“Na década de 50 e 60, a Escola fazia parte do roteiro cultural da cidade, então temos que voltar a ganhar esse espaço, a abrir as portas da Faculdade. É a única unidade orgânica da UP que fica no centro histórico. Ontem as pessoas estavam encantadas com a visita e diziam de fato que o museu devia ser deixado aberto. Concordo não só pelo patrimônio artístico e da coleção, mas pelo patrimônio edificado também.”

A visita à qual a coordenadora se referia foi a *Noite no Jardim da FBAUP*, como parte do evento 8ª Festa na Baixa, 2013, organizada pelo Centro Nacional de Cultura.

Um outro instrumento muito importante para a abertura da coleção para o público exterior é a utilização de um site na internet o (<http://museu.fba.up.pt/>) que possibilita ao visitante acessar quase a totalidade de sua coleção¹⁷. Nessa ação de aproximação das obras por meio digital é possível ao visitante realizar as suas investigações, acessando também as publicações que estão ali disponibilizadas. Tal postura adotada pelo Museu o coloca não como um espaço do querer fazer, mas do fazer, o que amplia os destinatários de suas ações e projetos e conseqüentemente de sua coleção. Para finalizar esse eixo, trago, mais uma vez, a voz da coordenadora, que nos reafirma as atribuições do MFBAUP, tais como a da guarda, catalogação e conservação, além de nos explicar a política por ele adotada: Nós temos uma política de conservação preventiva, de catalogação/inventariação que é com o programa *IN arte plus*, que é um programa com que trabalhamos desde 1997 e que permite fazer esta gestão da coleção. Com ele, podemos criar desde o campo da exposição até os

¹⁷ Falta acrescentar o inventário das gravuras.

serviços educativos. É uma coisa que faz parte de um trabalho diário em uma instituição, e para mim, o trabalho de inventário e documentação da coleção é fundamental; é base de qualquer trabalho e investigação que possa surgir.

Como a incorporação das peças à coleção da FBAUP, como explicamos anteriormente neste relatório, envolve desde um processo contínuo oriundo das relações existentes e mantidas dessa coleção com o ensino – como as das produções artística escolares dos estudantes do Mestrado e doutoramento quando tenham terminado o nível de classificação –, até outros modos ocasionais – como a incorporação decorrente das doações após a exposição dos *Cinco Séculos do Desenho* – a coordenadora reafirmou a necessidade de repensar essa política de aquisições.

Investigar Coleções nos ensina

Ao investigar as duas coleções universitárias, foi possível articular o passado com o presente e reviver esse passado com o olhar e a experiência do presente, pois é a partir dele que o futuro é projetado.

Estamos a remexer os arquivos de uma história que se encontram à espera de quem os retire do silêncio. Ainda não concluímos esta investigação, portanto estamos a viver o estado da incompletude do saber. Entretanto, ao manifestarmos discursivamente, nesta pesquisa, este estado incipiente e inacabado que é próprio desse fazer científico, como acredita Greimas(op.cit,s/d), afirmamos conhecer a processualidade que envolve esse fazer e saber.

O percurso realizado, tendo como fio condutor os movimentos investigativos apresentados, nos permitiu ir ao encontro de outras coleções, como a do Museu da Faculdade de Belas Artes do Porto. Com ela conhecemos modos diferenciados de preservação, guarda e conservação, não somente da coleção da qual é responsável, mas da história contextualizada e presentificada que ela guarda e com a qual dialoga constantemente, ao assumir como missão e objetivo a formação museológica e a permanente relação que mantém com o ensino do desenho, da escultura, da gravura e das demais produções que, em processo contínuo, são, de diversos modos, incorporadas à coleção.

E, se na pesquisa de Almeida (2001, p. 4), os pontos em comum encontrados entre museus brasileiros e estrangeiros eram os disfóricos – as dificuldades financeiras, a falta de autonomia e o distanciamento em relação à comunidade universitária e à comunidade externa, além da falta de espaço para o armazenamento e para a exposição, bem como da falta de pessoal especializado em atividades museológicas – e se esses também são alguns dos problemas existentes nas duas coleções investigadas aqui, quero salientar a superação deles com ações, projetos e programas integradores e desafiadores perante as adversidades, os quais os gestores desses espaços (diretores e coordenadores) e suas pequenas equipes foram capazes de realizar. Destaco como um aprendizado para a nossa instituição o modo como o Museu da FBAUP promove a continuidade da sua coleção em ações de incorporação, guarda e conservação e como tais ações estão diretamente associadas aos cursos ofertados pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, tanto na graduação como nos mestrados. Resgato as três missões das coleções universitárias apontadas por Lourenço (2005), a de ensino, pesquisa e público, como metas que as instituições universitárias devem persistir em atender. A partir daí, questiono: como poderemos recuperar a história do ensino da arte desde a Escola de Belas Artes que ocorreu em nosso estado, se as coleções de materiais de ensino não foram incorporadas à coleção da UFES, e se não há uma política de aquisição contínua? Como só conseguimos chegar até o ano de 1994, esperamos que a continuidade da pesquisa nos permita outras aproximações e a descoberta de projetos e programas que respondam a essas inquietações provocadas pela investigação. Faço coro e reforço o argumento de Garradas ao defender uma política de continuidade de incorporações de peças oriundas do ensino à coleção, senão daqui a dez, vinte anos, vamos olhar para trás e vamos perceber que há um fosso muito grande e que não sabemos o que foi a produção artística na faculdade de Belas Artes.

Reitero, então, a questão que nos propusemos a responder com essa investigação: quem são os destinatários dessas coleções? Entre as respostas que encontramos, tanto nos discursos e práticas das diretoras e coordenadoras, como nas pesquisas com as quais dialogamos, há a convergência para uma mesma direção: essas coleções, mesmo que tenham sido intencionalmente iniciadas como coleções de ensino e para o ensino, são, conforme

aponta Lourenço (2005), evidências materiais da história e do conhecimento passado, presente e futuro. Constituem-se, portanto, como depositários de saberes, tradições e valores partilhados e construídos conjuntamente pelos membros da comunidade universitária (aos quais pertencem) e possuem, portanto, como propósito, atingir a comunidade em sua totalidade. Não é essa, afinal, a responsabilidade e a missão das instituições públicas?

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Ana Mae. “Educação para as Artes Visuais: do MAC USP ao Balanço das águas” In: ARANHA, Carmem; CANTON, Kátia (org.). **Espaços da mediação**, São Paulo: PGEHA/Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011, p.63-84.

GREIMAS, A.(s/d). **Semiótica e Ciências Sociais**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix.

GREIMAS, A; KRISTEVA, J; BREMOND,C.L et al .(1979).**Práticas e Linguagens Gestuais**.Trad. Manuela Torres. Lisboa: Editora Vega.

LAMBERT, F. (2012). “De 70 a 10 Desenho Contemporâneo e Atual”. In: **Cinco séculos de desenho na coleção das Belas Artes**. Porto: Faculdade de Belas Artes.

MATOS, L. (2000) “Apresentação”. In: **O Exercício do desenho na coleção da FBAUP**. Porto: O Museu,p.3-4.

DISSERTAÇÕES ACADÊMICAS

ALMEIDA, A.M. (2001). **Museus e coleções universitários: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo?** São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado.

GARRADAS, C. (2008). **Coleção de Arte da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto: Gênese e História de uma coleção universitária**. Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em Estudos Artísticos.

LOURENÇO, M.C (2005). **Between two worlds: the distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe**. PhD dissertation, Conservatoire National des Arts et Métiers.

OLIVEIRA, V. S.(2001). **A Evolução do Ensino da Arte no Espírito Santo**: da EBA- Escola de Belas Artes, 1951, ao Centro de Artes/UFES, 1971. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFES. Dissertação de Mestrado.

CATÁLOGOS:

ACERVO 1979. **1ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes. Capela Santa Luzia**. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú. ISBN 85-7772-000-4.

ACERVO 1982. **2ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes.** Capela Santa Luzia. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú.

ACERVO 1983. **3ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes.** Capela Santa Luzia. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú.

ACERVO DA GALERIA DE ARTE ESPAÇO UNIVERSITÁRIO-EU/Galeria de Arte Espaço Universitário. Vitória: EDUFES, 2007.

UNIVERSIDADE DO PORTO. Faculdade de Belas Artes. **Cinco séculos de desenho na coleção das Belas Artes.** 2012, ISBN 978-989-8265-94-4.

UNIVERSIDADE DO PORTO. Faculdade de Belas Artes - **Desenhos do Séc. XIX. Porto: O Museu, 2000.** ISBN 972-98517-0-0.

ESCOLA SUPERIOR DE BELAS ARTES DO PORTO. Porto: A ESBAP, 1995.

O Exercício do desenho na coleção da FBAUP. Porto: O Museu, 2000. ISBN 972-98517-0-0.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS:

Between two worlds: the distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe. [Em linha]. Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers. 2005. Tese de Doutorado. [Consult. Jan 2006]. Disponível em WWW: <URL:<http://webpages.fc.ul.pt/~mclourenco/>>.

CAPELA SANTA LUZIA. Disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/turismo.php?pagina=capelasantaluzia> [Consult. Agost. 2013].

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO. Disponível em http://sigarra.up.pt/fbaup/pt/web_page.inicial . [Consult. Agost. 2013].

FUNARTE, *Projeto Brasil Memória das Artes.* Disponível em <http://www.funarte.gov.br/brasil-memoriadasartes/acervo/o-projeto/por-dentro-da-memoria>, [Consult. em 04/06/2012].

GALERIA ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em http://www.secretariadecultura.ufes.br/galeria_eu_acervo.php?letra=b&id_menu=9 . [Consult. Agost. 2013].

MUSEU DE ARTE DA FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO. Disponível em <http://museu.fba.up.pt/>. [Consult. Agost. 2013].

PROCESSOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE: O ENSINO DE ARTES EM CONTEXTOS ESPECIAIS

Livia Marques Carvalho | Universidade Federal da Paraíba

Dentre os processos investigativos na educação da Arte na contemporaneidade, irei abordar o ensino de Artes em contextos especiais, particularmente em Organizações Não Governamentais (ONGs), assunto que venho pesquisando nos últimos anos.

O ponto de partida da minha experiência nesse campo de ensino se deu a partir de 1993, quando fui convidada a implantar uma oficina de Artes Plásticas na Casa Pequeno Davi (CPD), uma ONG de João Pessoa, na Paraíba, que tem como missão *“Efetivar os direitos humanos, em especial de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, por meio de ações educativas”*. Mediante um projeto de extensão universitária, criei a oficina de Artes Plásticas nessa instituição e comecei a trabalhar com alunos bolsistas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Na ocasião, o âmbito das ONGs era desconhecido para mim, por ser uma esfera da sociedade relativamente nova no Brasil. Ainda que essas instituições – mesmo sem se autodenominarem ONGs – já existissem desde a década de 1960. Foi a partir da década de 1990, mais precisamente com a ECO-92¹⁸, que passaram a ter importância social, devido ao extraordinário crescimento que tiveram em todo o território nacional e ao trabalho que realizam. Para visualizar melhor a expansão desse setor, coloco em número o resultado de uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revelou que, entre os anos 1996 e 2005, o crescimento das ONGs no Brasil foi de 215,1%, ao passo que os demais grupos de entidades públicas e privadas cresceram 74,8% no mesmo período.

¹⁸ Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que ficou mais conhecida como a Cúpula da Terra, Rio92 ou Eco92. **Reuniu mais de 100 chefes de Estado e representantes de diversas ONGs. Segundo Paulo Moutinho (2013)**, mais de 90% de organizações da sociedade civil foram criadas em decorrência da Eco92, a maioria delas em países em desenvolvimento.

O aumento das ONGs no Brasil

O aumento do número dessas instituições no Brasil foi motivado pela reunião de diversos fatores interconectados. Entre estes, destacamos o agravamento de uma crise econômica e social surgida nas últimas décadas do século XX, que aumentou as desigualdades sociais e concorreu para a elevação do número de reivindicações populares; a diminuição das ações administrativas do Estado, tornando-o menos eficiente para atender a enorme carência de prestação de serviços à população; e o padrão produtivo do mundo atual, globalizado, que requer, cada vez mais, qualificação para o trabalho, favorecendo os mais aptos e deixando de lado os que não possuem escolaridade nem preparo profissional.

O crescimento das ONGs foi influenciado também pelo aumento da participação popular – um dos frutos da redemocratização do país –, o que concorreu para a construção de uma nova postura da sociedade civil, que passou da esfera de denúncias e críticas para engendrar ações propositivas, tentando melhorar a integração social dos excluídos. As ONGs têm se destacado pela utilização de metodologias e estratégias eficientes para atuar em favor dos direitos dos desprivilegiados. Entre as estratégias inovadoras, está a forma de associativismo praticada. Para atingir seus objetivos, elas desenvolvem parcerias com diversas instâncias como governos, universidades, empresariado e outras entidades.

De uma maneira geral, as ONGs se propõem a encontrar alternativas mais eficazes para solucionar ou amenizar questões pontuais da sociedade, intervindo ao lado de determinados grupos com demandas próprias, como, por exemplo, comunidades rurais, pacientes com doenças incuráveis, idosos, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, ou problemas específicos, como relação de gênero, questões ambientais, entre outros. São essas as situações especiais que o Estado, por atuar de maneira mais genérica, não consegue resolver e que, além disso, não são de interesse do mercado.

Conforme Gonh (1997), a maioria das ONGs brasileiras atua no setor educativo atendendo a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Isso se justifica pela proporção que essa problemática alcança no Brasil. Um dos pontos positivos das ONGs dessa natureza é utilizar a educação e a cultura para que seu esse público-alvo se insira no corpo

social. O objetivo não é ser uma alternativa à escola, mas agir paralelamente a essa instituição, estendendo suas ações a dimensões que vão além das oferecidas no sistema escolar.

O ensino de Artes no âmbito das ONGs

Depois da implantação da oficina de Artes Plásticas, outras oficinas de Arte também foram criadas na CPD, como as de teatro, música, dança, serigrafia e arte em tecido. Naturalmente, educadores, para ministrarem essas oficinas, foram contratados. Após essas mudanças, passei então a assessorar as oficinas artísticas da Casa.

Ao mesmo tempo que ia me familiarizando com as linhas básicas de funcionamento da CPD, cuidei de estudar sobre ONGs para conhecer melhor esse setor e assim poder desenvolver um trabalho em conformidade com as especificidades do ensino de Artes nesse âmbito. Cada vez mais entrosada com a Casa, passei a fazer parte da diretoria, chegando inclusive a exercer a função de vice-diretora e, depois, de diretora. Ter participado da diretoria da CPD foi uma boa oportunidade para conhecer melhor esse setor, vendo-o a partir de sua engrenagem.

Para entender melhor o assunto, procurei conhecer algumas ONGs que também fossem voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes, uma vez que esse era o foco de minha atenção. Dentre as ONGs visitadas, destaco o Projeto Axé (Salvador-BA), a Edisca (Fortaleza-CE), o Centro Cultural Piollin (João Pessoa-PB) e Meninos e Meninas do Morumbi (São Paulo-SP). Observei que todas que trabalham com esse público-alvo utilizam atividades artísticas como o eixo fundamental de suas ações.

Essa afirmação é confirmada em estudos como o de Mary Castro (2001), pesquisadora da UNESCO¹⁹ que organizou um banco de dados com informações sobre as atividades de mais de 300 experiências brasileiras que têm como público-alvo crianças e adolescentes. A autora constatou que todas as instituições estudadas utilizavam atividades artísticas em suas propostas pedagógicas.

¹⁹ UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Mesmo sendo o ensino de Artes o ponto principal das ações educativas das ONGs, a bibliografia existente à época sobre essas instituições, na maior parte das vezes escrita por profissionais das ciências sociais, apenas mencionava a existência do ensino de Artes nesses espaços educativos, sem, no entanto, se deter na análise deste. As universidades, pelo menos aparentemente, também não estavam se preocupando com a formação de educadores de Artes para trabalharem nesse campo de ensino em crescimento. Trabalhando como professora de Artes, tanto em curso de formação de educadores em Artes quanto na Casa Pequeno Davi, senti-me encorajada a estudar esse tema.

Algumas questões me instigavam. Por que as ONGs lançam mão do ensino de Artes visando incluir socialmente meninos e meninas em situação de pobreza? De que maneira a arte pode favorecer a reconstrução pessoal e a transformação social de indivíduos em situação de vulnerabilidade? Qual o perfil do educador de Artes nesses espaços educativos? Quais as atividades artísticas ensinadas e como são ministradas?

A pesquisa

O ensino de Artes em ONGs foi o tema da minha tese de doutorado²⁰. A pesquisa foi assentada em três instituições da região Nordeste que desenvolvem atividades direcionadas a crianças e adolescentes em situação de risco social.

Além da Casa Pequeno Davi, analisei a experiência do Centro de Educação e Cultura Daruê Malungo, na cidade de Recife-PE, e da Casa Renascer²¹, em Natal-RN, que são as capitais dos estados circunvizinhos a Paraíba. Abaixo, encontra-se a descrição das instituições selecionadas:

²⁰ O doutorado foi realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Data da defesa da tese: 18/04/2005. Título: O ENSINO DE ARTES EM ONGS: tecendo a reconstrução pessoal. Orientadora: Dra. Ana Mae Barbosa.

²¹ Atualmente, a Casa Renascer mudou de orientação. Deixou de atuar na área de educação e passou a oferecer serviço de defesa jurídica para crianças e adolescentes do sexo feminino da cidade de Natal.

ONG	Localização	Público-alvo	Oficinas de Arte
Casa Pequeno Davi	João Pessoa	Crianças e adolescentes de 7 a 18 anos de ambos os sexos, em situação de risco, moradores do bairro do Roger e circunvizinhança. Total: 310 meninos/as.	Artes visuais, teatro, música, dança de rua, dança contemporânea, serigrafia, marcenaria e arte em tecido
Daruê Malungo	Recife	Crianças e adolescentes de 3 a 18 anos de ambos os sexos, em situação de risco, moradores da comunidade de Chão de Estrela. Total: 150 meninos/as.	Música, dança, teatro e artes visuais
Casa Renascer	Natal	Crianças e adolescentes de 7 a 18 anos do sexo feminino, em situação de risco, moradoras de Natal e região metropolitana. Total: 76 meninas.	Música, teatro e dança

Quadro 1. Descrição das ONGs selecionadas

Fonte: Elaborado pela autora.

Entrevistei todos os coordenadores das ONGs selecionadas, todos os educadores e um grupo focal de 10 adolescentes em cada ONG investigada. Examinei também documentos oficiais, relatórios, registros administrativos, folders, sites e outras publicações. Dados complementares foram obtidos por meio da observação. Ao longo dos anos em que venho acompanhando os trabalhos da Casa Pequeno Davi, anotei observações feitas em reuniões, oficinas, palestras, eventos, exposições, avaliações, conversas informais com dirigentes, corpo técnico-administrativo, educadores, educandos e seus familiares. O conjunto desse material foi utilizado na análise dos dados.

A pesquisa comprovou que as atividades artísticas realmente provocam impacto e mudanças significativas nas vidas de meninos e meninas atendidos por essas instituições. Os benefícios mencionados foram o desenvolvimento da capacidade cognitiva; o desenvolvimento de habilidades e competências em determinadas modalidades artísticas; o favorecimento de atitudes positivas; a possibilidade de inserção no mercado de

trabalho; e a contribuição para efetivar os direitos das crianças e adolescentes, sendo o fortalecimento da autoestima positiva o benefício mais citado.

Como e por que a arte contribui para a reconstrução pessoal e a integração social já foi assunto discutido em outros artigos. Neste, quero pôr foco maior sobre a questão do educador. Qual é o perfil do educador de Artes de ONGs? Que competências são requeridas para atuar adequadamente nesses espaços? Como tem sido gestada sua formação? Os educadores de ONGs se constituem em uma nova categoria de educador?

Nas ONGs estudadas, a formação dos educadores apresentou uma variação muito grande. O quadro abrangia desde os que tinham graduação até os que não haviam sequer concluído o 1º grau. Havia, por conseguinte, os que receberam formação acadêmica específica para ensinar Arte e os que se tornaram educadores sem passar pela formalização necessária. Dos 15 educadores entrevistados para a pesquisa, apenas oito possuíam o 3º grau completo, sendo que dois deles não eram da área de Artes. Na Daruê Malungo, por exemplo, nenhum educador de Artes possuía o terceiro grau e todos eram moradores da própria comunidade. Apesar de os educadores dessa ONG não terem realizado cursos de Arte em estabelecimentos de ensino, instruíram-se por esforço próprio ou de uma maneira não formal. Mesmo assim, a ONG Daruê é uma instituição que goza de fama e é reconhecida pela qualidade de seu trabalho, indo além das expectativas.

Ao mesmo tempo, minha experiência na CPD permitiu observar que alguns educadores, embora possuíssem graduação na área de Artes, nem sempre tinham um desempenho pedagógico superior a outros, da mesma instituição, que não possuíam a escolarização necessária para ensinar arte. Essa comparação foi feita levando em consideração critérios considerados importantes para a CPD, tais como capacidade de intercomunicação, interesse demonstrado pelos educandos nas aulas ministradas, estratégias adequadas para o ensino na disciplina ministrada, reduzido número de evasão das oficinas, cumprimento de metas acordadas com a direção, entre outros.

Esclareço que não estou defendendo a ideia de que a formação acadêmica seja desnecessária para ensinar em ONGs. Porém, acho importante chamar a atenção para o fato de que, nesse espaço de educação, a habilitação acadêmica, por si só, não é suficiente

para que o educador realize um trabalho de qualidade. A CPD teve diversos educadores provenientes do curso de Licenciatura em Artes, dos quais alguns com atuação magnífica enquanto outros tiveram que ser substituídos por desempenho abaixo de esperado.

Ensinar em ONGs é uma atividade bastante complexa, tendo em vista que essas instituições lidam com meninos e/ou meninas socialmente marginalizados, que sofrem uma série de privações e possuem uma infinidade de problemas decorrentes dessa condição, recaindo sobre o educador múltiplas exigências.

Nesse campo de ensino, contar apenas com o domínio do saber teórico e prático, e até mesmo com a boa vontade, não se mostra suficiente. É essencial que o educador conheça bem as especificidades, os objetivos e as funções do ensino de Artes em instituições sociais, para que possa atuar no exercício do magistério com a eficácia requerida.

Em alguns casos, os profissionais com formação acadêmica trazem para os espaços educativos certas vivências e atitudes próprias da escola formal, as quais muitas vezes não se adaptam a esse contexto, pelo contrário, dificultam a sua atuação. Muitos têm dificuldades de trabalhar com um sistema de ensino baseado no fazer artístico e com uma carga horária muito maior do que as das escolas regulares para as quais receberam treinamento. Alguns educadores, mesmo não possuindo graduação, têm experiência em trabalho social, o que faz com que dialoguem com mais facilidade com os educandos, uma vez que vários deles pertencem à mesma comunidade, ou são, eles próprios, oriundos de ONGs. Assim, muitos educadores sociais, como são chamados aqueles que trabalham nesse setor, têm sua prática modelada em trabalhos comunitários.

Comumente, as aulas de arte nas ONGs são ministradas em formato de oficina, com carga horária média de 6 horas semanais. As Oficinas de Arte da Casa Pequeno Davi, por exemplo, possuem carga horária de 12 horas semanais. As turmas recebem poucos educandos, em torno de 15 a 20, comparando-se com as escolas regulares, no entanto a faixa etária pode variar muito, bem como o nível de conhecimento. Assim, numa mesma oficina, participam tanto os que possuem um bom nível de domínio técnico e teórico quanto os iniciantes, com pouco conhecimento. Desse modo, o processo de ensino ocorre de maneira individualizada, exigindo do professor uma forte capacidade adaptativa e criatividade.

Mesmo as ONGs mais modestas dispõem de salas e equipamentos apropriados, com o objetivo de que os conhecimentos sejam transmitidos de maneira envolvente e prazerosa e de que os educandos se mantenham atraídos e interessados em permanecer nas oficinas. Continuar no projeto é um ponto fundamental para as ONGs cumprirem suas metas e avaliarem se seus objetivos estão sendo alcançados. Esse é um aspecto importante, principalmente para aquelas que recebem financiamentos para se sustentarem. Obter financiamento é um problema e um dilema para ONGs, já que alguns patrocinadores querem investir apenas naquelas que já são referência pública, ou seja, elas precisam apresentar e dar visibilidade a um projeto de qualidade para se sobressaírem, configurando-se mais uma exigência que incide sobre os educadores.

As ações pedagógicas devem potencializar as habilidades dos educandos, de maneira a favorecer o desenvolvimento da autoexpressão e a concretização dos sentimentos em uma forma. Esses fatores contribuem para tornar possível o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, condições imprescindíveis para que as crianças e os adolescentes que vivem à margem da sociedade façam o movimento necessário no sentido de desejarem e de acreditarem na possibilidade de avançar para outros projetos de vida.

O papel dos educadores das ONGs

Há um grande interesse no sentido de que os educadores consigam tanto transmitir os conteúdos teóricos específicos de cada linguagem artística quanto aperfeiçoar as habilidades técnicas. À medida que os educandos passam a expressar suas ideias com competência, tornam-se mais confiantes. A repetição sistemática de situações nas quais eles sejam bem-sucedidos, quando passam a receber o reconhecimento no ambiente familiar e na comunidade em que vivem, faz com que se sintam mais autoconfiantes.

O reconhecimento social e no âmbito familiar faz com que eles modifiquem a maneira de se autoperceberem e se vejam como pessoas que possuem valor próprio. É nisto que consiste o cerne dos trabalhos educativos das ONGs: elevar a autoestima desses meninos e meninas a fim de empoderá-los, visto que a autoestima vai impulsioná-los a buscar seu desenvolvimento pessoal e social, a ter sonhos, a fazer projetos, a traçar metas para um futuro mais promissor. Por meio da mediação dos educadores, essas pretensões podem ser realizadas, para tanto, as ações dos educadores devem estar alinhadas aos objetivos da instituição.

Como a educação nesses espaços é baseada em atividades artísticas, os educadores que dominam bem uma técnica artística têm melhor chance de serem bem-sucedidos. Há, ainda, outras características ligadas à personalidade que são igualmente importantes, tais como: capacidade de comunicação interpessoal, vontade de aprender continuamente, capacidade de liderança, flexibilidade e criatividade. O educador deve saber partilhar ideias, estabelecer diálogos, trabalhar em equipe e interagir bem com seus educandos.

Trabalhar em ONGs exige muita dedicação e disponibilidade. Frequentemente, os educadores são solicitados a realizar trabalhos extras; a participar de palestras, reuniões internas ou em outras instâncias, como conselhos, redes e fóruns; a aplicar questionários; e a realizar avaliações, sem mencionar as horas-extras solicitadas por ocasião da realização de eventos, apresentações artísticas, entre outras. O educador de ONG, em geral, envolve-se muito com as atividades da instituição; por esse motivo, trabalhar nesse âmbito requer compromisso e desprendimento.

Considerações finais

No decorrer do tempo em que prestei assessoria à Casa Pequeno Davi, participei de diversos processos seletivos de educadores para as Oficinas de Arte, como membro de comissão examinadora. Os candidatos são avaliados não apenas quanto aos seus conhecimentos técnicos e teóricos, mas também se busca julgar qualidades pessoais consideradas essenciais para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico nessa esfera educativa.

Quando retornei do doutorado, em 2005, os professores do Departamento de Artes Visuais da UFPB – do qual faço parte – estavam reformulando o curso de Licenciatura em Artes Visuais. O antigo curso de Educação Artística foi fechado e criaram-se os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Teatro, Educação Musical e, mais recentemente, Dança. Na ocasião, defendi a necessidade de incluir disciplinas que possibilitassem a formação do educador para atuar em dois espaços educativos que eu considerava que estavam se ampliando: instituições sociais e culturais. Assim, foi criada a disciplina “Ensino de Artes Visuais em Instituições Sociais e Culturais”. Da mesma forma, quando elaboramos o projeto para a criação do Mestrado em Artes Visuais, aprovado em 2010, inserimos uma disciplina chamada “Tópicos Especiais: Ensino de Arte em Espaços Não Formais”.

Até então, eu estava preocupada com a formação do professor para trabalhar em espaços não formais, como instituições sociais e culturais. No Brasil, a cultura ainda não é um direito usufruído pela maioria da população, mas há pesquisas que revelam que os museus e os espaços culturais vêm ganhando importância na vida cultural e social brasileira e sendo reconhecidos como espaços educacionais. Nesse sentido, para que os museus se tornem espaços educativos, é necessário que o educador/mediador estimule a leitura subjetiva do visitante, evitando que este realize apenas uma leitura contemplativa. É importante que o educador possua conhecimentos específicos para atuar nesse campo de ensino.

Procurei fazer um levantamento na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais brasileiros, com a finalidade de verificar em quais havia disciplinas com conteúdos voltados para a formação de educadores em Artes Visuais, para atuarem em espaços que não fossem os das escolas regulares. Não recebi resposta de todos e, dos que

obteve retorno, apenas o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), criado em 2009, tem uma disciplina denominada “Tópicos Específicos no Ensino de Artes”. Sua ementa contempla os conceitos e fundamentos para o ensino de Artes em diversos contextos, formais e não formais. Em muitas universidades, é possível fazer estágio em espaços não formais.

Essa disciplina da UNIVASF (“Tópicos Específicos no Ensino de Artes”) procura contemplar o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, que definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inserem as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância. A antiga Educação Rural é renomeada de Educação no Campo, voltada para o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, incluindo os camponeses, os quilombolas e os aldeamentos indígenas. Assim, a disciplina é contextualizada para a região do semiárido brasileiro, uma vez que abrange o ensino de Artes não apenas nas instituições sociais e culturais, mas também em espaços que nos últimos anos têm se tornado visíveis, como o ensino de Artes no campo.

Um levantamento da Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, mostra que há no Brasil 1.209 comunidades quilombolas. Segundo o Censo Escolar de 2010, o Brasil possui 210.485 mil alunos matriculados em 1.912 escolas em áreas remanescentes de quilombo. A maior parte delas está concentrada na região Nordeste, onde a maioria dos professores não é adequadamente capacitada para atender a demanda.

Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 ser promulgada, o direito à educação de qualidade nesses espaços havia sido negligenciado, o que de certa forma ainda ocorre. Uma hipótese levantada com regularidade para explicar tal fato é a de que a educação é pensada no modelo de educação formal e com paradigma urbano. De um modo geral, nossa tradição se baseia na suposição de que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. A LDB de 1996 representou um avanço, na medida em que assume a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado. Porém, para que a lei, de fato, se efetive, faz-se necessário que a determinação de

que a educação é direito de todos e dever do Estado saia da abstração e vá para o concreto.

O ensino de Artes na contemporaneidade é uma questão complexa. As consequências das transformações ocorridas na atualidade determinam a necessidade e a urgência de reformulações no campo educativo para atender às demandas da contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à formação de indivíduos plurais e comprometidos com o contexto social e mundial.

REFERÊNCIAS:

- CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de arte em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CASA PEQUENO DAVI. **Regimento interno**. João Pessoa: CPD, 1993.
- CASTRO, Mary et al. **Cultivando vida, desarmando violência**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: Brasil Telecom; Fundação Kellogg; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COELHO, Simone de Castro Tavares. **Terceiro setor**: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos. 2. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2002.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GONH, Maria da Glória. **Os sem-terras, ONGs e cidadania**: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 1997.
- INDICADORES SOCIAIS IBGE 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2013.
- INDICADORES SOCIAIS PANUD, 2004. Disponível em: <<http://panud.org.br/home>>. Acesso em: 7 jun. 2013.
- LANDIN, Leila. **Para além do mercado e do estado?** Filantropia e cidadania no Brasil. Cadernos do ISER, Rio de Janeiro, 1993.
- MOUTINHO, Paulo. **Mudanças Climáticas** – RioEcog2: nasce a Convenção do Clima. Disponível em: <www.mudancasclimaticas.andi.org.br/node/92>. Acesso em: 26 maio 2013.
- MOYSÉS, Lúcia. **A autoestima se constrói passo a passo**. Campinas: Papyrus, 2001.
- OLIVEIRA, Anna Cythia; HADDAD, Sérgio. **As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação**. Caderno de Pesquisa, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.
- REIS, Ana Maria dos Bianchi (Org.). **Plantando Axé**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000.

DA CERÂMICA ARQUEOLÓGICA INDÍGENA À CERÂMICA ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA: IDENTIDADE(S), CULTURA(S), EDUCAÇÃO E ARTE VISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES²²

Ana Luiza Ruschel Nunes | *Universidade Estadual de Ponta Grossa*

Eduardo Dutra | *Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe*

O capítulo é resultado de uma pesquisa¹ acerca da identidade cultural e a percepção e concepção de sua manifestação no ensino da arte visual, em uma região distante de grandes centros, o que significa estar muitas vezes às margens dos interesses das gestões públicas. A cidade de Chapecó, situada aproximadamente a 600 km a oeste da capital do Estado de Santa Catarina, cuja formação demográfica é caracterizada por colonizadores italianos, alemães, com forte presença de habitantes oriundos do Rio Grande do Sul, entre outros.

Atualmente a migração para esta região em busca de oportunidades multiplica ainda mais a sua população. Nesse contexto, a política local que esteve por demais preocupada com o desenvolvimento econômico à procura de soluções para a crise do desemprego e a instabilidade financeira parece não estar percebendo a problemática da falta de incentivo à cultura. Acreditando que conquistas dessa natureza demandam tempo e um trabalho efetivo e permanente, tendo como arrimo o trabalho dos arte-educadores formados pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ/SC, vislumbramos, neste trabalho, como caminho a ser seguido, a formação de uma base social sólida firmada por princípios éticos e críticos através da educação. Assim, pensa-se numa prática fomentada pela identificação de interfaces que compõem a diversidade cultural derivada das múltiplas etnias que formam o município de Chapecó e região, de modo a criar subsídios ao ensino das artes plásticas e visuais, enfatizando neste artigo a cultura indígena na produção da cerâmica arqueológica, historicamente presente na região, e a cerâmica artística como artefato cultural.

²² Este artigo original está atualizado com base na pesquisa intitulada "Da Cerâmica Arqueológica Indígena à Cerâmica Artística Contemporânea: uma questão de identidade cultural na formação e ação de professores" - PPG/UFMS/RS (2004).

A origem dessa trajetória se encontra na Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ (DUTRA, 2001; 2002; 2003), principalmente em função do que previa o projeto do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas, que implantou no primeiro semestre de 1999 o laboratório de Escultura e Cerâmica para atender às disciplinas de Pesquisa de Materiais Expressivos II, Escultura I, II e III, bem como à disciplina de Cerâmica. Hoje, pela adequação da grade curricular e do projeto pedagógico às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, representadas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação de números CNE/CP.1/2002, e CNE/CP.2/2002, o Curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas passou a se chamar Licenciatura em Artes Visuais.

Desde a implantação do curso em 1995, um problema no processo de ensino sempre foi o acesso à matéria-prima para a disciplina de Cerâmica: a argila. Mesmo sendo encontrada em todo planeta e representando a maior parcela na composição de sua superfície sólida, nem sempre esse material possui as qualidades plásticas necessárias ao trabalho na cerâmica.

A cerâmica, que sempre esteve no topo de uma escala comparativa do nível de aprimoramento de culturas ancestrais ao redor do mundo, apresenta-se ainda como uma forma de registro dessas culturas há muito tempo desaparecidas. Através dela podemos identificar os usos e costumes dos povos que habitaram uma determinada região e sua contribuição aos avanços sociais e é, ainda, reconhecida pelas qualidades terapêuticas e didáticas de sua matéria-prima.

A modelagem com argila utilizada em salas de aula, servindo como um forte propulsor ao raciocínio tridimensional, desperta no indivíduo uma consciência do espaço numa concepção abrangente, indispensável a carreiras profissionais que trabalhem questões referentes à criação humana x espaço circundante e suas inter-relações (engenharias, arquitetura, geografia, história, história da arte, artes plásticas e visuais), estimulando ainda as demais áreas do conhecimento. As noções de espaço e suas relações criadas pela humanidade tornam o homem um sujeito histórico ativo/ modelador do seu próprio espaço cultural, interagindo socialmente com seus semelhantes, consciente das limitações e de seus inter-relacionamentos.

Após verificar a pouca plasticidade da argila utilizada em olarias da região e a total ausência no comércio de uma argila que satisfizesse as necessidades no processo de modelagem da cerâmica, não restou outra alternativa senão importar a matéria-prima de outras regiões. Da mesma forma, esta ausência se percebe na busca por referenciais que não encontram raízes nos registros das atividades locais.

O que poderia se constituir um contrassenso, ajuda-nos a reafirmar e traçar novos objetivos e encaminhamentos para a disciplina de Cerâmica no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Constata-se o vácuo existente entre a realidade das práticas escolares envolvendo o ensino da cerâmica e o desenvolvimento da cerâmica artística na atualidade. Considerar a fragilidade da produção ceramista nesta região, justifica a relevância deste tipo de atitude, ou seja, que se priorize uma prática que está relacionada à própria sobrevivência da humanidade.

Em contrapartida, sabe-se que culturas indígenas no Brasil dominam as técnicas da cerâmica há milhares de anos, representando um grande salto no desenvolvimento destas civilizações. A inquietação acentua-se pela constatação do registro de grupos indígenas na região oeste do estado de Santa Catarina, que trazem, como no resto do Brasil, elementos de uma cultura ceramista que acenam como um possível conhecimento e recurso aos encaminhamentos surgidos com o problema anteriormente descrito. Fugindo ao risco da pretensão de desenvolver novos conceitos, buscou-se com esta pesquisa promover o entendimento e a compreensão de uma identidade cultural e a sua identificação. Por tratar-se de uma região em contínuo desenvolvimento, distante de grandes centros, encontra-se sempre à margem dos interesses do governo estadual no que diz respeito a iniciativas que viabilizem projetos culturais.

Ressalta-se que não se entende identidade como uma figura estanque, portanto, pode ser trabalhada em diversos meios e não necessariamente naqueles em que se originam.. Segundo Stuart Hall “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2000, p.7).

A construção deste referencial regional para o ensino da arte tanto cria um aparato

para o ensino da cerâmica na formação inicial de professores de Artes Visuais e que deve ser mesclado aos conhecimentos universais das artes visuais e em especial sobre a cerâmica na contemporaneidade, como também tende a aumentar a autoestima do educando, quando se abordam temas de seu dia a dia, com novos olhares sobre problemas que afligem gerações inteiras, tendo em vista a complexidade da sociedade e suas interculturas e multiculturas.

Metodologia da Pesquisa

Havendo elucidado algumas questões sobre a cultura ceramista na região, através de pesquisas anteriores financiadas pela UNOCHAPECÖ (DUTRA, 2002; 2003; 2000), percebe-se a possibilidade de trabalhar os conhecimentos registrados de modo a aprender e subsidiar a prática do ensino da Arte Visual através da linguagem da cerâmica. Com o interesse em apresentar o estudo da cerâmica e seus processos tanto em cursos de graduação, como por extensão na formação de professores do Ensino Médio e Fundamental, e ainda na formação humana e na capacitação destes profissionais licenciados, emerge o problema central da pesquisa: Como possibilitar os conhecimentos sobre o registro arqueológico da produção da cerâmica indígena regional em cursos de graduação em Arte, no intuito de subsidiar a construção de uma identidade cultural, na formação inicial de professores de Artes Visuais?

Este problema central nesta pesquisa levou-nos a investigar outros, tais como: tendo havido em determinada época uma produção de cerâmica na região, como possibilitar suas técnicas de produção e o conhecimento em torno do contexto de criação destes artefatos arqueológicos à realidade do ensino na formação de professores na atualidade? Considerando a importância da didática na prática da cerâmica, as informações sobre a cultura ceramista indígena regional podem contribuir com o ensino da Arte Visual aproximando o educando de sua realidade? Ao limitar a pesquisa pelo registro arqueológico e a busca por um referencial regional, pode-se contribuir com a construção da identidade cultural regional na formação do professor de Artes Visuais?

Nesta direção, surge o propósito maior: analisar práticas e representações expressas pela produção ceramista originada na cultura dos grupos indígenas (pretéritos) na região oeste do Estado de Santa Catarina, de modo a subsidiar o ensino das Artes Visuais e, por esta via, a construção de uma identidade cultural na formação inicial do professor de Artes Visuais através de novas práticas educativas. Nesta direção elencam-se alguns objetivos específicos como: buscar no referencial da cerâmica arqueológica possibilidades identitárias de conhecimento e reconhecimento para a produção e ensino da Arte Visual contemporânea na formação de professores; mediar o conhecimento da cerâmica arqueológica indígena no ensino de Arte Visual olhando o campo de atuação dos professores de arte; reconstruir ou ressignificar a práxis acerca do conhecimento e da cultura ceramista na região oeste de Santa Catarina a fim de propiciar processos criativos e vivências dos futuros professores; buscar novas possibilidades prático-educativas na formação de professores de Arte no Ensino Superior, inter-relacionando saberes da identidade cultural da tradição arqueológica da cerâmica indígena guarani e os saberes contemporâneos do ensino das Artes Visuais na educação e cultura(s).

Dando sequência aos procedimentos adotados nesta investigação, de modo a promover o desenvolvimento metodológico, tornou-se necessária uma abordagem norteadora que esclareça os pressupostos que a fundamentam. Neste sentido, uma abordagem qualitativa com enfoque na pesquisa-ação indica o caminho percorrido. Para tanto, alguns fundamentos balizaram o percurso subsidiados pela abordagem de André (1995), Bauer; Gaskell (2003), Lüdke; André (1986), Taylor; Bogdan (1986), Kincheloe (2000).

Podemos considerar Carr; Kemmis (1988) como expoentes da investigação-ação propondo que a pesquisa volte-se para os saberes e fazeres criativos do desenvolvimento profissional, num processo de pesquisa colaborativa para melhoria da escola, para o planejamento de uma série de ações que deve ser planejada e executada pelos participantes ativos e deve ser simultaneamente submetida à observação, reflexão e transformação. Esses estudiosos apoiam seus fundamentos na teoria crítica e, de certo modo, podemos considerar esta uma possibilidade de encorajar o professor a refletir sobre sua prática a fim de mudar a sua ação educativa e a aprendizagem de seus alunos. Podemos considerar

que, nesta pesquisa, a bricolagem, apontada por Kincheloe (2007), foi fundamental para não fechar numa única perspectiva de pesquisa, mas a de buscar todo caminho necessário para encaminhá-la para uma dimensão de complexidade e multilogicidade e para uma ação concreta do vivido, da vida real concreta no contexto de forma processual e improvisada e sem procedimentos fechados. Para a processualidade da pesquisa utilizou-se a análise documental, observação participante, o percurso criativo da poética, o diário de pesquisa e seus registros processuais em construção, questionário e o portfólio dos colaboradores da pesquisa.

Desta forma, os envolvidos na pesquisa surgem naturalmente por contingência da atuação como professores da instituição de Ensino Superior, em que se desenvolveu a pesquisa. Os participantes em colaboração foram acadêmicos de duas turmas do 8º período da graduação em Educação Artística-Habilitação Artes Plásticas (em extinção na época e que passou a se denominar, pela reforma curricular, Curso de Licenciatura em Artes Visuais) trabalhando na disciplina de Cerâmica por um período de um ano, tempo em que se realizou a pesquisa colaborativa. Somou-se, assim, cerca de 52 alunos com os quais foi desenvolvida a pesquisa em sua complexidade com um referencial local que é a cerâmica arqueológica encontrada na região e confrontada com os conhecimentos sobre a cerâmica artística no Brasil. Além de os alunos realizarem uma pesquisa colaborativa organizados em multigrupos, paralelamente ocorreu a construção de seus portfólios. Para a análise, foi feita uma escolha através de sorteio aleatório de 50 % do total dos participantes, o que resultou em 26 sujeitos, dos quais foram selecionados 50% para uma análise mais profunda. Nesta última amostragem, o critério de seleção foi de 13 acadêmicos com bom aproveitamento na disciplina e outros 13 acadêmicos com pouco aproveitamento. Os conceitos e multirracionalidades e instalações foram analisados por cada grupo, dos quais, para este artigo, apresentam-se resultados de uma poética de um grupo do total dos envolvidos.

O contexto da pesquisa foi a disciplina de Cerâmica no espaço da Oficina de Escultura e Cerâmica do curso de Licenciatura em Educação Artística –Habilitação Artes Plásticas (em extinção) e nova Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ/SC. A cidade de Chapecó, por ser uma das maiores da

região, tornou-se tanto um polo de convergência migratória como referência em termos de iniciativas na área da economia e educação para outras cidades vizinhas. Esta pesquisa envolveu ainda, como ambiente específico de estudo os documentos e cerâmicas, do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina-CEOM, mantido pela UNOCHAPECÓ-SC e fortemente ligado ao curso de História. Há cerca de 15 anos, o CEOM é referência nacional e internacional para pesquisas sobre o processo de colonização da região oeste do Estado de Santa Catarina e, mais recentemente, com a implantação do Núcleo de Estudos Etnológicos e Arqueológicos – NEEA, passa também a desenvolver pesquisas sobre os povoaamentos pré-coloniais que sempre foram abundantemente registrados, porém sem até então ter despertado maiores interesses por parte de pesquisadores, o que foi motivação e opção pelo tema e caminho metodológico.

Fundamentos teóricos: Arqueologia multicultural.

A arqueologia, como ciência a serviço do homem, nos mostra uma faceta resultante de pesquisas que só se fizeram possíveis dentro das perspectivas de uma nova arqueologia.

Em artigo publicado pela revista do Departamento do Patrimônio Histórico - Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo, de autoria da arqueóloga do Departamento de Patrimônio Histórico /SMC-SP Lúcia Giuliani, que aborda o “pluralismo cultural da sociedade contemporânea” visto por uma perspectiva da arqueologia, a autora cita o professor Edgar De Deca, ao se referir aos monumentos da cidade de São Paulo que vêm recebendo atenção como Mitos, pois não retratam a realidade de um complexo processo de estruturação social. Em sua maioria, contam apenas a história dos “vencedores”, pretensos heróis (GIULIANI, 1995, p.90).

Da mesma forma, na cidade de Chapecó, o ícone usado como cartão postal da cidade é uma escultura em ferro com 14 metros de altura, 5,7 metros de largura, pesando cerca de 9 toneladas, de autoria do escultor de maior expressão na região: Paulo de Siqueira. O escultor, em sua concepção, quis retratar “a figura de um gaúcho empunhando um machado, simbolizando o trabalho e a luta para subjugar o meio hostil (...) na mão esquerda está um

louro simbolizando a conquista e a vitória”. “O Desbravador” (fig.1), como foi intitulado, está próximo ao marco zero da cidade, dividindo este local de destaque com a catedral, a praça principal e prédios públicos do poder municipal da cidade de Chapecó/SC.

Tamanha exaltação não pode passar despercebida pelo visitante e marca diariamente, como referente ideológico, a identidade da população que, em boa parte, desconhece a verdadeira história e o papel do “desbravador” como sendo uma figura de linha de frente que usurpava, espoliava e, por muitas vezes, exterminava a cultura indígena e sua gente.

O termo desbravador foi avidamente incorporado ao vocabulário local, e não são raras as constatações de seu emprego para designar pontos comerciais, eventos, provedores e sites na internet, codinomes e indicações de veneração em discursos políticos que sintetizam a necessidade de autoafirmação cultural de um povo carente de ídolos e referenciais. Conforme Lúcia Giuliani (1995), o bandeirismo e a elite cafeeira figuram como determinantes de todo um contexto histórico em detrimento das classes subordinadas formadas por “imigrantes de diversas etnias e dos próprios indígenas” (GIULIANI, 1995, p.90) que, por não terem força representativa, caíram no ostracismo da história.

Apesar de tudo isso e frente à consciência histórica, o arqueólogo acaba fazendo uma retomada da totalidade do registro da cultura material encontrada nos sítios. Mesmo que sua pesquisa não tome este rumo, acaba por levantar dados que “[...] demonstram a diversidade das influências culturais a que foram submetidos tanto o colonizador como os povos indígenas” (GIULIANI, 1995, p.90).

A exemplo disso, pode-se observar a cerâmica resultante desta relação de culturas, denominada de “neobrasileira” e que mantém a técnica construtiva do elemento indígena incorporando motivos decorativos da louça europeia. A mesma situação se verifica com relação à cultura negra, em especial pela análise de alguns cachimbos, realçando uma abordagem que dá relevância à heterogeneidade étnica das formações urbanas, que



Fig.1 – Monumento “O Desbravador” de Paulo Siqueira -14m x 5,7m-1981. Fonte: www.desbravador.psi.br

se mostra de grande valia na compreensão da complexidade das cidades atuais e como exemplo para uma possível coexistência das diferenças.

Esta premissa figura entre os objetivos deste estudo, no sentido de que se possa, através do ensino das Artes Visuais, subsidiado por considerações a respeito da cerâmica arqueológica Guarani encontrada na região já citada, despertar a sociedade local para os entrelaçamentos, significados e consequências da coexistência de culturas distintas.

Esse estudo e investigação, de certa forma, promove uma aproximação entre a produção científica e a realidade do contexto social pela significância pública de sítios arqueológicos a que se refere este estudo e sua relevância na educação. Neste sentido Giuliani entende que

A discussão de significância pública de sítios arqueológicos inclui as possibilidades de seu uso na educação sobre os padrões de comportamento no passado, sobre a maneira como eles podem ser estudados e os benefícios derivados para o público, no estudo e conservação de recursos arqueológicos. O objetivo é fazer a arqueologia tanto pública como publicamente relevante (grifo nosso). (GIULIANI, 1995, p.90).

Essa compreensão de Giuliani (1995.p.90) remete a aceitar a diversidade cultural e, assim “[...] o multiculturalismo diz respeito à compreensão e aceitação da diversidade cultural”. Por outro lado, compreende-se que a arqueologia pública “... é um veículo educacional através do qual podemos banir o medo da diversidade e adquirir conhecimento que nos ajuda a lidar com as populações multiculturais que compõem o mundo atual” (GIULIANI, 1995.p.91). Isso nos encaminha a pensar e perceber que a disseminação das teorias da multiculturalidade já ultrapassa as fronteiras das ciências humanas.

Contudo, conforme Ivone Richter pontua:

Historicamente, o termo ‘multiculturalidade’ não é de forma alguma um termo pacífico e de um sentido único [...] Esse termo tem sido utilizado como sinônimo de

‘pluralidade ou diversidade cultural’, indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas sociedades complexas”(RICHTER, 2003, p.19).

A espoliação das terras e da cultura dos povos autóctones e seus ancestrais, entretanto, estão longe de uma solução que represente uma retratação e devolução da dignidade subtraída destes grupos. A persistente presença dos representantes dos milhares de indígenas mortos e usurpados de sua liberdade, por conta da ocupação branca, está pelas ruas de Chapecó, perambulando na maioria como almas indigentes; sobrevivem com as doações da sociedade, que não os reconhecem como verdadeiros herdeiros de suas próprias terras. Não pelo sentido da posse, mas de uma vida em harmonia com a natureza de um lugar histórico e identitário que o colonizador europeu nem sempre foi capaz de entender.

As condições em que viviam os Guaranis nesta região certamente exigiam uma capacidade extraordinária de adaptação às condições espaço/temporais para sua sobrevivência. Neste sentido e também por crenças, buscavam aumentar o número de membros da tribo como possibilidade de fortalecimento, evitando laços consanguíneos e crescendo numericamente, o que, de certa forma, justifica sua permanência e pouca variabilidade através do tempo.

Um aspecto importante a ser considerado para explicar o sucesso conquistador dos Guaranis, é a tendência a incorporar o “outro”, o “não-Guarani”. Por meio de alianças ou assimilação à custa das contínuas guerras de conquista, tendiam a “guaranizar” pessoas de outras etnias incorporando-as (NOELLI, 1999/2000, p.249)

Os acadêmicos observam que “[...] esta invariabilidade pode ser percebida em aspectos gerais de defesa da cultura, bem como na forma de organização, produção e comportamento, porém, ao contrário, percebe-se no uso de utensílios, a variação de sua função”. Atualmente, podemos constatar, na região oeste de Santa Catarina, que a nação Guarani foi a mais atingida pelos efeitos da colonização. Um conhecimento para o ensino de Artes Visuais, que tem como referencial esta forma e registro de estudos e pesquisas da cultura material de sociedades que não apenas aquela na qual se está inserido.

Conhecemos hoje diversas experiências didáticas de como oportunizar o ensino através da arte, partindo de referenciais que não pertencem diretamente ao universo dela mesma, mas, sim de elementos do cotidiano do educando e, por vezes, também, comum ao artista, o que faz com que se efetive o processo. Desta forma, aproximamos o educando de sua realidade local e com maior facilidade investiu-se em conteúdos e conhecimentos específicos sobre as Artes Visuais, na compreensão crítica e contextualizada do seu próprio meio cultural da organização a partir de múltiplas facetas de seu processo de vida e de suas transformações, conforme nos indica Richter sobre a narrativa da estética do cotidiano cultural:

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas de seu processo de vida e de transformação. (RICHTER, 2003, p. 20).

Arte ceramista: uma ponte com referenciais plásticos e visuais nacionais.

Para não perder de vista conteúdos que de fato condizem com reflexões e conceitos que fundamentam tanto nossa concepção moderna e ocidental sobre Artes plásticas ou Visuais, como nossa prática em salas de aula, foi proposto ainda uma aproximação da força expressiva e simbólica que encontramos na cerâmica de Francisco Brennand e não menos com a cerâmica criativa de Antônio Porteiro, referências fundamentais deste estudo e pesquisa.

Hoje, com 79 anos, Poteiro vive exclusivamente de seu trabalho artístico e traz consigo o nome como lembrança do início de sua carreira quando executava o ofício de fazer potes, o que aprendeu com seu pai. Ceramista e pintor surpreendente, inventivo e criador de sua própria linguagem e expressão, tem na originalidade a definição de sua obra; o produtor pelo produto e vice-versa. É difícil até aplicar-lhe algum rótulo. Não sendo, é claro, um artista erudito, Poteiro tampouco é o que habitualmente chamamos de 'primitivo'.

Em contrapartida, Francisco Brennand, um ceramista de projeção e reconhecimento mundial, poderia tão somente satisfazer aos que acreditam que o bom ensino das Artes Visuais se faz pelo estudo de um referencial constituído na própria arte e reconhecido como tal. Neste estudo, emerge como a medida e proporção contemporânea de atividades ancestrais do homem e que se refletem indistintamente na construção de diversas culturas. Observamos novamente o cuidado necessário ao nos subsidiar em conceitos que derivem de interpretações superficiais.



Fig.2 (à direita)- Deus Bicho, de Poteiro 140cmx 70cm-s/d Fonte: www.antonipoteiro.com. Fig. 3 (à esquerda) - Priapo de Brennand. 140cmx 70cm-s/d 78 x 32cm,1994. Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.1998

Nessa direção, por entender que os conceitos de arte são pertinentes à cultura na qual se inserem e revivendo aqui a discussão sobre os significados das representações de uma cultura visual que encontraremos em culturas indígenas antepassadas, questiona-se: corresponderiam estas formas de expressão à nossa moderna e ocidental concepção de Artes Plásticas e Visuais? Não estaríamos impondo valores a outras culturas?

Para tanto, a busca dentro de nossa própria cultura por subsídios que auxiliem na tarefa árdua de estendermos a discussão para os espaços de ensino e da aprendizagem, dando con-

dições possíveis ao educando de refletir sobre sua condição social e ver-se refletido em outras culturas, assim como é, ao mesmo tempo, contaminado por novas e diferentes identidades com as quais entra em contato e muitas vezes convive em seu cotidiano. Da mesma forma, considera-se importante uma aproximação aos conteúdos e conhecimentos expressos pelas representações simbólicas encontradas na cerâmica indígena brasileira e, por extensão, dos vestígios arqueológicos coletados na circunscrição e contexto deste objeto de estudo.

A propósito da prática pedagógica: encaminhamentos para a concretização conceitual e criativa da instalação - “Identidades”.

Retomando nas Artes Visuais conceitos de instalação, pouco explorados ao longo da trajetória dos acadêmicos do Curso de Artes Visuais da UNOCHAPECÓ/ SC, materializou-se uma proposta pedagógica que trouxe em sua base conceitual o mesmo referencial pesquisado, que é a cultura indígena e sua relação com a cerâmica percebida no registro arqueológico (que por sinal é abundante na região) e que, ao mesmo tempo, possa estar articulada e redimensionada a uma expressão contemporânea e ao entendimento de processos de criação aliados à produção plástica e visual de artistas de nosso tempo.

Na arte contemporânea, a instalação substitui a noção de obra e designa o conjunto de objetos e intervenções concebidos em estreita relação com o espaço compositivo ou com o ambiente. Para Diana Domingues instalação

É um lugar, um espaço incorporado ao conceito do trabalho que exige a participação direta do espectador na exploração do espaço da sala pelo deslocamento de seu corpo entre os dispositivos. Oferece estímulos de natureza visual, auditiva, tátil, olfativa, provocando sensações que demandam a interconexão dos vários sentidos relacionados durante a exploração espacial. (DOMINGUES, 1997, p.33-38).

Conforme o exposto, podemos definir como sendo trabalhos que possuem como característica uma existência temporária e de modo geral uma forma estática, de onde se extrai

duas noções básicas: “a da apropriação do espaço pela obra” e “a da participação do público”. Diferem entre imagem e realidade, partindo de propostas bem definidas conceitualmente. O artista e o professor pretendem que o espectador ou receptor da “instalação” reflita sobre o trabalho, para que haja um entendimento maior entre artista-obra-público, e o ciclo se complete na interatividade da obra com o público e desse com a obra.

Não sendo tão óbvias, as instalações permitem que os espectadores experimentem sensações e forneçam opiniões diferentes. São obras de caráter não vendável, nas quais se nota a intenção do artista em perceber a reação desinteressada (em termos de estrutura comercial) do público, desconstruindo sempre a ideia da arte como mercadoria (NUNES, 2004).

Foi nesse percurso, portanto, que surgiu a proposta de que os acadêmicos experimentassem o desafio de compor/criar uma instalação com base em pesquisas distintas e em tópicos específicos da cultura ceramista Guarani, tão presente na cidade de Chapecó/SC, sem perder de vista, contudo, o papel da cerâmica artística na arte visual contemporânea.

De modo a dar visibilidade a esta proposta, apresentamos como resultado uma análise do desenvolvimento de uma das instalações criadas pelos acadêmicos da Licenciatura em Artes Visuais (UNOCHAPECÓ/SC) que recebeu como título: “Identidades”.

A poética se fez na criação e pesquisa colaborativa e compartilhada de pesquisadoras, que se deu também em função de que os componentes deste grupo estiveram, durante o semestre, envolvidos com pesquisa de exploração de texturas em torno das possibilidades de criação em peças de cerâmica, experimentando ainda a aplicação de engobe, esmalte e carimbos. Apresentada em forma de relatório, continha muitas informações e conhecimentos sobre o modo de produção, desde a cerâmica indígena à cerâmica industrial e artística. Tal conteúdo, já tinha sido abordado de forma aprofundada com os acadêmicos nos fundamentos teóricos durante as aulas de cerâmica. Observamos que este conteúdo, pela sua própria natureza, parece multiplicar-se em progressão contínua se pensarmos na cerâmica como um universo de possibilidades de combinações entre tipos de argila, técnica e procedimentos de modelagem, tipos de tratamento e tipos de queima.

Deste modo, a pesquisa, de certa forma supre possíveis lacunas que tenham ficado na trajetória de formação destes acadêmicos, pois ao tempo destinado à disciplina somam-

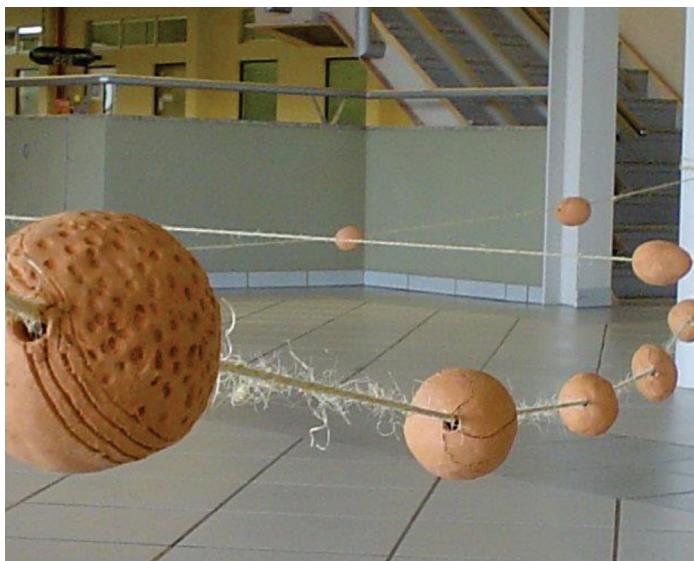
se as horas destinadas à pesquisa como atividades extra-classe. Isso serve ainda de parâmetro para análise de uma formação necessária e não aligeirada. Assim, tendo a temática definida de forma conceitual no conteúdo e forma, os acadêmicos planejaram e criaram o design e iniciaram o processo de criação que, de forma sintética, pode ser observado nas figuras abaixo.



Fig.4. Construção da modelagem dos “ovos”.



Fig.5. Aplicação de grafismos.



Figs 4,5,6. Processualidade da criação da instalação e seu percurso poético. Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Fig.6. Detalhe da textura- instalação "Identities".

O processo criativo, em função do grande espaço a ser ocupado pela instalação “*Identities*”, exigiu um envolvimento que excedeu às expectativas do grupo em termos de quantidade de peças a serem construídas. Um registro inicial encontrado em meio às anotações do grupo em portfólio previa a construção de vinte unidades “Ovo” e cerca de 1.600 metros de barbante, quando ultrapassaram no final a 150 unidades - Ovo.

Isto porque, mesmo se tratando de formandos de um curso de duração de quatro anos, os alunos ainda apresentaram dificuldade em dimensionar a composição em relação ao tamanho do espaço e suas dimensões em refletir analiticamente sobre seu uso, o que exigiu uma mediação permanente para que o grupo visualizasse o espaço circundante e seu entorno, onde vazios se constituíram em estruturas e também espaços, em harmonia e unidade com os objetos, ratificando a ideia de diversidade, igualdade em sua formatividade plástica, visual e estética cuja poética nos dá visibilidade da composição, fundindo, assim, forma e conteúdo, indissociáveis e de sentido, conceitos adquiridos na trajetória de criação.

O projeto da instalação proporcionou ao grupo a discussão conceitual, numa práxis artística, em que o conceito “*Identities*” revelasse na forma uma indissociabilidade da totalidade do conhecimento que ali se revelaria na instalação artística. Assim, pode-se perceber o esboço representado em planta baixa na figura 7, materializada após muitas discussões e relatórios teóricos. Já na figura 8, pode-se visualizar a parte superior do estudo da instalação “*Identities*”, protótipo em terceira dimensão criada pelos alunos.

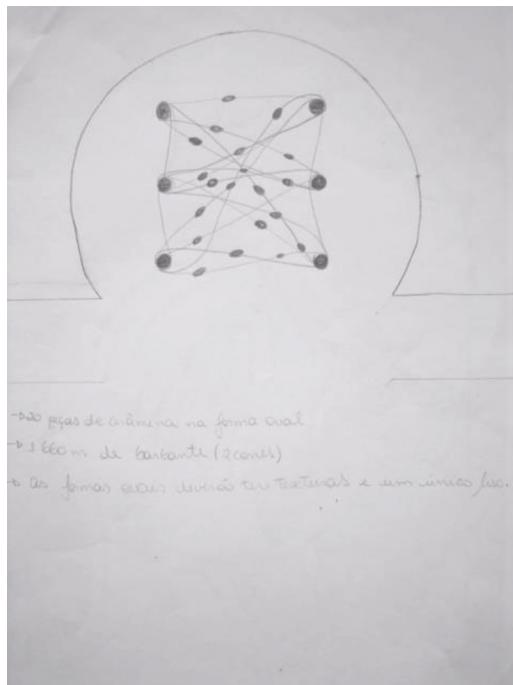


Fig 7. Projeto da planta baixa da "Instalação".



Fig.8. Estudo volumétrico e Protótipo em terceira dimensão da "Instalação".

Não se pode deixar de mencionar a importância em se retomar a memória das identidades e se construir um caminho criativo poético da instalação, cuja opção temática de conceito e prática se revelou como "identidades", articulando arqueologia da cerâmica indígena e reconstrução na perspectiva conceitual de uma arte visual contemporânea, pois muitos acadêmicos, ou quase a maioria, não conheciam ou não conheciam em profundidade a realidade de um acervo arqueológico, local da cidade, e o contato do grupo de acadêmicos com o acervo arqueológico do Centro de Organização da Memória do Oeste – CEOM / UNOCHAPECÓ desvendou, pela análise de documentos, uma história e muitos conhecimentos, reavivando uma consciência histórica, um mapa de possibilidades em termos de tratamento da cerâmica que, de outra forma, demandaria um investimento

intelectual de anos para a apropriação desses saberes e fazeres que o acervo provocou nos acadêmicos, futuros professores, na busca teórica e em processos empíricos e criativos para que o educando percebesse a amplitude do universo da produção e conhecimento da cerâmica. Estas informações/conhecimentos, quando inter-relacionados com a imensa produção do ceramista Francisco Brenand ou com a linguagem muito própria de Antônio Ponteiro, possibilitaram uma leitura visual, textual e de visibilidade mais complexa de como o processo artístico e cultural se comporta de formas diferentes e de acordo com o seu contexto de origem histórica e simbólico-cultural.

Esta mediação de conhecimento pela pesquisa auxiliou na decisão do grupo, através de uma proposta que se conectasse a seu tempo para representar seus questionamentos e problematizações da sua realidade e a identidade subjacente a ela na conscientização com a diversidade cultural regional e na compreensão da multiculturalidade presente na história da cidade e das origens culturais e interculturais que a originaram.

Isso possibilitou ao grupo a compreensão de que o processo artístico se manifesta para cada sujeito e/ou grupo social em sua cultura vivida, de forma diferente e de acordo com o contexto sociocultural em que vive uma determinada cultura e sociedade.

A poética de um grupo: a instalação “identidades”

O grupo executor deste trabalho criador, na etapa de seu planejamento e pré-projeto, demonstrou uma maior resistência em participar da proposta, se comparado aos demais; mas, enfim, houve a definição de se trabalhar com a questão de identidade, percebida na dificuldade de ajustamento social da cultura indígena Guarani, ainda hoje na região de Chapecó-SC.

Como diagnóstico a este problema inicial, detectou-se que três componentes deste grupo (50% do total) enfrentavam problemas com avaliações em outras disciplinas, o que poderia determinar a impossibilidade de formarem-se com o restante da turma. Mesmo sendo este grupo formado por alguns acadêmicos que merecem destaque pela produção plástica ou visual e intelectual no decorrer do curso, o problema enfrentado pela depen-

dência de colegas em certas disciplinas com o restante da turma pelos acadêmicos interferia emocionalmente no andamento do trabalho. Por outro lado, percebeu-se também que toda essa situação parece ter determinado a escolha do tema que, de modo geral, identifica a condição destes alunos em sua carreira acadêmica, e o perfil que se constrói ao longo do tempo.

Ao iniciar esta análise pelo prisma do Ensino das Artes Visuais e a questão da formação de professores, verificou-se que o grupo propôs a temática apressadamente, mesmo antes de refletir sobre a questão da identidade, pois inicialmente surgiu a ideia de se espalharem potes de cerâmica pelo chão com elementos que identificassem cada um dos componentes do grupo. Percebeu-se, assim, como ainda é difícil sensibilizar acadêmicos que já estão encerrando sua graduação, fato que deveria torná-los profissionais qualificados, mais atentos ao contexto sério de uma proposta problematizadora a partir da cultura local/ regional aprofundada. Pudemos constatar, então, que se perdeu o fio condutor inicial da pesquisa que estes acadêmicos estariam realizando sobre a cultura indígena regional, tema ainda distante de estudos relacionados e articulados com o ensino da Arte Visual. Alguns desses acadêmicos ainda tinham dúvidas a respeito das motivações que conduziriam à elaboração de uma proposta de ensino que partisse do problema da valorização de um referencial arqueológico e cultural da história da cidade e de suas multiculturas na construção do conhecimento para a disciplina de Artes Visuais.

Seguindo esta análise, agora pautada pela identidade multicultural, percebemos que, através de um processo dialógico dentro da esfera reflexiva crítica da proposta, o grupo notou que poderia explorar o potencial e a valorização cultural, ao entender que a cultura local é permeada por diversas identidades e que suas identidades são constituídas por valores transcendentais e compatíveis a outras identidades, constituindo um indivíduo sociológico, como já havia definido Stuart Hall (2000). Segundo este autor, “a noção de sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente”. (HALL, 2000, p.11).

A temática identidades do projeto criativo da instalação, foi mantido, vindo a tornar-se o polo norteador do grupo. Considera-se que, após uma trajetória até certo ponto acidentada,

o grupo encontrou uma boa solução plástica e visual para a ocupação do espaço escolhido para a instalação tendo em vista uma adequada proposição conceitual para ela, o que favoreceu ainda o trabalho em grupo na criação e execução das peças que se constituíam de uma mesma forma com tamanhos e dimensões diferentes. A esta altura demandavam apenas um trabalho poético de criação, seguindo assim até o final do projeto de criação, sem maiores conflitos internos no grupo. A instalação “Identidades” pode ser visualizado na figura 9 com a visão total da mesma e na figura 10 possibilita visualizar um fragmento da instalação.

Como aborda Cauquelin (2005, p.135) ao enfatizar sobre a arte contemporânea: “[...] pouco importa que ela seja isto ou aquilo, deste ou daquele material, sobre este ou aquele suporte, feito a mão ou já existe pronto, o importante é cumprir a sua intenção”. E sendo assim, o conceitual exige da arte contemporânea tempo, espaço e um receptor que a receba com sua reflexão. Ela é portanto, aberta, tal como ocorreu no processo da criação e interação da instalação “Identidades”. Possibilitou o estabelecimento de relações dialógicas durante a criação e o diálogo conceitual entre as possibilidades da cerâmica arqueológica guarani e a cerâmica artística contemporânea. Gerou um acontecimento e experiências no momento mesmo de sua ocorrência, como uma construção efêmera, e como nos coloca Stolf (2007, p.76) “[...] a produção artística contemporânea recusa categorias fixas, fechadas, e autônomas, solicitando uma flexibilidade e uma multiplicidade de experiências e procedimentos que se intersectam, um hibridismo formal-conceitual”.

Stolf (2007,p. 79) ainda cita Ilya Kabakov ao conceber que “[...] uma instalação total é o local de um ato suspenso, onde um acontecimento teve, tem ou pode vir a ter lugar [...] podem construir ou ter construído um acontecimento, mesmo que seja inevitavelmente provisório[...] transitivos”. Nessa dimensão, uma poética do encontro multicultural e intercultural da cerâmica indígena como artefato cultural, e no vivido cultural, somos nós múltiplas “identidades” humanas na contemporaneidade .



Fig.9. Visão Geral da instalação "IDENTIDADES" criada pelos acadêmicos.

Fonte: Portfólio dos pesquisadores. Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

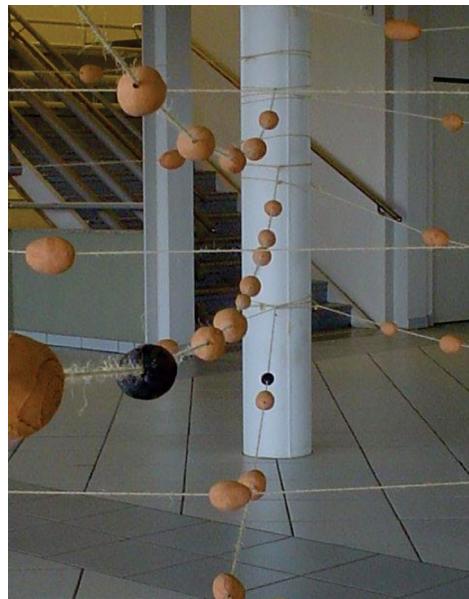


Fig.10. Vista Parcial da Instalação "IDENTIDADES"

Para este grupo de acadêmicos, a sociedade pós-moderna assemelha-se a uma teia em que as identidades dos indivíduos se interseccionam criando ramificações e rizomas. "Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs" (DELEUZE e GUATARRI, 2004, p. 33). O conceito de rizoma funciona perfeitamente como o ponto de partida para se pensarem as multiplicidades por elas mesmas, visto que o fundamento do rizoma é a própria multiplicidade que origina a diversidade de culturas, credos, ideologias.

Nesta direção, em que os acadêmicos entendem e falam de si, do outro e da sociedade, e não da identidade, e sim das multiplicidades e diversidades de culturas e identidades, dizem:²³

Ao nascermos somos diretamente inseridos dentro de um determinado contexto social já existente, este dará início a construção de nossas identidades, uma vez que com a interferência diária dos fatores externos, bem como a constante mudança do mesmo,

²³ Narrativas de reflexão registradas no portfólio das acadêmicas no grupo da criação da instalação "Identidades".

tem influência direta sobre as pessoas, sobre suas identidades. [Assim] percebemos que nossas próprias identidades são múltiplas e diversa, em mudança constante, tornando um meio multicultural com indivíduos multiculturais em constante modificação. E aqui percebemos, inclui-se também a identidade indígena, uma vez que o índio de ontem já não é mais o de hoje estando o mesmo juntamente com o sistema em constante mudança.

Isso tudo está na forma e conteúdo revelados na instalação “Identidades”, cuja conceitualização traz a analogia da teia (fios entrecruzados da instalação) como forma de representação do grupo - a sociedade - e denota uma série de relações necessárias à sustentação do meio social e a necessidade de pensar na atualidade as multiplicidades como fundamento do rizoma. As cordas de sisal se cruzam e entrecruzam no espaço aberto assim como acontecem nas relações sociais cotidianas e culturais. Sustentam objetos de cerâmica com a forma de ovo-origem, culturas, que se multiplicam e que, por sua vez, implicam uma série de significados que, para os acadêmicos, estão relacionados à própria origem do homem multicultural e da sociedade, em especial no Brasil. O ovo é um símbolo universal e explica-se por si mesmo: “[...] o nascimento do mundo a partir de um ovo é uma ideia comum a celtas, gregos, egípcios, fenícios, cananeus, tibetanos, hindus, vietnamitas, chineses, japoneses, às populações da Sibéria e da Indonésia e a muitas outras ainda”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p.672). Esta mesma noção é explícita no trabalho de Brenand que em diversas situações o usa como citação mítica da criação do universo.

As superfícies do ovo estão cobertas por texturas como faria qualquer artesão em qualquer cultura antiga; porém a maneira com que se encara a manifestação artística que determina a concepção formal artística indica sua profunda inserção nos conceitos contemporâneos da arte e seu encaminhamento em torno do tema “Identidades”, observando-se, nas unidades autogeradoras que representam o ovo, a possível relação com a identidade de cada indivíduo e suas culturas; portanto, das identidades, e não de uma identidade. Representam, assim, a ideia de gênese concebida pela analogia no ovo, possibilitam rever historicamente a gênese de culturas ancestrais e remetem a culturas locais. Instituem e convergem para um espaço/tempo atual de um lugar e não-lugar, como o antropólogo Marc Auge (1994, p.83) nos esclarece: “[...] se um lugar pode se defi-

nir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional e nem como histórico, definirá um não-lugar”.

Percebeu-se, então, que os acadêmicos sentiram a necessidade de repensar a natureza das relações constituídas no lugar (comunidades de indígenas da região), em função da interface desse lugar com o espaço mais amplo do contexto local em que convivem os indígenas e a sociedade do oeste de Santa Catarina, criando novas relações em um não-lugar, reflexão em que se insere a instalação dos acadêmicos, expressão de saberes, significados, simbólicos, inter e multicultural porque “o lugar” em que a cerâmica indígena se originou em sua forma identitária no lugar, no aqui e agora na contemporaneidade está simultaneamente entre o lugar e um não –lugar.

A construção, análise e discussão da prática educativa.

O processo desenvolvido é expresso pelo gráfico I, em que se insere a proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem da cerâmica, conteúdos temáticos referentes à identidade cultural da cidade de Chapecó, bem como saberes referentes à expressão da cerâmica na pós-modernidade e dos saberes da formação de professores de Artes Visuais.

Numa metrópole em que a produção de espaço se faz sem a existência de uma sociedade civil vigorosa na defesa dos interesses básicos da maioria dos seus habitantes, as transformações urbanas só podem se realizar como um rolo compressor que esmaga todos aqueles que não têm recursos para conquistar os benefícios injetados na cidade. (KOWARICK, 1993, p.84)

Assim, uma proposição construtiva de uma nova narrativa pedagógica requer conhecer em maior profundidade as comunidades indígenas e as produções arqueológicas da cerâmica guarani que, em Chapecó/SC, sofreram e sofrem com as dificuldades causadas pela falta de infraestrutura, pela falta de oportunidades, pela crescente violência na cidade, com a ameaça constante de desapropriação de territórios indígenas e, por outro lado, da

reapropriação das terras pelos indígenas. Muitas vezes, também os moradores da cidade são vistos como os culpados dos problemas da cidade e de sua própria condição. Nesse sentido, as vítimas são vistas como os culpados, o que exige diálogo cultural entre essas comunidades, o que pode ser se efetivar, acredita-se, com a realidade na construção do conhecimento da Arte Visual numa pedagogia e prática educativa multicultural e intercultural de trocas, aliando a cerâmica arqueológica com a cerâmica artística pós-moderna. Um deslocamento de tempo e espaço. Mas de que deslocamento se fala?

A palavra “deslocamento” é freqüentemente usada para se referir ao ato de deslocar-se ou deslocar algo de um lugar à outro. Em outras palavras, deslocamento se refere a um movimento vindo de uma idéia de retirar algo ou alguém de um dado lugar ou espaço e levar à outro. O deslocamento vai além de movimentos físicos e inclui mudanças na personalidade e na identidade, tanto no aspecto individual como no coletivo. (HAK, 2003, p.23)

Stuart Hall (2000) faz uma reflexão do que é o deslocamento e o situa em termos de mudanças na identidade cultural dos sujeitos. Mostra que, para os teóricos que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, a pós-modernidade trouxe grandes mudanças no sentido de fragmentação das noções de cultura(s) antes vistas como sólidas e estáveis hoje desterritorializadas e reterritorializadas em uma nova cultura. Na contemporaneidade, a identidade se revela como identidades, um campo miscigenado e carregado de mestiçagem e com multiculturas, destacando-se aqui a cultura ceramista indígena guarani encontrada na região de Chapecó/SC e a articulação com a cerâmica contemporânea na construção do conhecimento, no nosso caso em Artes Visuais, culturas e cidade, como estímulo gerador na identidade e identidades da cultura (s) regional. Hall destaca então que “[...] as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia” (HALL, 2000, p.89).

Assim, o grande processo de migrações na cidade, as culturas e conseqüentemente as identidades constituem uma coesão. Mas é preciso referir que a coesão precisa ser enten-

didática com alteridade e deve se dar sem que a identidade original seja perdida e também sem que a nova cultura seja totalmente a única assimilada. Assim, a tentativa de preservar algo da cultura de origem, neste caso a cultura indígena Guarani na cidade e a miscigenação das demais culturas, acaba transformando-se em uma nova cultura.

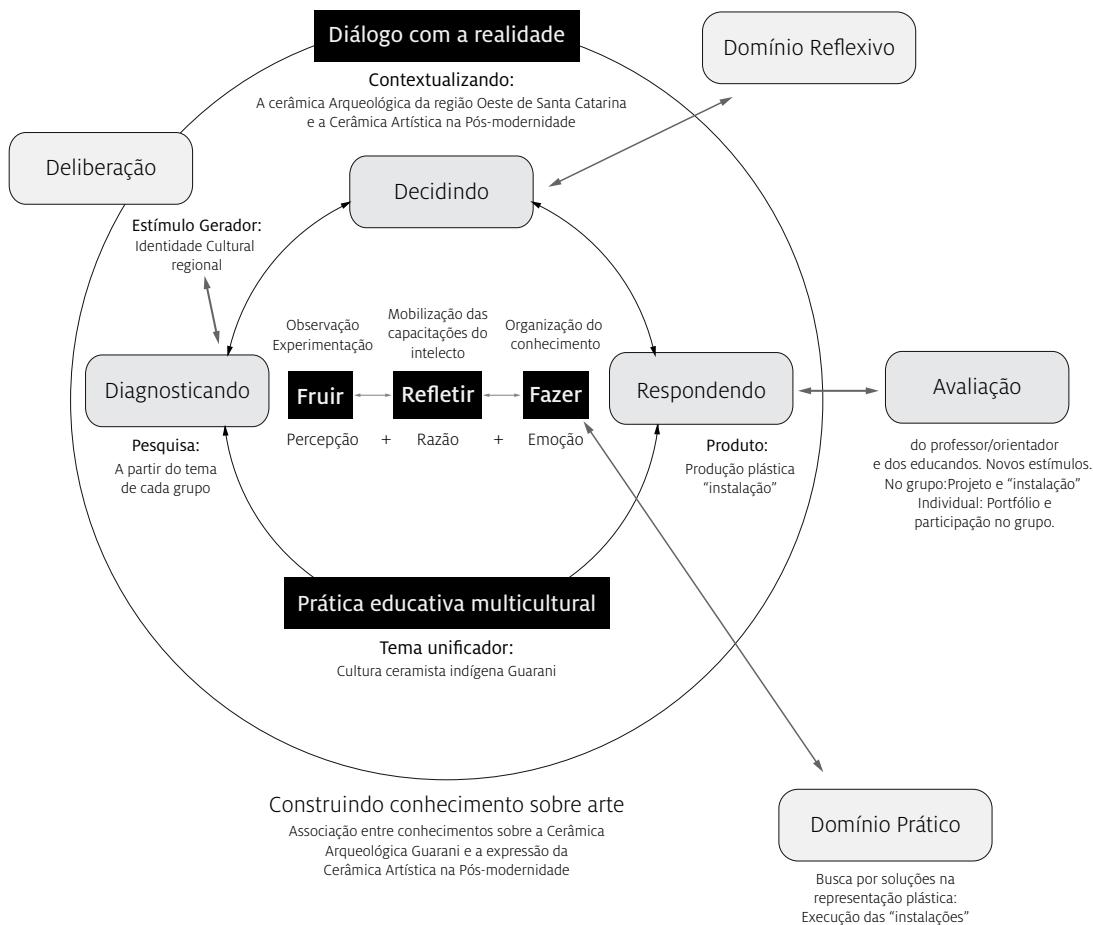
Essa é uma possível e não única narrativa pedagógica que se apresenta para formação e ação de professores de Artes Visuais. É pensar e agir com a realidade vivida local e construída no cotidiano sociocultural do contexto histórico em suas múltiplas dimensões, mas articuladas com as situações plásticas e visualidades entre o fruir - percepção da realidade-; o refletir- uma nova racionalidade em diálogo com a (s) cultura (s) e identidade (s)- e o fazer - a poética e a expressão do sensível não só do pensar mas do vivido pelas cultura(s) da cidade. Toda essa processualidade desencadeada pelo tema da cultura cerâmica indígena Guarani, foco da pesquisa, e a compreensão das multiculturas e interculturas em deslocamento a ser vivida e concebida localmente na atualidade trazem um conteúdo que desencadeia saberes múltiplos na formação e ação de professores numa proposição pedagógica para uma Educação Multicultural. Além dessa última, Candau (2011) aponta três perspectivas e, dentre elas, destaca que considera básica – a perspectiva intercultural.

“[...] é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade [...] e a perspectiva cultural que defendo promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2011.p.22-23).

Ainda Candau (2011, p.25- 35) pontua práticas pedagógicas que possam viabilizar a perspectiva intercultural e seus avanços, pautadas em “...reconhecer nossas identidades culturais[...] identificar nossas representações do “outros”. Ainda concebe a prática pedagógica

como processo de negociação cultural[...] e implica evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos e a concepção de conhecimento que operamos” na universidade e escola, que é concebida como espaço de crítica e diálogo cultural e ainda de produção cultural, em diálogo com a realidade vivida. Ou seja, uma proposição de narrativa pedagógica (ver gráfico 1) multi e intercultural para o ensino de cerâmica na formação de professores.

Gráfico 1 – Processualidade da proposta pedagógica multicultural e intercultural para o ensino da cerâmica com diálogo cultural



Fonte: Construído a partir dos estudos e dados da pesquisa.

Estas mudanças e deslocamentos, inicialmente não pensados criticamente pelos acadêmicos, acabaram transformando o pensamento de nossas próprias ideias de identidades individuais que, a partir desse olhar, deixam de ser estáveis e fechadas. Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma 'crise de identidade' para o indivíduo". Aqui Hall (2000) utiliza o deslocamento no sentido de descontração, uma espécie de alteração de lugar "no mundo social e cultural" assim como na personalidade ou identidade do indivíduo. O deslocamento representa então um processo tanto externo quanto interno de mudanças que alteram a vida do sujeito.

Nesse sentido é que os conhecimentos referentes à cerâmica arqueológica indígena da região oeste do Estado de Santa Catarina e sobre a cerâmica artística na pós-modernidade constituíram o domínio reflexivo coletivo do e no grupo, o que, por sua vez, podemos entender como responsável pelo diagnóstico e o incentivo à pesquisa desse grupo de acadêmicos, que acabou abordando, de forma mais predominante, a cultura ceramista indígena Guarani encontrada na região, sem, contudo perder de vista e promovendo associações com a representação da cerâmica na atualidade, garantindo assim a construção de conhecimentos sobre Arte Visual e Plástica sem abandonar a história e o passado, mas reconstituindo o saber e o fazer da arte cerâmica arqueológica local numa arte visual contemporânea pela "Instalação Identidades".

Um tempo necessário, não matemático, que se aplicaria na mesma medida ao longo da história do mundo material, mas "[...] é um tempo que coincide com a minha impaciência (e a impaciência dos sujeitos), de minha (e nossa) própria duração a qual não pode ser esticada e nem encolhida a nossa própria vontade", pois não se trata, segundo Bergson (2010, p.24), "já do pensado e sim do vivido". Podemos dizer, então, que a cerâmica arqueológica da região oeste/SC, a cerâmica artística na pós-modernidade e o processo de criação poética são, sem dúvida, abstrações, entendendo que a investigação-ação não é uma operação inteiramente artificial, e por isso há necessidade do tempo e da duração, quer dizer da criação de formas, criação contínua do novo, que dura e impõe um ritmo

ligado ao passado na duração do presente. Assim a ciência investigativa, num tempo e duração de maturação e/ou criação da cerâmica artística contemporânea, ao ritmo da consciência histórica do saber e fazer da cerâmica arqueológica indígena são inseparáveis. Abre janelas e caminhos no emaranhado do real reabsorvido na universal interação, que é a própria realidade traçada que a ação seguiu, envolvendo pesquisadores e pesquisados na ação criadora.

Estes novos conhecimentos é que passaram a dar significados e a compor novos estímulos na construção-ação e criação da Instalação. Estes estímulos somente se tornaram relevantes a partir do momento em que se fizeram e tornaram-se aprendizagens significativas para o grupo, pesquisando a realidade da cultura(s) e identidade(s) locais da região, podendo-se inferir que, de outra forma, teríamos a mera constatação de fatos ou relatos alheios às necessidades dos indivíduos, o que assemelharia o trabalho do produtor plástico e visual ao trabalho de um apresentador de telejornal que, para atender ao formato imposto pelas emissoras, apenas lançam informações sem deixar marcas pessoais de cunho ideológico ou de afetos e subjetividades.

Entendemos que, mesmo que o artista e ou professor artista, que tente se declarar isento e neutro em relação a qualquer debate externo aos conteúdos plásticos e visuais da obra de arte ou da antiarte, assume uma postura e toma atitudes determinadas inevitavelmente por estímulos externos e com isso acaba por imprimir seu ponto de vista sobre questões que podem ser comuns aos olhos de interlocutores acríticos, como no exemplo da alegoria do jornalista, citado anteriormente. Assim, mesmo não tendo nenhum representante da cultura Guarani no grupo de acadêmicos colaboradores e tendo sido abordados conteúdos dessa mesma cultura referentes à Arte na pós-modernidade que até então pareciam tão distantes da realidade desses alunos, eles mostraram ser possível compreender os conhecimentos de uma estética do cotidiano, mesmo que do antepassado, e reeditá-la no formato de uma linguagem e expressão artística conceitual contemporânea.

Considerações

A busca de significados na cerâmica elaborada por uma outra cultura, vai ao encontro da possibilidade de trabalhar com esse conhecimento em processos de ensino/aprendizagem que, neste caso, é norteado pela expectativa de promover minimamente o respeito entre as diferentes formas de representação cultural em suas diversidades e diferenças.

A construção de uma proposta de ensino/aprendizagem em arte ao percorrer os caminhos da cerâmica artística, se mostrou possível pela utilização de um referencial calcado na cerâmica arqueológica de origem Guarani encontrada na região oeste do Estado de Santa Catarina. Por ela ser a única forma de representação da cerâmica com uma preocupação estética, autenticamente regional, veio a tornar-se um referencial local na busca pela construção de uma identidade cultural ou de multi-identidades.

Ao aproximar os conteúdos abordados da realidade e conjuntura dos educandos, a atividade educativa parece fluir mais livremente, e os conceitos e teorias tornam-se mais concretos e significativos para eles que passam a se entender como parte integrante de um contexto e capazes, assim, de melhor assimilar e compreender as ideias e processos de mediações dirigidos/ construídos na formação do professor.

Ter o contato com a cerâmica Guarani produzida na região num passado remoto e aprender sobre ela surtiram efeitos, como o sopro de oxigênio na chama que transforma o barro em cerâmica, trazendo para a contemporaneidade a memória identitária da cultura da cidade de Chapecó/SC, sem ficar no saudosismo, mas se apropriando e reconhecendo saberes no ensino das Artes Visuais inseridos no contexto atual, com todas as implicações da construção de uma cerâmica criativa e conceitual para refletir a realidade cultural regional e, para além dela, de uma sociedade como um todo, que se encaminha para a pós-modernidade. Assim, as premissas teórico- práticas da arte da cerâmica se hibridizam e se confundem nas mais diversas formas de expressão artística.

Em vista de outras propostas desenvolvidas, no mesmo contexto investigativo desta pesquisa, percebeu-se um grande avanço dos colaboradores (acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais) que participaram deste projeto, caminhando na busca

por propostas concretas que viabilizassem o ensino da cerâmica em escolas de Educação Básica, onde normalmente a criação de cerâmica artística é embargada pela falta de material de argila na cidade. Também se evidencia a impossibilidade de efetivar a queima no espaço da escola, ou mesmo pela insegurança do professor por desconhecer o real potencial do desenvolvimento da linguagem e cultura da cerâmica na formação intelectual de crianças e jovens em idade escolar.

Desenvolvendo a educação para a sensibilidade e cognição dos educandos no sentido de melhor perceber e entender o mundo em que vivem e de suas origens culturais, as atividades de trabalho criador proporcionadas pelo ensino das Artes Visuais figuram como uma das alternativas importantes para o desenvolvimento do processo cognitivo, criativo e afetivo do ser humano e alteridade.

Como perspectiva, esta pesquisa possibilitou, na formação de professores, uma intervenção pedagógica e artística e abriu para o espaço da sala de aula a possibilidade de criação em cerâmica na construção da civilidade e da cidadania que se faz pela percepção de que o meio social se constitui nas diferenças e alteridade. A diferença de etnias, credos, de idades, de gênero, de ideologias, de raças, de classe social, enfim, uma série de fatores que paradoxalmente constituem a vitalidade social e o desenvolvimento e formação humana.

A eleição de um elemento cultural de uma etnia específica, a cultura indígena local da cidade de Chapecó/SC, não tem por objetivo equivocar os conceitos das teorias multiculturais mas sim fortalecê-las na medida em que traz à tona e com a devida importância facetas da construção identitária da região oeste do Estado de Santa Catarina. A real evidência dessa identidade deve ser reconstruída, revendo momentos em que os agricultores encontram meio a seu cultivo, e na lida diária, vestígios de cerâmica de culturas indígenas que por ali passaram já há muito tempo, sem, contudo, cogitar que estes pequenos objetos já desformatados possam representar parte de sua cultura material.

A convivência com a diferença, que não pode ser percebida com um rápido olhar sobre cacos de cerâmica (e que, em alguns casos, se apresentam como o único registro de toda uma cultura), está presente também nas idades, nos sexos, em grupos, em regiões, religiões, em ideias e personalidades. Devemos perceber que somos diferentes e sempre o fomos. Dar-se

conta de que sobrevivemos, apesar e devido a essas diferenças, descortinou-se como uma perspectiva a partir do contato com as novas proposições da arqueologia, como é o caso de discussões que lançam uma perspectiva multicultural sobre novas pesquisas.

Entendemos que, de alguma forma, somos herdeiros desses povos que sobreviveram ao seu tempo e superaram suas diferenças entre os grupos que aqui viviam antes do contato com a cultura dominadora branca, resistindo ainda hoje a este choque brutal, quando não extintos totalmente, perpetuando sua existência, mesmo que pelo mero registro de sua cultura material. Deveríamos também estar mais dispostos a conviver com aquele que nos parece estranho ou, ao menos, ser mais tolerantes com nossos semelhantes, porém não estamos e não somos.

Hoje a produção da cerâmica na cidade de Chapecó é totalmente inexpressiva, restrita a apenas uma olaria que produz tijolos, e inexistente qualquer representante da cerâmica artística, criando assim uma lacuna no ensino e criação da Arte Plástica e Visual porque não encontra subsídios regionais na construção de referenciais para o ensino, em especial da cerâmica indígena e a cerâmica na atualidade.

Procura-se mostrar que, analogamente, o pensamento humano, no que se refere às mínimas reflexões sobre sua existência, talvez tenha percorrido caminhos semelhantes independentemente do período ou contexto em que é analisado. Longe de traçar generalizações, o que se quer dizer é que o ser humano, durante sua existência física e intelectual, processa tanto problemas complexos como sobre o relacionamento social, como problemas básicos a respeito de sua própria sobrevivência, os quais com o desenvolvimento tecnológico e intelectual passam a fazer parte de um conjunto de ações inconscientes que monitoram nossa vida.

Imaginamos que a maior contribuição, por vias do ensino da Arte Visual subsidiado pelos conhecimentos sobre a construção da cerâmica por povos antepassados, foi a de criar possibilidades de conhecimentos para que os agentes do processo de ensino (aluno/ professor). Propor uma educação sensível que considere as soluções aos problemas encontrados ou o simples exercício criativo. Nesse movimento procurem inovações ao conhecimento instituído abrindo espaços para a diferença e para o cruzamento de cul-

turas, constituindo-se num grande desafio que exige um enfrentamento no ensino das Artes Visuais na formação e ação de professores e, sem dúvida, na sociedade.

Percebeu-se que mesmo na formação inicial de professores há dificuldades em lidar com o pluralismo e a diferença de culturas, existindo um conforto com a homogeneização e a padronização. Entretanto a diversidade é real, e as escolas, nos seus distintos níveis, devem acompanhar e aprender a enxergar a heterogeneidade que acompanha a história humana, principalmente pelo conhecimento dos movimentos sociais do mundo moderno, entre os quais se destacam os referentes às questões étnicas, como a(s) cultura(s) indígenas e afro-descendentes. Esse é um novo olhar que se impõe aos educadores de uma maneira geral, na atualidade, pois só agora foi incluído o tema multiculturalismo na formação inicial de professores. As relações entre Educação, Artes Visuais e Cultura(s) clamam diante das questões colocadas pelo multiculturalismo, tanto no mundo, como nos estados nacionais e suas realidades, mas e principalmente na realidade local, de cada um. Essa foi a intenção deste trabalho: oportunizar a realidade da cidade de Chapecó e sua formação histórica, ou seja, como cada um que nela vive construiu-se socioculturalmente.

As reflexões apresentadas aqui desenvolveram-se justamente pela falta de conhecimento mais sólido sobre a cultura indígena guarani e da arqueologia da cerâmica indígena e, por extensão, das questões da criação em cerâmica artística e as implicações pedagógicas da matéria-prima “adequada” para o desenvolvimento atual da cerâmica na região.

Sempre foi bastante perturbador atuar e defender a manutenção da disciplina de Cerâmica nos currículos de cursos de graduação e como prática viável no Ensino Médio e Fundamental, tendo à disposição – comercialmente – apenas um tipo de argila vendida que aparentemente não apresenta nenhuma qualidade plástica, impondo muitas dificuldades na modelagem para a cerâmica. Os cordéis racham mesmo durante sua construção e não suportam a mínima curvatura. Tanto que para finalizar a construção foi necessário usar artifícios como, por exemplo, escorar a peça com pano úmido evitando que ele se desintegrasse totalmente.

Constatações como estas reafirmam as premissas já expostas nesta pesquisa de que a obtenção de bons resultados dentro do universo que norteia a prática da cerâmica não

depende diretamente do pleno domínio da técnica, da matéria-prima ou, ainda, da intervenção de deuses e demônios. Cremos que esteja mais próxima a percepção sensível daquilo que nos rodeia e se apresenta como oportunidade ou como uma nova interpretação daquilo que sempre nos pareceu tão certo. O referencial arqueológico indígena criou possibilidades para o encaminhamento e o reconhecimento da produção e ensino da arte visual, ultrapassando a ideia de um saber, não somente como subsídio, mas como conhecimento e, para além, como a produção da arte visual contemporânea.

A mediação do conhecimento da cerâmica arqueológica indígena no ensino da Arte Visual foi intencional como pesquisa pela possibilidade de rever culturas e, mais do que isso, pela possibilidade de conhecer mais aprofundadamente e compreender a cultura indígena como parte da identidade de Chapecó frente a multiculturas presentes neste contexto na contemporaneidade.

O que a pesquisa refletiu em sua positividade foi o fato de apontar e reconstruir com buscas investigativas possibilidades prático-educativas na formação de professores de Artes Visuais no Ensino Superior. Propôs uma formação que relaciona conhecimentos interdisciplinares da tradição arqueológica de cerâmica indígena e dos saberes contemporâneos do ensino da Arte Visual para um contexto atual, marcado pela complexidade cultural. Promoveu uma formação inicial para atuar com os profissionais da educação tendo como premissa o pensamento complexo, como referido por Edgar Morin (2003). Tornou-os capazes de promover associações e a vincular áreas distintas do conhecimento humano reestruturando informações na forma de uma produção plástica assimilável pelo vivido, historicamente percebida ao longo do tempo e espaço da cidade e concebida pela abstração do concreto. Articulou a cerâmica arqueológica dos índios guaranis nos estudos e pesquisa.

Isto tudo em sua forma e conteúdo conceitual enquanto práxis, pelo processo poético chegando ao apreciador, receptor da instalação “Identidades”, criação cerâmica contemporânea como conhecimento, tendo a interdisciplinaridade como fundamento multirrelacional e multirreferencial de saberes: a cerâmica cultural indígena e a cerâmica cultural artística contemporânea.

REFERÊNCIAS:

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995
- ARCHÉR, Miguel. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- AUGÉ, Marc. **Não-Lugares** — Introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Lisboa: Bertrand/Venda Nova, 1994.
- BAUER, Martins W ; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, Imagem e Som- um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.
- BERGER, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo:Ed. UNESP,2010.
- BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1/2002.
- BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **A duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior**. Resolução CNE/CP 2/2002.
- CEOM - Centro de Organização da Memória Sócio-Cultural do Oeste. **Para uma história do Oeste Catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: UNOESC Jorcaba. 1995.
- CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. In: **Multiculturalismo - Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Sthephen. “Teoría Crítica de la Ensenanza” — **La Investigación/Acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. Trad. Vera Costa e Silva [et.al] **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, números** 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Editora 34. 2004.
- DOMINGUES, Diana (org.) **A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo, EDUSP. 1997.

DUTRA, Eduardo. **Arqueologia experimental e ensino da Arte. Monografia de curso de especialização “Latu Sensu” em Arqueologia: processos interdisciplinares**, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, 2003.

____ **A percepção do espaço tridimensional a partir da valorização do universo imaginário dos alunos do Curso de Graduação em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas da UNOESC- Chapecó. Monografia de curso de especialização “Latu Sensu” em O Ensino da Arte fundamentos teórico metodológicos**, Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus Chapecó, 2002.

____ **Resgate da cultura ceramista indígena regional**. Relatório final de pesquisa, Balcão de projetos, Universidade do Oeste de Santa Catarina –UNOESC – Campus Chapecó, 2000 - 2001.

GIULIANI, Lúcia, **“Arqueologia Multicultural”**, *Revista CIDADE* – São Paulo, Departamento de Patrimônio Histórico, Ano 2,(dez.1995), 1995. 96p.:il

HALL, Stuart. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. **Identidade Cultural na pós-modernidade** – 4º ed.. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

HAK, Kathia Prujansky. **Arte no deslocamento da vida**: Educação Popular e cerâmica na Vila União. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**- conceituando a bricolagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed,2007.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONDIN, Batista. **Curso de filosofia**. Vol. 2. São Paulo: Edições Paulinas. 1981.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**, 4ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003

MONUMENTO **“O DESBRAVADOR” - Pontos Turísticos de Chapecó e Região**. Disponível em: <http://www.desbravador.psi.br/turismo.htm>. Acesso em: 24/02/20

NOELLI, F. S. **A ocupação humana na região Sul do Brasil**: Arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000. São Paulo, Revista da USP, n. 44, p. 218-269, 1999-2000.

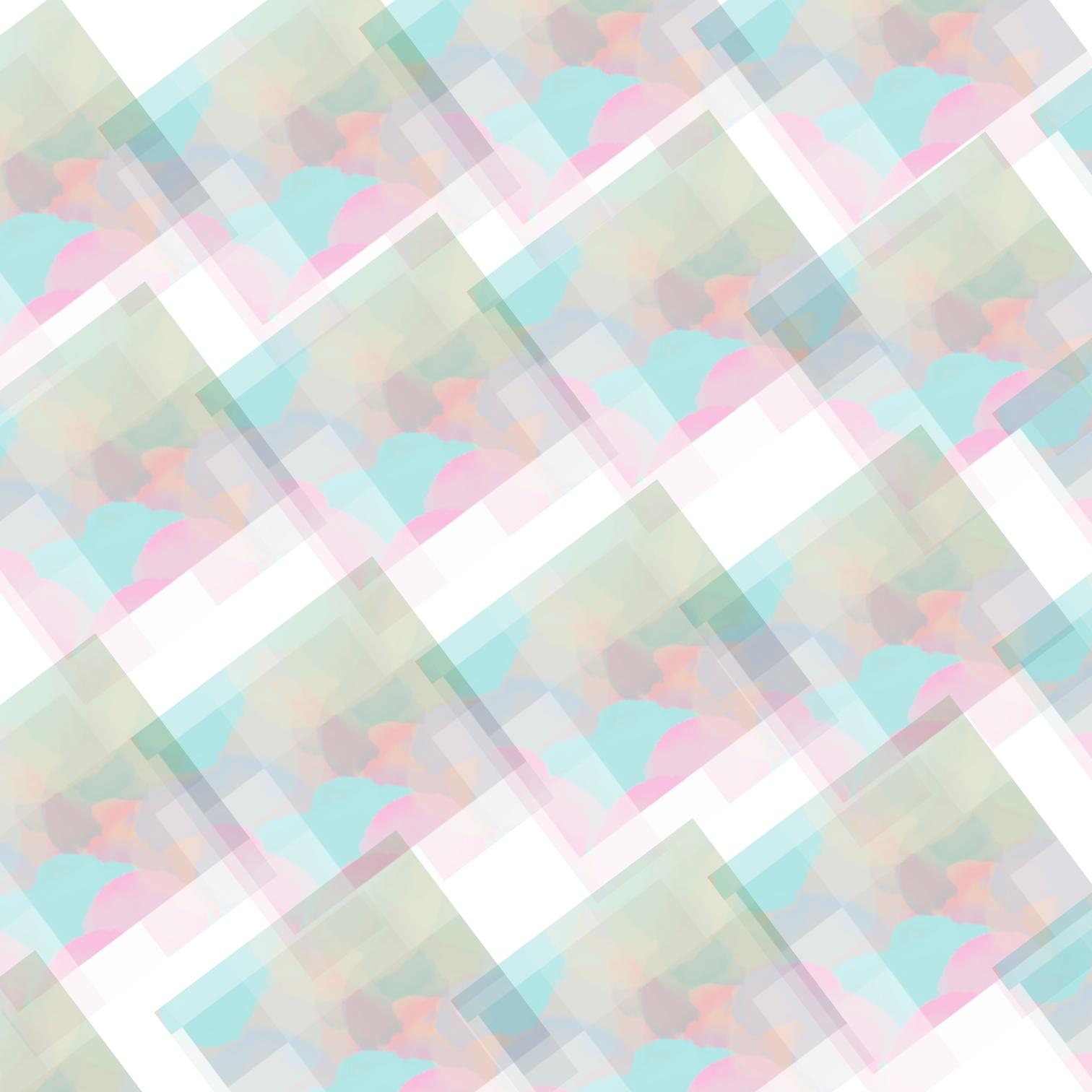
NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Trabalho, Arte e Educação**. Formação humana ou prática pedagógica. Santa Maria-RS. EdUFMS. 2004.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Brennand**: Escultura 1974/1998. Curador: Olívio Tavares de Araújo.1998.

RICHTER, Ivone Mendes, **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das arte visuais**, Campinas,SP: Mercado das Letras, 2003.

STOLF,Raquel. **A instalação enquanto situação**-entre acontecimentos, proposições, inserções e outros desdobramentos.Joiville,SC: UNIVILLE/Instituto Schawanke,2007.

TAYLOR, S.I. & BOGDAN, R. **Introducción a los metodos cuantitativos de investigación**. Buenos Aires: Paídos,1986





PARTE
QUATRO

Narrativas e questionamentos
a partir da educação
com a tecnologia

MESTIÇAGEM EM ARTE - NARCISOS DIGITAIS E AS NARRATIVAS TRANSMÍDIA

Rogéria Eler | Faculdade de Artes Visuais | Universidade Federal de Goiás

As imagens fazem parte das histórias contadas: sejam as criadas a partir de desenhos, de registros fotográficos, de registros fílmicos, sejam advindas das interpretações e da sensibilidade de nosso sensorio a partir das narrativas na esfera do imaginário.

Na contemporaneidade, observamos manifestações de uma nova versão no ato de retratar, sobretudo de se autorretratar, de contar histórias e fazê-las conhecidas. Para tanto, discorreremos sobre os conceitos que estruturam o desempenho da identidade social e individual contemporânea e fundamentaremos a relação e ação do interator a respeito da manipulação da sua autoimagem através dos recursos tecnológicos digitais.

Estas reflexões e elucubrações fazem parte da pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo compreender o universo das narrativas digitais, temáticas, construções, edições, enfim, as dinâmicas das histórias contadas no universo digital contemporâneo.

Nesta abordagem, aproximaremos do contexto da tecnologia digital contemporânea influenciada pela mídia e em que são reforçados o consumismo e a promoção da autoimagem relacionada nesse ensaio com a metáfora de Narciso. O corpo digital e seus mergulhos nas plataformas, principalmente nas redes sociais, deflagram uma metamorfose digital das relações *on line*.

E por fim, sendo apenas um começo, perceberemos como abordagens metodológicas, no contexto das áreas de arte, podem estabelecer diálogos nos processos de criação e edição de narrativas digitais.

Na história do ensino das Artes é possível perceber a trajetória das imagens desde o período de polivalência até a atuação do professor nas áreas específicas de formação: teatro, música, dança e artes visuais.

Os conceitos referentes à grande área de Arte se ampliam, diante do emergencial contexto digital, abrangendo as quantas formas de propostas artísticas e suas possibilidades técnicas, de cuja percepção e interpretação se fez emergir o conceito de mídia-arte digital.

As incursões digitais são reconhecidas artisticamente, bem como as possibilidades propiciadas pela arte e tecnologia, em ambientes virtuais ou matéricos, em especial o diálogo com as demais áreas que trazem relevantes contribuições ao processo criativo do artefato digital.

Diante da socialização das mídias digitais, é relevante tal discussão e aprofundamento no processo formativo nas Licenciaturas e na formação de professores em Arte. A partir de tais reflexões, algumas possibilidades metodológicas podem ser consideradas para abordagens no ensino de arte e arte computacional, mídia-arte digital.

As imagens digitais

Capturadas e manipuladas, as imagens articulam informações e percepções a partir de seus contextos socioculturais. Eler (2009) pondera que “ao transferir as imagens digitais para a rede, os Narcisos contemporâneos têm a intenção de serem vistos por um número cada vez maior de pessoas. Eles estão em movimento nas inúmeras conexões existentes no ciberespaço que promovem a autoimagem” nas imagens fixas e animadas.

Inúmeros são os fragmentos narcísicos que movimentam o fluxo de imagens, fixas, através de práticas como o intercâmbio de produções, frequentes no contexto digital a partir de espaços de interação. Tais espaços são conhecidos como redes sociais, nas relações estabelecidas em *e-mails*, *blogs*, *fotologs*, *orkut*, *youtube*, *facebook*, videogogos, dentre outras. Esses Narcisos trafegam pela internet, fazendo uso de atalhos e *links*, num total domínio e familiaridade que se atualizam a cada dia, a cada nova inserção, observando modos de relacionamentos, normatividades e demandas dessa midiatização.

O significado da palavra Narciso vem do grego *narcosis*. Narcose significa um “sono provocado por drogas ou anestésicos” que leva o paciente a um estado de diminuição dos reflexos. “A narcose é definida como o adormecimento causado pelo uso de narcótico, que altera a percepção de si e dos outros” (MEDEIROS, 2000).

O espelho, no mito, o reflexo no lago, é o que atrai Narciso à morte, pela autocontemplação e destruição da sua identidade. Medeiros relata que, em diversas culturas, o espe-

lho significa revelação, conhecimento, iluminação. Após a sua morte, afogado no lago, no lugar do corpo conhecido surge outro, denominado “flor de Narciso”.

O mito de Narciso detém uma metáfora que propõe diálogos com o cenário contemporâneo referendando a autoimagem, a autorretratação e as inúmeras possibilidades de projeções que propõem o “eu” idealizado.

O Narciso contemporâneo não se apresenta como nos moldes da mitologia grega, destruído, mas sim interminável, fragmentado. Para o comportamento atual, o espelho tem várias faces, advindas de espelhos quebrados, proporcionando reflexos em que os fragmentos destes trazem a possibilidade da alteração e multiplicação da identidade.

Maria de Fátima Burgos acrescenta a constatação do impacto que as tecnologias midiáticas têm causado sobre os sentidos e as faculdades cognitivas dos seres humanos, em relação à sua própria imagem, chegando a identificar essa influência com a narcose de Narciso na contemporaneidade. Assim como Narciso, os homens têm-se “deixado entorpecer e fascinar por qualquer extensão de si mesmos em qualquer material que não seja o deles próprios” (MEDEIROS, 2000).

No exemplo, as interações digitais vivenciadas na internet funcionam como duplo do eu projetando ali uma ilusão biográfica. Esta ilusão cria e recria identidades, que falecem e nascem conforme as conquistas e sublimações que atendem ao projeto de resolver sua insatisfação, a não conquista de si mesmo.

As referidas ações, de trânsitos de imagens, adentram uma esfera gigantesca de compartilhamentos numa hibridização de conexões humanas a partir da tecnologia, ganhando um aspecto de autorretratação em que os Narcisos customizam uma identidade visual híbrida e vivenciam experiências em outro corpo, a partir de avatares, por exemplo. Embora seja um corpo digital é a extensão de si, o duplo do eu, em movimento, o que proponho, a partir dessas metamorfoses, considerar o interator enquanto Narcisos digitais.

Metamorfoses digitais

As relações nas conhecidas redes sociais têm sido fonte de pesquisa bem como foco de interesse e investimentos de produtos de mídias digitais que proporcionem, de alguma forma, um efeito de refletir o indivíduo em características cada vez mais próximas do comportamento humano.

Contudo, as propostas de interações com as interfaces digitais têm sido uma trajetória de adequações a partir de percepções *on line*. Os *chats*, *emails* e outras atividades de conversação, eram os principais serviços que as pessoas queriam, “as interfaces de conversação ainda eram primitivas, dificultando a transmissão de sinais sociais básicos” (DONATH, 2007).

No final do século XX, surge a presença de avatares para representar a figura humana no ciberespaço, mas ainda não reproduziam as expressões verbais ou gestos físicos do usuário. Nesse contexto Jenkins, em 2009, destaca o número e nível relevante de ações de indivíduos, principalmente os mais jovens, no ciberespaço, sobretudo na prática de apropriação de cenas e personagens/avatares de séries de vídeo, jogos em que fãs criam “suas próprias trilhas sonoras, seus próprios filmes e distribui tudo isso através da internet”.

Na década atual, vivemos essas ações em maior escala, com interfaces convidativas, em que diversas plataformas de interação recebem as produções híbridas que os fãs enviam às redes de relacionamento, criadas e mantidas por eles, com o intuito de prolongar as conversas e promoverem ações em rede como apropriações de cenas dos videogames, de seus próprios avatares no jogo, produções de narrativas digitais, que em alguns casos vão além do proposto pelas produtoras.

As relações *on line* estão se multiplicando e situações reais são projetadas para o contexto das redes sociais digitais através de narrativas, histórias contadas a partir de cenários que contemplam períodos históricos, ficção científica, bem como movimentos, acessórios, características humanas e pós-humanas.

Tais mudanças, na forma do corpo escolhido, têm características de influência de consumo, “mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para

renascer – tudo isso é estimulado por essa cultura como um *dever* disfarçado de privilegiado” (BAUMAN, 2008).

Portanto ainda há que se considerar o aspecto entorpecente das redes sociais, sobretudo das empresas que movimentam o mercado de consumo de imagens digitais em movimento.

Vivemos a era em que diferentes plataformas de interação recebem produções híbridas, em que as mídias contemporâneas fundem-se com aquelas consideradas tradicionais possibilitando apropriações, bricolagens, uma verdadeira metamorfose digital. Tais movimentações nesses veículos amplamente explorados pelo mercado de consumo configuram em uma das maiores fontes de desejo da geração consumista contemporânea, tanto da manipulação de artefatos digitais, quanto ao destino destas produções de consumidores, consumidos a partir dessas máquinas.

Em se tratando das narrativas no contexto da digitalização da imagem, ou seja, no universo digital é de suma importância entender como o indivíduo está inserido nos processos narrativos. Este universo midiático e suas particularidades, suas técnicas e abordagens, suas concepções e relacionamentos, sua formação e reconhecimento são dinâmicas de processos de criação de narrativas digitais com características de apropriação, de histórias já existentes, bem como de autobiografias, caracterizadas no universo em rede.

Narrativas Transmídia

Narrativa (ou historiar) é uma estrutura organizacional para novas experiências e criação de conhecimento e de construção. Constitui uma dimensão importante da aprendizagem humana e está presente desde sua gênese. Para Barthes (1976, p. 19-20):

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias. A narrativa está presente em mito, lenda, fábula, conto, novela, epópeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janelas, cinemas,

histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa.

As narrativas, ao longo dos tempos, fazem parte da história da humanidade em que as experiências, orais ou escritas, são contadas de um para o outro, de uma geração para a outra, perpetuando assim contos, estórias, dentre tantas que conhecemos e fazem parte de cada cultura. Contudo, para Benjamim (1994, p. 1) a arte de narrar está em extinção, “cada vez menos as pessoas se propõem a narrar alguma coisa, e uma das causas, para o autor, é que as ações de experiências estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”.

Esta afirmativa de Benjamim está embasada em um estudo que deflagra um processo da evolução da morte da narrativa em que a imprensa, através da informação, é responsável por esse declínio, “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa e quase tudo está a serviço da informação” (1994, p. 5).

Neste processo evolutivo, as mídias digitais contemporâneas e suas provocações estéticas e de consumo, suas inúmeras possibilidades de manipulação, cada vez mais acessíveis aos indivíduos, não é de se espantar que a sociedade global esteja sendo moldada num processo denominado por Henry Jenkins de “Cultura da Convergência”. Para ele, nesse processo, estão ocorrendo algumas situações emergentes as quais destaca: “a convergência dos meios de comunicação”, “cultura participativa” e “inteligência coletiva”.

Contudo, nesse contexto, fluem histórias midiáticas, mais em específico as construídas a partir de identidades efêmeras lançadas nos reflexos fragmentados, produzidas em diferentes plataformas e em ambientes virtuais de videogames, em redes sociais dentre outros espaços digitais, uma nova estética. No contexto midiático, Jenkins (2009) vem contribuir com um conceito mais específico para definir um segmento narrativo, a “Narrativa Transmídia” que representa um processo no qual elementos de uma ficção estão sistematicamente dispersos através de múltiplos canais de distribuição com o intuito de

criar uma experiência de entretenimento única e coordenada.

Jenkins explica que a narrativa transmidiática surge em resposta à convergência das mídias, a “arte da criação de um universo”, que para viver essa experiência na totalidade, os consumidores se tornam caçadores e coletores de fragmentos de histórias.

Os fragmentos de história estão espalhados pela rede onde os consumidores percorrem diferentes canais, redes sociais, discussões *on-line*, em prol de um mesmo produto, ou a série dele, na intenção de perpetuar o entretenimento e promover uma simbiose entre o produto e seus fãs.

Por causa da proliferação tecnológica, temos mídias em todos os lugares, aparelhos de várias marcas e configurações, aptos a desenvolver inúmeras possibilidades de ações e não necessariamente num mesmo lugar geográfico. Jenkins (2009, p. 45) observa que “a convergência também ocorre quando as pessoas assumem o controle das mídias. Entretenimento não é a única coisa que flui pelos múltiplos suportes mediáticos”. Há, portanto criações de indivíduos não identificados como artistas, contudo produzem narrativas a partir das mídias da cultura digital.

Mestiçagem: narcisos digitais e as narrativas transmídia na formação de professores de Arte

O desafio desta abordagem é pensar em como levar a urgência da contextualização das narrativas, desde sua gênese até as dinâmicas digitais, para a formação de professores em Arte, no intuito de gerar nesses o interesse por essa área de pesquisa bem como criar meios para que tal cultura dialogue, com suas características, com a geração contemporânea.

Os processos formativos possuem suas características de formação a partir das abordagens metodológicas que adotam em seus percursos. Os diálogos são de suma importância nesses processos em que saberes, apreensões e trocas são objetivados além de disciplinas e suas particularidades.

As características híbridas são intrínsecas às produções do contexto digital em que se fazem necessárias metodologias que privilegiem a colaboração entre as áreas de conheci-

mento e os meios de produção dos artefatos, nesse caso os digitais.

Rita L. Irwin (2008) propõe uma metodologia de investigação denominada A/r/tografia permeando três vértices, *theoria-práxis-poesis*, na tentativa de integrar teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção aos papéis identitários artista-pesquisador-professor.

Um aspecto a se destacar nessa abordagem é a ausência de favoritismo de áreas e identidades. Nessa perspectiva, a Arte e Arte-Educação alcançam a proposta interdisciplinar, como destaca Ana Mae “pessoas com suas competências específicas interagem com outras de diferentes competências e criam, transcendendo cada uma seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos”. Tais diálogos são metaforicamente conceituados por Irwin como mestiçagem.

A mestiçagem (Irwin, 2008) é a linguagem da fronteira onde apesar de existir diferenças, divergências, é um espaço potencialmente libertador “por meio do qual se pode migrar a uma nova posição de sujeito”.

Nessa perspectiva da A/r/tografia, o artista/pesquisador/professor, assim como o artista digital experimenta conhecimento/prática/materialização no contexto do processo de criação. Eles estão em movimento, em fronteiras cada vez mais híbridas. A mestiçagem, onde ocorrem construções, desconstruções, conflitos e reconstruções, traz importantes reflexões para a prática dos a/r/tógrafos digitais. Contextualizando para o processo de criação em arte/digital computacional, Marcos (2011) destaca o processo investigativo em que o artista explora continuamente seu trabalho artístico, e quanto mais profundo for o processo de reflexão-experimentação-construção maior a chance de resultados relevantes advindos da experiência processual cognitiva e perceptiva.

Marcos ressalta ainda, que o artista digital está na fronteira acompanhando as rápidas mudanças e atualizações tecnológicas digitais, nas dinâmicas de questionar, interpretar e ressignificar, envolvidos no processo do “eu e do “outro”. “*O processo de criação em arte digital assume assim a forma de experimentação artística e investigação em arte, pois permite ampliar significações e sentidos [...]*” (MARCOS, 2011).

Esses se identificam nas possibilidades constantes que a fronteira ocasiona em recriar, repesquisar, reaprender e apreender representações e expressões de mundo numa pers-

pectiva do diálogo, em que esta vertente pode ocupar lugar neste panorama híbrido e em que *A/r/t* como mestiçagem é uma metáfora que pode nos ajudar nas experimentações e compreensões entre vários territórios.

O diálogo entre saberes pode ser identificado através de abordagens tais como a transdisciplinaridade que ocorre quando uma equipe docente, entre outros envolvidos, faz parte de um mesmo planejamento, de um mesmo processo, indo além de suas próprias disciplinas, tendo como objetivo maior as construções desenvolvidas no grupo e as apreensões que advém desse processo, tanto para a equipe promotora quanto para os receptores.

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (Carta de Transdisciplinaridade, art. 3, 1994, acesso em 24 jul 2013).

Relacionamos, portanto, a metáfora das fronteiras, de conhecimentos híbridos, com a utilização simultânea dos meios digitais, tecnológicos, infraestruturas que só têm condições de ser a partir do diálogo entre áreas.

Nessa perspectiva, portanto, a partir da temática das narrativas transmídia, é possível perpetuarmos os valores dessa arte, apropriando do contexto da arte digital, em diálogo com as inúmeras áreas de criação, numa mestiçagem com as áreas de arte-educação, dentre outras, para transcender extramuros a formação acadêmica e alcançar as salas de aula e a voz da cultura contemporânea.

Referências:

BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo, SENAC, 2008.

BARTHES, R. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. In: **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BAUMAN, S. Vida para consumo. **A transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov**. In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

DONATH, J. **Signals in Social Supernets**. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1) article 12. 2007. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/donath.html>>. Acesso em: 10 mai 2013.

EDUCAÇÃO e Transdisciplinaridade. V. II. Carta de Transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2002. Disponível em: < http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Arquivo_14_Carta_Transdisciplinaridade_I_CONGRESMUNDIAL.pdf>. Acesso em: 24 jul 2013.

ELER, R. **Imagens de Narcisos nas prateleiras do Orkut**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais.

IRWIN, R. L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.) **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MARCOS, A. (2011), Instanciando mecanismos de a/r/tografia no processo de criação em arte digital/computacional. **Actas do 23º Encontro da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual** (APECV), Escola Superior de Educação. Bragança, 13-15 Maio 2001.

MEDEIROS, M. **Fotografia e narcisismo**. O autorretrato contemporâneo. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

QUESTÕES A PROPÓSITO DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA

Regiane Galvão Coutinho | Instituto de Artes - UNESP

Este artigo tem como foco um curso de especialização na modalidade a distância para professores de Arte da rede estadual paulista. O texto é fruto de participação em mesa no II Encontro de Licenciaturas em Artes Visuais EAD²⁴, quando tive oportunidade de apresentar o curso e refletir sobre este processo de formação continuada que coordenei junto com um grupo de docentes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, entre outubro 2010 e janeiro 2013.

O processo teve início com uma demanda da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo – SEESP, através do Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR, que com esta iniciativa, buscava implementar uma política de formação continuada em serviço, de longa duração, tendo, no entanto, como alvo imediato a implementação de uma nova proposta curricular.

O curso está inserido em um amplo convênio firmado simultaneamente entre a Secretaria de Estado de Educação e as três universidades estaduais: USP, UNESP e UNICAMP. Coube à USP o oferecimento de cursos de gestão escolar, gestão de currículo e gestão de rede pública em sua Faculdade de Educação, além dos cursos para professores de Ciências e Biologia. A UNICAMP se responsabilizou pelos cursos para professores de Língua Portuguesa, Matemática, Física, História e Educação Física. À UNESP coube os cursos para professores de Língua Inglesa, Filosofia, Química, Geografia e Artes. Para se ter uma ideia da amplitude e demanda do contexto, na primeira edição do curso, que teve início em outubro de 2010 e terminou em novembro de 2011, foram oferecidas 9.910 vagas para uma demanda de cinquenta mil pré-inscritos.

Arte na educação básica: fundamentos teóricos e perspectivas didáticas foi o título

²⁴ O II Encontro de Licenciaturas em Artes Visuais EAD aconteceu junto ao X Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo, entre 18 a 21 de junho de 2013.

lo dado ao nosso curso de especialização que tem os seguintes objetivos enunciados: 1) Preparar professores de Arte da rede estadual paulista para analisar a proposta curricular para o ensino de Arte e planejar aulas tendo como referências as abordagens contemporâneas; 2) Preparar os mesmos professores para construir as condições em suas escolas para o desenvolvimento do currículo, adequando-o, sem perder de vista, aos objetivos de formação que abarcam conteúdos e competências; 3) Favorecer a construção de poética pessoal no planejamento e desenvolvimento do currículo. Ou seja, são objetivos centrados na demanda da SEESP, na implantação do novo currículo, porém tendo como pressuposto que os professores e professoras, ao longo de sua vida profissional se deparam com diferentes propostas curriculares, então, é necessário exercitar capacidades de análise e contextualização de documentos curriculares, entendendo os vínculos destes com as políticas institucionais. Outro viés importante para a efetivação dos objetivos é a atualização dos professores e professoras frente às abordagens contemporâneas de ensino de Artes, afinal trata-se de um curso de pós-graduação na modalidade *lato sensu*.

A estrutura de todos os cursos que fazem parte do programa Redefor seguem o mesmo modelo, a carga horária de 360 horas é assim distribuída: 320 horas de atividades a distância e 40 horas de atividades presenciais. Cada curso é composto de oito disciplinas, agrupadas em quatro módulos de 90 horas cada um, 80 horas a distância e 10 horas de encontros presenciais. As disciplinas, com duração de cinco semanas, se organizam em torno de um texto de referência elaborado por um professor autor que subdivide o conteúdo em cinco temas de estudo de forma inter-relacionada. Os temas são mobilizados através de atividades de estudo por semana, tais como: fórum de discussão; trabalhos de pesquisa individuais e/ou em grupo; elaboração de textos síntese de discussões ou de pesquisas; reflexões sobre práticas à luz de teorias; exercícios de leitura e análise de textos, imagens ou produções artísticas, entre outras possibilidades de atividades pertinentes aos conteúdos tratados. Toda esta movimentação se dá na plataforma virtual de aprendizagem (como em todo curso na modalidade a distância) mediadas pela ação de um/a orientador/a educacional *online*, o tutor ou tutora como é conhecido este/a mediador/a.

Dada a extensão do programa Redefor em todo o estado de São Paulo, os encontros pre-

senciais foram realizados parte nas Diretorias de Ensino (DE) das regiões e parte nas próprias escolas. Os quatro encontros nas DE foram organizados por módulos e agrupavam professores das grandes áreas do conhecimento. Os professores de Arte se juntavam com os professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. As atividades foram elaboradas em parceria pelos coordenadores dos quatro cursos envolvidos, tendo como eixo temas transversais amplos, que poderiam gerar diálogos entre os educadores das distintas disciplinas e entre seus pares. Já os quatro encontros presenciais nas escolas tinham como pressuposto a aproximação das reflexões vivenciadas no curso com a prática pedagógica. A elaboração dessa atividade ficou a cargo dos educadores responsáveis pelo curso de gestão escolar. A condução dos encontros presenciais foi feita por educadores indicados pela SEE, em geral pertencentes aos quadros da própria DE.

Aqui vale um comentário sobre as dificuldades geradas por este modelo, que dificulta o entrosamento entre as atividades geradas na plataforma virtual de aprendizagem e as atividades presenciais. A operacionalização das atividades presenciais foram feitas por distintos educadores que nem sempre estavam envolvidos de forma comprometida com o curso em processo. Acreditamos que para um curso com majoritária carga horária a distância, os encontros presenciais devem ser cuidados como preciosos espaços de troca e pertencimento, espaços para elucidar dúvidas tanto técnicas quanto conceituais, espaço para confirmar presenças e afetos que podem consubstanciar as experiências de conhecimento.

Entre os instrumentos de avaliação utilizados no curso, além das atividades semanais relativas às disciplinas e avaliadas em sua processualidade pelos/as tutores/as, havia duas provas presenciais com questões de múltipla escolha, cada uma delas com quarenta questões referentes às quatro disciplinas do curso. Ou seja, uma prova na metade do curso e outra no final. Este modelo de prova, segundo o regulamento do programa Redefor, teria intenção de comprovar que o cursista que responde às atividades na plataforma virtual é o mesmo que tem condições de responder as tais questões de múltipla escolha sobre o mesmo tema em prova presencial. Segundo este raciocínio, evita-se assim a possibilidade de fraude no sistema virtual.

Entretanto, em nossa experiência no acompanhamento do curso, nem todos os conhecimentos e reflexões deles derivados são passíveis de serem transformados em questões de múltipla escolha. Aliás, a lógica de uma avaliação nestes moldes foge a qualquer possibilidade reflexiva ou autoral, demandando conhecimentos cumulativos e raciocínios capciosos tanto dos elaboradores das questões, os professores autores, quanto daqueles para quem as questões são elaboradas, os professores cursistas. Seria mais adequado elaborar avaliações presenciais nas quais as capacidades de reflexão, de análise e de síntese fossem exercidas.

O trabalho de conclusão do curso – uma monografia temática relacionada aos conteúdos tratados no curso e ao contexto de ensino e aprendizagem de Artes – encerra o processo. Foi previsto um tempo ao final das disciplinas para desenvolvimento e elaboração do trabalho, na primeira edição foram previstos dois meses e na segunda, após avaliação, este tempo foi ampliado para três meses. Dado ao grande número de trabalhos para avaliação, na primeira edição foram feitas apresentações no formato de pôsteres presenciais. Esse formato foi avaliado como insuficiente diante das necessidades de interlocução direta e presencial dos professores cursistas com os professores coordenadores e avaliadores no momento de encerramento do curso. Na segunda edição, as avaliações foram feitas em formato de sessões de comunicações, aos moldes de congressos científicos. Nesse segundo modelo, sanou-se a demanda por interlocução, estimulada pelos debates em pequenos grupos distribuídos em salas concomitantes, perdendo-se, por outro lado, a possibilidade de perceber o todo dos resultados.

Sobre a estrutura curricular

Voltando ao projeto do curso, pensamos em uma estrutura curricular que convidasse o professor a refletir sobre sua própria formação, buscando valorizar suas experiências pessoais e profissionais como ponto de partida para explorar o novo e, ao mesmo tempo, espaço de encontro consigo mesmo. A disciplina que abre o curso, *Repertório de professores em formação*, de autoria de Luiza Helena da Silva Christov, é um convite para o profes-

sor entrar em contato com suas experiências formativas no campo da arte, estimulando narrativas e os sentidos que delas podem advir.

No mesmo módulo, temos a disciplina *Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*, tecida em parceria com Ana Mae Barbosa e com pontuações das principais tendências metodológicas feitas por mim, com intuito de ajudar o professor a situar a diversidade de contextos e possibilidades de formação. Trata-se de história para entender o presente e compreender as convivências e sobreposições conceituais, uma história que gera subsídios para os enredos pessoais estimulados na disciplina inicial, onde pode-se ancorar referenciais.

Para dar apoios filosóficos, conceituais e metodológicos, o curso segue pela via da instrumentalização reflexiva. Pinçamos alguns tópicos que consideramos capitais para um processo de atualização no campo do ensino de Artes. O segundo módulo abre com a disciplina *Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e ensino de Artes*, também de Luiza Christov, que busca adentrar as relações muitas vezes obscuras, impressas no senso comum, entre Psicologia e Artes, ampliando referenciais conceituais segundo diferentes abordagens. Já a disciplina *Metodologias para ensino e aprendizagem de arte*, de Rita Luciana Berti Bredariolli, com uma perspectiva arqueológica, busca situar o contexto de surgimento de conceitos caros ao professor, como os de método e metodologia, aportando em concepções artístico-educacionais contemporâneas.

No terceiro módulo o foco é a cultura em diferentes acepções, também historiadas na disciplina *Arte como cultura: concepções e problematizações*, de autoria de José Leonardo Nascimento. Parte-se da ideia de arte como sistema cultural para compreender as relações postas na disciplina seguinte, *Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural*, de minha autoria, que explora o papel do professor como mediador nas relações entre os sujeitos - os estudantes - e as práticas de produção, difusão e recepção dos diversos bens patrimoniais.

No quarto e último módulo, a estética e a poética são os assuntos. Em *Estética: história de um conceito, visões contemporâneas e educação estética*, escrita por Mário Bolognesi, Ana Portich e Anderson de Souza Zanetti da Silva, procura-se aproximar o professor da complexidade da filosofia, sem abrir mão da densidade pertinente ao tema, para aclarar

o campo conceitual. Em *Poética, linguagem e mídias*, Milton Sogabe e Rosangela da Silva Leote propõem um mergulho nas íntimas especificidades da Arte, levando o professor a adentrar processos de construção de artefatos, objetos, imagens e ações artísticas em relações contextuais.

É uma estrutura curricular fruto de algumas escolhas diante de possibilidades de seleção de conteúdos e de docentes interessados em integrar o projeto. Sabemos que esta estrutura não abarca todas as necessidades nem pretendemos que ela seja modelar para outros processos de formação continuada. Ao apresentá-la com suas justificativas, gostaríamos de instigar o debate e gerar outros movimentos.

Sobre os recursos humanos

Dada a amplitude do convênio no qual se insere o curso, trabalhamos sob uma coordenação geral da UNESP que atuava na interface entre a SEESP e demais IES envolvidas e as coordenações de área. Cada curso tinha o seu coordenador de área e na dinâmica da UNESP, os encaminhamentos foram, na medida do possível, compartilhados entre os cinco coordenadores dos cinco cursos e a coordenação geral. Por sua vez, a coordenação do curso de Arte fazia a interface entre toda essa estrutura geral e a estrutura interna ao próprio curso, se responsabilizando pelo funcionamento do mesmo. Trata-se de um modelo hierárquico e cumulativo de responsabilidades que procuramos exercer de forma compartilhada.

O corpo docente envolvido com a estrutura curricular era composto majoritariamente de professores do Instituto de Artes da UNESP, tendo uma professora convidada do Curso de Filosofia da UNESP, Campus de Marília, e uma professora convidada externa. Esses *professores autores* foram responsáveis pelo desenvolvimento e escrita do texto do material didático, pela elaboração das atividades semanais, pela elaboração das questões para as provas, pela gravação de vídeos para justificar e estimular o envolvimento com os textos e pela elaboração de sugestões de temas para as monografias finais.

A interface entre essas produções e esses professores autores, com os orientadores educacionais, que efetivamente põem em movimento o curso, era feita por uma educa-

dora que nesta estrutura se designava como a *especialista*. Neste modelo hierárquico, essa função é semelhante ao de um supervisor educacional que tem um papel fundamental no funcionamento do curso, pois trabalha diretamente com o conjunto de orientadores educacionais, os tutores. Em nossa experiência, essa especialista tinha também a responsabilidade de organizar o processo de formação continuada interna de nossos tutores, organizando as reuniões semanais, selecionando temas de estudo, indicando leituras complementares, oportunizando os encontros dos professores autores com os tutores para aprofundar os conteúdos tratados nas disciplinas, enfim, mantendo a boa tensão e distensão da equipe.

Tivemos o privilégio de trabalhar com uma excelente educadora no papel de especialista e com uma competente equipe de orientadores educacionais. Esses tutores, orientadores educacionais, foram contratados pela Fundação para o Desenvolvimento da UNESP – Fundunesp – através de um concurso de títulos, tendo contrato CLT de 24 horas semanais de trabalho, das quais 20 horas em atendimento aos cursistas na plataforma virtual e 4 horas para reuniões. Como se trata de um curso de especialização, na seleção foram privilegiados títulos de mestre e doutor, assim como experiência com formação docente e educação a distância. Vale salientar que a remuneração era condizente com as titulações e experiências avaliadas. Na primeira edição, trabalhamos com uma equipe de sete tutores e na segunda edição com dezesseis. Cada tutor/a era responsável por uma turma de cinquenta professores cursistas. Tivemos seis turmas na primeira edição, num total de trezentos inscritos, e catorze turmas na segunda edição, quando oferecemos setecentas vagas.

Apesar de modelado como uma estrutura hierárquica, a coordenação do curso de Artes, em parceria com alguns professores autores, com a educadora especialista e toda a equipe de tutores procurou vivenciar dinâmicas horizontais de comprometimento e construção de conhecimento.

Algumas questões nevrálgicas da experiência

São muitos os problemas e conflitos advindos de uma experiência deste porte. Poderia começar discorrendo sobre a grande dificuldade que tivemos em corresponder a uma demanda institucional, no caso, a demanda da SEESP que associou o oferecimento do curso à implantação de nova proposta curricular. Sobretudo, quando, em princípio, tínhamos fundamentadas discordâncias em relação à forma como a tal proposta curricular foi elaborada e estava sendo implementada pela Secretaria. Esta discordância de base, que é de ordem política e conceitual é tão profunda que me leva a pensar na grande contradição que foi aceitar o desafio de integrar este convênio e oferecer este curso. Creio que o que nos motivou inicialmente, a mim e a professora Luiza Christov que compartilhou a elaboração do projeto do curso, foi a possibilidade de ocupar um espaço de formação continuada junto aos professores de Artes da rede estadual paulista, fazendo aquilo que mais gostamos de fazer e que acreditamos que fazemos com certa competência – inventar espaços de formação.

Poderia ressaltar também a grande dificuldade que tivemos ao longo de todo o processo em lidar com um modelo de curso de antemão estruturado, fechado e hierárquico, que não comportava participações decisórias dos atores envolvidos, e pouco se flexibilizava em resposta à própria experiência.

Poderia apontar ainda, as grandes dificuldades que tivemos em relação a amplitude do convênio, tendo em vista envolver três universidades e uma secretaria de educação que é avaliada como um dos maiores órgãos públicos do mundo, o que envolve uma enormidade de ações burocráticas.

No entanto, neste texto creio que é mais sensato focar em questões de caráter pedagógico relativas a esta modalidade específica de formação, que não deixam de envolver as questões citadas anteriormente, mas que são da ordem das aprendizagens acumuladas com a experiência.

Primeiramente gostaria de ressaltar o papel crucial dos orientadores educacionais – tutores e tutoras - nesta modalidade de formação, pois no contexto da EAD, este sujeito é

eminentemente um *educador* que atua essencialmente como *mediador*. Creio que a ideia de mediação abarca grande parte das funções e responsabilidades desses atores, sobretudo se temos em mente uma perspectiva vigotskiana de mediação.

Procuramos implementar uma rotina de trabalho que propiciasse espaços de formação contínua a esses orientadores educacionais, em reuniões semanais, pois, como são eles que fazem a mediação na plataforma virtual entre o conteúdo/atividades e os cursistas, era necessário estimular a disponibilidade para aprender em conjunto, o que significa exercitar a possibilidade de uma educação emancipadora ao estilo Rancière²⁵, onde se respeita a potência de cada sujeito, situados no mesmo plano e com as mesmas possibilidades de aprendizagem. Nos deparamos com situações, por exemplo, nas quais ao mesmo tempo em que os orientadores educacionais tinham a tarefa de acolher os cursistas, integrando-os na plataforma virtual, iniciando-os nas questões técnicas sobre o funcionamento e as ferramentas disponíveis, eles próprios precisavam exercitar e dominar esta plataforma com suas ferramentas. Ao mesmo tempo em que estes mesmos orientadores precisavam estimular os cursistas a se envolverem com os conteúdos das disciplinas, compreendendo as propostas de atividades, em suma compreendendo a lógica de uma disciplina em plataforma virtual que se estabelece numa relação diferenciada das experiências presenciais, eles próprios precisavam se envolver com estes mesmos conteúdos, se apropriando das propostas com seus objetivos e critérios de avaliação.

Em suma, acreditamos que neste modelo de educação, não deveria haver espaço para que este tutor educador assumisse o papel tradicional de professor detentor do conhecimento, ao contrário, ele e ela deveriam ser incitados a abrir mão deste poder e a se colocar no lugar do *mestre ignorante*. Tentamos estimular esta postura, o que nem sempre foi fácil, pois envolvia um processo de desconstrução de paradigmas bastantes arraigados, além do real sentimento de lutar por uma prática de relações horizontais, dentro de uma estrutura posta de relações verticalizadas.

²⁵ Jacques Rancière, *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Do ponto de vista dos tutores e tutoras, uma das grandes queixas advinha da própria estrutura deste curso específico, que colocava nas mãos de cada um/uma deles/delas a responsabilidade de acompanhar os processos de aprendizagem de cinquenta cursistas. Sabemos que uma das tarefas do orientador educacional é validar a presença de cada cursista a partir das respostas dadas por este às atividades propostas semanalmente. Esta validação não se dá simplesmente pela presença ou ausência de respostas às atividades, mas pela qualidade dessas respostas. Diante da grande demanda de respostas a serem validadas o desejado processo de avaliação qualitativa e processual se via prejudicado.

No entanto, ao longo das duas edições do curso, o grupo de tutores foi se apropriando das ferramentas e criando uma dinâmica de trabalho tendo por base as suas percepções das necessidades dos professores cursistas frente ao potencial (e as dificuldades) do ambiente virtual de aprendizagem e do projeto pedagógico deste curso.

Sobre os professores cursistas

- Os nossos cursistas são professores de Artes da rede estadual paulista, com experiências, percursos e formações diversas, que durante o curso têm a oportunidade de conviver e trocar com seus pares, no ambiente virtual, independente de sua localização geográfica. A adesão ao curso se dava de forma voluntária, por desejo de ampliar sua formação. A SEESP oferece a possibilidade do curso com a condição de que o professor não o abandone, chegando à sua conclusão. Caso haja abandono, o professor não poderá participar de outra iniciativa de formação oferecida pela Secretaria durante dois anos. É uma forma de pressão para que o professor assuma a responsabilidade da vaga que está ocupando, afinal a SEESP está oferecendo gratuitamente para este professor um curso de especialização numa universidade pública de renome.

Mesmo assim, os números de desistências foram altos, em torno de 40% dos inscritos na primeira e segunda edições não chegaram a concluir o curso. Isto mostra que há outras

variáveis implicadas na permanência ou não do professor no curso. Para ter maiores elementos para enfrentar este problema fizemos, junto com a equipe de tutores, um levantamento dos argumentos comumente apresentados pelos cursistas para as desistências. Elencamos algumas dessas dificuldades que detectamos ao longo do processo e apresentamos por ordem de aparição.

A primeira barreira é composta pelas dificuldades inerentes à plataforma virtual de aprendizagem. Dificuldade para acessar a internet e se manter conectado, pois muitos professores ainda não têm computador pessoal e usam os equipamentos das escolas ou de *lan houses*. Dificuldade em lidar com o computador como ferramenta educativa, ou seja, dificuldade em entender a lógica do ambiente virtual de aprendizagem com suas ferramentas. Foi grande o número de professores que desistiu do curso logo nas primeiras semanas e muitos evidenciaram suas frustrações.

O segundo grande motivo de desistência é a disponibilidade de tempo para se dedicar ao curso. Aqui vale ressaltar que os professores não são liberados de parte de sua carga horária para se dedicar ao curso. Muitos se inscrevem na ilusão de que um curso a distância ocupará menos de seu tempo do que um curso presencial e quando se deparam com as exigências de leituras e os prazos para postar as atividades, percebem que não terão possibilidade de ir adiante.

O terceiro motivo diz respeito às lacunas nas formações iniciais de parte dos professores, que se apresentam como dificuldades de compreensão dos conteúdos e das atividades propostas na plataforma virtual, sobretudo, porque nesta plataforma toda a comunicação se dá de forma escrita, através da leitura e produção de textos, como veremos a seguir.

Detectamos ainda, como motivos de desistência, dificuldades como, por exemplo, a de participar dos encontros presenciais - pelo fato de serem realizados aos sábados (por problemas religiosos ou de outros trabalhos) e, em alguns casos pelo fato dos encontros serem realizados em cidades mais distantes. Também encontramos como justificativas para as desistências muitos problemas de saúde físicos e mentais, assim como uma série de problemas familiares de várias ordens.

Sobre a produção de textos em ambiente virtual de aprendizagem

Vamos ler um relato de uma das professoras cursista à sua orientadora educacional que ilustra, em parte, esta questão.

Oi professora... Não tem sido fácil para vocês incutirem essa ideia em nossa cabeça, não é? Mas acredito que não irão conseguir se não for dessa maneira. Insistindo! Estamos com muita dificuldade, e por conta dela já vi muitos colegas desistirem. Alguns não conseguem entender o ritmo do curso, como ele funciona e vão levando com médias abaixo de sete. Outros, como eu, se esquecem de regras fundamentais ...

Não vou mentir. Nunca fiz trabalhos com normas da ABNT. Me lembro de uma professora, na faculdade que não lia nossos trabalhos e nos dava notas aleatoriamente. Sempre escrevíamos muito para obter nota, sem a preocupação com a coerência.

Esse texto de apoio que vocês nos mandaram está mais fácil e ainda mais claro.

Estou aprendendo a lidar com minhas lacunas de formação. Antes eu chorava e me retraía diante de obstáculos, não me aproximava das pessoas por medo de não saber determinado conteúdo e assim deixei de aprender e também de ensinar muito. Sei que já falei bastante sobre isso, mas tenho o dever para comigo de falar o que sinto e a dificuldade que tenho. Não estou justificando, mas tentando dizer a vocês que não desistam da gente, pois essa é a hora de aprender. Sempre digo aos meus alunos que o que me deixa mais feliz é poder ajudá-los. Acho que é típico de professor, não é?²⁶

Por outro lado, uma das orientadoras educacionais confessa que

Alguns professores cursistas têm muita dificuldade com a escrita, fazem textos com sérios problemas de organização de pensamento e sem nenhum poder de síntese. Eles

²⁶ Relato de uma cursista do curso de especialização, *Arte da educação básica: fundamentos teóricos e perspectivas didáticas*, que integra o Programa Redefor da SEESP, em 26 de fevereiro de 2012.

*nos deixam numa 'saia justa', pois como falar de algo tão básico com pessoas já formadas? É um constante exercício de delicadeza! Mas, ao menos há aqueles que se esforçam e isso deve ser valorizado.*²⁷

A escrita, num curso em plataforma virtual, é um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos envolvidos (educadores e estudantes) e, portanto, uma das habilidades que tem espaço e demanda para se desenvolver. Quando há empenho, há crescimento nesse aspecto, e o desafio se torna uma das maiores potências de um curso dessa natureza.

No entanto, a questão da escrita e da autoria de textos em resposta às atividades propostas no curso, nos levaram a perceber, desde o início, que um dos recursos mais utilizados pelos professores era a apropriação de textos ou parte de textos e imagens, sem referência à fonte. Uma prática que pode se situar no âmbito da cópia e que no meio acadêmico se configura também como plágio.

Nossa primeira atitude diante desse contexto foi buscar informar aos professores cursistas sobre os diferentes procedimentos de apropriação de ideias, como as citações indiretas e diretas, explicando a diferença entre os procedimentos. Duas de nossas tutoras escreveram um texto de orientação sobre esta questão que tem a intenção de funcionar como um tutorial²⁸. É este texto que a professora cursista comenta em seu relato acima.

Para alguns professores este alerta funcionou. No entanto, muitos se mantiveram firmes no hábito da apropriação, coisa que veio a se evidenciar como muito problemática no processo de construção das monografias finais.

Em nossas reuniões este foi um assunto em torno do qual conversamos demoradamente em diversas ocasiões. A primeira atitude foi sempre de alertar e informar. Depois

²⁷ Relato de uma orientadora educacional do curso de *Arte da educação básica: fundamentos teóricos e perspectivas didáticas*, que integra o Programa Redefor da SEESP, em 2 de março de 2011.

²⁸ Texto de autoria de Camila Serino Lia e Christiane Orloski, "Escrever, citar, se inspirar, se apropriar, pesquisar, interpretar, recriar: os limites entre a autoria e o plágio", material de apoio didático do curso de especialização, *Arte da educação básica: fundamentos teóricos e perspectivas didáticas*, que integra o Programa Redefor da SEESP.

usamos a estratégia de coibir este ato através de retirada de pontos nas notas das avaliações quando, depois de alertados, os professores insistiam em manter as apropriações sem as requeridas referências. Esta persistência nos mostra o quanto este hábito está enraizado no contexto de produção de textos dos professores e professoras.

Aqui levanto duas hipóteses que surgiram em nossas discussões na tentativa de compreender a persistência dessa prática. A primeira nos remete a própria cultura escolar, aquela fincada em uma pedagogia tradicional, pautada na cópia e reprodução. Grande parte desses professores foram formados nessa cultura: da cópia da tarefa na lousa, da cópia de desenhos, da cópia de textos, da cópia da cópia, *ad infinito*. De repente, esses professores se veem diante de uma proposta que lhes solicita uma autoria, que busca saber o que eles pensam sobre as questões discutidas e tratadas nos textos. O que se revela é uma grande dificuldade em se desapegar das *certezas* dadas e se lançar nas *incertezas* cambiantes de suas próprias ideias.

A segunda hipótese nos leva ao próprio contexto da plataforma virtual, ao contexto da internet. O reino da virtualidade é um espaço por excelência de apropriações e de apagamentos de autorias (hoje os direitos autorais são um dos grandes problemas do mundo virtual). As ferramentas de “corte e cole” são talvez as mais populares desse ambiente. A proximidade ou sobreposição dos ambientes: de aprendizagem, de pesquisa, de comunicação, de brincadeiras e outros mais do mundo virtual, nos parece ser, ao mesmo tempo, potência e perigo, acentuando o grande desafio desta modalidade de formação.

Para concluir este relato e estas breves considerações sobre o curso de especialização, gostaria de enfatizar que temos claro que contribuímos com o processo de formação contínua dos professores de Artes do estado de São Paulo, especialmente daqueles professores que conseguiram chegar até o final do curso - dado que pode ser verificado na qualidade de grande parte dos trabalhos de conclusão e em testemunho dos próprios professores. Sabemos, também, que de alguma forma contribuímos com a qualificação do ensino de Arte no estado, especialmente, quando oportunizamos aos professores uma reflexão sobre os efeitos de uma política curricular centralizadora e hierárquica, e, sobre-

tudo, ajudamos os professores a enfrentarem o fantasma da polivalência que continua assombrando o meio escolar paulista.

O fato de optarmos por realçar algumas questões nevrálgicas do processo, se deve a uma postura crítica que assumimos perante nosso compromisso e responsabilidade social com a educação.

REFERÊNCIAS:

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARTE E O SEU ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Gorete Dadalto Gonçalves | Universidade Federal do Espírito Santo

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Paulo Freire

Pensar a Arte e o seu ensino na contemporaneidade remete a pensarmos o contexto atual, nos fazendo trazer a discussão para um campo mais amplo: o do mundo em que vivemos com todas as suas implicações políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas, já que somos seres imersos e na busca da construção de caminhos para melhor preparar o professor para atuar em escolas públicas no interior de nosso país. De todas estas implicações, destacamos a que toca diretamente na formação do professor de Artes: Como estes sujeitos interagem com o mundo e com as tecnologias? Ou colocando de outra forma, preparamos o professor para interagir com o mundo e com as tecnologias? Esta questão é emergencial.

Estes questionamentos surgem da experiência na formação de professores para atuar no ensino da Arte na educação básica, e o que se destaca, além da própria formação em Artes é o distanciamento da cultura local e global e a presença das tecnologias em nosso cotidiano. Isso implica em uma ruptura, uma formação que inclua estes sujeitos no seu contexto social e cultural e também no campo tecnológico, uma vez que nossos alunos já trabalham ou irão trabalhar com crianças e jovens que têm contato diário com as tecnologias e redes sociais, e a maioria domina estes recursos, como mostram pesquisas.

Observando-se que este nosso tempo é caracterizado pela presença massiva das tecnologias digitais, celulares, redes sociais, ambientes virtuais, e que estas modificam os fazeres da sociedade, os modos de ser e de atuar no seu entorno, de viver, é preciso criar estratégias metodológicas para que os sujeitos se apropriem dos meios tecnológicos

disponíveis com o objetivo de atingir e melhorar a sua inserção e participação na cultura local e a aprendizagem de seu alunado de forma cidadã e crítica, tendo em conta que

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (PIAGET, 1970, p. 28).

Partimos da formação do professor. Percebemos e presenciamos um grau de resistência ao novo. A indagação retorna, tendo em vista que, apesar de termos avançado nas reflexões e ações sobre a formação do professor, não vemos no dia a dia de sala de aula o conhecimento retornando aos seus alunos. Porque os nossos professores não levam para a sua sala de aula as experiências vividas fora dela? Porque não utiliza das tecnologias para aproximar práticas e teorias aos sujeitos?

O professor não pode se sentir e se eximir do compromisso de promover a aprendizagem de seus alunos, mantendo-se distante das questões que são colocadas pela sociedade. E uma grande resistência percebida é a apropriação das tecnologias. Fazem parte de uma geração que não se sente confortável no uso das tecnologias em razão de não sentir pertencente e necessária em seu cotidiano. Desconsideram que seus alunos dominam e utilizam cotidianamente as mídias digitais, fazendo uso sem receio ou preconceito, mas a escola ainda não. O que fazer para que a escola, em especial os professores experimentem e levem para suas práticas educativas os recursos que estão disponíveis e que as pesquisas têm demonstrado, favorecem a aprendizagem do alunado? Mas antes, é preciso pensar como aprendemos?

Se tivermos como propósito que “quem aprende é um sujeito singular, dono de uma complexidade específica e, esta singularidade ou complexidade específica, vai ser colocada a favor ou contra a aprendizagem” (CRUZ, in: RAMOS e FARIA, 2011, p 27), conhecer esses sujeitos, promover ações, e problematizar situações na direção do novo, passam a

ser etapas importantes para desencadear novos saberes. Na relação com os sujeitos, objetos (cultura material e imaterial, livros, blogs, sites, obras de arte), entre outros fenômenos, se constroem com uma postura ativa e crítica, significados que se apresentam como resultados das interações saudáveis que ele fez no contexto sócio cognitivo afetivo (CRUZ, in: RAMOS e FARIA, 2011, p 90).

A partir de nossa experiência e reflexões sobre o tema, podemos inferir que a modalidade EAD se apresenta como uma possibilidade de se investir na formação destes sujeitos, como um novo espaço-tempo de apropriação do conhecimento e uma alternativa para aproximar o professor do uso das tecnologias na escola, de uma proposta de educação para a cidadania, de construção coletiva e colaborativa, aproximação das estéticas locais e da apropriação reflexiva do mundo vivido.

Já está praticamente estabelecido e demonstrado pelos resultados publicizados, que estudar a distância é uma possibilidade de manter os sujeitos, em locais onde vivem e trabalham, principalmente considerando as dimensões continentais de nosso país, onde as distâncias de pequenas cidades às universidades têm impedido professores e futuros professores a dar continuidade à sua formação. A possibilidade de ter uma formação universitária, estar preparado para participar de concursos, ter um bom emprego e continuar estabelecido próximo da família, mantém estes profissionais nas cidades, investe-se na melhoria da formação dos professores e por consequência, melhora-se a qualidade de vida destas localidades.

Na modalidade EAD, os relacionamentos e vínculos afetivos criados na interação entre alunos, tutores e professores e na problematização com a cultura e meio social ajudam a desvelar a rede de aprendizagem. É na intercessão da individualidade do sujeito e sua história familiar, da cultura e contexto social, do desejo e inquietude e da ambiência que se dá a aprendizagem. Assim, é preciso pensar sobre como criar as condições, espaços e tempos que promovam a aprendizagem com autonomia, colaboratividade e afetividade para ser prazerosa.

No âmbito da universidade, se pretendemos preparar bons professores é preciso nos vestirmos de

La Idea de hacer posible el aprendizaje de los estudiantes supone para el profesor universitario asumir una nueva competencia. Implica que el docente ha de saber alguna cosa sobre la forma de aprender del alumnado y sobre qué hace posible este aprendizaje (SANCHO, in: FIDALGO, 2013, p31).

Ainda pensando o ensino superior e a sociedade contemporânea, Peter Scott aponta cinco desafios ou dimensões da educação na sociedade contemporânea: aprendizagem centrada no aluno, isto é, personalização da aprendizagem; ênfase na aprendizagem em grupo, especialmente, em pequenos grupos; professores e tutores como facilitadores da aprendizagem do estudante, o tutor é um “primeiro entre iguais”, idealmente, em um grupo com o objetivo comum de promover a sua aprendizagem coletiva; centralidade do problema ou projeto como ferramenta de aprendizagem; e por fim, aprendizagem autodirigida e autônoma. Para Scott, na sociedade contemporânea, torna-se mais importante do que nunca que o aluno torne-se um aprendiz autônomo ao longo da vida. Essa é a única maneira de sobreviver e prosperar em um ambiente de mudança incessante em que vivemos (SCOTT, 2013, p. 61).

Dessa forma, é preciso repensar o papel do professor em sala de aula e sua responsabilidade crítica e social.

Para mí, no creo que podamos avanzar mucho como docentes universitarios y como investigadores si no revisamos cuál es nuestra noción de conocimiento y, sobre todo, ¿cómo lo concebimos, cómo nos posicionamos, qué papel tenemos nosotros en su elaboración y desarrollo? ¿Cómo lo corporeizamos, cómo lo corporeizamos en otros?” (SANCHO, in: CORREA e ABERASTURI. 2013, 355)

Um primeiro passo tem sido romper com estruturas estabelecidas sobre o papel do professor e do aluno na construção do conhecimento e buscar no ensino focado no aluno a sua autonomia, considerando que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Paulo Freire, 1999).

Uma educação centrada no aluno, na aprendizagem e não mais no professor. Esta afirmativa provoca reflexões: A experiência com EAD tem permitido rever práticas e proporcionar aos professores universitários que atuam no curso, os professores em formação e aos futuros professores, espaço para construção coletiva do conhecimento incluindo a pesquisa, de forma mais autônoma e que se apropriem dos meios tecnológicos disponíveis para que estejam preparados para fazer uso em sala de aula, tornando estas mais dinâmicas e lúdicas e que promovam a aprendizagem.

É preciso que alunos e professores tenham a inquietude para “aprender a aprender” como uma atitude de pesquisa, apontado por Pedro Demo (2011, p. 211) e que o aluno/professor vivencie as experiências, visite os pensamentos historicamente estabelecidos, os modos de pensar, os modos de expressar seus pensamentos e atualizar criticamente estas experiências.

E assim passamos a pensar como a tecnologia pode auxiliar na criação de espaços e tempos que promovam a aprendizagem e que favoreçam a aproximação aos bens sociais e culturais.

As nossas crianças e jovens estão distanciados da utilização das tecnologias na escola, e talvez, porque os seus professores resistem a se incluírem neste campo. O aprendizado baseado na pesquisa e autônomo da EAD tem demonstrado nossa experiência, pode proporcionar este acesso a uma formação mais coletivizada, colaborativa e autônoma, proporcionando uma inclusão midiática e tecnológica dos sujeitos.

Dando um passo e investindo na democratização do conhecimento, em novembro de 2008, a Universidade Federal do Espírito Santo inicia a oferta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD, entendendo e assumindo o desafio de formar professores de Artes. Em dezembro de 2012, o primeiro grupo de alunos finalizou o Curso, fechando um primeiro ciclo de formação inicial para os mesmos. Foram ofertadas 660 vagas, sendo 30 vagas para cada um dos 22 polos/municípios que aderiram ao Edital da Capes. Dos 660 alunos que iniciaram o curso, 372 colaram grau, representando em torno de 57 % até janeiro de 2014, percentual relevante em relação à média nacional, restando 40 alunos matriculados e em fase de finalização.

Deste total de formandos, 109 alunos foram aprovados em concursos públicos da Secretaria Estadual de Educação realizado em final de 2012 e outros foram aprovados em concursos promovidos pelas Secretarias de Educação dos municípios, totalizando 133 aprovados, e dois alunos foram aprovados no Programa de Mestrado em Educação do Centro de Educação PPGE/ UFES, em 2012.

A característica do curso é ser semipresencial o que tem demonstrado um grande incentivo para a permanência do aluno no curso. Esta modalidade prevê que os alunos tenham encontros presenciais semanais nos polos de apoio presencial quando encontram com seu grupo, discutem sobre as proposições feitas pelos professores e realizam as práticas artísticas sob acompanhamento dos tutores presencial. Pelo caráter do curso optou-se por encontros presenciais semanais, o que tem demonstrado ser importante na criação dos vínculos e interlocução entre tutores e alunos do curso. Elos afetivos são criados entre os sujeitos-alunos e tutores presenciais, promovendo trocas de fazeres, de conhecimento e enriquecimento da vida acadêmica, criando um ambiente universitário no município/ polo. As atividades artísticas e experimentais, proposições práticas e de reflexão, avaliações e também os seminários semestrais são realizados nos polos. Outros espaços da cidade são reconhecidos e explorados, permitindo a intervenção dos alunos na cidade. Assim, o aluno conhece e reconhece os sujeitos do entorno e se reconhece como pertencente a este território, planeja ações educativas para outros sujeitos, reconhece e interage com a produção cultural local.

Elos afetivos também são construídos em ambientes virtuais. Importante considerar que trata-se de um curso de longa duração, devendo sua estrutura ser pensada para tanto. São quatro anos de estabelecimento de comunicação e diálogos, de construção do conhecimento, permitindo que professores, tutores e alunos se envolvam colaborativamente para construir o conhecimento. É preciso se preocupar com a permanência, com o envolvimento e entusiasmo de todos os atores durante o curso. Uma equipe multidisciplinar, envolvendo coordenador de curso e coordenador de tutoria, professores, revisor de conteúdo, designers (gráfico, multimídia, vídeo), designer instrucional, participa de todas as etapas do projeto de elaboração, planejamento e desenvolvimento de cada disciplina. No

âmbito acadêmico e de ministração da disciplina, conta-se com professores, coordenador de tutoria, tutores a distância e tutores presenciais.

O que move a participação destes atores neste projeto?

Os professores do Centro de Artes e do Centro de Educação da UFES são convidados pelo Colegiado do Curso a participar na elaboração dos materiais didáticos e das disciplinas do curso, tendo suas indicações aprovadas em reunião de Departamento. A adesão dos professores permitiu que fosse feito um trabalho sério na elaboração do material didático, entendendo como material didático todos os materiais utilizados no curso, AVA, impresso, vídeos, animações, objetos multimídia, etc. São feitas reuniões com os professores, organizadas por módulos de disciplinas de forma a promover e permitir o acompanhamento de todos os materiais por todos os professores, por estagiário do laboratório de design, revisor de conteúdo e de um designer instrucional. Assim organiza-se de forma compartilhada e coletiva, evitando-se redundância ou ausência de conteúdos, discute-se a utilização de recursos e mídias, de metodologia, focando o público-alvo. As discussões são ricas e têm permitido a compreensão da produção de um material para modalidade a distância, tendo em vista que a elaboração de disciplina na EAD exige do professor um planejamento rigoroso e detalhado, apontando os momentos de intervenção dos tutores presenciais e a distância junto ao aluno; exigindo planejamento flexível, considerando o tempo de dedicação do aluno ao curso e sua sobrecarga de trabalho. Esta experiência apesar de nova para o professor tem sido rica e desafiadora. O material didático do curso inclui textos impressos, reconhecido como livro, web conferências, vídeos tutoriais, objetos de aprendizagem, animações. O gerenciamento é feito no AVA (Plataforma Moodle), buscando integrar as diferentes mídias, onde o roteiro com as orientações da disciplina é disponibilizado aos alunos e tutores, além de Fóruns de discussão e chat. A modalidade EAD exige que o professor crie novas formas de ensinar, que repense o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e que invista no material potencialmente significativo para o aluno, explorando recursos disponíveis e tecnologias que possam favorecer a sua aprendizagem.

Considerando o público-alvo da primeira oferta, formado por professores em exercício e comunidade em geral e que moram em localidades onde a Internet muitas vezes não está disponível, considerou-se imprescindível a elaboração do material didático impresso-livro. Foi um esforço coletivo envolvendo professores e Neaad – Núcleo de Educação Aberta e a Distância, desde a elaboração, diagramação e projeto gráfico, contratação de gráfica e distribuição, para que os materiais chegassem aos alunos antes do início da oferta da disciplina.

É preciso considerar que os professores que elaboraram os materiais e as disciplinas são professores dos cursos presenciais da UFES e assumiram as disciplinas, além de suas cargas horárias de docência presencial, de extensão e de pesquisa, representando uma sobrecarga de trabalho, tendo, por conseguinte, sido necessário um longo período de dedicação para que se conseguisse produzir o material. Destaca-se, além da importância para o aprendizado do alunado, que foi uma experiência exaustiva, porém rica para os professores na elaboração do material sobre suas práticas de sala de aula e se dedicarem a produzir uma reflexão didática com cunho teórico dos conteúdos de sua disciplina. A experiência em EAD promoveu uma revisão das práticas no ensino presencial de muitos dos professores que participaram do projeto.

O texto impresso ganha no curso a conotação de livro e não de guia de estudos como é muito comum na EAD, entendendo-se que com o advento das tecnologias a possibilidade de organização da disciplina e o roteiro de orientação e de atividades passam a estar disponíveis no AVA-Ambiente Virtual de Aprendizagem e não mais no impresso. O texto impresso é um livro com um caráter de leitura obrigatória e que pode ser reusado em outras ocasiões pelo professor/aluno. Fatores como a precariedade de acesso dos nossos alunos à obra de arte e à bibliografia básica e complementar, embora contem com pequena biblioteca nos polos; o incentivo à produção acadêmica dos professores da UFES; e o reuso ou a continuidade do uso do livro pelos alunos após o término do curso, definiram o formato e a decisão em se fazer material impresso. Foram produzidos 29 títulos para a primeira oferta do curso, distribuídos gratuitamente aos alunos, tutores e professores do curso e às bibliotecas dos polos e da UFES.

Nas webs conferências, o professor apresenta conteúdos, atividades, metodologia e tira dúvidas diretamente com o aluno e também com tutores num encontro síncrono, sendo em média uma web por semana para cada disciplina. Caso o aluno não assista à web ao vivo, poderá assistir à gravação disponível no AVA. O encontro síncrono com o professor, além de ser o espaço de aula, em que o professor apresenta seu discurso, direcionamentos e metodologia, aproxima os sujeitos entre si e à instituição, recupera o sentimento de pertencimento à universidade, de fazer parte de uma coletividade acadêmica e poder usufruir dos bens culturais, sociais e simbólicos. Ter a fala do professor e poder dialogar com ele, reforça o seu papel de condutor no processo ensino-aprendizagem. Condutor no sentido de promover continuidades e rupturas na construção do conhecimento. Resgatar conhecimentos estabelecidos e promover alternativas, novos meios de acesso às informações e conhecimentos, e novas metodologias de ensino.

O AVA do curso é a Plataforma Moodle, usado como gerenciador das proposições dos professores nas disciplinas, da coordenação de curso e secretaria. O curso contou, em seu início, em 2008, com uma plataforma instável com dificuldades de acesso, interrupção de funcionamento, impedindo o cumprimento dos prazos tanto de alunos quanto de avaliação dos tutores e professores, dificultando o diálogo entre atores, e contou com pequeno espaço para repositório, tendo em vista que por se tratar de um curso de Artes, são muitas as imagens a serem postadas no AVA pelo aluno e também pelo professor, ocupando grande espaço do servidor. Em 2009, a UFES investiu na compra de novos servidores específicos para sediar os cursos EAD, trazendo estabilidade e confiabilidade aos alunos. O AVA conta, além do espaço de proposição do professor, com Fóruns que permitem uma comunicação e diálogo assíncronos entre tutores, entre alunos, professores e alunos e permite que as dúvidas não atendidas nas webs sejam sanadas, além de repositório de conteúdos digitais e multimídia.

As disciplinas do curso são organizadas em módulos, como pode ser visto na figura 1. Para exemplo, visualizamos a tela do ambiente virtual no Moodle, destacando o Módulo VII e em sequência as ofertas das disciplinas deste módulo (1ª oferta/2ª oferta/3ª oferta/sala 2013/01 e Plano de estudos).

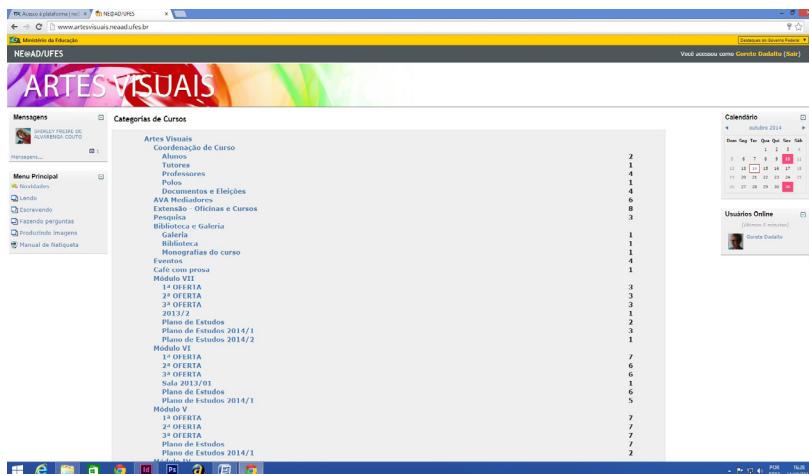


Fig 1. Tela do AVA

Clicando na 1ª oferta, o usuário terá acesso às disciplinas e ementas deste módulo e em seguida, clicando na disciplina terá acesso à programação e roteiro de atividades, Fóruns, programa da disciplina e plano de curso, cronograma de webs e de provas, e em seguida às orientações do professor. As disciplinas são organizadas em tópicos ou semanas (fig.2), para melhor distribuição visual e também para que o aluno organize seu tempo, sabendo que durante aquele período deverá cumprir atividades *online* ou presenciais, assistir a vídeos, fazer vídeos, intervenções, leituras, discussões, entre outros. A proposição do professor inclui um roteiro de estudos e atividades, podendo ser complementado e ampliado pelos tutores com leituras, vídeos, pesquisas.

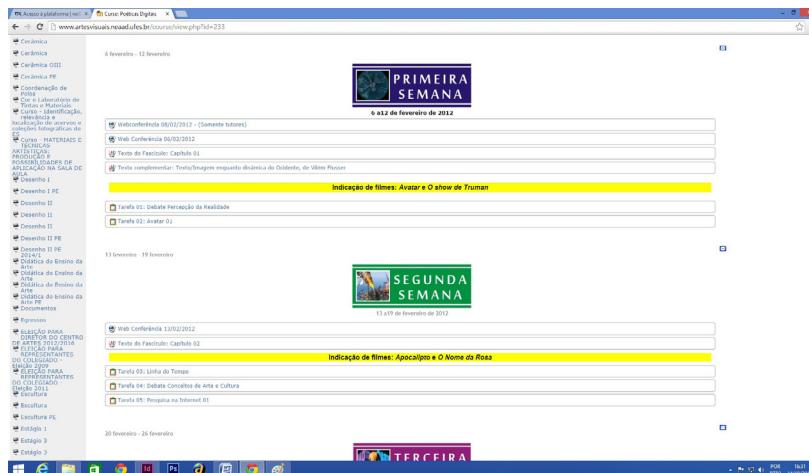


Fig. 2. Tela do AVA

A cada início de disciplina, é feito um Encontro de Formação Continuada (Projeto de Extensão registrado na Proex/UFES) com os tutores presenciais e a distância, quando os professores especialistas (nomenclatura usada pela Capes) apresentam os conteúdos e metodologia das disciplinas em encontros presenciais realizados na UFES, momentos em que se aproximam dos tutores presenciais e a distância para orientações e encaminhamentos sobre o andamento da disciplina. Quando são ofertadas disciplinas práticas, as atividades, experimentos e exercícios são propostos aos tutores, nestes encontros, para que vivenciem a prática que será proposta ao aluno, e a partir de seu próprio fazer possa criar dinâmicas de apresentação ao aluno, e reduzam dúvidas e esclareçam as dificuldades. Nestes encontros também são propostas metodologias de aproximação e interação entre os tutores, estreitando os laços entre eles. São também propostas dinâmicas avaliativas do processo, para acompanhamento das ações dos tutores e correção de trajetórias.

Além dos encontros presenciais, a participação do tutor é incentivada no AVA do Curso, em Fóruns de Tutores específicos para diálogo com a coordenação, entre tutores e ainda em encontros de formação continuada a cada dois meses na UFES.

É no diálogo entre os tutores do mesmo polo, avaliando e criando estratégias diante de

situações adversas, dificuldades de aprendizagem de alunos, preparação e planejamento dos encontros presenciais que são minimizadas as dificuldades da função.

A primeira oferta do curso contou com dois tutores presenciais por polo e um tutor a distância, responsável por cada polo. Considerando que foram ofertadas 30 vagas por polo, cada tutor presencial respondeu por um grupo de 15 alunos e os tutores a distância por 30 alunos. Assim, os alunos foram acompanhados por seu tutor presencial, pelo tutor a distância e pelo professor. Os encontros presenciais obrigatórios aconteceram semanalmente, com pequenos grupos de 7 a 8 alunos nos polos de apoio presencial. Relatos de tutores presenciais destacam a experiência de tutoria, compartilhada em encontro de formação de tutores realizado em maio de 2010: “Experiência única, com momentos divergentes. Exige paciência e compreensão; confiança na EAD” (tutores dos polos de Colatina, Domingos Martins, Afonso Claudio); “Responsabilidade, comprometimento, ampliação da visão de aprendizagem, construção coletiva do percurso de trabalho, troca de experiência e ideias” (tutores dos polos de Nova Venécia, Linhares, Vila Velha); “Muito trabalho, enriquecedor, deveria se tornar profissão, exige capacitação permanente, experiência nova” (tutores dos polos de Vargem Alta, Ecoporanga, Piúma, Cachoeiro de Itapemirim); “Ter flexibilidade, parceria e compreensão, conhecer a história de cada um, trabalho integrado” (tutores dos polos de Santa Teresa, Itapemirim, São Mateus); “Autoavaliar-se constantemente, estar atenta às dificuldades dos alunos” (tutores dos polos de Conceição da Barra, Iúna, Aracruz); “Responder rapidamente às questões dos alunos, conhecer os alunos, aproximar as proposições das experiências em sala de aula” (tutores dos polos de Alegre, Venda Nova, Pinheiros).

Observa-se que apesar de nova e ainda sem regulamentação no Brasil, a função de tutor é entendida como facilitador da aprendizagem, problematizador, animador de rede e mediador, além de exigir domínio de conteúdo, fatores que favorecem a aprendizagem e que reforçam o que propõe os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmen-

te devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (Referenciais de qualidade para educação superior a distância, 2007, p. 21).

O campo de atuação do tutor estimula a formação continuada, uma vez que exige leituras do material didático proposto pelo professor, textos de referência das diversas áreas das artes e seu ensino, exercício de planejamento de atividades presenciais que enriqueçam a proposta, isto é, revisão permanente de conteúdos específicos já estabelecidos, atualização dos conteúdos das disciplinas, revisita às metodologias do ensino da Arte e metodologia EAD. Exige ainda assiduidade presencial no polo e no AVA do curso, além de favorecer o diálogo permanente com alunos, professores e coordenação do curso. Resultado desta formação e ainda participação e dedicação dos tutores no projeto permitiu a alguns o acesso a cursos de mestrado e doutorado e aprovação em concurso para professores nas IES.

A figura do tutor traz e inclui um sujeito no rol dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do alunado que amplia o campo docente e retira ou reduz a detenção do saber creditada, na maioria das vezes, ao professor. A EAD traz e nos faz refletir sobre a construção coletiva do conhecimento e este novo sujeito, o Tutor, principal elemento na cadeia de formação, com perfil de medidor da aprendizagem, facilitador da construção do conhecimento, isto é, um professor. Permite que se faça uma revisão na função docente, distribuindo entre os atores, professores e tutores, a função anteriormente centralizada apenas no professor. Por outro lado, nos parece que o aluno/professor que tem sua formação nesta modalidade em contato com esta outra forma de construir seu conhecimento, repensa seu papel e sua prática enquanto professor.

Percebe-se que o envolvimento dos professores e tutores no projeto depende da comunicação e diálogo permanente para manter o entusiasmo e incentivo na continuidade da função. O diálogo entre os tutores presenciais e a distância é incentivado e mesmo provocado continuamente. O isolamento é um grande motivo de desânimo, e provável desestimulador da continuidade no projeto, desmotivação que redundará na ausência, no desinteresse. Levando-se em consideração que o papel do tutor é um dos principais fatores que

favorecem a aprendizagem: ser o mediador dos diversos discursos apresentados no livro, nas leituras, no AVA, na web conferência, ser moderador de discussão, facilitador do diálogo e problematizador, não há espaço para ausência e desinteresse.

O que move a participação do aluno neste projeto?

Considerando que, até 2008, as pesquisas apontavam insuficiência de professores de Artes no estado e que grande parte dos professores de Arte em atuação, principalmente no interior do estado, não possuíam formação acadêmica necessária para o pleno exercício da docência na área de Artes; que a distância dos alunos à sede da UFES os impedia de ingressarem no curso; a pequena oferta de vagas do curso presencial da UFES (60 vagas por ano); e considerando que a EAD se apresentava como instrumento de democratização do acesso à educação, a UFES passa a ofertar o curso de Licenciatura em Artes Visuais EAD, em 22 polos do estado.

Difícil pensar, nos dias de hoje, que comunidades inteiras, municípios distantes ou mesmo os mais próximos da capital, não tenham acesso aos bens culturais “globalizados”. Os sujeitos estão distantes da produção artística. Falta repertório visual em consequência de não terem contato com as obras, com a produção audiovisual, imagética, artística. Não há nestas localidades espaços expositivos, cinemas, teatros. O curso passa a assumir o compromisso de também construir este repertório imagético e promover espaço e ambiente de trocas, de exposições, e mostras de vídeo nas localidades dos polos. Ensinar Arte significa dar acesso a conhecimentos historicamente estabelecidos, promover discussões, criar ambiência de produção, conhecer e intervir na sociedade e na cultura.

O que se percebe é que os alunos/ professores estão ávidos por conhecimento, este desejo é o que move a aprendizagem, precisando apenas de incentivo, mediação, problematização, provocação e ambiente para a aprendizagem. Ambiente físico e virtual com estrutura mínima de trabalho, ambiente afetivo e ambiente universitário que permitam trocas, parcerias, autonomia, colaboratividade, em consequência, aprendizagem.

Nas leituras do Fórum de Egressos, criado no AVA, para que ex-alunos possam conti-

nuar em diálogo com a coordenação e outros alunos, podemos destacar algumas falas que relatam experiências vividas por eles após a conclusão do curso e que modificam a sua participação na sociedade, e permite que vejamos a inserção sócio-educativa do curso e da EAD nas comunidades que ela abrange:

Descobri através da minha monografia, que a cultura brasileira nos possibilita um enorme leque de pesquisas, então, vou me enveredar por esse caminho, estudar mais sobre a cultura Afro-Brasileira. Estou ansioso para reger, pela primeira vez, graduado, uma sala de aula. Sei que não vai ser tarefa fácil, pois encontramos, ainda, muita resistência por parte de alguns gestores e professores quando se fala de arte-educação na escola. Mas, é isso aí, a nossa proposta é quebrar paradigmas, mostrar que a arte-educação não é, somente, brincar de pintar, decorar escolas em dias festivos ou datas comemorativas, mostrar que vai muito além disso, mostrar que estamos propostos a formar alunos, ao final da Educação Básica, perceptivos, participativos, questionadores e com uma visão de mundo mais ampla e segura (Marcio Gongo.Polo Conceição da Barra, 2013).

O resultado dos concursos da rede estadual e das redes municipais, somado às avaliações, depoimentos e acompanhamento do curso, demonstram o vácuo na formação do professor e as competências adquiridas pelos nossos alunos assumindo estes espaços, confirmado nas falas dos alunos:

O curso de Artes Visuais oferecido na modalidade EAD foi a melhor coisa que me aconteceu. Sou professora há 10 anos, porém não me sentia uma educadora, era como se faltasse algo em mim, sentia sempre um estranho vazio. Com o curso de Artes Visuais, aprendi a olhar o mundo com outros olhos e principalmente, consegui me afirmar como profissional. Hoje digo com todo orgulho que sou uma educadora, pois consigo me ver assim, sem aquele vazio estranho!" (Marinelda B. da Silva. Polo de Santa Teresa, 2013).

Também pode ser observado no depoimento dos alunos Victor Roque Pancieri e Aline Daniela Grecco Pizzol,

Quando iniciei o Curso não pensei que seria tão 'ótimo' por se tratar de um curso a distância. Tive algumas dificuldades no percurso que quase me levaram a desistir. Graças a Deus que não fiz isso, pois hoje vejo o quanto foi ótimo... Chegamos a questionar algumas vezes que estudávamos mais que os alunos do presencial... E acho que foi mesmo... Essa oportunidade que tive na minha vida de ter sido um aluno da UFES, isso ninguém pode me tirar..." (Victor Roque Pancieri. Polo de Linhares, 2013),

Antes de iniciar meus estudos nessa Instituição, eu tinha uma visão preconceituosa em relação ao estudo EAD. Durante o percurso e após a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais, tive que formular novos conceitos e percebi que estudar a distância requer muito mais atenção e disciplina que um curso regular. Essa formação foi essencial para minha formação profissional. Utilizo grande parte do material para realizar meu plano de aula e tive a satisfação de ter passado no concurso da SEDU para professor. (Aline Daniela Grecco Pizzol - Polo de Venda Nova do Imigrante, 2013).

Vivemos um momento de mudanças. Há mais de 10 anos a Secretaria de Educação do Estado-SEDU, não abria concurso na área de Artes em nosso estado. Mesmo sabendo que o número de vagas ainda não atende à demanda das escolas públicas, a maioria das vagas abertas em 2012 foi ocupada com ex-alunos do curso.

Em 2009, o governo do estado investiu na revisão das diretrizes da área de Artes para o ensino fundamental e médio. Naquele momento participamos da equipe, junto com as professoras da UFES, Moema Martins Rebouças e Adriana Magro e professores da rede estadual, para elaboração do Currículo Básico da Escola Estadual. Ao mesmo tempo iniciamos o curso de Licenciatura em Artes Visuais EAD, e vislumbrávamos um momento de mudanças: currículo revisto, formação dos professores, salas equipadas para o professor colocar em prática seu aprendizado. Das ações propostas ainda não se conseguiu equipar

as escolas para o bom funcionamento da área de Artes, mas ainda não perdemos o estímulo de continuar investindo na formação do professor e quem sabe este reivindicará o ambiente para as práticas artísticas.

A modalidade EAD tem permitido pensar o ensino da Arte. Pensar a formação do professor no contexto contemporâneo, como um processo inquietante e inconcluso, assim como é uma preocupação oferecer condições para se pensar, refletir sobre que profissional é este que estamos formando.

Os relatos dos alunos permitem trazer as falas que tem permeado as reflexões em conformidade com os objetivos do curso:

Garantir uma formação de qualidade àqueles que necessitam atuar como professores de Arte na rede regular de ensino no estado, isto **é, um profissional** inserido em seu contexto social e ciente do papel social do educador; envolvido com as práticas culturais e transversais; com visão de que o conhecimento estético pode e deve ser acessível a todos para o exercício de sua cidadania, professor/ pesquisador; autônomo; artista (Projeto Político Pedagógico do Curso, Artes Visuais-EAD/UFES, 2008).

Há de se considerar o resultado já demonstrado nos concursos das redes estadual e municipais:

Com tantas aprovações no concurso da SEDU temos certeza de que o curso que fizemos foi muito bom! A EAD é um caminho mais do que viável para a formação de professores (Eliane Maciel Moraes. Polo de São Mateus, 2013).

Estou muito feliz, pois passei no concurso do Estado e com boa colocação. (...) nós com curso EAD conseguimos. Como se explica isso? Seria o método de ensino EAD que de certa forma faz-nos maximizar a autonomia acadêmica? Estou aqui pensando nisso até agora... (Laura Nascimento. Polo de Cachoeiro de Itapemirim, 2013).

Muitos consideram o empobrecimento e precarização do ensino na modalidade EAD, e para que não aconteça no curso, tem-se investido na avaliação permanente do percurso em andamento, na formação dos professores para EAD, na elaboração do material didático a ser produzido, incluindo-se as mídias apropriadas ao público-alvo, e, principalmente, na formação problematizadora e continuada e acompanhamento dos tutores presenciais e a distância. Processo que é avaliado, ajustado e reformulado continuamente.

Novos voos

Após a primeira oferta do curso iniciado em 2008, é possível rever práticas e propor revisões para nova oferta do curso, observando-se que permanecem os desafios de desenvolver métodos de trabalho que incentivem o aluno a: buscar interação permanente com professores, coordenador de curso, tutores presenciais e a distância; a ser um pesquisador; a refletir sobre a realidade; obter confiança frente ao trabalho realizado, possibilitando-lhe não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também do desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los criticamente. Que estimule a autonomia e a pesquisa, a comunicação e o diálogo dos atores envolvidos (tutores, professores e alunos) no AVA. Usando dos recursos tecnológicos disponíveis em suas experiências e vivências diárias no curso, o aluno/professor terá mais confiança e segurança em usar dos recursos em sua prática na escola.

A partir do acompanhamento, reflexões e avaliação sobre a prática da oferta da primeira turma do curso e revisão do Projeto Político Pedagógico do Curso, a oferta de nova turma, pelo PARFOR/UAB, com previsão de início em agosto de 2014, atendendo a um número de 360 alunos distribuídos em 12 polos de Apoio Presencial no estado, foi aprovada pelas instâncias da UFES e pela Capes.

Uma vez que os materiais impressos já foram elaborados para a primeira oferta do curso e podem ser reusados numa segunda oferta (mesmo que seja necessário uma revisão), pensa-se um investimento maior no desenvolvimento e uso das mídias digitais, jogos, objetos multimídia, vídeos tutoriais e documentários, sempre tendo como objetivo

o aprendizado do aluno, considerando seu perfil. O investimento intelectual para a produção do livro pode agora ser canalizado para outras mídias também importantes, mas deixadas para um segundo momento na primeira oferta, considerando o grande esforço dedicado pelos professores e equipe pedagógica.

Pensa-se também em outras iniciativas que possam favorecer a aprendizagem do aluno como, por exemplo, a oferta de maior número de oficinas nos polos, enriquecendo as práticas artísticas; residência artística nos polos, artistas convidados teriam espaço de produção acompanhado por alunos; repositório de vídeos; melhorar a conectividade nos polos, entre outras.

Sabendo da necessidade de formação continuada e de atualização permanente do aluno/professor, além da oferta de mais uma turma de formação inicial de professores, propõe-se o Curso de Especialização de Artes Visuais na modalidade EAD com previsão de início em 2014, em tramitação nas instâncias da UFES. Trata-se de expansão da oferta de formação continuada, representando um despertar para que o professor não pare de investir na sua formação e se mantenha atualizado e em contato com as reflexões e correntes do ensino da arte.

Também para garantir a continuidade de formação, são ofertadas oficinas de caráter prático e teórico a alunos e ex-alunos, com a iniciativa de oferecer experiências de atelier, de forma que o ensino de artes não fique descolado das práticas artísticas. Repensar a prática de atelier sem a presença física do professor no acompanhamento e orientação no ato da atividade tem desafiado a equipe e demonstrado uma dificuldade do curso, minimizado com a presença do tutor especialista da área.

Nas práticas de ateliers e oficinas ocorre uma reverberação da arte: o professor sai do espaço físico da UFES e se desloca para os polos, junto com alunos do curso presencial - ocupam estes espaços de formação dos polos como espaço expositivo expandido e estendido e em troca as comunidades passam a ter acesso às produções dos artistas.

E assim, a oferta do curso na modalidade a distância tem permitido aos professores da UFES e tutores a distância uma aproximação às comunidades mais distantes da capital

Retomamos as questões apontadas no início deste artigo, relacionadas ao ensino da

arte na contemporaneidade e como preparamos o professor para interagir com o mundo e com as tecnologias.

Não temos resposta definitiva, mas a experiência com EAD tem demonstrado que uma educação centrada no aluno, trazendo suas experiências de vida e repertório social; que considere a aprendizagem do aluno, refletindo como estamos provocando e produzindo conhecimentos; resgatando o que a história nos apresenta e questionando criticamente os fazeres, as práticas, e poder verificar se estão tocando e modificando os sujeitos em formação; estaremos investirmos em cidadãos mais envolvidos com a sociedade, produtores de saber, capazes de pensar a realidade e de retornar ao seu alunado este conhecimento. O que é proposto é oferecer repertório para uma revisita aos conhecimentos estabelecidos, porém rompendo com a continuidade, que ele, professor, tenha subsídios para provocar rupturas.

Assim, acredita-se que uma formação que inclua estes sujeitos em seu entorno, que promova uma rememória de seu repertório imagético e visual, que o inclua na sociedade da informação tecnológica, permitirá o acesso aos bens culturais locais e globais e poderá colocar a disposição da comunidade de aprendizes a sua formação, além de incentivar a continuidade de sua formação.

Finalizamos retomando Paulo Freire quando diz que, ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende (2001), e só no exercício diário do professor com este olhar que poderá se preparar para exercer uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**, Mec, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

CRUZ, Maria Waleska. A pesquisa em sala de aula – interlocução entre teoria e prática: uma crítica na trama necessária. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques, FARIA, Elaine Turk. (orgs.) **Aprender e Ensinar-diferentes olhares e práticas**. E-Book. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2011.

CRUZ, Paula Falcão. Autoria de pensamento e construção de conhecimento: uma questão de aprendizagem. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques, FARIA, Elaine Turk. (orgs.) **Aprender e Ensinar-diferentes olhares e práticas**. E-Book. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2011.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, Vozes, 17ª ed. 2011.

FREIRE. Paulo. **Carta para professor**. USP, Estudos Avançados vol.15, nº 42, 2001.

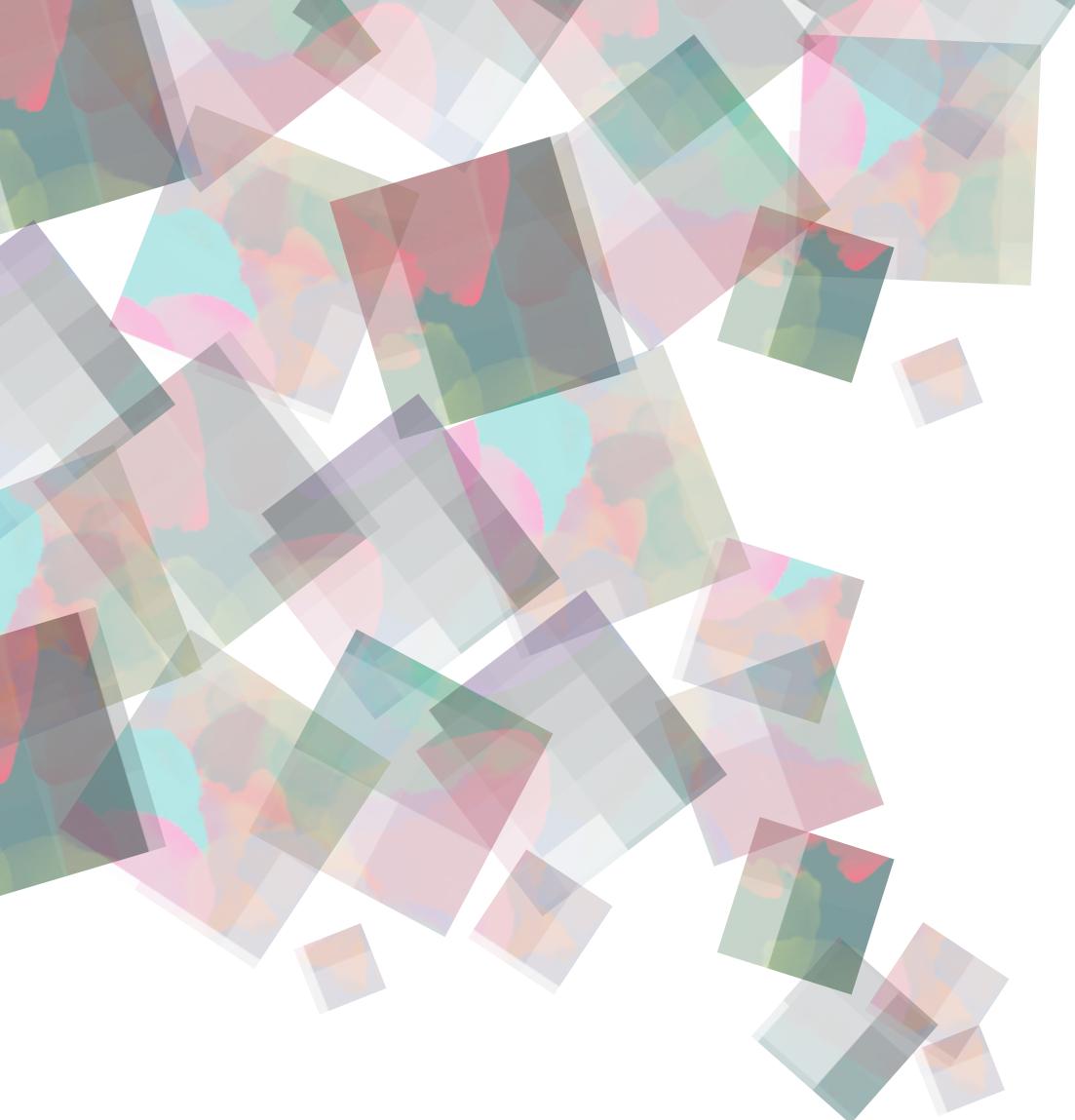
PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Lindoro e Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1970.

SANCHO, Juana M. La educación superior a distancia em la sociedad digital: retos y oportunidades. In: CORREA, Jose Miguel e ABERASTURI, Estibaliz. (Coods) **Repensar la innovación en la universidad desde la indagación**. Bilbao: Universidad del País Vasco.2013. Disponível em: <HTTP://repensarlainnovacion.wordpress.com>.

SANCHO, Juana M. La educación superior a distancia em la sociedad digital: retos y oportunidades. In: FIDALGO, F.S.R. **Educação a distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

SCOTT. Peter. Re-thinking knowledge: Bases for enquiry-led teaching and learning processes . In: CORREA, Jose Miguel e ABERASTURI, Estibaliz. (Coods) **Repensar la innovación en la universidad desde la indagación**. Bilbao: Universidad del País Vasco.2013. Disponível em: <HTTP://repensarlainnovacion.wordpress.com>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais Licenciatura na modalidade EAD**, 2013.



SOBRE OS AUTORES

ALECSANDRA MATIAS DE OLIVEIRA é graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1995), Mestre em Ciências da Comunicação (2003) e Doutora em Artes (2008) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atualmente é Especialista em Cooperação e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em História da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: museus, arte, história da arte, arte brasileira, história e crítica de arte. É autora do livro: *Schenberg: Crítica e Criação* (EDUSP, 2011).

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES é professora do Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE- Mestrado e Doutorado, e do Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Graduada em Educação Artística(1976), Graduada em Artes Plásticas (1981) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM-RS (1990).Doutora em Educação pela Universidade de Campinas-UNICAMP-SP.(1997). É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP(1997-atual). Vice-presidente da Federação dos Arte Educadores do Brasil-FAEB (2013-2014) e representante pela FAEB no Conselho Latino-americano de Educação pela Arte-CLEA(2013-atual).

Líder do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC da UEPG/CNPq. Tem experiência na área de Arte e Educação. É autora do Livro: Trabalho, Arte e Educação-formação humana ou prática pedagógica. Santa Maria-Ed.UFSM/RS, 2004, e organizadora de duas coletâneas (2007 pela Editora da UFSM/RS e 2013 pela Ed UEPG/PR).

CARMEN S. G. ARANHA é professora Associada do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo e Livre Docente em Teoria e Crítica de Arte pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atualmente, coordena o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. É autora do livro: *Exercícios do Olhar - Conhecimento e Visualidade* (UNESP, FUNARTE, 2008).

EDUARDO DUTRA é professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp – Caçador (atual). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM/RS (2004). Graduado em Educação Artística-Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc/SC (1996), e Bacharel em Escultura e Cerâmica pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC(1997).Especialização em Ensino da Arte pela Universidade do Oeste de Santa Catarina UNOESC -Chapecó/ SC, e em Arqueologia: Processos Interdisciplinares, pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões-URI-Erechim/RS(2003).Tem experiência na área de Artes Plásticas e Visuais, Escultura, Cerâmica, atuando principalmente em ensino da Artes Visuais e formação de professores, escultura, cerâmica, arte e pedagogia, ensino da arte e cultura indígena. Membro do Grupo de pesquisa Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC/CNPq.

JOSÉ CARLOS DE PAIVA é professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Porto-Portugal. Licenciado em ‘Artes Plásticas – Pintura’, com mestrado em ‘Arte Multimédia’, e doutorado pela Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes. Atua no ‘Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais) e a partir de (2010) criou e coordena o ‘Curso Doutoral em Educação Artística’. É integrante do ‘Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade’ (i2ADS), e atua como coordenador do ‘Núcleo de Educação Artística’ (nEA), entidade onde passa a inscrever a sua atividade como ‘investigador integrado’, transitando do ‘Centro de Investigação e de Intervenções Educativas ‘(CIIE). Fundou (em 1996) e coordena desde a sua origem o ‘movimento intercultural IDENTIDADES’, coletivo que desenvolve uma intensa atividade em Moçambique, Cabo Verde, Brasil e Portugal, e que regista a intervenção de artistas, professores e estudantes de Arte, nestas geografias.

JOSÉ MARÍA MESÍAS LEMA é professor da Universidade de La Coruña na Faculdade de Ciências da Educação onde leciona as disciplinas de Deseño Curricular y Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales. Proyetos de Investigación e innovación en A ArtesPlásticas y Visuales.Trabajo Fin de Máster. É Membro da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, APECV e integrante do Grupo de Investigación da Universidade de

Santiago de Compostela: Literatura Galega, Literatura Infantil e Xuvenil. Investigações Literárias, Artísticas, Interculturais e Educativas.

LÊDA GUIMARÃES é professora da Universidade Federal de Goiás. Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado (1985), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (2005). Pós-doutora pela Universidade Complutense de Madrid. Criou e coordenou o curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD ofertado pela UFG. Tem experiência na área de Artes e pesquisa a Formação de Professores em Artes Visuais, Arte e Cultura e sobre o ensino de Artes Visuais por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs. Foi vice-presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB (2011/2012). É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP. É autora do livro: *A Natureza feminina do cerrado* (Max Gráfica & Editora, 2006).

LÍVIA MARQUES CARVALHO é professora associada da Universidade Federal da Paraíba. Graduada Em Educação Artística, com Mestrado em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (2005). Tem experiência na área de Artes e pesquisado sobre Formação de Professores em Artes e Ensino de Artes em contextos não formais. É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP. É autora de *Ensino de Artes em ONGs* (Editora Cortez, 2008) .

LUCIMAR BELLO FRANGE é pesquisadora voluntária no Núcleo de Estudos de Subjetividade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais, possui mestrado e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora em Comunicação e Semiótica, PUC/SP (2002). Pós-doutora no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP (2008). Expôs no Brasil, Argentina, Chile, Cuba, México, Espanha, Portugal, Japão, China. Tem experiências e pesquisas em processos de criação em Arte Contemporânea, Arte-Educação, Arte e Comunidades.

É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP. É autora do livro: *Noemia Varela e a Arte* (C/Arte, 2001).

MARIA CRISTINA ROSA FONSECA DA SILVA é professora da Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC. Graduada em Educação Artística pela UDESC, realizou seu mestrado em Educação e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no mestrado e doutorado em Artes Visuais da UDESC. Pós-doutora pela Universidade de Sevilha e pelo Instituto Nacional de Arte, IUNA, Argentina. Tem experiências e desenvolve pesquisas sobre Formação de Professores, Educação Inclusiva e a distância. Coordena o projeto bilateral Observatório de Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina-(OFPEA/BRARG). É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP. É autora do livro: *A Formação de Professores de Arte - diversidade e complexidade pedagógica* (Insular, 2005).

MARIA DE JESUS AGRA PARDINÃS é professora titular de Didáctica de la Expresión Plástica na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Licenciada e Doutora em Bellas Artes pela Universidade Complutense de Madrid. É integrante do Grupo de Investigação da Universidade de Santiago de Compostela: Literatura Galega, Literatura Infantil e Xuvenil. Investigações Literárias, Artísticas, Interculturais e Educativas.

MARIA GORETE DADALTO GONÇALVES é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Artes Plásticas pela UFES, com mestrado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Semiótica, Fotografia, Processo de Criação e Educação a Distância. Coordena o Curso de Licenciatura em artes Visuais, na modalidade EAD, desde 2008. Organizou com Rebouças, Moema o livro: *Investigações nas práticas educativas da arte* (EDUFES, 2012).

MARIÁN LOPES FDEZ. CAO é professora da Universidade Complutense de Madrid. Licenciada em Belas Artes , possui Mestrado em *Intervención Psicoterapéutica* e Doutorado em Belas Artes. Pós-doutorado pela Kunst Akademie, Munich e Hochschule der Künste, Berlim. Atuou como diretora do Instituto de Investigações Feministas (2007/2011). Coordena o Mestrado Interuniversitário em Arteterapia e Educação Artística para a Inclusão Social, ofertado pelas Universidades Complutense, Autónoma de Madrid e Universidade de Valladolid de 2002 à atualidade. Tem experiências e pesquisas em Arteterapia, Arte e Inclusão Social, Arte e Construção da Paz.

MOEMA MARTINS REBOUÇAS é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Desenho e Plástica, com mestrado em Educação e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. É pesquisadora do CNPq, líder do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos da Arte-GEPEL da UFES, membro do Centro de Pesquisas Sociosemióticas- PUC/SP e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas -ANPAP. É autora do livro: *O Discurso Modernista da Pintura* (2003) .

REJANE GALVÃO COUTINHO é professora do Instituto de Artes da UNESP onde atua na Licenciatura em Artes Visuais e na Pós-Graduação em Artes, área de Arte e Educação. Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado pela Universidade Pública de Navarra, Espanha (2011/2012). Tem experiência e desenvolve pesquisas com ênfase na história do Ensino das Artes e na Formação de Arte-educadores e Mediadores Culturais. Organizou com Ana Mae Barbosa o livro: *Arte-educação como Mediação Cultural e Social* (Editora UNESP, 2009).

ROGÉRIA ELER é professora da Faculdade de Artes Visuais, na modalidade a distância no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (2005). Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (2009). Linha de pesquisa Arte e Tecnologia na Educação e Linguagens Digitais.

Esta publicação foi composta utilizando-se as famílias tipográficas
Titillium e Milo Serif Pro.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada
a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

