



MATÉRIA-PRIMA

**Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário**
Vol. 6 (2), maio-agosto 2018, quadrimestral
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829
CIEBA — FBAUL

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 6, número 2, maio-agosto 2018,
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829

Revista internacional com comissão científica
e revisão por pares (sistema *double blind review*)

Faculdade de Belas-Artes da Universidade
de Lisboa & Centro de Investigação
e de Estudos em Belas-Artes

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 6, número 2, maio-agosto 2018,
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829
Ver arquivo em > <http://materiaprima.fba.ul.pt>

Revista internacional com comissão científica
e revisão por pares (sistema *double blind review*)

Faculdade de Belas-Artes da Universidade
de Lisboa & Centro de Investigação
e de Estudos em Belas-Artes

**Revista indexada nas seguintes
plataformas científicas:**

- Academic Onefile >
<http://latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile>
- CiteFactor, Directory Indexing of International Research Journals > <http://www.citefactor.org>
- CNEN / Centro de Informações Nucleares, Portal do Conhecimento Nuclear LIVRE! > <http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/inicial.asp>
- DOAJ / Directory of Open Access Journals > <http://www.doaj.org>
- EBSCO host (catálogo) > <http://www.ebscohost.com>
- GALE Cengage Learning — Informe Académico > <http://www.cengage.com>
- Latindex (catálogo) > <http://www.latindex.unam.mx>
- MIAR (Matriz de información para la evaluación de revistas) > <http://miar.ub.edu>
- Open Academic Journals Index > <http://www.oaji.net>
- QUALIS 2015: B1 (artes/música) > <http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculopublicacao/qualis/listaconsultageralperiodicos.jsf>
- ROAD Directory of Open Access Scholarly Resources > <http://road.issn.org/en>
- SIS, Scientific Indexing Services > <http://sindex.org/>
- SHERPA / RoMEO > <http://www.sherpa.ac.uk>

Periodicidade: quadrimestral

Revisão de submissões: arbitragem duplamente cega por Pares Académicos

Direção: João Paulo Queiroz

Divulgação: Isabel Nunes

Logística: Lurdes Santos, Conceição Reis, Rosa Loures

Gestão financeira: Isabel Vieira, Cláudia Pauzeiro

Propriedade e serviços administrativos:

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689

Crédito da capa: Sobre imagem do artigo de Teresa Matos Pereira & Joana Matos, instalação em exposição temporária na Escola Superior de Educação de Lisboa

Projeto gráfico: Tomás Gouveia

Paginação: Tomás Gouveia, Leonardo Silva

Depósito legal: 361793/13

ISSN (suporte papel): 2182-9756

ISSN (suporte eletrónico): 2182-9829

ISBN: 978-989-8771-86-5



Aquisição de exemplares, assinaturas e permutas:

Revista Matéria-Prima

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689
Mail: congressomateriaprima@gmail.com

Conselho Editorial / Pares Académicos

Pares académicos internos:

ANA SOUSA

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

ANTÓNIO TRINDADE

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

ARTUR RAMOS

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

HELENA BARRANHA

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
Superior Técnico)

HELENA CABELEIRA

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

ELISABETE OLIVEIRA

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação)

ILÍDIO SALTEIRO

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

JOÃO PAULO QUEIROZ

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

JOÃO CASTRO SILVA

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

JORGE RAMOS DO Ó

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação)

LUÍS JORGE GONÇALVES

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

MARGARIDA CALADO

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

SARA BAHIA

(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Psicologia)

Pares académicos externos:

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO

(Brasil, Universidade Federal do Vale do São
Francisco)

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

(Brasil, Universidade Estadual de Ponta Grossa)

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA

(Portugal, Universidade Lusófona, Escola Superior
de Educação Almeida Garrett)

ANALICE DUTRA PILLAR

(Brasil, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul)

BELIDSON DIAS

(Brasil, Universidade de Brasília)

CATARINA MARTINS

(Portugal, Universidade do Porto,
Faculdade de Belas-Artes)

CHRISTINA RIZZI

(Brasil, Universidade de São Paulo)

CONSUELO ALCIONI BORBA

DUARTE SCHLICHTA
(Brasil, Universidade Federal do Paraná)

ERINALDO ALVES NASCIMENTO

(Brasil, Universidade Federal da Paraíba)

FERNANDO MIRANDA

(Uruguai, Universidad de la República, Instituto
Escuela Nacional de Bellas Artes)

IRENE TOURINHO

(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

ISABELA NASCIMENTO FRADE

(Brasil, Universidade Estadual
do Rio de Janeiro)

JOCIELE LAMPERT

(Brasil, Universidade do Estado
de Santa Catarina)

JOSÉ CARLOS DE PAIVA

(Portugal, Universidade do Porto,
Faculdade de Belas-Artes)

LEONARDO CHARRÉU

(Brasil, Universidade Federal de Santa Maria)

LÚCIA PIMENTEL

(Brasil, Universidade Federal
de Minas Gerais)

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE

(Brasil, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul)

MARÍA ACASO LÓPEZ-BOSCH

(Espanha, Universidad Complutense de Madrid)

MARIA CRISTINA DA ROSA

(Brasil, Fundação Universidade do Estado
de Santa Catarina)

MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS

(Espanha, Universidad de Santiago
de Compostela)

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

(Brasil, Universidade Federal de Santa Maria)

MARTA DANTAS

(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

MIRIAN CELESTE MARTINS

(Brasil, Universidade Presbiteriana Mackenzie)

PALOMA CABELLO PÉREZ

(Espanha, Universidad de Vigo)

RAIMUNDO MARTINS

(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

REJANE COUTINHO

(Brasil, Universidade Estadual Paulista)

RICARD HUERTA RAMON

(Espanha, Universitat de València)

RICARDO MARÍN VIADEL

(Espanha, Universidad de Granada,
Facultad de Bellas Artes)

RONALDO OLIVEIRA

(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

SANDRA PALHARES

(Portugal, Universidade do Minho, Instituto
de Educação)

TERESA DE EÇA

(Portugal, FBAUP — i2ADS, Instituto
de Investigação em Arte)

UMBELINA BARRETO

(Brasil, Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Instituto de Artes)

Índice	Index	
1. Editorial	1. Editorial	12-15
Educação Artística: convocações e cidadania JOÃO PAULO QUEIROZ	Art Education: convocations and citizenship JOÃO PAULO QUEIROZ	12-15
2. Artigos originais	2. Original articles	18-225
Espaços de aprendizagem coletiva da arte: uma trajetória de formação MARIA CRISTINA DA R. FONSECA DA SILVA & MARIA LUCILA HORN	Spaces of collective learning of Art: a trajectory of formation MARIA CRISTINA DA R. FONSECA DA SILVA & MARIA LUCILA HORN	18-27
Proyecto La Muerte: Instalaciones artísticas del alumnado de Magisterio de la Universitat de València para el Museo de Ciencias Naturales RICARD HUERTA	La Muerte Project: Art Installations made by Teaching Students of the Universitat de València for the Museum of Natural Sciences RICARD HUERTA	28-44
Crianças, artistas, mediadoras: quem aprende com quem? FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO & OLGA MARIA BOTELHO EGAS	Children, artists, mediators: who learns from whom? FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO & OLGA MARIA BOTELHO EGAS	45-54
Tapeçaria de tricô envolvendo a comunidade escolar: 'What is home to you?' JULIA VOGL & MAIA LAM	Knitting tapestry involving the school community: what is home to you? JULIA VOGL & MAIA LAM	55-63
O Papel como material & materialidade e a Intervenção como proposta/produto final: um desafio possível ALINE FERNANDA HUBER & VICENTE LIBERATO	The paper as material & materiality and the Intervention a proposal/final product: a possible challenge ALINE FERNANDA HUBER & VICENTE LIBERATO	64-74
Artes Plásticas: da prática criativa à prática pedagógica na formação inicial de atores educativos TERESA ISABEL MATOS PEREIRA & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS	Plastic Arts: from creative practice to pedagogical practice in educational actors' graduation TERESA ISABEL MATOS PEREIRA & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS	75-86

Cicle de Retorn: procesos de aprendizaje y futura profesionalización

CRISTINA PASTÓ AGUILÀ
& M. MERCÈ CASANOVAS ALEIX

***Return Cylinder:
Learning processes and future professionalization***

CRISTINA PASTÓ AGUILÀ
& M. MERCÈ CASANOVAS ALEIX

87-95

Multiculturalidade: percepção dos estudantes sobre aspectos da formação cultural brasileira

EDSON DO PRADO PFUTZENREUTER
& MARLENE G. DOS ANJOS

Multiculturality: students' perceptions about the aspects of Brazilian cultural training

EDSON DO PRADO PFUTZENREUTER
& MARLENE G. DOS ANJOS

96-104

Experiências significativas em Arte como base de formação de professores e professoras da educação básica

JULIANA GOUTHIER MACEDO

Significant experiences in Art as a Training Base of teachers of basic education

JULIANA GOUTHIER MACEDO

105-116

Design Mathematical Islamic Games to Develop Visual Thinking

GHADA M. MOHAMMED RASHWAN

Design dos Jogos Matemáticos Islâmicos para Desenvolver o Pensamento Visual

GHADA M. MOHAMMED RASHWAN

117-132

Desenho de figura humana: negritude e cultura

NÁDIA DA CRUZ SENNA

Human figure drawing: blackness and culture

NÁDIA DA CRUZ SENNA

133-144

Ainda a inclusão: os versus na Educação Artística

FILIPA A. DOS REIS MACHADO RODRIGUES

Still an inclusion: the versus in Arts Education

FILIPA A. DOS REIS MACHADO RODRIGUES

145-155

El álbum ilustrado como instrumento educativo para el profesorado de infantil, primaria y secundaria

ICIAR EZQUIETA LLAMAS
& MARIA COVADONGA BARREIRO

Picture books as a teaching tool for early childhood, primary and secondary teachers

ICIAR EZQUIETA LLAMAS
& MARIA COVADONGA BARREIRO

156-163

Corporalizar linhas e formas: o espaço do desejo e do medo

RICARDO GUERREIRO CAMPOS

Embodying lines and shapes: the space of desire and fear

RICARDO GUERREIRO CAMPOS

164-176

Entre tramas e tramados: a memória como processo e produção artística

DIANA LETICIA CHIODELLI
& JANAINA SCHVAMBACH

Between plot and plot: the memory as process and artistic production

DIANA LETICIA CHIODELLI
& JANAINA SCHVAMBACH

177-188

Arte e Educação Infantil: documentação pedagógica de práticas artísticas em escolas públicas de Sumaré que referenciam Reggio Emilia HUGO DANIEL RIZOLLI MOREIRA	<i>Art and Early Childhood Education: pedagogical documentation of artistic practices in Public Schools of Sumaré that refer to Reggio Emilia</i> HUGO DANIEL RIZOLLI MOREIRA	189-198
Por materiais didáticos propositivos e poéticos ANDREA HOFSTAETTER	<i>In favour of propositional and poetic didactic materials</i> ANDREA HOFSTAETTER	199-209
A ação do voluntário como mediador nos serviços museológicos: valorização patrimonial e artística no Museu de Aveiro & Santa Joana MARIA DA LUZ N. CARDOSO	<i>The action of the volunteer as mediator in the museum services: heritage and artistic valuation in the Museum of Aveiro / Santa Joana</i> MARIA DA LUZ N. CARDOSO	210-225
3. Desafios da matéria-prima	<i>3. The challenge of the raw material</i>	228-255
Ética da revista	<i>Journal ethics</i>	228-229
Instruções aos autores	<i>Instructions to authors</i>	230-233
Manual de estilo	<i>Style guide</i>	234-239
Notas biográficas: conselho editorial / pares acadêmicos	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	240-252
Chamada de trabalhos: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima	<i>Call for papers: 8th Matéria-Prima International Congress</i>	253-254
Ficha de assinatura	<i>Subscription notice</i>	255

1. Editorial

Editorial

Educação Artística: convocatórias e cidadania

Art Education: convocations and citizenship

Editorial

*Portugal, coordenador da revista *Matéria-Prima*.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIE-BA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058, Lisboa, Portugal. E-mail: j.queiroz@belasartes.ulisboa.pt

JOÃO PAULO QUEIROZ*

Resumo: Os artistas individuais têm vindo a integrar as dinâmicas relacionais e de criação de públicos nas suas obras, ao convocarem as audiências e implicarem o espectador. Ao mesmo tempo, fenómenos sócio-económicos como o turismo parecem já não abdicar das valências culturais nos seus programas e iniciativas. Nestas procuras e sentidos se reúnem os 18 artigos desta edição da Revista *Matéria-Prima*: o panorama é de maior interligação de campos de ação, a par com uma mais acentuada abrangência da pertinência da Educação Artística, alargada à Educação Patrimonial e à cidadania.

Palavras-chave: Educação artística / públicos.

Abstract: Individual artists have been integrating the relational and public-building dynamics into their works by convening the audiences and involving the viewer. At the same time, socio-economic phenomena such as tourism do include more and more cultural values in their programs and initiatives. In these searches and senses, the 18 articles of this issue of the journal *Matéria-Prima* come together: the panorama is of greater interconnection of fields of action, along with a more extensive coverage of the pertinence of Artistic Education, extended to Patrimonial Education and citizenship.

Keywords: Artistic education / public.

A Educação Artística, ou Arte Educação, joga-se em muito mais locais que no ensino formal. As oportunidades formativas têm sido aproveitadas por museus, bibliotecas, centros culturais, exposições, festivais, associações e plataformas culturais, eventos, plataformas de disseminação artística, edições. Os artistas individuais têm vindo a integrar as dinâmicas relacionais e de criação de públicos nas suas obras, ao convocarem as audiências e implicarem o espectador (Huerta, 2011). As artes urbanas incluem também uma vertente educativa espontânea. Fenómenos socioeconómicos como o turismo parecem já não abdicar das valências culturais nos seus programas e iniciativas, além da latência que todo o património cultural vem significar no desafio subjacente à Educação Artística que é a Educação Patrimonial.

O terreno é limitado apenas pela imaginação, e as oportunidades de convocação alargam-se aos novos conteúdos e plataformas digitais, a par com a valorização do que é local e identitário (Frade, 2006; Charréu, 2012): a revolução pode fazer-se pela cidadania (Queiroz, 2015).

Maria Cristina Rosa & Lucila Horn (Brasil, Santa Catarina) no artigo “Espaços de aprendizagem coletiva da arte: uma trajetória de formação” estabelece as coordenadas de investigação do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, da UDESC, responsável pelo periódico trimestral *Educação, Artes e Inclusão* e ativo desde 2006.

Ricard Huerta (Espanha, Valencia) “Proyecto La Muerte: Instalaciones artísticas del alumnado de Magisterio de la Universitat de València para el Museo de Ciencias Naturales” apresenta um projeto do curso de formação de professores do ensino primário da Universidade de Valência, em que os alunos produzem instalações, presentes no Museu de Arte de Valência, e abordam o difícil tema da morte.

O artigo “Crianças, artistas, mediadoras: quem aprende com quem?” de Francione Carvalho & Olga Egas (Brasil, Juiz de Fora, Minas Gerais) apresenta uma proposta inovadora que toma as crianças como mediadoras dos adultos, numa visita ao Museu.

Em “Tapeçaria de tricô envolvendo a comunidade escolar: ‘What is home to you?’” Julia Vogl (Estados Unidos da América, Washington) & Maia Lam (China, Hong Kong) apresentam a experiência de uma intervenção residente pela artista Julia Vogl na Escola Internacional Chinesa de Hong Kong.

O artigo “O Papel como material & materialidade e a Intervenção como proposta/produto final: um desafio possível” de Aline Liberato (Brasil, São Paulo), apresenta uma proposta de micro instalações na cidade, concebidas a partir de papeis, junto de uma turma do ensino médio.

Em “Artes Plásticas: da prática criativa à prática pedagógica na formação inicial de atores educativos,” Teresa Matos Pereira & Joana Gaudêncio Matos (Portugal, Lisboa) apresentam alguns resultados e trabalhos de Unidades Curriculares de Artes Plásticas I e II da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O artigo “Cicle de Retorn: procesos de aprendizaje y futura profesionalización” de Cristina Pastó & M. Mercè Casanovas (Espanha, Barcelona) apresenta uma intervenção pedagógica *junto* dos estudantes de gravura da Facultad de Bellas Artes de Barcelona.

Em “Multiculturalidade: percepção dos sobre aspectos da formação cultural brasileira” Edson do Prado Pfutzenreuter & Marlene Gonzaga dos Anjos (Brasil, Campinas, São Paulo) descrevem uma intervenção didática que toma as bonecas da tribo Karajá como pretexto, para introduzir o tema em sala de aula, no âmbito do PIBID (programa que coloca alunos de licenciatura - formação de professores - em contato com escolas de ensino fundamental e médio).

O artigo “Experiências significativas em Arte como base de formação de professores e professoras da educação básica” de Juliana Gouthier Macedo (Brasil, Belo Horizonte, Minas Gerais) apresenta uma experiência didática “Experimentações” a partir dos procedimentos de artistas do Neoconcretismo do Brasil.

Em “Design Mathematical Islamic Games to Develop Visual Thinking” Ghada Mustafa Mohammed Rashwan (Egipto, Alexandria) explora o potencial didático das geometrias enxaquetadas e dos motivos vegetalistas dos motivos islâmicos em alguns jogos de tabuleiro.

O artigo “Desenho de figura humana: negritude e cultura” Nádía Senna (Brasil, Pelotas, Rio Grande do Sul) coloca a revisitação e representação de figuras do acervo da História da Arte como motivos de exploração multicultural e de questionamento de género, como a uma Pietá negra.

Em “Ainda a inclusão: os versus na Educação Artística,” Filipa Rodrigues (Portugal, Lisboa) traz algum material da sua tese de doutoramento, articulando educação e inclusão com uma aproximação aos materiais expressivos.

O artigo “El álbum ilustrado como instrumento educativo para el profesorado de infantil, primaria y secundaria” de Iciar Ezquieta & María Covadonga Barreiro (Espanha, Pontevedra) apresenta uma intervenção docente, elaboração de conteúdos e um album, junto dos alunos do mestrado de formação de professores de educação secundária.

Em “Corporalizar linhas e formas: o espaço do desejo e do medo” Ricardo Campos (Portugal, Lisboa) descreve e debate as relações com o processo participativo e a intervenção junto das crianças no espetáculo ‘Paula de Papel,’ do

Teatro O Bando: o medo, os olhos vendados, e desenhar com o corpo deitado.

O artigo “Entre tramas e tramados: a memória como processo e produção artística” de Diana Chiodelli & Janaina Schvambach (Brasil, Chapecó, Santa Catarina) apresenta a intervenção junto de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, explorando a memória, a arte e o artesanato textil a partir das tramas pré-colombianas e das produções de artesãos da região de Chapecó.

Em “Arte e Educação Infantil: documentação pedagógica de práticas artísticas em escolas publicas de Sumaré que referenciam Reggio Emilia” de Hugo Moreira (Brasil, Sumaré, São Paulo) toma-se a ausência de práticas e experimentação em arte nas escolas de Educação Infantil para uma intervenção na escola 25 *Aprille*, em Villa Cella, na província de Reggio Emilia, Itália.

O artigo “Por materiais didáticos propositivos e poéticos” de Andrea Hofstaetter (Brasil, Porto Alegre, Rio Grande do Sul) propõe, na formação inicial de professores, a conceção e criação de materiais didáticos e recursos de aprendizagem para o Ensino das Artes Visuais na Educação Básica.

Em “A ação do voluntário como mediador nos serviços museológicos: valorização patrimonial e artística no Museu de Aveiro & Santa Joana” Maria da Luz Nolasco Cardoso (Portugal, Aveiro) aborda-se a mediação nos museus e a integração dos voluntários e dos técnicos de ação educativa em museus com exemplos das propostas de ateliers acção.

Assim se reúnem os 18 artigos desta edição da Revista Matéria-Prima. O panorama é de maior interligação de campos de ação, a par com uma mais acentuada abrangência da pertinência da Educação Artística, alargada à Educação Patrimonial e à cidadania.

Referências

- Charréu, Leonardo (2012) “Arte visual contemporânea, ilustração e literatura para a infância: fazendo conexões entre mundos criativos.” *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*. N.9. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198373486295>
- Frade, Isabela (2006) “A Pedagogia do Artesanato” *Textos escolhidos de Cultura e Arte Populares*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41-9
- Huerta Ramón, Ricard (2011). *Maestros y Museos: educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.
- Pereira, Teresa Matos (2010) “Desenhos de África, Desígnios Coloniais, Desejos Suspenso: artes plásticas e colonialidade.” Comunicação ao 7.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos. Lisboa, ISCTE. URL: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2533>
- Queiroz, João Paulo (2015) “Cidadania e arte, uma questão de revolução.” *Revista Croma, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 5, (10), julho-dezembro. 12-17.

2. Artigos originais

Original articles

Espaços de aprendizagem coletiva da Arte: uma trajetória de formação

*Spaces of collective learning of Art:
a trajectory of formation*

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA* & MARIA LUCILA HORN**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, artista visual. Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Av. Me. Benvenuta, 2007 — Itacorubi, Florianópolis — SC, 88035-901, Brasil. Email: dppg.ceart@gmail.com.

**Brasil, artista visual. Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Av. Me. Benvenuta, 2007 — Itacorubi, Florianópolis — SC, 88035-901, Brasil. Email: luhorn2@gmail.com

Resumo: O Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (GPEAI) foi criado em 2006. Reúne estudantes, pesquisadores, artistas e professores da educação básica semanalmente para estudos e experimentação fotográfica. O GPEAI utiliza-se de estudo dirigido e da prática de oficinas de reflexão e criação. Como resultados, amplia-se a compreensão das condições de trabalho do professor de Arte e das políticas vigentes, bem como constroem-se práticas expressivas a partir da fotografia, que dialogam com problemáticas políticas e estéticas.

Palavras chave: Artes Visuais / Grupo Sopro Coletivo / processo criador.

Abstract: *The Education, Arts and Inclusion Research Group (GPEAI) was created in 2006 and brings together students, researchers, artists and primary and secondary education teachers weekly for studies and photography experimentation. As a methodology, the GPEAI employs guided studies as well as reflection and creation workshops. As a result, the understanding of the work conditions of the Art teacher and surrounding policies is expanded, as well as expressive practices based on photography, which interact with political and aesthetic issues.*

Keywords: Visual Arts / Group Collective Breath / Process Creator.

Introdução

Apresenta-se como tema deste artigo o percurso formativo do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão. Em sua trajetória, o grupo busca ampliar seus estudos no campo do materialismo-histórico-dialético, bem como investigar o processo criador na formação docente. Como metodologia, utiliza-se do formato de grupo de estudos e práticas orientadas.

Trajetoira

O percurso e as experiências de integração junto ao GPEAI vão desde a formação docente aos processos artísticos vivenciados. O grupo atua em parceria com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life), cujos objetivos são apoiar estudantes de licenciatura em formação, e fomentar projetos e programas com ações de integração entre universidade e escola. Os limites da pesquisa sobre Artes no formato acadêmico desafiaram o GPEAI a criar um grupo artístico constituído dentro da universidade para pensar sobre as relações entre formação, pesquisa e produção artística. Esse grupo foi intitulado Sopro Coletivo e mais informações sobre ele podem ser acompanhadas em sua página oficial URL: <https://www.facebook.com/soprocoletivoarte/>

O GPEAI, nos últimos anos, tem investigado o tema da formação de professores, analisando sistematicamente as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, por meio do Projeto de Pesquisa Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG). Observou-se, nessa investigação, uma constante relação entre reformas curriculares e mudanças nas políticas públicas, o que, nos últimos 30 anos, tem ampliado a proletarianização da profissão docente (Silva & Bujan, 2016) e diminuído a capacidade de atuação do professor como intelectual. Nesse sentido, o conceito de intelectual orgânico, abordado por Gramsci (1989), resgata a ação dirigente do professor e a sua autonomia de intervenção na realidade.

Buscando ampliar a dimensão da experiência artística na formação de professores, o GPEAI dialoga com o conceito de processo criador, utilizado por Vazquez (1978), com vistas à compreensão da Arte em seu processo histórico e coletivo, e que tem na dimensão social também uma problemática criativa e transfiguradora.

O Sopro Coletivo (Figura 1) dedica-se ao estudo das problemáticas advindas dos processos artísticos e sua dimensão sócio-histórica, sem que o foco esteja unicamente no objeto de arte, mas também nas condições em que ele foi produzido e como reverberou no cenário atual.

Um aspecto de enfrentamento para o grupo diz respeito à produção artística dos participantes. Esse exercício, para muitos docentes, foi deixado para trás desde a formação inicial, pois a rotina da profissão cria barreiras para um fazer artístico sistemático.

A tarefa de colocar-se diante da produção do objeto artístico tem desvelado diferentes percursos e novos modos de aprendizagem do *modus operandi* do artista, e, com isso, a prática do educador acaba sendo repensada. Desse modo, três momentos do grupo em suas ações de pesquisa artística são aqui demarcados: a exposição "Sensever," dedicada a grupos com deficiência, realizada entre 2012 e 2014, e relatada por Silva, Guglielmi & Poffo (2014); a exposição "Porque as palavras não conseguiam esvaziar-me" (Figura 2), realizada em 2016 com o tema mulheres professoras no contexto da Arte; e a exposição "Biografia(s), Corpo, Pele e Coisas do Mundo," realizada em 2017 como primeiro resultado de uma produção autoral coletiva e construída no grupo a partir da fotografia (Figura 3).

2. Contextualizando

No primeiro momento de atuação do GPEAI, a partir de 2006, enfatizou-se, nos trabalhos desenvolvidos, a pesquisa cujo tema dedicava-se ao estudo da inclusão sob a perspectiva da educação especial. Posteriormente, ampliou-se a investigação com vistas ao pensar sobre: (a) a natureza da ação docente e suas inter-relações com a temática dos povos excluídos (no caso do Brasil, principalmente negros e indígenas); (b) o acesso crítico às tecnologias; e (c) as políticas públicas e sua reverberação na formação de professores de Artes Visuais nos cursos de licenciatura.

Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o GPEAI, desenvolve o projeto OFPEA/BRARG, que envolve universidades do Brasil e Argentina e vem mapeando a oferta de formação de professores nas licenciaturas em Artes Visuais. É nesse contexto que o grupo de estudo depara-se com os desafios encontrados pelos professores no cotidiano de suas atividades pedagógicas. É o caso das políticas públicas no cenário neoliberal, que têm aprofundado o desgaste da ação do professor nas escolas públicas.

Sem se distanciar dessa problemática, mas também ampliando os trabalhos para outros aspectos da ação docente, o grupo de pesquisa, em conjunto com o Sopro Coletivo, tem investido na formação teórico-prática do professor de Artes, analisando as contradições postas, quais sejam: de um lado, a crítica à emergência de uma nova tarefa, a de ser artista-professor, tema trabalhado por



Figura 1 · Encontro do GPAI. Fonte: Maristela Muller (2016).

Figura 2 · Exposição. Fonte: acervo do Grupo Sopro Coletivo (2016).

Silva, Schilichtha & Hillsheim (2016); e, de outro, o processo criador envolvido na práxis do professor de Artes Visuais.

3. O fomento da prática artística dos professores

As leituras sobre o processo criador em Vazquez (1978) foram o elemento impulsionador da proposição da primeira exposição do grupo de pesquisa articulado com o Sopro Coletivo (Figura 2). Intitulada “Porque as palavras não conseguiam esvaziar-me...” e realizada entre setembro e outubro de 2016, no Museu da Escola Catarinense, a exposição deu visibilidade à história de um grupo de mulheres, professoras, artistas e pesquisadoras, assim como ao cotidiano da escola e da prática docente delas, e às representações do passado. Especialmente, a mostra problematizou o que é ser professora em nossa sociedade, as heranças, o que se guarda na/da memória e o que se deixa do/no passado.

A exposição teve cerca de um ano de preparação, foi subsidiada com um material educativo (Figura 3) e recebeu, para mediação educativa, estudantes e professores para atividades de formação.

Durante o segundo semestre de 2016 e início de 2017, o GPEAI desenvolveu um curso de formação continuada envolvendo a fotografia como forma de expressão articulada à experiência de cada um dos participantes, propondo um olhar para a produção contemporânea da fotografia. Nesse contexto, a história da fotografia no campo da Arte e a prática fotográfica construíram uma experiência com o objeto fotografia, permitindo reinterpretar o fazer artístico ligado ao posicionamento político diante do mundo. Ao mesmo tempo em que a fotografia propõe o olhar para o mundo, sua história e práticas ajudam a desconstruir a confiança na verdade das imagens, o que parece, ainda assim, manter a sua credibilidade.

Apesar da popularidade da experiência com a fotografia no mundo contemporâneo, os integrantes do GPEAI não possuíam uma homogeneidade em relação à prática autoral e ao conhecimento técnico da fotografia. Nesse sentido, os pontos de convergência entre o grupo e as práticas fotográficas foram o ensino de Arte e o interesse de todos pelo estudo da pedagogia histórico-crítica aplicada nesse contexto (Silva & Schilichtha, 2016).

Para iniciar o trabalho com o grupo (Figura 4), desenhrou-se uma abordagem sobre o desenvolvimento da fotografia no campo da Arte, desconstruindo a ideia de que esse objeto seria uma forma menor de expressão por estar supostamente ligado a um gesto mecânico. A abordagem foi fundamentada em Fatorelli (2005), que apresenta uma história em três atos. Para o autor, esses três momentos são marcados pela presença de três tipos de sujeitos, e cada um é “[...] um sujeito psicofisiológico, um sujeito da consciência e do inconsciente,

e um sujeito maquínico ou simulado [...]” (Fatorelli, 2005: 2). Assim, eles correspondem a três momentos: segunda metade do século XIX, quando estava em conta a constituição de imagens em conformidade com o modo de funcionamento do olho humano; entre os anos 1920 e 1950, quando as questões que faziam diferença passaram a referir-se ao conceito de inconsciente; e a partir da década de 1980, quando surge a prática fotográfica contemporânea, fortemente dominada pela lógica virtual. Esses momentos foram analisados a partir de duas tendências que polarizam os debates sobre o fazer fotográfico: o purismo e o pluralismo.

Tal debate ajudou no entendimento do grupo sobre o universo da fotografia no campo da Arte, desde os embates dentro do movimento pictorialista, passando pela relação direta da fotografia com as vanguardas do início do século XX, até o fazer contemporâneo. Nesse processo, constatou-se que a fotografia sempre conviveu entre expressão, invenção e documento. Compreendeu-se o processo de criação em fotografia como algo que concilia realidade e ficção, técnica e linguagem, repertório e encontro, sem a pretensão de afirmá-la como pura ou híbrida por conta disso.

Hoje, o grupo trabalha com a fotografia como forma de expressão de inúmeras representações e interpretações, num processo sucessivo e eterno de criação de novas realidades. Nesse sentido, Kossoy (2007:44) entende que o principal aspecto da expressão fotográfica é o de “[...] realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas e de segredos implícitos.”

No grupo, então, a fotografia passou a ser afirmada não como Arte ou documento simplesmente, mas como Arte, documento e expressão simultaneamente. Foi nesse sentido que se desenvolveram os encontros de estudo. E é sob essa perspectiva de fotografia que o grupo segue trabalhando.

3.1 Processo criativo

Buscando relacionar os estudos e o fazer em fotografia com o universo de interesse dos participantes, além da reflexão sobre alguns conceitos ligados à representação e à produção na fotografia contemporânea, viabilizou-se o contato com diversos artistas/fotógrafos e suas falas sobre seus trabalhos, na medida em que o grupo entende a fotografia como uma apropriação do mundo visível e uma experiência para estabelecer-se uma crítica aos discursos estabelecidos.

Para essa reflexão sobre o discurso da tradição historiográfica positivista, pautou-se na sétima tese de Walter Benjamin sobre o conceito de história, considerando-se que o materialista histórico, na medida do possível, afasta-se

dessa transmissão e considera como sua tarefa escovar a história a contrapelo (Benjamin, 1985).

Ainda sob essa perspectiva, a proposta inicial do grupo foi olhar para o entorno imediato, buscando relacionar os estudos, a postura teórica e o fazer artístico. Naquele período, além do trabalho de pesquisa de cada participante, o GPEAI desenvolvia em grupo a leitura e o debate do livro "Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio" (Jameson, 1996), o que auxiliou a todos na compreensão crítica das várias manifestações da cultura contemporânea e do funcionamento do capital, desmistificando-se seu movimento continuado.

As oficinas desenvolveram-se com proposta de debates e reflexões sobre a fotografia contemporânea, o processo criativo e a linguagem fotográfica. Através de encontros teóricos e o acompanhamento dos processos criativos dos participantes, e entre teoria e prática, como resultado, o grupo promoveu a exposição "biografia(s): corpo, pele e coisas do mundo" (Figura 5).

Dessa forma, estava iniciado o desenvolvimento de processos pessoais com a linguagem fotográfica. Chegando-se à imagem, iniciava-se um novo processo, sendo deflagrados nesse movimento outros aspectos relevantes, como as necessidades técnicas e o pensar sobre as relações entre texto e imagem/imagem e texto, e o aprofundamento do olhar sobre a realidade social.

Conclusão

Analisando-se a pequena trajetória do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, observou-se que os estudos teóricos, aliados à reflexão sobre a Arte, sobre seus modos de produção e circulação, dão novos sentidos a diferentes processos de conhecimento sobre a Arte. No entanto, acredita-se aqui que a qualidade da atuação do professor de Arte não está vinculada unicamente à sua atuação como artista. As condições materiais de existência exigem demais do professor. A adequação do espaço escolar e a ampliação das oportunidades de fruição da Arte para os estudantes também corroboram para o êxito da formação de um pensamento sobre Arte e sobre os seus processos históricos. Um pensar sobre como foram engendradas as problemáticas da Arte, mais do que se elaborar um raciocínio raso sobre a biografia dos artistas em si.

O que se almeja com estudos como esse é se chegue a um processo de ensino de Arte em que professores e estudantes debatam, reflitam e reconheçam juntos a Arte como fenômeno social. Como diria Benjamin (1985), que esses atores escovem a história a contrapelo, investigando os modos de produção da Arte em seus diversos momentos para compreender a atualidade e suas contradições.

Assim, atuar como professor e como artista, mais do que um desejo, é uma



Figura 3 · Fragmento Material Educativo.
Fonte: acervo do GPEAI (2016).

Figura 4 · Reflexões acerca da fotografia. Fonte:
arquivo do GPEAI (2017).



Figura 5 · Exposição. Fonte: acervo Sopro Coletivo (2017).

necessidade do sujeito. Mas pode também ser vista nessa dialética a existência de questões como: uma hierarquização da relação artista-professor; um modismo; ou mesmo uma estratégia de flexibilização da profissão.

Especificamente nos processos criativos, desenvolvidos com os professores de Arte no GPEAI, concluiu-se que uma câmara fotográfica não é só plástico, aço ou um objeto, mas a possibilidade de realizar fotografias. E, para além disso, entendeu-se o longo alcance disso hoje, quando estão à disposição de todos diversos aparelhos, dispositivos, recursos, tecnologias de ponta, discursos de *marketing* variados.

Nesse processo, contudo, uma pergunta se faz necessária: que fotografia se quer fazer?

Mais ainda no ensino da fotografia, ou na fotografia trabalhada no campo da educação, não se pode ficar satisfeito com a ideia de que o que vale é a possibilidade virtual de criar uma imagem para simplesmente postá-la na rede todos os dias. Esse fazer deve estar embalado pelo entendimento de que as imagens podem (e devem) estimular nas pessoas novas necessidades estéticas.

Referências

- Benjamin, Walter. (1985) *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Fatorelli, Antonio. (2005) *Passagens da fotografia*. Rio de Janeiro: Senac.
- Gramsci, Antonio. (1989) *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jameson, Frederic. (1996) *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática.
- Kossov, Boris (2007). *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Silva, Maria. Cristina Rosa Fonseca da & Buján, Federico. (2016) "Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina." *Revista Gearte*, v. 3, p. 26-52, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, Maria. Cristina Rosa Fonseca da; Guglielmi, R. & Poffo, S. M. (2014) "Arte e Tecnologia: uma proposta metodológica." *Revista Ciclos*, v. 1, p. 14-36, Universidade do Estado de Santa Catarina — PPGAV/UEDESC.
- Silva, Maria. Cristina Rosa Fonseca da & Schilichita, C. A. B. D. (2016) "Da formação à atuação do professor de Artes Visuais: contribuições para uma prática histórico-crítica. In: Seminário Demerval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica." *Anais ... Vitória*: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, v. 1., p. 248-262.
- Silva, Maria. Cristina Rosa Fonseca da; Schilichita, C. A. B. D. & Hillsheim, G. B. D. (2016) *A formação do artista-professor-pesquisador: as condições de ensinar, fazer e pesquisar arte*. In: "XXV Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas." *Anais ...* [recurso eletrônico]. Compartilhamentos na Arte: redes e conexões. Nara Cristina Santos; Ana Maria Albani de Carvalho; Paula Ramos; Andréia Machado Oliveira (Org.). Santa Maria, RS: ANPAP pp. 241-55.
- Vazquez, Adolfo Sanchez. (1978) *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Proyecto La Muerte: Instalaciones artísticas del alumnado de Magisterio de la Universitat de València para el Museo de Ciencias Naturales

*La Muerte Project: Art Installations made by
Teaching Students of the Universitat de València
for the Museum of Natural Sciences*

RICARD HUERTA*

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Espanha, Profesor Educación Artística. Afiliação: Universitat de València. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives / Facultat de Magisteri. Av. Tarongers, 4, 46022 València, España. E-mail: ricard.huerta@uv.es

Resumen: En la formación de maestros de Educación Primaria en la Universitat de València disponemos de una Mención Específica de “Arte y Humanidades”. El alumnado que cursa esta mención tiene una asignatura cuatrimestral titulada “Propuestas didácticas en educación artística”. En esta materia curricular utilizamos como planteamiento el Trabajo por Proyectos. Uno de los proyectos que han surgido durante 2018 parte del tratamiento del tema “La muerte”. Se trata de un aspecto que no aparece específicamente en el currículum de la formación de

Abstract: *In the training of Primary Education teachers at the University of Valencia we have a Specific Mention of “Art and Humanities”. The students of the mention have a subject entitled “Didactic Proposals in Art Education”. In this curricular subject we use the Work for Projects as an approach. One of the projects that have emerged during 2018 comes from the treatment of “Death.” It is an aspect that does not appear specifically in the curriculum of teacher training, a taboo subject in many aspects. To carry out the project, we start with the work of current women artists, especially the French artist Sophie Calle.*

docentes, un tema tabú en muchos aspectos. Para llevar adelante el proyecto partimos de la obra de artistas mujeres actuales, especialmente de la artista francesa Sophie Calle. El alumnado realiza una serie de instalaciones artísticas, teniendo en cuenta la posibilidad de incorporar objetos, pinturas, fotografías y demás elementos con los que construir sus instalaciones. Dichas instalaciones se han expuesto en el Museo de Ciencias Naturales de Valencia.

Palabras clave: arte / educación / formación del profesorado / muerte / museo.

The students perform a series of art installations, taking into account the possibility of incorporating objects, paintings, photographs and other elements. These installations have been exhibited at the Museum of Natural Sciences of Valencia.

Keywords: Art / Education / Teacher training / Death / Museum.

1. Introducción

Soy profesor de Educación Artística en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. En este centro universitario formamos a futuros maestros de Educación Infantil y Primaria. Se trata de alumnado que llega a nuestra universidad pública con expedientes de nivel alto, ya que la nota de corte es muy exigente. Los dos primeros años de los estudios de Grado de Maestro Especialista en Educación Primaria son de ámbito general, pero a partir del tercer año se elige una de las Menciones que se ofrecen. Se puede optar entre Educación Física, Musical, Lengua, Matemáticas, Ciencias o Arte y Humanidades. En la Mención específica de “Arte y Humanidades” se ofrece una asignatura optativa cuatrimestral titulada “Propuestas didácticas en educación artística”. Existen dos grupos de alumnos de esta materia, uno de mañana y otro de tarde. Cada grupo tiene aproximadamente 50 alumnos, en total unos 100 alumnos matriculados entre las dos opciones horarias. Soy el profesor de ambos grupos, lo cual permite, como en este caso, implicarles en una propuesta que favorece el contacto entre ambos, ya que habitualmente el alumnado de la mañana no suele conocer al alumnado de horario de tardes. En esta ocasión ha sido posible, lo cual permitía que nos aventurásemos en un proyecto que, además, tenía la posibilidad de exponerse en un museo de la ciudad. El trabajo de coordinación ha sido importante, pero valía la pena arriesgarse. Seguidamente contamos muchos de los logros que hemos conseguido alcanzar con este proyecto.

2. Precedentes: El miedo y El cuerpo

Una de las modalidades que siempre he desarrollado en mi ejercicio de la docencia es el Trabajo por Proyectos. Fernando Hernández-Hernández (quien

prefiere la denominación Proyectos de Trabajo) incide en que aprender mediante proyectos de trabajo no es lo mismo que hacer proyectos, asumiendo que "el conocimiento que se requiere para dar sentido al mundo en el que se vive no está organizado por hechos, conceptos, procedimientos y valores fijos y dados, sino que es un proceso cambiante y en construcción", ya que "el conocimiento no se configura como una línea recta, sino que está hecho de historias y visiones sobre los fenómenos, refleja intereses que reafirman y que excluyen", al mismo tiempo que esta metodología supone "acercarse a un tema o a un problema para tratar de desvelar sus enigmas, cuestiones y contradicciones" (Hernández-Hernández, 2000:82). Hernández parte de la idea de generar una conversación cultural, en la que se trata de dar sentido y transferirlo a otras situaciones "en la medida que conecte con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo". Dicha conversación sirve de puente entre las identidades de los aprendices, el entorno de aprendizaje y la conexión que se establece con lo que se aprende. Por eso "aprender es también una práctica emocional, no sólo una cuestión cognitiva y comportamental" (Hernández-Hernández, 2000:80)

Los proyectos de trabajo permiten desarrollar un discurso abierto que evoluciona con la participación e implicación de todo el alumnado y el profesorado. De los cinco proyectos que se proponen durante el tiempo que dura la asignatura (unos individuales y otros en grupo), el que en esta ocasión hemos denominado "La muerte" ocupó cinco semanas de taller (cuatro horas de clase semanales), con sesiones que incluían procesos de discusión y debate, explicaciones o aportaciones diversas, y por supuesto momentos para elaborar las instalaciones. El hecho de haber propuesto y haber aprobado una temática tan singular y novedosa tiene que ver con otros ejemplos de años anteriores. En 2016 el tema propuesto fue "El miedo".

Algunos conceptos son constantes en el arte de nuestro tiempo y en el de cualquier época, como la vida y la muerte, el amor, el odio, el poder, los derechos humanos, la educación, el cuerpo. Utilizar estos conceptos nos permite revisar lo que ha ocurrido en la historia del arte, a partir de lo que está pasando en la actualidad. Por ejemplo, si hablamos del cuerpo humano, o de la identidad, podríamos empezar con las fotografías de Cindy Sherman, y a partir de aquí recuperar otros artistas anteriores como Rembrandt, Caravaggio, Frida Kahlo, Ribera o Louise Bourgeois. El alumnado de Magisterio no se va a dedicar a la producción artística ni tampoco al comercio con obras de artistas, pero sí que pueden convertir el arte en una herramienta capaz de generar grandes satisfacciones pedagógicas (Hernández-Hernández, 2016). Por eso les animamos a



Figura 1 · La artista Carmen Calvo participando activamente de las instalaciones realizadas por el alumnado de Magisterio en el proyecto “El miedo”.

Figura 2 · Instalación en la que se denuncian las presiones hacia los cuerpos de las mujeres en tanto que construcción cultural. Proyecto “El cuerpo”.



Figura 3 · Imagen de la exposición de Sophie Calle "Beau Doublé, Monsieur le Marquis".

Figura 4 · Sesión preparatoria del proyecto "La muerte" en el aula de plástica de la Facultad de Magisterio.

utilizar las posibilidades del arte como argumento educativo, como fuerza capaz de revolucionar la sociedad, como aliento que inspira los cambios y las mejoras sociales. “El miedo” fue el detonante de una serie de trabajos en los que el alumnado plasmó sus ideas en relación con esta sugerente idea.

Siguiendo las premisas de Juliana Almeida Duarte, pensamos que “el arte contemporáneo tiene como cuestión básica proporcionar una experiencia; las instalaciones y performances lo hacen con claridad y de manera más radical, implicando la participación del cuerpo, del artista y el espectador. El cuerpo implicado nos lleva a reflexionar sobre el conocimiento sensible” (Duarte, 2016:142). Este planteamiento de la autora brasileña nos ayuda a reconocer en nuestras experiencias de aula un proceso significativo que pretende implicar al máximo al alumnado universitario, en este caso a los futuros maestros. No se trata de especialistas en historia del arte ni tampoco de artistas, sino de maestros que utilizan el arte como estrategia educativa. Les planteamos un taller en el que van a reflexionar sobre el miedo (incluyendo sus propios miedos), y al mismo tiempo van a realizar una instalación artística. El trabajo se ejecuta en equipo, por grupos de cinco personas. Cada equipo expone su idea, y durante cinco semanas se elabora la propuesta. En clase se habló básicamente de las posibilidades que genera la obra artística de Carmen Calvo (<http://www.carmencalvo.es>), introduciendo a otros artistas que han sabido plasmar el miedo en sus creaciones. También revisamos las ideas que transmiten las autoras Martins & Demarchi (2016) cuando recomiendan utilizar dispositivos que remitan al campo del arte para pensar la escuela: “diálogos en el terreno de las experiencias y de las posibles relaciones entre arte y educación” (Martins y Demarchi, 2016:129), al tiempo que defienden el arte participativo, como una tendencia que supone implicar a muchas personas, conectándolas en redes de mediación cultural.

Cuando finalizó el taller y pudimos ver el excelente resultado de los trabajos invitamos a la artista Carmen Calvo, quien visitó la exposición. Se sintió muy emocionada porque le resultaba novedoso que fuesen los futuros maestros quienes trabajasen a partir de sus obras (Figura 1). Este tipo de recreaciones es habitual que se hagan en facultades de Bellas Artes, pero no suele ocurrir en los centros de Magisterio. Las lecturas de la obra de Carmen Calvo contienen algunos rasgos que la caracterizan: el fetichismo y su pasión por los objetos turbadores, las poéticas relacionales, las representaciones de la violencia y la sexualidad desde los relatos del poder, los roles sexuales y la violencia cotidiana, el dolor en la infancia, la lucha por la libertad, el dominio del horror (Antón Hurtado, 2015). La artista plasma con sus obras estos desafíos, retos que están muy pendientes de las injusticias que todos conocemos y contra las que nos

rebelamos. Quienes nos dedicamos a la docencia hemos de aprender a reflexionar sobre estas problemáticas para actuar, y aquí es donde el arte nos ofrece más posibilidades.

El tema que surgió en 2017 fue "El cuerpo". La artista elegida para que su obra sirviese como referente inicial fue Anna Ruiz Sospedra, quien maneja a la perfección los lenguajes creativos del cuerpo (https://www.flickr.com/photos/anna_ruiz). Cuando hablamos de arte contemporáneo nos referimos al arte que se está realizando en la actualidad, y por tanto, hablamos de artistas vivos, de personas a quienes incluso podemos conocer personalmente. Si estas personas son mujeres artistas, entonces estamos incorporando un rasgo de género que visibiliza esta realidad y le da importancia. La mayoría de mi alumnado son mujeres. Creo que mis alumnas, las futuras maestras, deben conocer a estas artistas que hacen arte y defienden sus propuestas en las galerías y en los museos. En el caso de Anna Ruiz Sospedra, además, tenemos la oportunidad de ver sus esculturas en el espacio público, ya que es una artista que presenta sus trabajos en las "fallas de Valencia".

El uso del cuerpo como representación de lo humano sigue preocupando al alumnado de magisterio, ya que el cuerpo constituye el concepto cultural más sofisticado y debatido (Foucault, 2009), especialmente cuando pensamos en los niños pequeños, quienes serán los alumnos de educación infantil en el futuro. Por ello consideramos de máximo interés y urgencia que los futuros maestros analicen el cuerpo (Butler, 2002) como una construcción cultural (Figura 2). Así lo remarca Jordi Planella cuando afirma que en el momento en que los sujetos son educados para saberse inseridos históricamente, tiene sentido "hablar de la historia del cuerpo y de su narratividad. Pero hablar de la condición de historicidad del cuerpo exige hacer referencia a la misma condición de narratividad de los cuerpos. Los cuerpos, ¿se pueden narrar?" (Planella, 2006:52).

3. Inicio de la aventura para vivir La Muerte

En la materia "Propuestas didácticas en educación artística" utilizamos como planteamiento el Trabajo por Proyectos, llevando a cabo cinco proyectos durante el cuatrimestre. Uno de los proyectos que han surgido durante 2018 parte del tratamiento del tema "La muerte". Se trata de un aspecto que no aparece específicamente en el currículum de la formación de docentes, y que es considerado un tema tabú en muchos aspectos, especialmente a nivel escolar, y también en la formación del profesorado. Para llevar adelante el proyecto en este caso partimos de la obra una artista actual, la artista francesa Sophie Calle. La reciente exposición de Sophie Calle en el Musée de la Chasse et la Nature



Figura 5 · Sesión preparatoria de la exposición.
Visita con el alumnado de Magisterio al Museo
de Ciencias Naturales.

Figura 6 · En la imagen vemos dos de las
instalaciones: a la izquierda *La última mirada* y al
fondo a la derecha *Somos flor y semilla*.



Figura 7 · Instalación *Comerse la muerte*, a modo de tumba picnic.

Figura 8 · Instalación *La muerte no discrimina*. Escalera con fotografías de diferentes edades de la vida.

de París titulada *Beau Doublé, Monsieur le Marquis* es una buena muestra de lo que intentamos transmitir. Gracias al ejemplo del trabajo realizado por Sophie Calle en esta magnífica exposición, el alumnado pudo plantear mejor sus ideas. En *Beau Doublé, Monsieur le Marquis* la artista rinde homenaje a su padre y a su gato, ambos muertos recientemente. Utiliza el mecanismo de generar arte para superar el duelo de la doble pérdida (Figura 3). Si bien nosotros llevábamos preparando el evento en el Museo de Ciencias Naturales de Valencia desde marzo de 2017, el hecho de haber podido ver la muestra de Sophie Calle en París en diciembre de 2017 nos facilitó mucho el engranaje de la propuesta.

El alumnado debe asumir que se puede hacer arte con objetos sencillos, realizar una serie de instalaciones artísticas, teniendo en cuenta la posibilidad de incorporar objetos, pinturas, fotografías y demás elementos con los que construir sus instalaciones. Se trata de encontrar la poética del objeto, transitando por la línea de la poesía visual. A partir de aquí se inicia el taller para que cada equipo construya una instalación artística plasmando sus reflexiones sobre los miedos. Durante las sesiones de realización del taller se asesora al alumnado de Magisterio en aspectos como la selección de materiales, la unión de elementos constructivos, o bien el juego estético de colores y texturas. Al mismo tiempo se van concretando los aspectos conceptuales de cada obra, elaborando un discurso en imágenes que posteriormente se ha de exponer al público.

Al inicio de la propuesta escuchábamos comentarios del alumnado como los siguientes: “Yo no me siento preparada para exponer en un museo”; “Yo no he sido nunca buena en dibujo ni en artes, los profesores me decían que era negada para el arte”; “Creo que no seré capaz de hacer una obra de arte, ese es un campo que no controlo”. Cuando iniciamos la asignatura de Proyectos, les digo que el único que confía en las posibilidades artísticas del alumnado soy yo, el profesor, ya que el propio alumnado desconoce sus potenciales, y de hecho desconfía de poder llegar a buenos resultados (Freire, 2015). Las sesiones de reflexión ocupan la primera parte de la preparación del proyecto (Huerta, 2014). Hablamos sobre la muerte, pero también sobre las necesidades y los intereses del propio alumnado en relación con este tema (Figura 4).

Otro aspecto importante a destacar de la preparación del proyecto fueron las dos visitas al Museo de Ciencias Naturales, para conocer los espacios, para conversar con los responsables del museo (la directora Margarita Belinchón, la educadora Sandra Illobre) y para conocer al alumnado de Biología en prácticas que nos iba a ayudar en el montaje, así como al personal técnico del propio museo que nos tenía que asesorar. Fueron unas visitas muy provechosas, ya que se resolvieron las dudas del alumnado y pudieron definir dónde querían ubicar



Figura 9 · *Enjaulados*, instalación con una jaula con muñeca y una corona de flores.

Figura 10 · Instalación *Asesinos del medio ambiente*, de temática ecologista.

sus instalaciones. Esta fase de preparación es clave para conseguir la coherencia del recorrido expositivo que se pretendía (Figura 5).

Las instalaciones están situadas a lo largo del recorrido de la exposición permanente del museo. Se trata de una importante colección de fósiles, ubicados en diferentes salas. Se intentó que las instalaciones generasen un ritmo adecuado para que el visitante pudiese reconocerlas en medio del resto de piezas y explicaciones del propio museo. La novedad de esta propuesta es que no se trata de una exposición montada en una sala con las piezas del alumnado, sino que las 18 instalaciones se han distribuido por todo el recorrido del museo, de manera que el espectador debe “buscarlas” en cada sala. El efecto sorpresa de este planteamiento le da un aire más lúdico y de descubrimiento a la visita.

La tercera visita al museo ya fue con los materiales preparados para montar. De nuevo un esfuerzo de organización para poder atender a casi 100 alumnos con sus 18 instalaciones que debían colocarse en diferentes lugares del museo. Los aspectos de coordinación técnica se habían estado preparando anteriormente en el aula, de modo que en un solo día se pudieron montar todas las piezas, algunas de ellas de grandes dimensiones.

4. Exposición de las instalaciones en el Museo de Ciencias Naturales

Las instalaciones del proyecto “La muerte” se han expuesto en el Museo de Ciencias Naturales de Valencia durante los meses de abril, mayo y junio de 2018. Un total de 18 instalaciones transmiten la idea de “La muerte” que ha representado el propio alumnado universitario de Magisterio. El buen resultado de las piezas realizadas y su repercusión entre el numeroso público asistente a la exposición nos anima a continuar experimentando con este tipo de propuestas. También nos permite analizar la nueva mirada hacia el arte que ha experimentado el alumnado. La faceta creativa e innovadora del proyecto supone un contacto directo con el museo (uno de los museos más visitados de la ciudad) y una hibridación entre los conceptos de “artes visuales” y “ciencias naturales” desde lo educativo. El Museo de Ciencias Naturales de Valencia es el lugar elegido para presentar estos trabajos porque se trata de un museo que habla sobre la vida a través de vestigios de animales muertos. La exposición “Viure la mort” (Vivir la muerte) nos ofrece la oportunidad de mostrar al público los trabajos artísticos del alumnado de Magisterio en un entorno privilegiado. Para desarrollar la experiencia y difundirla en redes se ha utilizado el hastag #ViureLaMort.

La instalación *La última mirada* ha sido realizada por el grupo *Barbara Kruger*, compuesto por las alumnas Aurora Cartagena, Olga Puig, Sandra Ruiz y Laura Vidal. Se trata de tres lápidas a tres alturas diferentes en la pared. Las lápidas se

pueden abrir, ya que disponen de un mecanismo de apertura que maneja el visitante (Figura 6). Cuando se abre la lápida vemos nuestra propia cara reflejada en un espejo. Según explican las alumnas: "Queremos transmitir la imagen de la muerte, a la que todos llegaremos tarde o temprano. A través del espejo te das cuenta de que el próximo puedes ser tú. La idea principal es aceptar la muerte como un proceso cotidiano, y eliminar todo tabú para que reflexionemos y disfrutemos el máximo nuestro día a día." El hecho de verse en un espejo dentro de una tumba impacta de manera insólita al visitante. Las diferentes alturas están pensadas para las diversas medidas del público (desde niños hasta adultos).

La instalación *Somos flor y semilla* reivindica a los desaparecidos durante la dictadura franquista, miles de personas que fueron fusiladas y que siguen en las fosas comunes de las cunetas de las carreteras donde fueron dejadas, abandonadas (Figura 6). El grupo *Frida Kahlo* está compuesto por Lourdes García, Paula Gómez, Álvaro Olivares, María Ortiz y Mar Pons. La instalación es una réplica de un camino, un recorrido hecho con macetas transparentes en las que hay flores y objetos que recuerdan a los desaparecidos. También han realizado un video muy impresionante que se puede ver en la exposición. Según los alumnos, han querido representar "un camino que nos lleva a recordar la injusticia de aquellos desaparecidos durante la dictadura franquista, que sin flores también fueron enterrados (López Fernández-Cao, 2016). Como si se tratara de una herida abierta, aproximadamente 88.000 personas todavía nos gritan desde las cunetas. La tierra late esperando que los encontremos."

En la instalación *Comerse la muerte* se nos habla de la importancia de la comida en los rituales funerarios (Figura 7). Ha sido realizada por el grupo *Cindy Sherman*, cuyas componentes son Olga Cases, Andrea Canet, Carla Benlloch, Andrea Vidal y Laura Moratalla. Ellas nos explican que la comida está muy vinculada al momento de la muerte, ya que "una costumbre cultural consiste en reunir a los familiares y amistades alrededor de una mesa con comida para recordar y hablar de la persona difunta." Han querido plasmar esta tradición en su proyecto mediante una instalación con una tumba cubierta por un mantel con diferentes tipos de comida a modo de picnic.

Gracias a la instalación *La muerte no discrimina* se planteó en clase una sesión en la que se revisaron numerosas obras de arte de toda la historia en las que se trata el tema de las fases de la vida (Figura 8). El trabajo está realizado por el grupo *Anna Ruiz Sospedra*, cuyos miembros son Isabel Amador, Guillem López, Paloma Ruiz, Javier Santirso y Marta Torró. Nos explican que "la vida es un compendio de etapas que viajan del nacimiento a la muerte, y todos vamos a transitar por esta senda. Dos elementos opuestos, pero necesarios: con la

muerte, fluye la vida.” Se trata de una instalación muy bien planteada para su ubicación, ya que la sorpresa del espectador surge cuando, después de haber bajado las escaleras, ve las imágenes en los escalones.

Para difundir la muestra mediante imágenes y selfies animamos al público a que se fotografíe delante de las piezas, y a enviar el mensaje a través de las redes con el hashtag #ViureLaMort. Este contacto con las tecnologías permite publicitar la exposición, al tiempo que se consigue que la gente hable de un tema tabú como es la muerte. El 18 de mayo de 2018, para celebrar el Día Mundial de los Museos (cuyo lema este año es “Museos Hiperconectados, Nuevos Enfoques, Nuevos Públicos”), el Ayuntamiento de Valencia ha propuesto al alumnado de Magisterio realizar explicaciones al público asistente al Museo de Ciencias, planteando cuestiones como:

- Conectar la universidad y el ayuntamiento (las dos instituciones más importantes de la ciudad)
- Conectar arte y ciencia
- Conectar educación y arte contemporáneo
- Conectar el tema de la muerte con el arte y la educación
- Conectar la producción artística con la recepción científica
- Conectar al alumnado universitario con los usuarios a través de redes sociales mediante el hashtag #ViureLaMort
- Conectar públicos de todas las edades
- Conectar el arte hecho por mujeres con la educación artística

La instalación *Enjaulados* nos muestra la presión y el abuso que se ejerce sobre los cuerpos de las mujeres (Figura 9). Realizada por el grupo Ana Navarrete (María Ferris, Alba Forner, Alba García y Paula Martínez), simboliza el velatorio en recuerdo de la persona difunta. Con una corona de flores las alumnas quieren “representar un aspecto cultural de la muerte. Una jaula le da a la instalación una visión social de la vida, ya que representa la situación en la que se encuentra cualquier persona que vive en sociedad, especialmente si es mujer.” Uno de los logros más interesantes del conjunto del proyecto es gran la variedad y riqueza de conceptos y materiales que se han utilizado para las piezas creadas.

En la instalación *Asesinos del medio ambiente* quien muere es el planeta, asesinado por la población humana (Figura 10). El grupo *Georgia O’Keeffe*, compuesto por las alumnas Susana Catalá, Dana Hernández, Iris Leone y Carla Rodríguez, pretende mostrar “el impacto negativo del ser humano sobre el medio ambiente.” Nos recuerdan que “somos responsables de la degradación del

planeta, pero también quienes podemos salvarlo. Las toneladas y toneladas de basura van acumulándose ¡no dejemos que lo cubra del todo!"

5. Curaduría educativa mediante Arts Based Educational Research y Artography

Con la exposición *Viure la mort* se fomenta una curaduría educativa que consiste en convertir el museo en un experimento educativo desde las artes, algo que reivindicamos tanto desde el grupo *Creari* (Huerta & Alonso-Sanz, 2017) como desde el grupo *Esbrina* (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2015). Esto supone al mismo tiempo haber utilizado tanto los recursos de las *Artography* (Irwin & O'Donoghue, 2012) como de la Investigación Educativa Basada en las Artes (*Arts Based Educational Research*) en el sentido que plantea Rowling (2010). No solamente el profesor asume los roles de artista, investigador y docente durante todo el proceso, sino que además el alumnado se implica, investigando desde su propia posición como creadores. Defendemos la curaduría educativa apelando a lo que ya defendía Irit Rogoff hace 10 años en su célebre artículo *Turning* (Rogoff, 2008), alentando un modelo de exposiciones en museos que favoreciese la parte educativa de la propuesta, sin caer en el efecto curricular que suele determinar estas instancias a nivel de muestras presentadas en museos. Al incitar al alumnado a "apropiarse" del espacio del museo, estamos favoreciendo una nueva relación con esta institución, en la que las instalaciones adquieren un nuevo valor (Marañón Martínez de la Puente, 2018). Como se trata de educadores en formación, y no de artistas o historiadores, su mirada nos acerca a los intereses docentes. Se trata de potenciar el valor del patrimonio que pertenece a estos futuros docentes (Pancirolí, 2016), agitando así sus conciencias y posibilitando que reflexionen sobre sus propios intereses.

6. Conclusiones

Desde hace unos años, la asignatura "Propuestas didácticas en educación artística" plantea proyectos basados en temáticas poco frecuentes en la formación de educadores, como puedan ser "El miedo", "El cuerpo", o recientemente "La muerte". Estas acciones siempre se vinculan a mujeres artistas en activo, lo cual repercute en el conocimiento del trabajo de las mujeres creadoras por parte del alumnado de Magisterio, reforzando así la mirada hacia los feminismos desde las artes y la educación. Artistas como Carmen Calvo, Anna Ruiz Sospedra, Maribel Doménech o Ana Navarrete están colaborando con nosotros para llevar adelante estas propuestas que incorporan el arte contemporáneo a las prácticas de formación de educadores, propuestas que llevamos a cabo en la universidad

pública y que fomentan la integración. La metodología utilizada parte de la investigación-acción en educación, incorporando elementos que proceden de las Artography y también de la Investigación Educativa Basada en las Artes.

Tras haber realizado este taller de instalaciones artísticas con alumnado de Magisterio, comprobamos el buen nivel del trabajo artístico llevado a cabo por los futuros maestros. Se han empoderado de la mirada intensa del arte, y han sabido concretar sus ideas mediante poéticas visuales. La poca confianza inicial del alumnado en sus capacidades creativas es la primera barrera que hay que salvar. Al terminar sus trabajos, han comprobado que eran capaces de transmitir sus ideas mediante las artes, a través de instalaciones, fotografías, videos, dibujos e intervenciones performáticas. Ahora se han empoderado del uso de las artes, y ya son conscientes de sus posibilidades, habiendo superado los miedos iniciales. Precisamente de eso se trataba, de superar los miedos. Cada año, con cada nuevo grupo de clase, recuperamos la confianza en el trabajo docente, y por supuesto en la capacidad del alumnado para enfrentarse al lenguaje artístico. De este modo, cada año volvemos a superar los miedos iniciales, del mismo modo que el alumnado se enfrenta a los prejuicios que tenía sobre el potencial educativo de sus posibilidades desde las poéticas del arte. Con cada nuevo proyecto se consiguen superar una serie de etapas de preparación y ejecución, se elaboran ideas y se realizan instalaciones artísticas. Todo ello con la participación de mujeres artistas que nos apoyan con sus consejos, colaborando activamente en el proceso. Es fundamental contar con la ayuda de artistas para llevar adelante un planteamiento de educación artística basado también en las emociones y en las buenas prácticas.

Referencias

- Antón Hurtado, F. (2015). Antropología del miedo. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 3 (2), 262-275.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Duarte, J. (2016). Saber sensível para a educação: como a mediação cultural em Arte Contemporânea pode atuar na sala de aula. *Revista Matéria-Prima*, 4 (3), 139-146.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI: México.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hernández-Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Hernández-Hernández, F. (2016). Teaching the unknown to facilitate the emergence of a pedagogical event. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 5 (1), 87-95. DOI: 10.1386/vi.5.1.87_1
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J. M. (2015). A learning process within an education research group: an approach to learning qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18 (6), 651-667. DOI: 10.1080/13645579.2015.1049468
- Huerta, R. (2014). La educación artística como motor de cambio social. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 46-50.
- Huerta, R. & Alonso-Sanz, A. (2017). *Entornos informales para educar en artes*. València: PUV.
- Irwin, R. & O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices, en *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236.
- López Fernández-Cao, M. (2016). Curar las heridas: La creación para evocar la ausencia. La memoria de la escritura. La memoria del cuerpo, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 11, 365-384.
- Marañón Martínez de la Puente, R. (2018). Enocultura e identidad: La instalación como nuevo método de investigación artística en Educación Patrimonial, en *Athenea Digital*, 18(1), 431-450. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1854>
- Martins, M. C. & Demarchi, R. (2016). Educação como matéria-prima' e mediação cultural: 'entreS' experiências. *Revista Matéria-Prima*, 4 (3), 128-138.
- Panciroli, Ch. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo, *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 86-99.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer. texto
- Rogoff, I. (2008) Turning. *e-flux Journal*, #00, 32-46.
- Rowling, J. H. (2010). A paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education*, 51 (2), 102-114. DOI: 10.1080/00393541.2010.11518795

Crianças, artistas, mediadoras: quem aprende com quem?

*Children, artists, mediators:
who learns from whom?*

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO* & OLGA MARIA BOTELHO EGAS**

Artigo completo submetido a 22 de abril de 2018 e aprovado a 09 de Maio de 2018

*Brasil, Arte-educador/ Professor universitário. Afiliação: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Departamento de Educação. Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora — Rua José Lourenço Kelmer — São Pedro, Juiz de Fora — MG, 36036-900 — Brasil. E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

**Brasil, Arte-educadora/ Professora universitária. Afiliação: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Departamento de Educação. Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora — Rua José Lourenço Kelmer — São Pedro, Juiz de Fora — MG, 36036-900 — Brasil. E-mail: olga.egas@gmail.com

Resumo: O artigo reflete sobre a mediação cultural e a produção artística na escola. Para isso, analisa uma das proposições do Colóquio Arte em Trânsito 2017 intitulada Crianças, artistas, mediadoras: quem aprende com quem? O evento ocorreu no Colégio de Aplicação João XXIII na Universidade Federal de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. A ação proposta foi uma visita mediada pela exposição com os licenciandos de Pedagogia da UFJF tendo as crianças-artistas como mediadoras dos trabalhos.

Palavras chave: Mediação cultural / arte na escola / Pedagogia.

Abstract: This article reflects on cultural mediation and artistic production in schools. It analyzes one of the propositions of the exposition Art in Transit 2017 titled Children, artists, mediators: who learns with whom? The event took place at the John XXIII School at the Federal University of Juiz de Fora, in the state of Minas Gerais, Brazil. The proposed action was a visit mediated by the exhibition with undergraduate students of Pedagogy at UFJF, having the children-artists as mediators of the works.

Keywords: Cultural mediation / art in school / Pedagogy.

Introdução

O *Projeto Arte em Trânsito*, realizado desde 2011 no Colégio de Aplicação João XXIII, Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora, localizada no interior do estado de Minas Gerais, Brasil, tornou-se ao longo dos anos um espaço de referência para a experimentação e a reflexão sobre as possibilidades da arte na escola. O projeto é formado por dois núcleos de ações integradas que compõem um conjunto de atividades em torno do conhecimento da arte: 1. Dispositivos artísticos e 2. Dispositivos para formação docente.

No primeiro núcleo está a Mostra Cultural, formada pelos trabalhos artísticos dos alunos do Colégio de Aplicação, de outras instituições, e de artistas convidados; e a Residência Artística, experiência em que um artista após uma sequência de encontros e atividades propõe uma criação conjunta com os alunos da instituição. Já os dispositivos para formação docente; perpassam propostas de oficinas, cursos e palestras em outras localidades, encontros de Grupos de Pesquisas; catálogo pedagógico de Artes e Colóquio acadêmico.

No ano de 2017, a coordenação do evento convidou o *MIRADA — Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente* da Faculdade de Educação da UFJF para que assumisse a organização do Colóquio Arte em Trânsito. Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa propôs diversas ações que problematizaram o impacto das múltiplas visualidades nos processos educativos e na formação do professor. O objetivo central do colóquio foi estabelecer o diálogo e a troca de experiências entre diferentes gerações de professores, principalmente os da área de Arte. Para isso propôs a aproximação entre os licenciandos de Artes Visuais e Pedagogia da UFJF e de outras instituições e as práticas pedagógicas do Colégio de Aplicação João XXIII, bem como também das ações de professores da rede municipal de Juiz de Fora e estadual de Minas Gerais.

A partir dessa ideia, esta comunicação pretende refletir sobre uma das ações propostas no Colóquio Arte em Trânsito 2017 intitulada *Crianças, artistas, mediadoras: quem aprende com quem?* A proposta foi realizar uma visita mediada pela exposição tendo as crianças-artistas como mediadoras dos trabalhos (Figura 1 e Figura 2). Para essa atividade foram convidados alunos(as) da Licenciatura de Pedagogia da UFJF.

Muitas questões surgiram desta experiência, tais como: quais dispositivos são necessários para que as crianças realmente se tornem mediadoras dos seus trabalhos invés de simples repetidoras de informações? Como trabalhar com a ansiedade das professoras, que muitas vezes, não abrem espaço para a autonomia do olhar e da fala das crianças, tornando-se “supervisoras” de mediação? Como pensar o espaço, o tempo e a relação com as pessoas envolvidas na



Figura 1 · Mediador da exposição Arte em Trânsito. Fonte: própria.

Figura 2 · Mediadora da exposição Arte em Trânsito diante da obra do artista Gabriel Ribeiro. Fonte: própria.

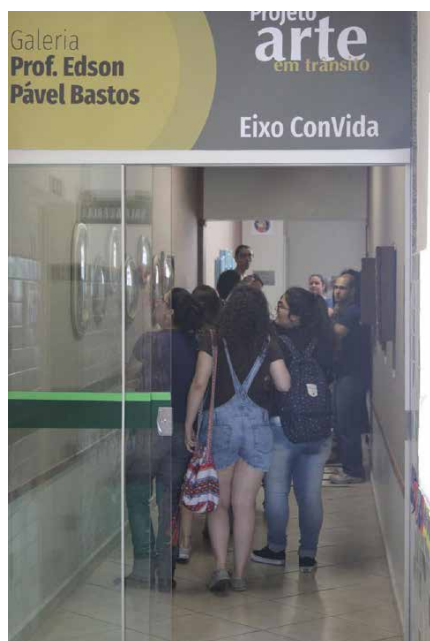


Figura 3 · Alunos de licenciatura adentrando o espaço expositivo da escola. Fonte: própria.

Figura 4 · Licenciandos de Pedagogia, crianças-artistas e público em geral em um dos espaços expositivos da escola. Fonte: própria.

experiência da mediação? Mediar arte na escola tendo crianças-artistas como mediadoras provoca deslocamentos no pensar, criar e fruir arte? O que os(as) futuros professores, alunos(as) da licenciatura em Pedagogia (Figura 3) poderiam aprender sobre arte com esta experiência? Essas são algumas das questões que mobilizam esta comunicação.

Desenvolvimento

Inicialmente é importante contextualizar o que foi pensado e o que realmente aconteceu. Pois, a partir desta reflexão já é possível identificar questões que deveriam ter sido mais cuidadas na construção da ação *Crianças, artistas, mediadoras: quem aprende com quem?*, proposta por nós. Durante a gestação do Colóquio Arte em Trânsito, nas reuniões de trabalho do MIRADA, debatemos a necessidade de aproximarmos no evento não somente os professores e alunos de Artes Visuais, mas também os estudantes da Licenciatura em Pedagogia, considerando que Arte na Pedagogia é uma de linhas de pesquisa. Assim, definimos ações que pudessem colaborar na formação e na fruição da arte por este público para expandir as referências sobre a arte na escola, ampliar a compreensão sobre a produção artística de crianças e o território da escola como dispositivo de mediação cultural.

Acreditamos que a mediação cultural entre arte e público é uma ação que carrega em si a potência dos encontros, da resignificação e da sensibilidade. Há que se ter olhos para ver, escutar para ouvir. Nesse sentido, a mediação cultural, seja na sala de aula ou nos espaços expositivos, entre outros, precisa ser pensada como uma ação específica para provocar o olhar cognitivo do fruidor, mas também conscientizá-lo de outras nuances presentes nas obras ou em sua relação com ela (Figura 4 e Figura 5). Ao instigar processos de recriação e percepção de mundo e o contato mais sensível e ampliado com o Outro, a mediação cultural se torna essencial na formação dos licenciados em Pedagogia, futuros educadores.

Com este foco propusemos a ação *Crianças, artistas, mediadoras: quem aprende com quem?*, encaminhando à coordenação do evento a seguinte orientação: “Uma visita mediada pelo Arte em Trânsito tendo as crianças como mediadoras. Em seguida, roda de conversa onde as crianças falam sobre suas criações, arte e interesses e compartilham suas experiências com as (os) alunas (os) de Pedagogia.” Com estas orientações, a visita foi organizada pelas professoras de arte do Colégio de Aplicação João XXIII. Os licenciandos em Pedagogia, dispensados das atividades acadêmicas, no dia e horários marcados, compareceram ao evento no Colégio e todos nós acompanhamos a visita mediada. Graduandos,

professores e pais constituíram o grupo de 40 pessoas que seriam guiados por crianças, previamente escolhidas pelas professoras de arte. Estas se juntaram ao grupo e saímos pelo Colégio de Aplicação, observando as produções artísticas dos artistas convidados e dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, distribuídas nas paredes dos corredores, salas de arte e galeria, alguns pilares e paredes externas dos pátios do João XXIII (Figura 5).

Entretanto, após a realização dessa ação percebemos que fomos omissos em várias questões, relativas à clareza conceitual sobre mediação cultural e o compartilhamento de nossas próprias expectativas enquanto organizadores do evento, tais como:

- O que compreendemos por mediação cultural e de que maneira ela pode se tornar um dispositivo para aproximar os licenciandos de Pedagogia dos territórios da arte e da cultura?
- O que se espera de um mediador? Como se instaura os processos de mediação?
- Quais as potencialidades, fragilidades e cuidados que devemos ter ao privilegiarmos crianças como intercessoras entre a produção artística e o público?

Reconhecemos que ao longo da visita mediada surgiram ruídos e ênfases desnecessárias e, ainda, exclusão de aspectos que poderiam tornar o encontro entre os processos de criação das crianças e a curiosidade dos licenciandos sobre arte na escola ainda mais significativo. De certa maneira, não nos demos conta de que sendo uma experiência coletiva de mediação cultural, deveríamos juntos, propositores desta ação e professoras de arte do Colégio, depurar previamente a compreensão de mediação como um *estar entre muitos*. Vimos que nos faltou justamente conectar todas as ações necessárias e os interlocutores envolvidos nesta proposição. Nossa intenção inicial era de que as crianças pudessem comentar sobre o processo de trabalho e criação que estiveram envolvidas e compartilhassem suas experiências com os estudantes de Pedagogia, enquanto estes, propusessem questões e também compartilhassem suas vivências.

Entretanto, encontramos crianças assustadas com o peso da tarefa; estreitos corredores escolares que não permitiram a espontaneidade desejada; sons externos, interferências de outros estudantes do colégio e intervenções típicas da rotina escolar e ainda, excesso de pessoas para tais espaços. E por fim, não houve a roda de conversa para compartilhamento sobre os processos criativos das crianças em diálogo com as percepções sobre a Mostra na visão dos alunos de Pedagogia.

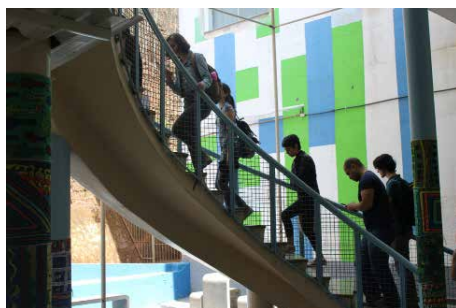


Figura 5 · Visita a galeria de arte da escola batizada com o nome de um antigo professor de Arte do Colégio João XXIII. Fonte própria.

Figura 6 · Aluno-artista observa o trabalho dos colegas. Fonte própria.

Figura 7 · Aluno-artista se assusta ao deparar-se com a própria produção na parede. Fonte própria.

Participar de todo o processo de criação, concepção e desenvolvimento de uma exposição é fundamental para uma boa mediação. Entretanto, a despeito de nossas expectativas, o fato é que as crianças não estavam preparadas para conversar sobre todas as produções artísticas criadas por diversas turmas ou ainda eleger suas preferidas e discorrer sobre elas. Diante disso, os cinco alunos incumbidos da tarefa, foram responsáveis por apresentar apenas a produção de trabalhos pré estabelecidos pela professora, criando uma dinâmica semelhante aos seminários escolares, onde cada aluno é responsável pela sua “parte”, sem noção do tema completo do seminário. Tal situação também estimulou que as professoras assumissem a função de supervisoras das falas e das ações dos alunos, culminando na inversão dos papéis, sobressaindo a voz docente. Como diz Barbosa (2009) uma exposição não se vigia, se media, se acompanha, se cuida. Entretanto, como implicar-se na tarefa sem vigilância? Reconhecemos que a falha foi nossa, propositores da ação, e não das professoras, que fizeram o possível para que as crianças se soltassem, ficassem mais confortáveis e que a proposta da visita mediada se efetivasse.

Ana Mae Barbosa (2009) ao analisar os processos de mediação usados em diversas instituições culturais aponta estratégias recorrentes que enfraquecem a experiência de mediação cultural: mediadores que direcionam o olhar do visitante somente para as obras sobre as quais se prepararam para falar; visitas “guiadas” com informações decoradas e que reafirmam a proposta do curador da exposição ou do diretor do museu; pedagogia questionadora repetitiva: “Exemplo, o visitante pergunta: “Por que tem essa cruz aí?”. O educador responde: “Por que você acha que a cruz está aí?”. Isso uma ou duas vezes é suportável, mas se acontecer constantemente ao longo da visita comentada é um desastre” Barbosa (2009:18)

No longo percurso da exposição, que se estendia por dois prédios e dois andares, as crianças mediadoras não puderam selecionar as produções que gostariam de mediar porque participaram do processo de trabalho ou porque, enquanto fruidoras, foram tocadas pela proposta do outro (Figura 6 e Figura 7). Na mediação cultural, da mesma forma que é o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador, também é o mediador que deve selecionar as propostas que o move a experienciar e a pensar coletivamente. Pois é pela seletividade que a experiência estética começa a brotar.

De certa forma, aquelas crianças também diziam um discurso, talvez, ensaiado para agradar “turistas”. Ao nos depararmos com pequenos corpos tensionados, olhares furtivos e vozes trêmulas, percebemos imediatamente a fragilidade de nossa proposição. Pretendíamos oferecer uma experiência de mediação entre crianças e futuros professores na busca de que ambos pudessem

experimental e compreender conceitos, processos e valores relativos a presença da arte na escola. Entretanto, não nos atentamos às articulações necessárias para o êxito das ações necessárias entre as crianças/artistas/mediadoras e os interlocutores envolvidos nesta proposição.

Ainda assim, nos indagamos se as crianças e os estudantes de pedagogia teriam construído sentidos ao longo da visita mediada? Quais?

Considerações finais

O professor Agnaldo Farias (2007), diz que o “professor nada mais é do que um sujeito muito animado e otimista, que resolve contar para as outras pessoas um monte de coisas que elas não conhecem, e que ao seu ver, são imperdíveis.” Farias (2007:67). Como professores, no afã de “contar o imperdível” os nossos alunos, por vezes, não damos espaço para que o outro nos conte um monte de coisas imperdíveis também. Com bastante frequência, nos deparamos com mediadores que nos contam o “imperdível” de determinada obra artística sem considerar outras questões igualmente importantes e complexas.

Neste caso, nos ensina Martins (Martins & Picosque, 2012:16), que a mediação “se enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos que podemos apresentar rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações”.

Em *Crianças, artistas, mediadoras: quem aprende com quem?* nós, propositores da ação, aprendemos com as crianças que certas dimensões do contexto da visita não podem ser subestimadas. A mediação cultural é uma prática que se constrói em grupo, portanto, ela deve iniciar-se desde as primeiras ideias e esboços do que se pretende construir coletivamente na escola. Além do planejamento cuidadoso das ações artísticas e pedagógicas que estarão envolvidas nos trabalhos, devemos atentar-se às questões de curadoria, de montagem, do uso do espaço e da maneira como o público da escola se relacionará com as obras. Afinal, a mediação pode ser compreendida como um encontro, mas, não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro, com qualidade e intensidade, para ampliar conexões possíveis e uma interação especial que afete a experiência de alunos, professores, funcionários e todos que entrarem em contato com as produções expostas na escola. A experimentação e a investigação são fundamentais para uma aprendizagem inventiva (Kastrup, 1999), onde a experiência e a dúvida estejam em primeiro plano. Afinal, a experiência se torna estética quando vivenciada de maneira plena onde ação, sentimento e significação tornam-se uma coisa só.

Referências

Barbosa, Ana Mae (2009). "Mediação cultural é social". *Arte/educação como mediação cultural e social*/ Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (Orgs.) — São Paulo: Editora UNESP. ISBN 978-85-7139-906-8

Farias, Agnaldo (2007). "Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa". *Grupo de Pesquisa Mediação Arte/Cultura/Público: Mediando [con]tatos com arte e cultura*. Martins, Mirian Celeste

(Coord.). Universidade Estadual Paulista — Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v.1, n.1, nov. ISBN 1982-1727

Kastrup, Virginia (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição*. São Paulo: Papirus. ISBN

Martins, Mirian & Picosque, Gisa (2012) *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios. ISBN 978-85-64586-23-9

Tapeçaria de tricô envolvendo a comunidade escolar: o que significa lar para ti?

Knitting tapestry involving the school community: what is home to you?

JULIA VOGL* & MAIA LAM**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Estados Unidos da América. Washington International School, 3100 Macomb St NW, Washington, DC 20008, EUA. E-mail: info@juliavogl.com

**China, Artista Visual. Afiliação: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Faculdade de Belas-Artes. Reitoria Alameda da Universidade 1649-004 Lisboa. E-mail: maia.meiyi@gmail.com

Resumo: Trabalho de cerca de 1600 pessoas da Escola Internacional Chinesa de Hong Kong, com a autoria da artista residente Julia Vogl. Após este fruto Vogl prova que o convívio é essencial como também enriquecedor para a nossa relação humana. A partilha e a ajuda mútua nestas atividades mostram experiências positivas com os alunos. A Integração como uma das necessidades básicas para a auto motivação de cada aluno.

Palavras chave: comunidade escolar / partilha / tricotar com os dedos / convívio / ajuda mútua.

Abstract: Work from approximately 1600 people of the Chinese International School of Hong Kong, with the authorship of the resident artist Julia Vogl. After this fruit Vogl proves that socializing is essential as well as enriching for our human relationship. Sharing and mutual aid in these activities shows positive experiences with students. Integration as one of the basic needs for each student's self-motivation.

Keywords: school community / sharing / information exchange / finger knitting / socializing / mutual aid.

Introdução

Faça com que a escola seja um lugar onde as crianças queiram ir.
(Professor César Bona, 2017)

Todos os anos o departamento das Artes Visuais da Escola Internacional Chinesa de Hong Kong convida o mínimo um a dois artistas residentes onde fazem e expõem os seus trabalhos para os alunos do 7º ao 13º ano escolar. Em novembro de 2015 houve uma exceção, tivemos a oportunidade de convidar uma artista americana.

O objetivo deste projeto envolvia a partilha e a ligação entre a comunidade escolar, assim os alunos, professores e funcionários deviam estabelecer uma ligação entre eles. Como também trabalhar num local pouco frequentado, quase “abandonado” preenchendo esse espaço vazio e dar mais importância ao local selecionado. É o trabalho de cada indivíduo no meio do coletivo.

1. Tricotar com os dedos

A artista Julia Vogl selecionou as cores pretendidas para este projeto eu e o meu colega de trabalho Jeff, também conhecido por *Mr. Man* pelos estudantes, fomos recolher as lãs escolhidas no mercado.

Na escola houve uma distribuição de caixas de lã (Figura 1) para cada professor e respetivos funcionários, consoante os anos tinham diferentes cores (e.g. no 13º ano tinham o roxo e o amarelo) estas eram divididas em pequenos novelos de lã por mim e por uma das funcionárias da escola a D.^a Yeng, o comprimento suficiente para cada aluno tricotar uma tira de lã (Figura 2). Havia uma caixa extra *CIS Wool Donation* para os pais ou alunos poderem doar lã, visto que os filhos destes gostavam muito da atividade e queriam continuar a tricotar. A artista explicava o processo *finger knitting*, tricotar com os dedos para vários anos escolares (Figura 3), (Figura 4).

Quando um aluno queria continuar o seu trabalho, no entanto, não tinha terminado ainda, utilizavam um dos pauzinhos chineses de cana de bambu para parar o processo e continuaria mais tarde na altura que pretendesse. Esta parte era necessária a ajuda de um aluno menos avançado com outro aluno num ano mais avançado. Julia fez um horário apenas para os alunos mais novos puderem ser ajudados pelos mais velhos, por vezes era o contrário.

Essa ajuda mútua, conforme o professor de Saragoça (Bona, 2017) menciona no seu livro, que tinha dado aulas numa pequena escola rural, com seis crianças e cinco idades diferentes onde existiam turmas mistas, fez com que



Figura 1 · Julia Vogl no lado esquerdo com as caixas de lã para cada professor e respetivos funcionários. Foto: Maia Lam (2015).

Figura 2 · Alunos do 3ºano a tricotar com as mãos (2015). Fonte: You Tube “Artist in Residence Julia Vogl 2015.

Figura 3 · Julia sentada no *puff* azul ensina estudantes do 5º ano a tricotar com os dedos. Professora de Artes plásticas, Wendy Wilson também ajuda os alunos. Foto: Maia Lam (2015).

os “mais rápidos” ganhassem um pouco de paciência, assim que terminavam o que faziam começavam a ajudar os que estavam com um ritmo menos antecipado progredirem, em vez de estarem numa luta com outro colega. Para César, a cooperação é um dos pilares fundamentais no ensino, o facto dos pais participarem nas atividades e trabalharem juntos poderiam estabelecer um convívio entre eles e pode marcar aos alunos uma forma positiva incentivando as crianças a continuarem (Bona, 2017:161-170). Como Estanqueiro refere, é recomendável que o professor evite a competição e incentive com a cooperação, com a ajuda dos trabalhos aos pares ou em pequenos grupos, compostos com alunos com diferentes competências e diferentes estilos de aprendizagem, assim tratam dos seus colegas como se fossem companheiros e não inimigos, solucionando os problemas de uma maneira construtiva (Bona, 2017:21).

1.1 O que significa lar para ti?

Na 1ª fase, o autor lança uma pergunta “*What is home to you?*” em português a pergunta seria “O que significa lar para ti?”, os professores de cada ano possuíam uma caixa de lã, vemos exmplos da professora Wilson (Figura 3) e do professor de educação física Steve (Figura 4). Os alunos que tivessem terminado uma tira do *finger knitting*, ou seja uma tira de lã feito a tricô com os dedos, poderiam responder a essa questão. Tinham 7 caixas diferentes na entrada da escola com as respetivas respostas escritas fora da caixa (e.g. “The World”; “China”; “My family and Friends”), podemos ver na (Figura 5).

1.2 Tricotar com os braços

O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Freire, 2000:127-8)

Depois das respostas terem sido finalizadas, eu e a Julia recolhemos as respostas (Figura 5) em sete sacos de lixo com 60 litros de capacidade, eram muito pesadas! Eu, mais a funcionária D^a Yeng juntávamos as tiras.

E agora vem a 2ª fase, trabalhou-se num local onde era pouco frequentado. Vogl uniu a lã tricotada pelos alunos, funcionários e pelos professores em nove-los enormes (Figura 6). Nesta fase tricota com os braços (Figura 7), houve um envolvimento no projeto, ajudavam a artista para desenrolar o material, conversavam de temas diversificadas, entre professores, alunos e encarregados de educação que por sua vez iam buscar os filhos. As crianças entusiasmam-se em ver o processo enquanto a artista tricota com os braços a lã que produziram (Figura 8).



Figura 4 · Professor de Educação Física, Steven May, no canto superior direito com os alunos do 7º.

Foto: Maia Lam (2015).).

Figura 5 · Sete caixas diferentes na entrada da escola com as respetivas respostas escritas fora da caixa. (e.g. "The World"; "China"; "My family and Friends").

Fonte: Maia Lam (2015).



Figura 6 · Artista residente com os seus novelos de lã tricotados. Cada novelo de lã tricotado representa uma resposta da comunidade escolar. 2015) Fonte: You Tube "Artist in Residence Julia Vogl 2015".

Figura 7 · Vogl tricota com os braços a lã que a comunidade escolar produziu (2015). Fonte: You Tube "Arm Knitting lots of finger knitting at CIS" (2015)".

1.3 A lã unida

Para a 3ª fase e como fase final, após cada novelo de lã estar completa Julia Vogl liga os segmentos de cada superfície, deixando uma etiqueta de fora com a resposta escrita para a distinção da área das 7 respostas, coloca em cima dum colchão. O trabalho envolveu-se cerca de 1600 pessoas da comunidade escolar. No fim, a figura positiva que Vogl pretendia mostrar era a forma de uma porcelana chinesa (Figura 9), que por sua vez era a forma onde se pode ser a paisagem de fora da escola, o local onde era “abandonado” passou a ter um significado, vemos na (Figura 10). Trabalho final, no colchão conseguimos observar quatro alunas em cima da tapeçaria feita. A figura que está em negativo está como fundo, onde a própria Julia se tinha inspirado, fazendo também lembrar uma porcelana chinesa. A união entre as culturas.

Educar no presente...é educar nos valores do quotidiano, nas pequenas histórias, na desconfiança, no humor, na libertação, na superficialidade, no agnosticismo e na diferença. (Gervilla, 1993)

Em termos de afetividade de como os alunos avaliam os docentes, segundo a autora (André, 2007:134), os educandos valorizam positivamente os instrutores em função das suas “técnicas de ensino”, ou seja, os que ajudam e explicam bem, variam o ensino e permitem maior liberdade; a preferência foi também para os professores carinhosos, bem-humorados, amistosos e compreensivos; a justiça ou a injustiça nas atitudes ou o tratamento diferencial de alguns alunos, são critérios igualmente utilizados para avaliarem os seus professores.

Ora estes professores com quem Julia estabeleceu contato eram muito eram carinhosos, por sua vez, tinham bastante sentido de humor, a própria artista explicava muito bem e fez um vídeo a propósito para os docentes, não docentes e toda a comunidade escolar ver, caso não percebessem a explicação.

Uma das necessidades básicas que Vogl trabalhou foi o vínculo, como as professoras (Guimarães, Boruchovitch, 2004:146) afirmam que a necessidade em que os alunos quererem pertencer e estabelecer vínculos emocionais podem estar ligados a pessoas significativas.

A percepção de segurança nos relacionamentos dos estudantes com pais, professores e colegas é associada à autonomia, ao controle interno, ao bom relacionamento com figuras de autoridade e a níveis adequados de ansiedade. (Osterman, 2000)

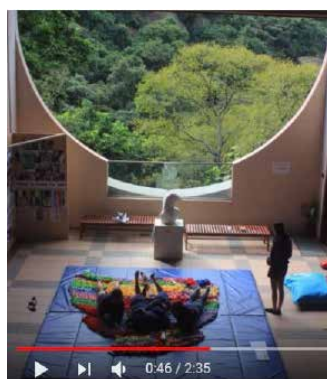


Figura 8 · Crianças entusiasmadas em ver o processo enquanto a artista tricota com os braços a lã que produziram. (2015). Fonte: You Tube "Arm Knitting lots of finger knitting at CIS" (2015).

Figura 9 · Trabalho final envolvendo cerca de 1600 pessoas da comunidade escolar, figura positiva que faz lembrar uma porcelana chinesa. Fonte: You Tube "Artist in Residence Julia Vogl 2015".

Figura 10 · Trabalho final, no colchão conseguimos observar quatro alunas em cima da tapeçaria terminada. A figura que está em negativo está como fundo, onde a própria Julia se tinha inspirado, fazendo também lembrar uma porcelana chinesa. Fonte: You Tube "Artist in Residence Julia Vogl 2015".

Conclusão

Nunca podemos esquecer que, se queremos ensinar, somos nós, os professores, quem primeiro tem de aprender. (Professor César Bona, 2017)

Para a artista essa troca de informação é muito mais enriquecedora. O final deste projeto pode parecer um trabalho de estatística perante a comunidade escolar, mas não é meramente uma sondagem que este projeto se trata, é algo mais, é a partilha de histórias e experiências contadas dos alunos para os seus colegas, é a maneira como falam durante estas partilhas. São os professores falarem com os funcionários da escola e interagirem uns com os outros e assim em diante.

Referências

- André, M^o J. (2007). *A Dimensão Afectiva na Relação Pedagógica. Representações dos alunos dos 2^o e 3^o Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bona, C. G. (2017). *A Nova Educação*. Lisboa: Penguin Random House Grupo Editorial, Unipessoal, Lda. (1^a ed., pp. 111-170).
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação — O papel dos professores* (2^a ed., p.21) Lisboa. Editorial Presença.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación: Valores y cultura e de los jovens*. Madrid: Dykinson.
- Guimarães, S. É., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(002), p. 146.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.

O Papel como material/ materialidade e a Intervenção como proposta/produto final: um desafio possível

*The paper as material & materiality
and the Intervention a proposal/final product:
a possible challenge*

ALINE LIBERATO*

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, Artista visual. Afiliação: Prefeitura Municipal de Santa Branca, Secretaria Municipal de Educação de Santa Branca, Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Palmyra Martins Rosa Perillo. Rua Joaquim Maria Sena nº 43, Parque Cambuci, Santa Branca, São Paulo, Brasil. E-mail: escolapalmyra@yahoo.com.br

Resumo: Esta é uma proposta desafiadora de trabalho com e sobre intervenção artística, desenvolvido junto aos alunos de Ensino Médio, utilizando e discutindo o papel como material para as produções artísticas nesta linguagem, tendo o processo de criação como fruto da ampliação do olhar a partir da observação atenta, da reflexão, das experiências estéticas e interventivas no espaço escolar e da cidade.

Palavras chave: intervenção artística / observação / materialidade / experiências estéticas / processo de criação.

Abstract: *This is a challenging proposal of work with and about artistic intervention, developed with the students of High School, using and discussing the role as material for the artistic productions in this language, having the process of creation as a result of the enlargement of the look from observation attentive, reflection, aesthetic and intervention experiences in the school and the city.*

Keywords: *materiality, artistic intervention / observation / aesthetic experiences / creative process.*

Introdução — Primeiro Movimento

Este projeto é fruto de um trabalho de dois anos junto a uma turma de Ensino Médio de uma cidade do interior do estado de São Paulo\Brasil que já havia transitado por linguagens várias (desenho, pintura, gravura, teatro, dança, entre outros) a qual foi proposto um desafio: trabalhar com intervenções artísticas, tema contemporâneo, que coloca a obra em contato direto com o público, instigante para alunos desta faixa etária e ao mesmo tempo, distante da realidade local.

Pesquisando sobre esta linguagem e buscando temáticas para que pudessem nortear os trabalhos a serem produzidos e estudados, deparamo-nos com diversos artistas e coletivos contemporâneos que perpassam por assuntos vários, tanto quanto utilizam diversos materiais para a produção de suas obras interventivas.

O material didático “Caderno do Aluno”, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo\Brasil foi de grande valia para nossas pesquisas e estudos, tanto para aproximação quanto para ampliação e busca de novas formas de produzir arte, intervindo e considerando o entorno, os espaços da escola e da cidade. Sites também foram bastante utilizados para as pesquisas nesta linguagem.

A pesquisa e a “leitura” de algumas intervenções artísticas explicitaram o que já se observava: o não olhar para o entorno, o olhar viciado e cansado que pouco percebe dos lugares onde transita e habita, a prevalência da visão frontal de tudo fortalecido pelo uso excessivo do celular e outros aparelhos eletrônicos, a não percepção e discussão sobre questões ambientais e ou sociais (sujeira, abandono, destruição, violência, preconceito, etc.).

Após as leituras de textos e imagens, de palavras e obras artísticas, se fazia necessário responder algumas perguntas: Como nos apropriamos dos espaços? Como dialogamos e intervimos neles? Como eles nos afetam? Que assuntos, temas eles suscitam?

Unida a estas questões também constatamos a dificuldade em utilizar e adquirir materiais propícios e ou mais adequados para produção desta modalidade artística. Esta realidade moveu-nos para a busca de materiais alternativos, viáveis, mas ao mesmo tempo expressivos e ricos em possibilidades.

Nesta investigação, o papel ofício A4 apresentou-se como um material desafiador e potente, ainda que comum, simples, corriqueiro, e também, escasso no espaço escolar.

Definido o material, outro desafio se impunha: como instigar e envolver os alunos e alunas do Ensino Médio, jovens e adolescentes com este papel: branco,

retangular, limitado e ao mesmo tempo, continuar ampliando olhares e enriquecendo conhecimentos e produções?

Aqui começa o segundo movimento.

Desenvolvimento — Segundo Movimento

A escolha foi iniciar com a obra “Caminhando” de Lygia Clark, que propiciou vivenciar a obra de arte a partir deste olhar/pensar da artista: “Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.”

A partir desta obra interativa que cada um e todos refazem (faixa de Moebius) o bi tornou-se tridimensional, dando forma, volume, significado e expressão para tiras de papel que foram “ilustradas” em acordo com o percurso / tema escolhido, promovendo encontros, limites, descobertas, interrupções, formas inusitadas e obras singulares.

Após caminhar metaforicamente, a proposta foi caminhar pela escola, com olhar atento, percebendo espaços, detalhes, ângulos, desenhos, formas, cores, objetos, pessoas, materiais, móveis como se fosse a primeira vez: O que reconheço? O que estranho? O que modifico? O que insiro? O que retiro?

Afinal, intervir requer uma leitura sensível, um olhar sensível, como nos diz Martins (1992) “olhar que não envolve só a visão, mas cada partícula de sua individualidade; está profundamente colado a sua história, a sua cultura, ao seu tempo e ao seu momento específico de vida”.

Olhares alimentados e mais repertoriados

Como já é sabido, as experiências estéticas nutrem, o diálogo e reflexão ampliam, o fazer ensina e insere o corpo na obra, a apreciação e observação permitem novas trilhas.

Um mesmo início e vários caminhos e pontos de chegada. Novas criações, novas obras.

A diversidade de imagens e produções que foram realizadas, apreciadas, observadas e discutidas no coletivo, geraram outros questionamentos sobre o trabalho que ainda estava por vir.

Quais ações realizar? Quais movimentos desenvolver? Quais intervenções, planos e reflexões efetivar? Por onde caminhar, criando novas formas de fazer, propor, pensar e afetar o outro? Onde e como posso agir neste espaço? Como o material escolhido, o papel, seria empregado de forma a realmente intervir nos espaços?

O pensamento de Barbieri (2012) “A materialidade está sempre por ser

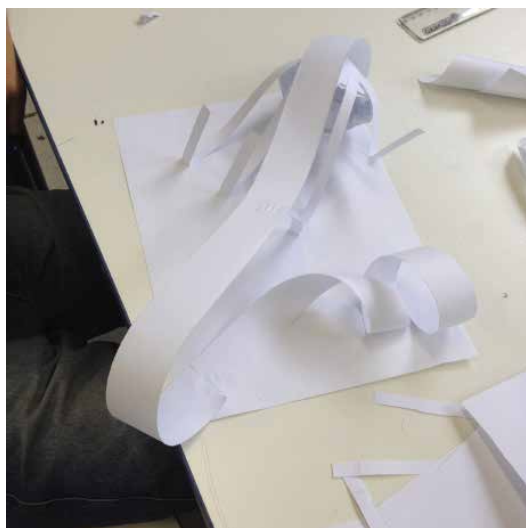


Figura 1 · Aluna criando sua obra. Fonte: própria.

Figura 2 · Obra produzida com papel. Fonte: própria.



Figura 3 · Intervenção no espaço escolar. Fonte: própria.

Figura 4 · Intervenção na escola. Fonte: própria.

Figura 5 · Intervenção na escola. Fonte: própria.

inventada, retomada, investigada. Ela depende de conseguirmos olhar em volta e perceber como podemos usar materiais, substâncias e objetos,” serviu-nos de impulso e motivação para assumir o papel como o material a criar e efetivar ações ricas e expressivas.

A escola foi apontada como primeiro espaço a receber as intervenções, mas para isto era necessário observar, olhar com novos olhos os mesmos lugares de sempre, escolher, definir em qual “canto” cada um ou cada grupo iria intervir. Também era preciso “convencer” quem autoriza ou não a intervenção, quem “permite” agir, produzir no espaço físico da escola.

Iniciamos as atividades em grupos, criando trabalhos significativos que pudessem dialogar com diferentes espaços físicos da escola, a partir da percepção e observação de detalhes, características, fragmentos que no dia a dia eram insignificantes, mas que agora serviam de mote para as temáticas, as discussões e proposições. Surgiram assim, recortes, silhuetas de bonecos, insetos, personagens a sair ou adentrar canos, buracos, fendas, a subir ou descer objetos, a sustentar ou interagir com elementos da estrutura física do prédio.

Os trabalhos foram expostos, inseridos durante as aulas de arte, propiciando que os demais alunos e profissionais da escola só entrassem em contato após a montagem das intervenções. O objetivo era chamar a atenção para os espaços que olhamos e não vemos, era aguçar e sensibilizar o olhar dos demais, gerar novas percepções e apresentar outras possibilidades e criação artística no e do ambiente escolar. Ou seja, “interferir sobre uma dada situação para promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial.” (Enciclopédia Itaú Cultural)

Neste sentido, o objetivo foi alcançado, pois várias foram as indagações, observações, encantamentos, percepções e olhares sobre as obras e os espaços utilizados.

O projeto tomou corpo e consistência. O espaço da escola tornou-se limitado, devido à expectativa e motivação dos alunos, surgindo a necessidade de ampliá-lo. Assim, o projeto deixou o espaço escolar para adentrar o espaço cidade.

Os alunos agora “artistas” passaram a intervir em um cenário mais amplo e a perceber detalhes que antes eram imperceptíveis, pois eram vistos com o olhar rotineiro. O cotidiano antes invisível passa a ser cenário para as produções. Janelas, portais, fonte, muros, calçadas, árvores, guias e até mesmo buracos e fendas tornam-se motivo de intervenção e passam a ser percebidos, não só pelos produtores, mas pela população da pequena cidade.

Andar pelo espaço urbano ganhou outro propósito e significação, pois era acompanhado de um corpo atento, perceptivo. O trajeto casa escola

desnudou-se. Estas experiências estéticas vivenciadas em diferentes instâncias e propostas, unidas às leituras de obras de intervenções artísticas, entre outros, alimentavam e moviam os alunos e seus fazeres, suas criações e proposições.

Derdyk (2001) fundamenta essa etapa quando afirma que

o ato da criação cria um recorte no tempo e no espaço usuais para a instauração de um toque diferencial, aquele toque que redimensiona nossas pequenas vivências cotidianas, ressignificando a matéria inerte. As experiências são tão vívidas, porém imediatamente perdidas se não forem, de alguma maneira, aprisionadas pelo ato da criação por meio de formas inaugurais, reapresentando os elos cultivados pelas experiências poéticas e estéticas significativas.

Os elos e as experiências concretizados em criações artísticas atingiram o objetivo, pois as intervenções realizadas provocaram reações e interações dos espectadores, afetaram seus olhares, corpos e pontos de vista sobre o entorno, sobre o cotidiano.

O que era para ser uma “atividade” transformou-se em intervenções semanais, que a população acompanha ansiosa, empolgada, pois regularmente surgem novos personagens, novos diálogos, novas intervenções, novas cenas. Há identificação, associações entre as “personagens” criadas e alguns moradores da cidade; espaços são descobertos, tarefas diárias são retratadas e o olhar ampliado, sensibilizado e nutrido.

É possível e necessário destacar que até mesmo as brincadeiras infantis, tão comuns em cidades do interior, porém distantes em tempos de videogames e tecnologias, foram retratadas e resgatadas, aparecendo em várias propostas e criações.

Um dos fatores que chama a atenção de quem produz e de quem observa é o material utilizado: o frágil e corriqueiro papel, nesta proposta ganhou outra dimensão e valor. Ostrower (2007) fundamenta esta observação quando aponta que

cada materialidade abrange, de início, certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades. Se as vemos como limitadoras para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das delimitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para ampliá-lo em direções novas.

Outro fator diz respeito às criações, às formas realizadas pelos alunos, principalmente no que tange às figuras humanas: contornos, silhuetas padronizadas, que ganham vida e movimento, poesia e memória, força e sensibilidade,



Figura 6 · Intervenção na cidade. Fonte: própria.

Figura 7 · Intervenção na cidade. Fonte: própria.



Figura 8 · Intervenção na cidade. Fonte: própria.

Figura 9 · Intervenção na cidade. Fonte: própria.

Figura 10 · Intervenção na cidade. Fonte: própria.

flexibilidade e volume, a ponto de refletirem o olhar e a história de vida de muitos dos envolvidos.

Desenhar diretamente com a tesoura, recortando formas não foi fácil, requerendo de alguns o desenho anterior com lápis para depois recortar. Atribuir tridimensionalidade e movimento a esses recortes trouxe desafios, estudos, tentativas e erros, “conversas” com colegas de turma, com artistas e ou obras assim produzidas, pesquisa de materiais que propiciassem aderência, sustentação sem interferir no trabalho. Perspectiva, equilíbrio, formas, planos, proporção foram elementos presentes nas intervenções fazendo com que os alunos apresentassem e utilizassem seus conhecimentos em arte, ao mesmo tempo em que buscavam o novo.

A ausência de cores e detalhes também foi algo a ser superado e assumido como proposta, ainda que posteriormente, além do papel branco tenham sido utilizados papéis coloridos.

Mais um ponto a destacar é a interação e relação entre os alunos da turma: o que iniciou como trabalho individual, foi agregando ideias, participações e opiniões, desembocando em trabalhos da turma, em ações conjuntas onde todos opinam, acrescentam, interferem, questionam e agregam.

Conclusão — Terceiro Movimento

Alterar rotas e caminhos, influenciar olhares e pensamentos, questionar, desafiar, incomodar, causar estranheza ou espanto, invadir, ocupar lugares e ideias, pertencer, agir sobre, transformar, provocar, intervir. Primeiro no ambiente próximo e comum, a escola e depois, no mais amplo e também comum: a cidade. Propostas e objetivos aos quais os alunos foram convidados a participar, realizar, envolver-se e que, aceitaram.

Ao embarcar nesta viagem, não tínhamos a dimensão que chegaríamos tão longe, que nossas trajetórias e caminhadas seriam tão extensas e recheadas de descobertas e aventuras.

Enquanto caminhamos percebemos a efemeridade dos trabalhos tanto por sua fragilidade material quanto pela passagem do próprio tempo, a mudança de clima e a forma como este age em espaços públicos abertos, externos. Há ainda a ação do outro sobre a obra: o outro que muda de local, que leva embora, que “estraga” (interage) consciente ou não.

Assim, iniciamos outro trabalho paralelo ao desejar eternizar, guardar na memória e nos olhos as intervenções: o registro fotográfico. A efemeridade das obras produzidas pelos alunos nos trouxe a possibilidade de novo olhar: o olhar, perceber pelas lentes das câmeras fotográficas. Esse “olhar” também

nos ampliou a possibilidade de apropriação e intervenção nos diversos espaços, além de permitir a memória dos trabalhos.

Ao aceitarem o convite para trabalhar com as intervenções artísticas, os alunos permitiram que intervenções se realizassem em seus saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais; permitiram que o conhecimento fosse ampliado, experienciado e, conseqüentemente, construído de forma significativa e profunda. Embarcamos numa viagem onde os roteiros foram vários, os diários de bordo diversos, as rotas coletivas e as aprendizagens atingiram todos os envolvidos. Fomos provocados e provocamos reflexões sobre a vida, sobre os lugares onde pertencemos (ou não), sobre as relações humanas e a vida em sociedade, sobre os fazeres e vida no interior face ao progresso, tecnologias e globalização.

Os bonecos e demais personagens atravessaram fronteiras e acabam de ser convidados a intervirem no espaço da Diretoria Regional de Ensino, que supervisiona e orienta os trabalhos da escola. Esta nova inserção requer um olhar apurado e fundamentado para o que realizamos até aqui, para as expectativas alcançadas a fim de elaborarmos novas intervenções, novas instalações, novos e ricos modos de ver.

Para concluir, destaco o fato de que uma proposta que, aos olhos dos alunos e alunas, serviria para obter “nota/rendimento” nas aulas de arte, expandiu-se a ponto de se tornar parte de cada um deles, trazendo reconhecimento, autoestima, segurança, confiança, significação e a consciência de que a arte é capaz de ensinar, de transformar e transpor paredes, muros, praças, cidades e olhares opacos e míopes.

Referências

- Barbieri, S. (1980) *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções)
- Clark, L. *Livro-obra*. Rio de Janeiro: Funarte: 31
- Derdyk, E. (2001) Ponto de chegada, ponto de partida. In: Sousa, T.; Slavutzky (orgs). *A invenção da vida*. Arte e psicanálise. Porto Alegre: Artes e Ofícios: 16
- INTERVENÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em URL: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao>>. Acesso em: 28 de Abril. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Martins, Miriam Celeste (1992) *Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar — Pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico: 10–12.
- Ostrower, F. (2007) *Criatividade e processos de criação*. 21ed. Petrópolis: Vozes: 32

Artes Plásticas: da prática criativa à prática pedagógica na formação inicial de atores educativos

Plastic Arts: from creative practice to pedagogical practice in educational actors' graduation

TERESA ISABEL MATOS PEREIRA* & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS**

Artigo completo submetido a 30 de abril de 2018 e aprovado a 2 de maio de 2018

*Portugal, Docente Artes Visuais e Artista Visual. Afiliação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA)/ Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa, Portugal. E-mail: tpereira@eselx.ipl.pt

**Portugal, Docente Artes Visuais. Afiliação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA)/ Instituto Politécnico de Setúbal- Centro de Investigação, Educação e Formação, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa, Portugal. E-mail: jmatos@eselx.ipl.pt

Resumo: Este texto incide na atualização dos programas das Unidades Curriculares de Artes Plásticas I e Artes Plásticas II, integradas no plano de estudos da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa. São apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que lhe estão subjacentes e que possibilitam organizar as práticas com futuros atores educativos no âmbito das artes visuais.

Palavras chave: Artes Plásticas / Educação / Formação de professores / Educação não-formal.

Abstract: This text focuses on the updating of Plastic Arts I and Plastic Arts II subject programs. These subjects are integrated in the study plan of Basic Education course on Lisbon Superior School of Education. It presents the theoretical and methodological assumptions that underlie it and which make it possible organizing the practices with future educational actors in the scope of the visual arts.

Keywords: Plastic Arts / Education / Teacher training / Non-formal education.

Introdução

Esta comunicação refere-se ao desenho das Unidades Curriculares (UC) de Artes Plásticas I e II que integram a Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa. São apresentadas as bases de natureza teórica, subjacentes à sua conceção, metodologias de lecionação e um balanço das práticas desenvolvidas. A abordagem às artes plásticas no contexto da formação inicial de professores do Ensino Básico (EB), educadores e outros atores educativos, reveste-se de particular importância dado que à entrada, os estudantes desta licenciatura apresentam fragilidades no que toca à literacia em artes visuais e uma visão estereotipada da atividade artística. A este facto não é alheio o escasso contato com as artes (na maioria dos casos circunscrito apenas ao EB), a inexistência de hábitos de consumo cultural e a escassa importância concedida aos processos criativos como experiência necessária ao desenvolvimento pessoal. O desenho proposto para estas UC de Artes Plásticas I/II, e seu desenvolvimento prático visa criar um espaço de aprendizagens no domínio da literacia visual, que articule as dimensões técnica, experimental, estética/cultural e crítica, e assuma uma transversalidade aos domínios pessoal e profissional.

Este texto encontra-se dividido em 2 grandes blocos, i) apresentação das perspetivas teórico-metodológicas que alicerçaram a organização curricular das duas UC (seleção de conteúdos e metodologias) e ii) a apresentação de algumas práticas desenvolvidas com os estudantes da licenciatura.

1. A ubiquidade da imagem

Ao ler estudos recentes, como o *Social Influence Report* (2017) que analisou contatos da rede social *Instagram* em Portugal com mais de 40 mil seguidores, percebe-se melhor o poder performativo da imagem, pois cada um dos seus detentores assume-se como *influencer* na adoção de determinados comportamentos de consumo ou *lifestyle*.

Maria Caso sublinha esta dimensão da imagem ao afirmar:

Las imágenes no sólo relatan o enuncian discursos, sino que las imágenes hacen: hacen que nos sintamos mal, que vayamos al gimnasio, [...] y fundamentalmente, nos hacen comprar. (Acaso, 2017:51).

Apesar deste “assédio” das imagens verifica-se que as práticas artísticas, sobretudo no 1º ciclo do EB, continuam a ser entendidas como áreas residuais, prevalecendo uma visão que associa as artes visuais ao domínio de técnicas



Figura 1 · Processo de trabalho. Fonte: Joana Ferreira.

Figura 2 · Instalação. Fonte: Joana Matos.

artesaniais. Há assim que repensar as práticas educativas numa perspetiva crítica, na qual, a educação artística possa constituir-se como espaço de indagação, compreensão e interrogação da realidade, contribuindo para a construção de uma verdadeira literacia visual.

2. Ver/pensar/fazer/comunicar: proposta curricular para as artes plásticas

A reforma do programa das UC de Artes Plásticas I/II partiu de uma preocupação quanto ao papel desempenhado pela educação artística e, particularmente, pelas artes plásticas/visuais na formação de atores educativos, docentes e não docentes. Assim, uma primeira questão prende-se com a literacia e cultura visual como espaços de pensamento crítico sobre a realidade que contribuam para desmontar rotinas pedagógicas enraizadas, como a reprodução acrítica de modelos de aprendizagem e repetição de conhecimento importado. Aquilo a que Maria Acaso designa por “pedagogia tóxica” (Acaso, 2009:40) e que impede a construção de um pensamento próprio.

Uma segunda questão incidiu na desconstrução da imagem pueril da educação artística entendida como expressão subjetiva e atividade manual. Destaca-se aqui a importância de um contato com várias linguagens (desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, instalação, etc...) que, a partir das artes visuais sejam mobilizados de forma consequente na concretização de projetos artístico-pedagógicos.

Finalmente uma terceira questão diz respeito ao domínio da criatividade e processo criativo, transversais ao domínio educativo. Neste sentido interessamos um conjunto de metodologias de abordagem que favoreçam o desenvolvimento de formas de pensamento, pesquisa e comunicação capazes de propor respostas diferentes e se distanciar de soluções estereotipadas.

Posto isto, procurámos estruturar o desenho das UC de acordo com alguns princípios basilares. Em primeiro lugar, a seleção e organização dos conteúdos teve em conta o fato de os conteúdos de ambas serem posteriormente mobilizados no âmbito de didáticas específicas no campo da expressão plástica. Propõe-se assim a organização dos conteúdos a desenvolver em blocos temáticos que abrangem i) a comunicação visual, onde se integram literacia, cultura visual e teoria da imagem; ii) o contato com modalidades técnicas de exploração plástica, integradas em processos de trabalho nos domínios bi e tridimensional; iii) o desenvolvimento de dinâmicas criativas que envolvam aspetos de natureza conceptual, formal e técnica e iv) a integração de conhecimentos de natureza artística no campo da pedagogia, da didática ou da educação não formal.

Em segundo lugar, propõem-se abordagens metodológicas que possibilitem i) a aquisição de conhecimentos ao nível da cultura visual, nomeadamente o contato direto com obras de arte, análise e leitura de imagens de natureza vária atendendo às suas dimensões plásticas, estéticas e integração espacial; ii) o desenvolvimento de abordagens artísticas que privilegiam as dimensões experimental, discursiva e integração em diferentes contextos espaciais; iii) o desenvolvimento de projetos que cruzem conhecimentos artísticos com uma intencionalidade educativa.

Por fim, há ainda que destacar uma dimensão transversal com o estímulo à criatividade enquanto faculdade simultaneamente individual e coletiva. Neste caso, o desenvolvimento de processos criativos no âmbito das artes plásticas proporciona aprendizagens estruturadas que, ao incluir a dimensão técnica, formal e teórica, integram o conhecimento de forma articulada e, sobretudo conferem um sentimento de autoconfiança tendo em vista as práticas profissionais em contextos de ensino formal e não formal.

Seguidamente, apresentamos algumas perspetivas teórico-metodológicas que estão na base do desenho curricular das UC e estruturam os pilares onde assentam as práticas.

2.1 Literacia visual e cultura visual

Nos primeiros blocos de conteúdos da UC de Artes Plásticas I serão discutidas questões relacionadas com a literacia, cultura visual e teoria da imagem. Porém, a leitura da obra de arte nas suas diversas modalidades será transversal a todo o programa desta UC, atendendo a que a literacia visual visa proporcionar uma descodificação de mensagens e códigos em suportes imagéticos, como na fotografia, cinema, redes sociais, entre outros. De acordo com Felten,

Visual literacy involves the ability to understand, produce, and use culturally significant images, objects, and visible actions. [...] The process of becoming visually literate continues through a lifetime of learning new and more sophisticated ways to analyze and use images. (Felten, 2008:61)

A competência de analisar, interpretar e comunicar de forma eficaz através de imagens, tornam a literacia visual uma componente educativa imprescindível a todas as áreas do conhecimento. Espera-se que a formação das próximas gerações de educadores e professores esclarecidos, participativos, contribua para promover dinâmicas artísticas e educativas que fomentem estas problemáticas.

De fato, as representações visuais provêm e contextualizam formas de socialização e aculturação nas quais o ser humano se configura enquanto indivíduo. Referindo-se ao “visual” Hal Foster (Foster, 1988:9), divide este conceito em dois campos diferenciados. O primeiro, a visão, trata da percepção como operação fisiológica repleta de mecanismos próprios, e o segundo, a visualidade, como dinâmica que liga a dimensão perceptiva aos fatores históricos, sociais e discursivos que a condicionam.

Na verdade, a percepção visual que, num inicialmente assume uma dimensão somática, depressa se transforma numa construção simbólica/cultural, apoiada em estímulos sensoriais, conceitos e categorias de análise (Eisner, 2002) contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo ao longo da vida, ao conjugar experiência sensorial, vivencial e memória, através de formas de simbolização da experiência empírica, processo no qual as artes desempenham um papel crucial.

Debruçando-se sobre a Educação Artística, Marín Viadel (2003:40) refere que na cultura visual as aprendizagens se podem centrar em qualquer tipo de artefacto que seja “prioritariamente visual” com uma natureza culturalizada, podendo estar integrado num complexo semiótico alargado que contemple elementos sonoros, verbais e linguagem corporal.

Assim, o enfoque na cultura visual, baseia-se na natureza multidimensional da imagem e na forma de nos relacionarmos com ela, considerando i) a sua dimensão formal, na qual se integram elementos estruturais (como linhas, cores, formas texturas, luz/sombra ou volume), e sua composição (enquadramento, equilíbrio, espaço, movimento/ritmo, tempo); ii) a sua dimensão metafórica, na mobilização de símbolos e códigos específicos de comunicação; iii) a intencionalidade de quem a produziu — traduzida numa poética particular; iv) o impacto no observador e v) a sua integração contextual em termos sociais, culturais, históricos, atendendo à produção, circulação e dilatação no tempo.

2.2 Educação, arte e criatividade

Espera-se que os paradigmas elaborados e defendidos pela educação artística sejam capazes de responder e incorporar nas suas práticas, as alterações e transformações no campo das artes e cultura visual, promovendo aprendizagens sintonizadas com o decurso da arte contemporânea. Esta será a problemática central de um outro bloco que integra os programas das UC de Artes Plásticas I e II. Neste caso são abordadas obras de arte no domínio da pintura, escultura, desenho, fotografia, vídeo, instalação, *site specific*, *performance* e *land art* e proposta a realização de projetos artísticos que integrem as várias linguagens,

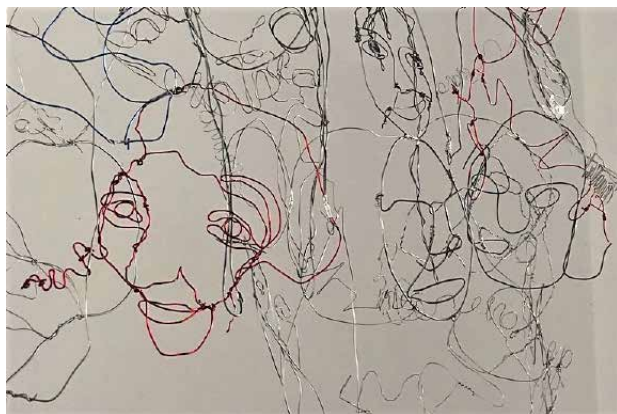


Figura 3 · Instalação (detalhe). Fonte: Joana Matos.

Figura 4 · Personagem do Mendigo. Processo de trabalho. Fonte: Joana Matos e Sara Reis.

Figura 5 · Personagem do Mendigo. Processo de trabalho. Fonte: Joana Matos e Sara Reis

considerando as suas dimensões plásticas, estéticas, visuais, discursivas e pedagógicas. Considerando que a atitude perante a obra de arte não é passiva e que as práticas educativas não podem ignorar valores, conhecimentos e experiências pessoais, procurámos agrupar as aprendizagens artísticas em 3 áreas: o pensamento visual e criativo; a intencionalidade do conhecimento (artístico e estético); e as funções imaginativas e emancipatórias do conhecimento artístico.

Uma questão transversal a todo o desenho curricular das UC foi a necessidade de articular os conteúdos temáticos e metodologias de abordagem por forma a criar propostas de trabalho que impulsionem processos criativos diversificados, simultaneamente entendidos como iniciação à pesquisa educativa baseada em arte (*arts-based educational research*).

Na verdade, criatividade e processos criativos são dois termos convergentes que integram um espectro mais alargado do pensamento visual onde se intersectam modalidades de pensamento aparentemente opostas: pensamento convergente e pensamento divergente. O primeiro constitui-se como uma forma racional/lógica de resolver problemas que possuem uma única resposta. O segundo, pelo contrário, conduz a uma multiplicidade de soluções possíveis. Envolve, segundo Csikszentmihaly, um conjunto de aptidões como a *fluidez* (capacidade de gerar um grande número de ideias), *flexibilidade* (capacidade analisar e enveredar por outra perspetiva de abordagem), *originalidade* (capacidade de gerar soluções inusitadas e únicas), às quais se pode acrescentar a *elaboração* como sendo a capacidade de operacionalizar e comunicar resultados. (Csikszentmihaly, 2013:60).

O mesmo autor aponta para um conjunto de etapas do processo criativo: *preparação, incubação, insight, avaliação e elaboração*, advertindo para a sua complexidade, recursividade e não linearidade, e, acima de tudo para o facto de se tratar de uma experiência de fruição que designa por *flow* (Csikszentmihaly, 2013:79).

Através de metodologias projetuais é possível propor atividades com objetivos e etapas definidas capazes de equilibrar as solicitações com as competências individuais, avaliar cada passo de modo a tomar decisões fundamentadas e, sobretudo encontrar soluções baseadas numa pesquisa que envolva referências de natureza diversa e experiências significativas (individuais e coletivas).

De fato, não poderemos descurar as vivências/experiências desenvolvidas ao longo do tempo (e sua memória), bem como a apropriação e/ou reciclagem de outras ideias e referências. Estes dois aspetos, aparentemente contrários à ideia de criatividade, são fundamentais em contexto educativo. Honestamente, há que admitir que a base do processo criativo são os *inputs* e que as soluções



Figura 6 · Personagem do Mendigo. Processo de trabalho. Fonte: Joana Matos e Sara Reis

Figura 7 · Personagem do Mendigo. Trabalho final. Fonte: Joana Matos e Sara Reis

Figura 8 · Exposição. Fonte: Joana Matos

integralmente originais são raras. María Acaso lembra-nos precisamente deste fato ao afirmar:

Hoy podemos entender la creatividad como el desarrollo de soluciones inesperadas, [...], pero sin caer en la trampa de pensar que dichas soluciones son originales, únicas, non contaminadas. Llegamos a esas soluciones precisamente porque nos contaminamos, porque nos mezclamos, porque nos agenciamos de las ideas de otros (Acaso, 2017:89)

3. Práticas pedagógicas e processo artísticos

Neste segundo momento serão apresentadas algumas propostas de trabalho desenvolvidas com estudantes da licenciatura em Educação Básica cujo ponto de partida é a ligação entre técnica e pesquisa no domínio das artes visuais e da literatura oral. Todos assentam numa dupla perspetiva: o contato com imagens, materiais, modalidades técnicas, estéticas e discursivas e a possibilidade de transpor para contexto educativo o conhecimento adquirido através da prática.

3.1. Proposta 1: Desenhar a linha no espaço

Utilizando a obra de arte como indutor para esta atividade de exploração, recorreremos ao trabalho escultórico do artista Alexander Calder. Tendo como ponto de partida a utilização da linha, foi proposto aos estudantes a análise dos retratos feitos com arame por este artista, e utilizando a mesma técnica construísem o autorretrato, como se de um desenho minimalista se tratasse. Tendo como principal objetivo transpor uma realidade bidimensional para um espaço tridimensional, na convergência entre o desenho e a escultura, cada estudante encontrou uma estratégia para construir o seu autorretrato, através da utilização de apenas dois fios de arame, para modelar as partes mais proeminentes do rosto — olhos, contorno da cara, cabelo, nariz, boca (Figura 1).

Este trabalho culminou com a elaboração de uma instalação (Figura 2 e Figura 3), a partir da junção de cerca de 140 autorretratos em arame dos estudantes de 1º ano que frequentaram a UC. Esta instalação fez parte de uma exposição temporária na escola na Escola Superior de Educação de Lisboa.

3.2. Proposta 2: Animando uma História

Esta proposta de trabalho recaiu na realização de um fantoche considerando a possibilidade de desenvolver abordagens técnicas à tridimensionalidade, bem como a uma forma de arte que permite inúmeras experiências artísticas, de construção e de manipulação.

Neste sentido, esta última atividade dividiu-se em três etapas:

1ª fase: Pesquisa e Escolha das Personagens. Cada estudante selecionou 1 ou 2 personagens de uma história ou conto tradicional português;

2ª fase: Esboço. Realização de um esboço do fantoche que poderia ter dupla personalidade. Realização de um estudo de cor e definição dos materiais para a construção da personagem.

3ª fase: Construção do Fantoche. Primeiramente procedeu-se à construção de uma estrutura e modelação da cabeça do fantoche. Posteriormente, realizaram-se os moldes para a construção das roupagens que tiveram em consideração a manipulação e articulação dos membros superiores da personagem.

Como forma de ilustrar este processo, escolhemos o projeto de uma estudante que trabalhou a personagem do Mendigo, que pertence ao conto tradicional português “Provas de Amor”, reunido por Teófilo Braga (Figura 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7). Finalmente os resultados dos processos desenvolvidos por estudantes foram divulgados à comunidade educativa sob a forma de uma exposição (Figura 8).

Nota Final

A organização curricular das UC de Artes Plásticas I e II constitui-se como um momento de reflexão acerca da função desempenhada pelo domínio artístico na formação de professores e outros atores educativos, num momento onde o “assédio” da imagem é uma constante das vivências quotidianas. Assim, a organização dos conteúdos teve em consideração diferentes dimensões — criativa, plástica, estética, discursiva, pedagógica e educativa — que se cruzam no contexto da educação artística e foi acompanhada pela valorização de metodologias capazes de promover processos criativos como sustentáculo de projetos artístico-pedagógicos.

Deste modo, através da integração de conhecimentos teórico-práticos acerca do pensamento plástico e processo criativo, é possível um recentramento das atividades atendendo a dinâmicas de ensino/aprendizagem na educação formal e não formal, capazes de desconstruir uma imagem da educação artística como campo autocentrado e autorreferencial na expressão individual e propor outras dinâmicas voltadas para uma esfera coletiva.

Referências

- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación
- Acaso, María (2009) *La Educación Artística No Son Manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Albuquerque, Manuel; Gaspar, Paulo & Fernandes, Pedro (2017) *Social Influence Report*. Primetag [consultado em 20-4-2017] Disponível em <https://research.primetag.com/>
- Csikszentmihaly, Mihaly (2013). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harperperennial
- Eisner, Eliot (2002) *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press
- Felten, Peter (2008) "Resource review: Visual literacy." *Change Magazine*, November/December 2008, 60-63. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- Foster, Hal (org.) (1988) *Vision and visuality*. Seattle: Bay Press.
- Marín Viadel, Ricardo (2003) *Didáctica de La Educación Artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Cicle de Retorn: Procesos de aprendizaje y futura profesionalización

Return Cylinder: Learning processes and future professionalization

CRISTINA PASTÓ AGUILÀ* & M. MERCÈ CASANOVAS ALEIX**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Espanha, artista visual. Afiliação: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts. c/Pau Gargallo, 4, 08028 Barcelona, Espanya. E-mail: cripasto@ub.edu

**Espanha, artista visual. Afiliação: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts. c/Pau Gargallo, 4, 08028 Barcelona, Espanya. E-mail: mercecasanovas@ub.edu

Resumen: Experiencia de innovación docente iniciada en el curso 2012-2013 que invita a un ex-alumno, con una trayectoria artística interesante y destacada, a presentar sus trabajos a los estudiantes del ámbito de grabado de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. El ejercicio continuado de esta propuesta nos ha confirmado la importancia que tiene para el aprendizaje artístico el conectar la Universidad con el mundo profesional y establecer una relación directa entre docente, estudiante, artista y profesión.

Palabras clave: Innovación docente / procesos de docencia-aprendizaje / obra gráfica / intercambio de experiencias / reconocimiento.

Abstract: *Teaching innovation experience initiated in the 2012-2013 academic year that invites an ex student, with an interesting and outstanding artistic career, to present their work to students in the field of Printmaking at the Faculty of Fine Arts of Barcelona. The continued exercise of this proposal has confirmed the importance for artistic learning of connecting the University with the professional world and establishing a direct relationship between teacher, student, artist and profession.*

Keywords: *Innovation / teaching and learning processes / graphic works / exchange of experience / acknowledgement.*

1. Introducción

La comunicación *Cicle de Retorn* narra la experiencia que venimos realizando desde el curso 2012-2013 en el Ámbito de Grabado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Barcelona. Dirigida a los alumnos de Grado, esta actividad forma parte del Proyecto de Innovación Docente (GID) GINDO-UB/128) que lleva este mismo nombre.

El proyecto se basa en invitar a un ex-alumno de los talleres de grabado de la Facultad, que destaque en su trayectoria profesional, para que muestre sus proyectos, obras y recorrido a los estudiantes actuales. A lo largo de las distintas convocatorias hemos querido hacer hincapié en diferentes perfiles profesionales como: el artista-autor, el artista-promotor cultural, el artista-docente, etc...

El objetivo del ciclo asienta su propuesta en demostrar a los estudiantes de qué forma unas investigaciones, iniciadas en la Facultad, se han ido consolidando y mejorando con el tiempo, para llegar a una obra artística madura que ha permitido a este ex-alumno abrirse a nuevos horizontes artístico-profesionales.

Profesores y ex-alumnos trabajando juntos con un mismo objetivo: facilitar el aprendizaje y animar a los nuevos estudiantes con diferentes perspectivas y fórmulas tanto artísticas como profesionales. De esta manera, entendemos el intercambio como un valor potenciador para que los alumnos comprendan y trabajen la colaboración.

Otra de las finalidades evidentes de este ciclo es el diálogo directo entre artista y estudiante, potenciando las competencias transversales tan imprescindibles para el desarrollo de aptitudes, conocimientos y valores que lo vincularán a un entorno profesional posterior. La juventud de los artistas invitados facilita este acercamiento.

Además, estas prácticas quedan registradas en una publicación digital que recopila toda la explicación del proceso con diversas imágenes de la actividad, así como unas entrevistas a los artistas invitados en relación a su experiencia en la Universidad y su trabajo posterior. Todo este material se incluye en nuestro blog para generar un fondo de consulta dirigido tanto a estudiantes como a profesores.

Esta propuesta nos confirma la importancia que supone para el aprendizaje artístico el hecho de conectar la Universidad con el mundo profesional y establecer una relación directa entre docente, estudiante y artista. Por lo tanto, vincular al alumno con la realidad artística contemporánea, abrir un diálogo directo entre el artista profesional y el estudiante, mostrar un recorrido competente y hacerlo extensivo al colectivo académico son valores que creemos imprescindibles para conseguir buenos resultados de reciprocidad y de feed-back.

2. Desarrollo y objetivos

El proyecto Cicle de Retorn. Procesos de aprendizaje y futura profesionalización se ha desarrollado a lo largo de seis ediciones y basa su propuesta en los valores del intercambio y la colaboración entre un ex-alumno que muestra su trayectoria profesional y los alumnos del ámbito de gráfica. El objetivo de esta colaboración es el de obtener un conocimiento más amplio y profundo de las materias desarrolladas en la Universidad con perspectiva de futuro. Se trata de que algunos de los alumnos que han estudiado en nuestra Facultad, y que en la actualidad sobresalen en su campo, puedan mostrar su obra y su recorrido a los estudiantes que en este momento esten cursando nuestros estudios. De esta forma, nosotros como docentes podemos estimular y reforzar su aprendizaje y los estudiantes constatan como, a partir de unas investigaciones iniciadas en la Universidad, ha sido posible una obra artística sólida y madura que se proyecta al exterior.

Igualmentee se pretende un reconocimiento por parte de la Universidad al trabajo de este estudiante y hacerlo extensivo a todo el colectivo académico. En el proceso se abre un diálogo entre artista y estudiante que potencia el acercamiento, las competencias trans- versales imprescindibles para el desarrollo de aptitudes, conocimientos y valores que lo vincularán a un entorno profesional posterior.

En primer lugar seleccionamos un alumno con el qual hemos mantenido más o menos contacto y del qual conocemos el recorrido y sabemos que se desenvuelve con soltura en el terreno profesional. Un terreno que aparece de distinta forma en cada uno de ellos. Algunos han apostado por la faceta artística como terreno exclusivo de desarrollo y otros la han alternado y complementado con la actividad docente, con el diseño o con otras modalidades propias del grabado. En la mayoría de casos son importantes las experiencias adquiridas fuera de nuestro país con otros artistas y talleres. A lo largo de estos años se ha intentado escoger personas con distintas peculiaridades que mostrasen un abanico amplio de opciones profesionales.

Una vez escogido al ex-alumno, se le invita a presentar su pensamiento, su proceso artístico y su obra. En primer lugar, la persona invitada interviene delante de los alumnos mostrando su trabajo en los propios talleres de la Facultad donde él mismo había ejercido de estudiante, por lo tanto en el mismo entorno y en las mismas condiciones de cuando estudiaba. Desde este espacio conocido y cercano expone sus ideas y sus trabajos, facilitando el intercambio de experiencias. Este primer encuentro permite a los alumnos ver al artista invitado como alguien muy próximo con quien pueden intercambiar experiencias, consultar,



Figura 1 · Cicle de Retorn. Sandra March. Taller de litografia Facultad de Bellas Artes, 2013.

Figura 2 · Cicle de Retorn: Las Taradas, *Hogar dulce hogar*. Sala de exposiciones, curso 2013-14.

pedir consejos, etc... Así, en el taller se produce este primer contacto artista-alumno y se inicia una relación de confianza mutua que sería difícil obtener de otra manera. La actividad se prolonga después con una muestra de su obra en la sala de exposiciones de la Facultad comentada y dirigida a todos los alumnos y docentes de todo el Centro.

La sala de exposiciones se convierte en un entorno real de aprendizaje, al igual que las aulas o los talleres (Figura 1, Figura 3 e Figura 4). En ella, el artista no sólo nos muestra su obra sino que podemos percibir toda su trayectoria artística, todo un recorrido en el pensamiento iniciado cuando era alumno.

Los espectadores, profesores y alumnos, no solamente tienen la posibilidad de contemplar y admirar la obra sino que pueden disfrutar de una visita guiada, abierta a todo el público, donde está presente la reflexión y el cuestionamiento de la obra desde diferentes vertientes. La experiencia profesional del artista se convierte de este modo en un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

Este proyecto se inició durante el curso 2012-2013 y su éxito nos empujó a convertirlo en un ciclo anual con un cronograma de nuevos artistas que quisieran enriquecer los pensamientos de nuestros alumnos.

Descripción de los distintos artistas que han participado en esta propuesta:

En enero de 2013 invitamos a la artista Sandra March quien nos presentó su última creación *I hear you*. La instalación se pudo ver en la Sala de exposiciones del 22 de enero al 5 de febrero de 2013. Según sus propias palabras, Sandra March entiende la práctica artística como un medio para repensar y reflexionar sobre nuevas y viejas temáticas. Su obra abarca básicamente cuatro ámbitos: el cuerpo y el concepto de corporeidad, los valores y estereotipos asociados al género, la cotidianidad, la autobiografía y la historia de aquellos seres que conforman su entorno como material artístico capaz de conectar y enlazar con la sensibilidad colectiva. La artista mantiene una voluntad de experimentación con diferentes disciplinas, con la intención de vertebrar sus propuestas desde un punto de vista no restrictivo y dándole un enfoque crítico, pedagógico e irónico.

En octubre de 2013, por segunda vez y siguiendo la misma propuesta, invitamos a las artistas Mariaema Soler y Marta Fuertes que conforman el colectivo *Las Taradas*. Las dos empezaron a trabajar juntas bajo un mismo nombre a finales de la carrera de Bellas Artes. La temática, la afinidad estética y la técnica que compartían ha dado lugar a una experiencia artística muy fructífera. Bajo el título *Hogar dulce hogar*, *Las Taradas* mostraron su trabajo en la sala de exposiciones de la Facultad del 28 de octubre al 4 de noviembre de 2013. El nombre de esta pareja de artistas introduce una buena dosis de sarcasmo y humor. El sexo, la relación con el propio cuerpo y lo que nos reservamos para la intimidad

y no mostramos aparece desafiando los convencionalismos de la sociedad y del mundo del arte. Su humor sirve también de herramienta para aproximar sus obras al espectador con la finalidad de hacerle partícipe de la obra. Nuestros alumnos descubrieron con ellas una faceta del mundo del arte desconocida: el trabajo en equipo y el uso del humor como recurso artístico.

En noviembre de 2014, Moreno&Soria nos ofrecía *Una biblioteca imaginaria*. Esta pareja que trabaja en el campo de la docencia artística y en el montaje de exposiciones, aprovecha su creatividad e imaginación para crear conjuntamente un original mundo plasmado en la autoedición de libros de artista. Del 10 al 21 de noviembre de 2014 mostraron en la sala de exposiciones de la Facultad sus creaciones y dieron una charla explicando uno por uno cada libro expuesto. En este caso, los estudiantes pudieron ver que el libro de pequeño formato y su autoedición podía ser un medio de expresión muy útil para dar alas a toda la imaginación contenida en su pensamiento.

En noviembre de 2015, Àlex Costa nos presentaba su taller Print Workers de Barcelona, un centro donde se reúnen distintos profesionales del arte para llevar a cabo sus producciones (diseñadores, arquitectos, artistas.....); una especie de co-working donde encontrar soluciones a los proyectos pensados. Además, el espacio consta de un taller de serigrafía, especialidad que había cursado Àlex Costa en la Facultad, donde se imparten cursos y se stampa obra propia y de otros artistas. Una pequeña galería de arte abre el espacio de Print Workers, un espacio que visitamos con los estudiantes y donde pudimos ver la gran variedad de posibilidades de un trabajo en equipo. Del 5 al 13 de noviembre de 2015, Àlex Costa mostró en la Facultad una exposición de serigrafías realizadas en su taller bajo el nombre de *Back to basics*.

En noviembre de 2016, invitamos a las fundadoras del taller Oslo Graphic Barceloneta, Mariya Alipieva y Núria Guerra, dos ex-alumnas que al acabar sus estudios de Bellas Artes montaron este espacio para crear su propia obra e invitar a otros artistas a elaborar sus trabajos y a editarlos con ellas. Las obras personales de estas artistas se mostraron en la sala de exposiciones de la Facultad del 9 al 15 de noviembre de 2016 bajo el nombre de *Human Layers*. Paralelamente a la exposición, realizamos una visita a su taller donde los estudiantes pudieron ver in situ como se estructura un taller de gráfica y como se llevan a cabo los trabajos profesionales realizados, básicamente, en grabado y en serigrafía.

Por último, en marzo de este año 2018, la artista invitada fue Carla Arenas, una ex-alumna que actualmente imparte docencia en la Escola Llotja de Barcelona, en la especialidad de tipografía.

En esta ocasión, Carla Arenas presentó una exposición con los trabajos



Figura 3 · Cicle de Retorn. Las Taradas. Presentación.
Taller de grabado, Facultad de Bellas Artes, 2013.

Figura 4 · Cicle de Retorn: Oslo Graphic Barceloneta,
Humans layers. Visita al taller, curso 2016-17

surgidos en la Facultad y los trabajos de distintos alumnos que han pasado por sus clases (Figura 2). Bajo el título *Mirando Atrás*, se mostraron y se comentaron todas estas obras del 13 al 21 de marzo, en la sala de exposiciones de la Facultad. Por otro lado, y como actividad paralela a la muestra, Carla Arenas realizó un workshop en el taller de la Escola Llotja para que los alumnos participantes del Cicle de Retorn pudieran experimentar el trabajo en equipo de una pequeña edición en tipografía. Carla Arenas es una artista muy joven, con mucha energía que supo transmitir a los alumnos su pasión por el arte, por la docencia y por la estampación tipográfica.

3. Breves Conclusiones

La propuesta del Cicle de Retorn nos confirma la importancia que tiene para el aprendizaje artístico el hecho de conectar la Universidad con el mundo profesional y establecer una relación directa entre docente, estudiante y artista.

Hemos visto lo positivo que ha sido potenciar el valor del intercambio, de abrir un diálogo directo entre el artista profesional y el estudiante y de extender lazos entre el mundo universitario y el mundo exterior.

A lo largo de las seis ediciones de este ciclo hemos ido descubriendo algunos aspectos implícitos en los objetivos, pero también otros de nuevos que no teníamos previstos.

Los alumnos de los distintos ciclos han valorado muy positivamente la posibilidad y la facilidad de establecer un diálogo directo, en primera persona, con un artista joven, próximo a ellos, tanto por edad como por motivación e intereses, todo ello con un lenguaje llano y sencillo que propicia valores como la empatía y la visión de futuro como artistas.

Algunos de los artistas invitados transmitieron a los alumnos la necesidad de aprovechar las plataformas de soporte dirigidas a los artistas jóvenes y que ellos mismos habían utilizado para producir sus obras, nos referimos a los concursos, las becas, las estancias en talleres o centros de arte nacionales e internacionales, todo ello como una buena manera de ir consolidando los propios proyectos y generar curriculum.

El descubrimiento de nuevas formas de trabajo en equipo o de colaboración también ha generado una nueva herramienta para compartir conocimientos y contraponer maneras de pensar. Se han hecho evidentes una serie de posibilidades para nuevas estrategias artístico-profesionales que los alumnos nunca hubieran imaginado.

Después de la experiencia de estos seis años, podemos afirmar que el contacto directo entre el artista ex-alumno y el estudiante se convierte en una

forma de aprendizaje vivo y destacable, que refuerza la relación de aquello que sucede entre la Universidad y el exterior, la profesión y el mundo laboral. Una relación que en seguida se hace visible en los resultados de los alumnos: nuevas perspectivas del propio trabajo, posibilidades inimaginables anteriormente, madurez en las decisiones a tomar, mejor comprensión de los aspectos artísticos gracias a la visualización de otras maneras de pensar el arte...

En definitiva, el intercambio y la posibilidad de cuestionar las diferentes temáticas y opciones escogidas directamente con el artista es sin duda una fuente de conocimiento. El diálogo se convierte en una herramienta básica para la maduración del proceso creativo y de sus propuestas y se configura como una metodología necesaria e imprescindible para la producción artística.

Referencias

Amegan, S. *Para una pedagogía activa y creativa*. México: Trillas, 1993. ISBN 9789682446016.

Branda, L. A. "L'aprenentatge basat en problemes. Consideracions generals.". En: Branda, L. A. (et.al.). *L'aprenentatge basat en problemes*. Barcelona; Universitat Autònoma, Servei de publicacions, 2009.

Díaz, M. de Miquel. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Barcelona: Alianza Editorial, 2006.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999.

Moreira, M.A. *Aprendizaje significativo crítico*. Porto Alegre, 2005.

Multiculturalidade: percepção dos estudantes sobre aspectos da formação cultural brasileira

*Multiculturality: students' perceptions about the
aspects of Brazilian cultural training*

EDSON DO PRADO PFUTZENREUTER*
& MARLENE GONZAGA DOS ANJOS**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, Gravador, Professor. Afiliação: Departamento de Artes visuais do Instituto de Artes da Universidade de Campinas, Rua Elis Regina, 50, Cidade Universitária "Zeferino Vaz, Barão Geraldo, Campinas — SP, CEP: 13083-854. Fax: +55 (19) 3521-7827. Email (institucional): reuter@g.unicamp.br. Email (pessoal): edson.reuter@gmail.com

**Brasil, Afiliação: Escola Municipal Emef Edson Luis Lima Souto, Rua Paulo de Souza marquês 294 vila SanMartim, Campinas, São Paulo, CEP 13069-099, Brasil. E-mail: supermene2@gmail.com

Resumo: Este artigo narra uma experiência didática relacionada ao PIBID, programa que coloca alunos de licenciatura em contato com escolas de ensino fundamental e médio. Partindo da abordagem triangular, foram vistos aspectos da formação cultural brasileira, a respeito das contribuições das tribos indígenas, estudamos as bonecas da tribo Karajá; vimos seu modo de fazer, sua estética e importância para a tribo.
Palavras chave: meta-artigo / conferência / normas de citação.

Abstract: *This article is about a didactic experience related to PIBID, a program that places undergraduate students in contact with elementary and senior schools. Starting from the triangular approach, some aspects of the Brazilian cultural formation were seen. For instance, we studied the dolls of the Karajá tribe; we saw their way of doing it, with its aesthetic and philosophical importance. This way we regarded the indigenous tribes contributions.*
Keywords: *meta-paper / conference / referencing.*

1. Contexto da atividade desenvolvida

Apresentamos resultados do trabalho conjunto entre professores e alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), participantes do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

Knobel (2017:9) diz que o referido Programa foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). e teve seu início na Unicamp em 2010, reunindo 11 unidades desta universidade que “são responsáveis pela formação de professores nas áreas de exatas, biológicas, humanidades e artes, com 23 cursos de graduação (diurno e noturno).”

O(A) aluno(a) ingressante no Curso de Artes Visuais da Unicamp pode optar pela licenciatura e assim torna-se legalmente apto(a) a lecionar a disciplinas de artes no ensino fundamental e médio. A descrição do(a) profissional no catálogo do curso (DAC-Unicamp, 2017) define o(a) licenciado(a) em artes como alguém que reúne as capacidades de artista visual com as competências do trabalho educacional, envolvendo o conhecimento de teorias, aspectos legais e políticos da educação, assim como a prática em sala de aula; é isso o que busca o PIBID (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>).

O(a) aluno(a) participa do projeto de algum(a) professor(a) que atua em curso de licenciatura, desenvolvendo o projeto nas escolas públicas em conjunto com algum(a) professor(a) que atue em escola pública de nível fundamental ou médio e assumirá o papel de supervisor(a) do projeto na escola. Tivemos como supervisora, a professora de artes e os alunos da EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Edson Luis Lima Souto, localizada no Bairro São Martin, município de Campinas — SP.

A escola funciona nos períodos da manhã e tarde e à noite é dedicado ao EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola possui doze salas de aula e doze turmas. As atividades foram desenvolvidas com três turmas de 6ºs anos.

Os planos de ensino foram elaborados com base nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Anos Finais* (Godoy, 2010). No ano de 2017 adotou-se também o livro didático “Por toda pARTE 6º Ano” (Ferrari, 2015) fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático do governo federal.

2. Cultura

A atividade envolveu o conceito de cultura, englobando o conjunto das tradições, a religião, a música, a culinária, o modo de vestir, de falar, entre outros

elementos. O ambiente cultural existe antes de um indivíduo nascer e deixa uma marca nele, que Morin (2000:28) chama de imprinting cultural.

O imprinting cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional. (Morin, 2000:28)

Por outro lado, embora o ambiente cultural esteja dado, trata-se de algo dinâmico e em constante mudança em função da atuação dos indivíduos.

Esse é nosso entendimento de Cultura em termos genéricos, a definição não é simples, mas fica mais complexa quando definimos as características de um ambiente cultural específico como o brasileiro.

A sociedade brasileira é multicultural. Povos diferentes contribuíram para a formação da cultura brasileira, por isso é importante desenvolver conteúdos que dão visibilidade às contribuições deles. Destacamos os povos indígenas, porque, junto com os portugueses e africanos foram os primeiros povos a compor a base da formação da cultura nacional.

Ao abordarmos a formação cultural não pretendemos resgatar a ideia de democracia racial; como afirma Darcy Ribeiro (1995:19): “surgimos da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.”

O elemento identitário que surgiu em nosso país como algo diferente das matrizes de onde partiu é resultado de embates físicos, mas também de conflitos nos quais os elementos de uma cultura estão em choque com os elementos de outra em um processo de luta por ser o elemento hegemônico (Bakhtin, 1979).

Dessa batalha alguns aspectos da cultura indígena venceram e deixaram sua marca em palavras de origem indígena, tais como: abacaxi, caju, mandioca, tatu, maracanã, Jacaré, etc. foram incorporadas à língua portuguesa. Alimentos como a mandioca e seus derivados e ervas medicinais como alfavaca e boldo, assim como o hábito de descansar em redes.

2. Objetivos da atividade

O projeto se organizou em torno do tema: ‘Tolerância e Fronteiras’. A retomada das origens da formação cultural brasileira teve a intenção de incentivar os alunos do ensino fundamental a perceberem, refletirem e valorizarem suas heranças culturais.

Foram usados os textos do livro didático, vídeos, desenhos e pinturas para

fortalecer conceitos importantes como racismo, preconceito, diversidade, tolerância, cultura e herança cultural.

Buscou-se reconhecer e valorizar a cultura africana, indígena e portuguesa como formadoras dos fundamentos da nossa cultura e promover o respeito às diferentes etnias, assim como identificar a constante presença dessas culturas na música, culinária, arquitetura, criatividade na forma de viver, de pensar, de dançar, de rezar, etc.

Além disso a atividade visava permitir aos estudantes de graduação e alunos a exploração de materiais, técnicas e linguagens artísticas também diversificadas, como o desenho, o recorte, a pintura e a modelagem. O processo foi mediado pelo uso do livro Didático já mencionado, como complemento às Diretrizes Curriculares que norteiam os conteúdos.

3. A supervisão docente

O campo da educação é um campo de forças, tensões e interesses em nome da melhoria na qualidade do ensino. As instituições de formação de professores se ajustam e buscam atender a qualidade, ampliando as possibilidades de formação dos graduandos. Nessa perspectiva o professor(a) supervisor(a) dos(das) estudantes de graduação é fundamental na acolhida e condução do trabalho no período em que os(as) estudantes estão em campo. A primeira experiência entre a não docência e o porvir da docência deixa marcas na construção da identidade docente que, aliada às memórias de quando eram alunos da educação básica, vão compor o perfil do novo profissional da educação.

O papel de supervisão é definido por Alarcão & Tavares (1987:18), como um “Processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” Uma ação cuja responsabilidade ocorra dentro de um cenário reflexivo, ou seja, aprender, fazer e pensar sobre esse fazer. Uma prática docente reflexiva possibilitará uma ação formativa reflexiva.

4. Desenvolvimento do Trabalho

Em consonância com o tema do ano foi desenvolvido o projeto ‘Brasil, um país multicultural’ nas turmas dos 6ºs anos. As atividades abordaram aspectos da herança cultural negra e portuguesa, mas citaremos aqui a atividade que envolveu a cultura dos povos indígenas, em especial a criação de bonecas feitas pelos Karajás.

Por pressuposto conceitual, tomamos como referência a Proposta Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa, que envolve a interligação entre a



Figura 1 · Bonecos de argila da tribo Karajá. Fonte: http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/11/modo-de-fazer-boneca-karaja-e-considerado-patrimonio-imaterial-brasileiro/@nitf_custom_galleria. Março 2018.

Figura 2 · Expressão sobre a boneca Karajá em massa de modelar com mistura de cores. 2017. Fotografia dos autores.

Figura 3 · Expressões sobre a boneca Karajá. 2017. Fotografia dos autores.

Figura 4 · Expressões sobre a boneca Karajá. 2017. Fotografia dos autores.

contextualização histórica da arte, a apreciação das manifestações artísticas, realizadas por meio de diferentes linguagens e o fazer artístico e porque se mostra como relevante recurso metodológico.

Houve uma boa recepção da proposta por parte dos alunos e contamos com as contribuições e participações de alunos com necessidades especiais.

As avaliações foram feitas ao final de cada unidade para retomar os conceitos trabalhados e verificar se foram apreendidos. Foi elaborado um vídeo pelos estudantes do PIBID, contendo uma avaliação geral, em que os alunos afirmam as suas aprendizagens com a proposta.

5. Povos Indígenas

Uma importante manifestação cultural dos povos indígenas é a cerâmica, um exemplo sempre lembrado são os potes produzidos pelos Marajoaras ornamentados com grafismos, mas temos também a cerâmica dos povos Karajá, com as bonecas *Ritxòkò*; o modo de fazer tem sido transmitido por muitas gerações e foi reconhecido como Patrimônio Cultural Brasileiro (IPHAN, 2012).

Para abordar esse assunto foi apresentado um vídeo (Mosaicos Do Brasil, 2012) que mostra o significado que as bonecas têm para a tribo ao representar o seu cotidiano e o papel social de cada um. Por meio da brincadeira com as bonecas as crianças compreendem a organização geral da tribo. (Figura 1)

Após exposição do vídeo sobre as obras da tribo foram levantadas questões sobre o cotidiano exposto no filme. As respostas foram variadas e de modo geral demonstraram o entendimento da organização da tribo e dos papéis sociais desses indígenas, expressa nas obras da tribo; as bonecas como brinquedo para as crianças, assim como os conceitos de cultura e patrimônio cultural.

Os(As) alunos(as) também perceberam a importância da arte Karajá como fonte de renda para a economia da tribo; a função das mulheres na confecção das bonecas e da colaboração dos homens nas etapas iniciais, que envolvem a coleta, preparo e queima da madeira, cujas cinzas são misturadas a argila, o que confere uma particularidade a esse material.

Essas percepções ganharam forma visual na modelagem produzida pelos(as) alunos(as) que receberam massa de modelar nas cores azul e laranja para a confecção das personagens em seus afazeres com liberdade na representação das bonecas.

Ao representarem o cotidiano da tribo por meio das bonecas, com suas cenas figurativas e narrativas, tendo o cuidado em reproduzir a pintura corporal por meio de traços abstratos e geométricos, simétricos ou não, eles(elas) demonstraram esforços em modelar a massa para se aproximar das figuras apresentadas.

Consideramos positiva a atuação daqueles(as) que misturaram as duas cores para obter uma terceira cor, bem mais próxima da cor de pele indígena.

Essa experiência se mostrou riquíssima e provocou muito entusiasmo na turma, de modo geral, que se portou de forma animada, solidária e cooperativa.

Como forma de registro do processo foram elaboradas fotos das bonecas (Figura 2) e outros elementos baseados na cultura Karajá que também foram criados pelos(as) alunos(as) e houve uma exposição com todas as produções (Figura 3 e Figura 4). A elaboração e desenvolvimento do trabalho contou com o apoio das alunas graduandas que produziram e editaram os registros em forma de fotos e vídeos.

Considerações finais abordando os resultados obtidos

As atividades tiveram dois objetivos: promover a inserção dos estudantes de graduação no cotidiano das aulas de arte e, com relação aos alunos e alunas do ensino fundamental, por meio dos conteúdos das aulas de arte, valorizar as culturas afrodescendentes, portuguesas e indígenas, reconhecendo a sua presença de forma positiva nos diversos segmentos da sociedade, no que diz respeito à literatura, arte, culinária, religião música, dança, etc.

Cabe destacar que, embora a reflexão em torno do tema 'diversidade étnico-racial' de forma integrada ao currículo escolar aproxime as diferentes disciplinas: língua portuguesa, história, geografia, matemática, ciências e artes, ainda é recente e ocorre de forma incipiente. Para Ana Mae Barbosa (2006), a arte estimula a construção e a cognição das crianças e adolescentes, ajudando a desenvolver outras áreas de conhecimento. Ela afirma que:

Na construção da arte utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Existem pesquisas que apontam que a arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

Faz-se necessário um engajamento maior para que o trabalho destaque o papel dos povos e da herança cultural que temos como legado; sobretudo vale destacar o povo africano para além da condição de escravizado, com grande importância e presença na constituição da brasilidade.

Propor atividades conjugadas em forma de projeto de trabalho possibilita que os(as) alunos(as) articulem os conhecimentos e os ampliem; as propostas que têm vídeos como desencadeadoras se mostram interessantes e despertam mais a atenção e envolvimento dos(as) alunos(as); as técnicas variadas e



Figura 5 · Expressões sobre a boneca Karajá — o segredo dos homens. 2017. Fotografia dos autores.

Figura 6 · Expressões sobre a boneca Karajá — o segredo dos homens. 2017. Fotografia dos autores.

a avaliação realizada em formato de vídeo e fora do ambiente de sala de aula também se mostraram potentes e significativas.

A docência exige uma formação reflexiva conjunta entre escola e universidade para gerar novas e melhores práticas docentes. Os esforços conjuntos entre as universidades e as escolas devem ser amparados por Programas de Governo (como o PIBID) que garantem o acesso e permanência dos alunos da graduação nesses espaços formativos.

Referências

- Alarcão, I.; Tavares, J. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 1987.
- Ayoub, E., Prado, G. do V. T., & Elaine, P. (Orgs.). (2017). *PIBID-UNICAMP — Aprendizados e desafios na formação de professores* (Vols. 1–7). Campinas: Leitura Crítica.
- Barbosa, Ana Mae. (2006) Entrevista Carta Maior . Recuperado 29 de abril de 2018, de <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Entrevista-%96-Ana-Mae-Barbosa/12/10517>
- Bakhtin, M. M. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Hucitec.
- DAC-Unicamp — Diretoria Acadêmica da Unicamp (2017) Catálogos de curso de graduação, *Descrição do curso e Artes visuais*. [Consult. 2018-3-20] Disponível em URL: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2018/cursos/cur25.html>
- Godoy, Heliton Leite de (2010) *Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação*, Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento pedagógico; organização e coordenação: . – Campinas, SP : Millennium Editora. Disponível em: http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/02_diretrizes_anos_finais.pdf . Acessado em 15.04.2018.
- Ferrari, S. S. U. [et al.]. *Por toda pARTE 6º Ano*. 1.ed.- São Paulo : FTD, 2015.
- Knobell, Marcelo (2017) Prefácio, in Ayoub, E., Prado, G. do V. T., & Elaine, P. (Orgs.). (2017). *PIBID-UNICAMP — Aprendizados e desafios na formação de professores* (Vols. 1–7). Campinas: Leitura Crítica.
- IPHAN (2012)Notícia: Bonecas Karajá: Novo Patrimônio Cultural Brasileiro — IPHAN — Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. ([s.d.]). Recuperado 29 de abril de 2018, de <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1190/bonecas-karajá-novo-patrimonio-cultural-brasileiro>
- Mosaicos Do Brasil. (2012). *Boneca Ritxoko Patrimônio Cultural Brasileiro*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8X2NobAAN8&feature=youtu.be>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed). São Paulo: Editora Cortez.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (2ª ed). São Paulo: Companhia das Letras.

Experiências significativas em Arte como base de formação de professores e professoras da educação básica

Significant experiences in Art as a Training Base of teachers of basic education

JULIANA GOUTHIER MACEDO*

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, artista visual. Afiliação: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Avenida Antônio Carlos, 6.627, Campus Pampulha 31270-901, Belo Horizonte – Minas Gerais, Brasil. Email: jgouthier@ufmg.br

Resumo: Oferecer experiências significativas em arte para os futuros professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental é um desafio na formação de pedagogos. Experimentações artísticas e poéticas a partir dos procedimentos de artistas vinculados ao movimento do Neoconcretismo no Brasil mostra o quanto essa relação é potente para o necessário deslocamento do senso comum. **Palavras chave:** arte / poética / experiência / formação de pedagogos.

Abstract: *The faces the challenge of providing significant experiences in art for future teachers of early childhood education and the first years of elementary school. Artistic and poetic “ExperimentActions”, based on the practices of artists belonging to the Brazilian Neoconcretism, show how powerful this relationship is for the necessary escape from the common sense.* **Keywords:** art / poetics / experience / training of pedagogues.

Introdução

Professoras/es da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental trabalham com arte nas escolas. Mas, como a maioria não teve, ao longo de sua formação, experiências significativas em arte, muitas vezes atuam seguindo concepções atreladas ao senso comum, reproduzindo modelos aos quais tiveram e têm acesso. Com isso, explicita-se a demanda de experiências artísticas, poéticas e estéticas nos cursos de Pedagogia que possam provocá-las/los a buscar por uma maior compreensão de como este campo se constitui em sua complexidade. Um desafio que tem como obstáculo o pequeno espaço da arte na maioria dos cursos de Pedagogia, que oferecem, quando muito, dois componentes curriculares ao longo da graduação que, em tese, lhes capacitariam para conhecer e ensinar arte para as crianças.

Não por acaso, entre os/as estudantes de Pedagogia é recorrente o pedido de aulas/oficinas de como fazer isso ou aquilo, para que possam montar um acervo de atividades artísticas, que, por sua vez, são categorizadas como tal por serem desenvolvidas com materiais reconhecidos como da arte — tintas, pincéis e papéis coloridos, dentre outros. Ou seja, “a capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo”, como diz Carlos Drummond de Andrade (1974), fica em segundo plano. Nesse sentido, é fundamental que se proporcione a esses sujeitos que irão formar outros sujeitos, que tenham a oportunidade de vivenciar a arte como experiência, como propõe John Dewey (2002).

Nesse contexto, este artigo traz para discussão a importância de processos de experienciAção, traduzidos como caminhos percorridos com e por estudantes de Pedagogia, desencadeados por pesquisas em/sobre Artes Visuais, tendo como ponto de partida quatro artistas que atuaram no movimento neoconcretista brasileiro: Amílcar de Castro, Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica.

1. Breve contextualização

A despeito de uma *operação desmonte* em curso no Brasil, não por acaso atingindo fortemente a educação, e que, também não por acaso, vem tentando colocar a Arte, bem como outros componentes curriculares, como a Filosofia e a Sociologia, como desnecessários, ainda é possível dizer que houve significativos avanços no ensino/aprendizagem da arte, notadamente a partir dos anos de 1980. Sem desconsiderar os percalços e muitas questões a serem enfrentadas — agravadas com os recentes ataques às referências curriculares, que cerceiam a uma educação crítica e de qualidade —, as melhorias conquistadas por várias das licenciaturas em Arte repercutem na atuação de vários/as professores/as da educação básica. Um processo que, aos poucos, faz crescer o número dos que

chegam à universidade com alguma experiência significativa em arte, independentemente do curso que fazem.

Assim, ainda que em minoria entre as oito turmas de Pedagogia com as quais trabalhei, esses/as aluno/as se mostraram fundamentais para catalisar, com o seus colegas, as provocações acerca da arte propostas nas aulas. Se o acesso a boas aulas de arte na educação básica certamente faz diferença na formação da maioria das pessoas, independentemente do seu rumo profissional, quando se trata de futuros professores, essa pista merece mais atenção, pelo potencial multiplicador desses profissionais, considerando também que a maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil oferece apenas um semestre de arte.

2. A escuta como fundamento

Após quase dez anos trabalhando exclusivamente na formação de professores/as de Arte, que, segundo a legislação brasileira, atuam a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, em 2015 passei a ministrar aulas de arte na Pedagogia, em turmas que reúnem aqueles/as que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental — do primeiro ao nono ano. Nessa mudança, evidenciou-se um antigo incômodo, ainda persistente: o de que as aulas de Arte, ministradas por licenciados, ao invés de uma oportunidade de aprofundamento demandavam, e ainda demandam, um recuo. Isso porque a ‘tarefa’ primeira para o/a professor/a especialista, em sua escassa carga horária de uma aula por semana, é a de problematizar os equívocos relacionados à arte construídos na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental.

Vislumbrando buscar caminhos para o enfrentamento desse incômodo, uma vez que são os/as pedagogos/as que respondem pelo primeiro contato das crianças com a arte na escola, investi na escuta — um dos eixos básicos da concepção pedagógica de Paulo Freire (1996) -, para entender melhor a dimensão dessa constatação, promovida a um importante desafio. Para isso, construí uma Avaliação Diagnóstica pautada na “disponibilidade permanente [...] para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro percurso” (Freire, 1996:75).

Com questões acerca da trajetória individual, suas concepções acerca da arte e as relações que tiveram com a arte ao longo da vida e na sua educação básica, dentre outras, as cerca de 250 Avaliações Diagnósticas, realizadas nos últimos três anos, evidenciam que a grande maioria dos/das estudantes de pedagogia não teve, na escola, experiências significativas em arte. Em quase todos os relatos aparecem aulas desinteressantes, para passar o tempo, restritas muitas vezes ao desenho livre e às atividades de colorir imagens prontas. São

trajetórias que justificam a demanda que trazem para o componente curricular Arte na pedagogia: aprender “algo de arte para *repassar* para os alunos”, “técnicas e atividades para fazer com as crianças”, “a planejar uma aula de Arte”, ou ainda “conhecer materiais adequados para trabalhar com as crianças”.

Nas questões sobre a importância/necessidade da Arte na educação, não aparecem dúvidas sobre a importância, mas em se tratando de necessidade, há indícios de que a sua ausência não traria comprometimentos na formação das crianças. Quanto à importância do campo, boa parte das respostas dizem respeito ao “estímulo à criatividade”, para “escola ficar mais bonita”, para melhorar a “coordenação motora” das crianças, ao seu caráter lúdico, importante para “auxiliar na alfabetização” e também para se “descobrir talentos e aptidões”.

Ao serem convidados/as a citarem pelo menos três artistas, há sempre os/as que, de diferentes formas, se desculparam por não serem capazes de se lembrar de um nome de artista ou obra. Mais significativo do que esses que se declaram ignorantes — muito mais por lapsos de memória — é a recorrência de nomes como Leonardo Da Vinci, Picasso, Van Gogh, como ícones da arte *universal*. Quanto às referências brasileiras, Aleijadinho, Portinari e Tarsila do Amaral estão sempre entre os mais citados. Nada contra os/as artistas citados/as, no entanto, o que se explicita na conversa com os grupos é que os nomes são lembrados como os ‘corretos’, a partir da ideia de uma única história, na qual prevalece o “olhar do amante da arte para uma pintura emoldurada”, que se configurou historicamente como uma “metáfora da postura do homem culto diante da cultura que ele descobria e queria compreender”, como aponta Belting (2012:37). Em outras palavras, os/as artistas mais lembrados respondem a uma concepção universalizante — ocidental -, baseada na autonomia da arte, como se esta estivesse imune às “outras histórias”.

Dessa breve síntese da escuta, volta-se ao incômodo inicial: Como fazer com que esses estudantes de Pedagogia, que não tiveram a oportunidade de se relacionar com a arte mais profundamente em sua formação, sejam capazes de pensar e atuar diferentemente do senso comum? Em outras palavras, como provocar o deslocamento da consciência ingênua em direção à criticidade, ao conhecimento necessário para o exercício da docência também do campo da arte, mesmo não sendo um/uma especialista? (Freire, 1996).

3. Buscando brechas

A ênfase na falta, tanto de formação quanto de experiências que possam estimular essa formação, traz como contrapontos alguns poucos exemplos de um ou outro estudante da Pedagogia que teve, seja na educação formal ou em outro

momento, a oportunidade de se aproximar da arte e perceber o campo numa perspectiva mais ampla e menos estereotipada. Esses contrapontos — como brechas de luz — deixam claro que alguns passos vêm sendo dados e como eles, ainda que tímidos, são fundamentais para se ampliar a noção da necessidade da arte na educação.

Nesse contexto, os possíveis caminhos se convergem para a pista escancarada no incômodo da falta de experiência em/sobre Arte: ou seja, garantir a esses/as futuros/as professores/as a oportunidade das tais experiências que lhes faltam. Experiências em diferentes dimensões e concepções, como aponta Ana Mae Barbosa (2005), ao tecer o encontro entre Paulo Freire, John Dewey e Eliot Eisner. Para ela, é na

valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar de conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão do nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de 'órgão da mente' (Barbosa, 2005:12).

E essa amplificação da ideia de experiência, dialoga com a busca dos artistas que levaram a cabo o Neoconcretismo, nome dado ao manifesto publicado no Rio de Janeiro, em março de 1959, assinado por Amílcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmann, Lygia Clark, Lygia Pape, Reynaldo Jardim e Theon Spanudis. Ainda que tenha sido um dos movimentos mais importantes e marcantes na história da arte brasileira, nas Avaliações Diagnósticas não apareceu sequer uma referência a esses artistas ou às suas obras. Ou seja, um motivo a mais para incorporá-los ao processo formativo dos estudantes da Pedagogia.

4. Neo o quê?

Questionados sobre os movimentos artísticos conhecidos, boa parte dos estudantes trazem as referências do Renascimento, Impressionismo e Cubismo entre outros. Do Brasil, o foco fica quase restrito ao Modernismo, que transita com mais fluidez nas artes visuais e na literatura. A pronúncia da palavra Neoconcretismo em sala, de início, soa estranho para a maioria dos estudantes. Neo o quê? entra como chave para o convite à pesquisa, para uma aproximação com a arte via as questões dos neoconcretistas.

Após uma breve contextualização, com a intenção de aguçar ainda mais a curiosidade dos/das estudantes, a turma se configura em quatro grupos, ficando cada um responsável por um artista: Amílcar de Castro, Lygia Clark, Lygia

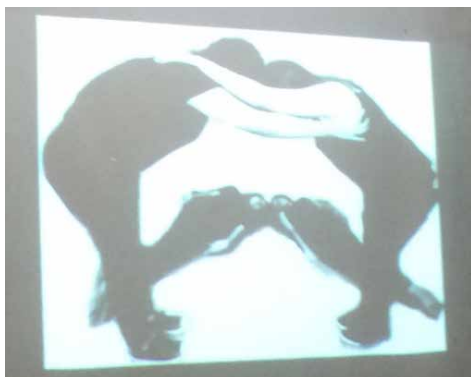


Figura 1 · Produções apresentadas a partir da obra de Amílcar de Castro, na Faculdade de Educação, UFMG, maio de 2016. Fonte: própria

Figura 2 · Produções apresentadas a partir da obra de Amílcar de Castro, na Faculdade de Educação, UFMG, maio de 2016. Fonte: própria

Figura 3 · Produções apresentadas a partir da obra de Lygia Clark, na Faculdade de Educação, UFMG, maio de 2016. Fonte: própria

Pape e Hélio Oiticica — que apesar de não ter assinado formalmente o manifesto, foi um dos seus articuladores. A proposta para os trabalhos, a serem realizados coletivamente, é a de se buscar uma relação entre os procedimentos desses artistas oferecendo/partilhando para/com os demais colegas uma experiência estética — em sua complexidade como propõe Dewey (2010:472).

Em síntese, cada grupo elabora um trabalho que tenha relação com a proposta e pesquisa de um desses artistas, proporcionando uma aproximação estreita com suas proposições e tentando, nesse processo, vivenciar experiências que possam estimular uma maior compreensão do sentido e da necessidade da arte na educação (Eisner:2008). Ou seja, através de algumas das inquietações que alimentaram os artistas do Neoconcretismo no final dos anos de 1950, os/as estudantes de pedagogia conseguem estabelecer um diálogo para suas próprias questões em relações à Arte, incluindo as que dizem respeito aos aspectos formais, como forma, cor, composição, figuração e abstração e também sobre as concepções da representação e da relação entre arte e vida e as possibilidades de fruição e interação com os espectadores.

Não há regras, formatos ou locais prescritos para as apresentações dos trabalhos elaborados por cada grupo. A única solicitação é a de que não seja uma apresentação ‘burocrática’ de *slides* contando a vida do artista, seguindo padrões que se reproduzem em boa parte das escolas. Todos são instigados a estudarem as obras, as preocupações e pontos de vista de cada artista no contexto em que trabalhavam e, a partir dessa imersão, elaborarem algo estético/poético que possa ser partilhado com a turma, explicitando ou tensionando as concepções estéticas do/a artista estudado/a.

Se a primeira experiência com a proposta, os resultados apresentados/vivenciados pelos/as estudantes foi surpreendente, a cada semestre tem ficado mais evidente que tem sido o momento mais significativo de todo o curso. Da ignorância em relação ao Neoconcretismo e aos artistas envolvidos, em dois meses há uma aproximação com questões da arte que não se percebe em outros momentos do curso. As dificuldades de encontros para o trabalho coletivo são superadas a partir das primeiras leituras de textos e dos vídeos assistidos sobre e com os artistas. Há um desdobramento na construção de sentido que não deixa dúvidas acerca dos deslocamentos que as proposições artísticas que começam a conhecer são capazes de desencadear. A provocação de se recusar modelos prontos e previsíveis de apresentações confere aos grupos a autoria de um modo de aprender pela experiência da qual eles mesmos são os protagonistas. Correr riscos passa, concretamente, a valer a pena.

Na construção e nos cruzamentos de caminhos possíveis, a emoção e os

sentidos são valorizados, em sintonia com a imaginação e a invenção, como elementos — nem sempre palpáveis e mensuráveis — para o conhecimento em/ sobre arte. O que cada grupo apresenta deixa evidente o quanto alguns dos modos de se ver e se relacionar com a arte, arraigados e vinculados estreitamente ao senso comum, ficam diluídos e frágeis. Com as experiências que constroem, as ideias relacionadas à arte que traziam simplesmente não se sustentam mais. Por exemplo: a ideia de decoração praticamente desaparece, assim como a de se restringir a obra de arte a um quadro na parede. Ou seja, a experiência estética e poética rompe os limites que a ignorância e o condicionamento impunham. A cor pode conquistar o espaço e requisitar outros sentidos, para além da visão. A arte ganha dimensões sensoriais e espaciais em diálogo com os artistas pesquisados, como na imagens das produções dos estudantes a partir da obra de Amilcar de Castro (Figura 1 e Figura 2), de Lygia Clark (Figura 3 e Figura 4), de Lygia Pape (Figura 5 e Figura 6) e de Hélio Oiticica (Figuras 7 e Figura 8).

5. Tecendo interseções

Além de se refutar o que se convencionou como “bom gosto cultural”, que também cumpriu o papel de manter a arte como algo para poucos, e apartada, por exemplo, das regiões onde não existem museus e/ou galerias, a experiência dos estudantes a partir do neoconcretismo abre um diálogo com a ideia de arte dinâmica, ampliada, que “introduz questões abertas e permite incertezas” (Belting, 2012:285). Assumindo a possibilidades de pertencimentos e amparados pela ampliação do sentido de arte a partir da cultura — e da sua invenção, proposta por Wagner (2010) —, é possível, pois, vislumbrar alternativas ao tomar esse ‘imbrólio’ para o ensino/aprendizagem de Arte.

Essa busca do conhecer, quando relacionado diretamente à Arte, passa pela experiência, que em sua consumação, desemboca em nova experiência, como coloca Dewey (2010). Em sua concepção, a Arte é uma experiência singular e em sua potência imaginativa “tem sido um meio de manter viva a ideia de propósitos que vão além das evidências e de significados que transcendem os hábitos arraigados” (Dewey, 2010:583). E, ainda segundo o autor, “somente a visão imaginativa revela as possibilidades entremeadas na textura do real” (2010:579).

Mas quando a experiência estética se isola da experiência comum, sob a pressão de mercado, desloca-se o “abismo que costuma existir entre o produtor e o consumidor” para a Arte. Esta, como “insígnia de bom gosto e atestado de uma cultura especial”, acaba por se estabelecer como um campo próprio, através do qual se legitima em instituições, como as escolas, por exemplo, e nos hábitos da vida. Esses processos do capitalismo são apontados por Dewey



Figura 4 · Produções apresentadas a partir da obra de Lygia Clark, na Faculdade de Educação, UFMG, maio de 2016.

Fonte: própria

Figura 5 · Produções apresentadas a partir da obra de Lygia Pape, na Faculdade de Educação, UFMG, maio de 2016.

Fonte: própria



Figura 6 · Produções apresentadas a partir da obra de Lygia Pape, na Faculdade de Educação, UFMG, maio de 2016.
Fonte: própria

Figura 7 · Produções apresentadas a partir da obra de Hélio Oiticica, na Faculdade de Educação, UFMG, maio de 2016.
Fonte: própria

Figura 8 · Produções apresentadas a partir da obra de Hélio Oiticica, na Faculdade de Educação, UFMG, maio de 2016.
Fonte: própria

(2010:69-70) como contributos importantes para o afastamento das percepções estéticas ou mesmo para a sua redução “ao nível de excitações compensatórias transitórias e agradáveis”.

Como desafio para “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver”, não se pode também vislumbrar para a arte — e para o seu papel na história — uma mitificação, que passa por “louvores” ou uma priorização das “grandes obras reconhecidas como tais”. Para Dewey (2010:71), que não descarta as obras de arte reconhecidas, o mais significativo está na experiência do quotidiano, “a fim de descobrir a qualidade estética que essa experiência possui”. Para ele, “até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência” (Dewey, 2010:71).

Arrematando

O caminho que se percorre com os estudantes a partir do Neoconcretismo, além de ampliar o repertório, indo contra uma história da Arte única, como problematiza Hans Belting (2012), — principalmente no que diz respeito aos recortes que tradicionalmente chegam às escolas —, também se aproxima da ideia de Hélio Oiticica (1986), para quem “o museu é o mundo”, no sentido de ampliar e potencializar referenciais estéticos que dialogam com a diversidade cultural presente nos processos educativos.

Nesse sentido, a abordagem da Arte no curso de Pedagogia da UFMG, tem provocado deslocamentos importantes nos estudantes a partir de processos de experiência. Buscando a consciência crítica de Paulo Freire (1996), as ações artísticas coletivas têm se mostrado um caminho importante para a efetiva problematização da ideia de Arte, bem como se revelando como contraponto à falta de experiências significativas que tendem a apagar qualquer construção de sentido da necessidade da Arte na educação, em consonância com o que propõe Elliot Eisner (2008). Ou seja, as ações e experiências artísticas são estratégias para o enfrentamento dos percalços que persistem nos processos educativos. E, com elas, tem sido possível deslocar da ideia de Arte como privilégio de poucos, ou “sala de ópera”, como aponta Roy Wagner (2010), e desencadear processos que possibilitem — também aos pedagogos — de re-conhecer a Arte como um campo potente para a formação humana, passando pelo aguçamento dos sentidos e o alargamento do modo de se ver/estar no mundo, poética e esteticamente.

Referências

- Barbosa, Ana Mae (2005) "Uma Introdução à Arte/Educação Contemporânea". *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez. ISBN 85-249-1109-3 : 11-22.
- Belting, Hans (2010) *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify ISBN 978-85-405-0219-2
- Dewey, John (2010). *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes. ISBN:978-856-16-3554-1
- Drummond de Andrade, Carlos (1974). *A educação do ser poético*. São Paulo: Arte e Educação.
- Eisner, Elliot W (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf ISSN 1645-1384 (online)
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN: 978-85-75-3015-1
- Oiticica, Hélio (1986). *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco. OCLC 16447855.
- Wagner, Roy (2010).. *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify. ISBN-13: 978-85-7503-921-2

Design Mathematical Islamic Games to Develop Visual Thinking

Design dos Jogos Matemáticos Islâmicos para Desenvolver o Pensamento Visual

GHADA RASHWAW*

Full article submitted on 02 of May 2018 and approved on 09 of May 2018.

*Egypt, Designer. Affiliation: Alexandria University, Faculty of Specific Education, Department of Art Education. 129 Lavison st., Bolikly, 14 Amin shoheb st., Mustafa Kamel, Alexandria, Egypt. Email: ghada.rashwan@Alexu.edu.eg.

Resumo: O designer tem um papel no desenvolvimento do pensamento visual através da criação de jogos, a pesquisa visa projetar vários jogos de soluções que são baseados em jogos matemáticos, a fim de desenvolver o pensamento visual, usando unidades islâmicas; o estudo depende de habilidades mentais e estratégia de resolução de problemas. O resultado do estudo veio dando oportunidade para desenvolver o pensamento visual através da criação de jogos matemáticos islâmicos.
Palavras chave: Jogos Matemáticos / Motivos Islâmicos / Pensamento Visual / Design Game / Password Puzzle.

Abstract: *The designer has an important role in developing visual thinking through designing games, the research aim to design multiple solutions games that are based on mathematical games in order to develop visual thinking by using Islamic motifs; depends on problem solving strategy. The result came by giving opportunity to develop visual thinking through designing multiple solution mathematical Islamic games.*
Keywords: *Mathematical Games / Islamic motifs / Visual Thinking / Design Game / Password Puzzle.*

Introduction

"Games as play instruments make learning fun and more effective, especially if the game is chosen voluntarily, involves active engagement, and pleasurable" (Clavio, J. & Fajardo, C., 2008:88).

Game designers have to tune their games, not too easy or too hard for players to play, all games are made up of challenges or obstacles a player must overcome in order to reach the goal's set forth by the game rules (Erlhoff & Marshall, 2008:187).

Art Education is one of education methods which can help in designing creative games with multiple solutions, give opportunities to learn and joy. Decorative designs is one of Art Education department of Specific Education Faculty courses, which aims to apply elements and principles design in practices by solving problems to achieve goal of the design. Design games one of these practices could help students to develop their visual thinking by using Islamic motifs.

This research based on the connection between mathematics and visual thinking, through the usage of Islamic motifs in designing mathematical games which count as a type of games depends on numbers and math process.

1. The Role of Islamic Motifs in Developing Visual Thinking

1.1 Visual Thinking and Arts Education

Visual thinking is type of thinking depend on the retrieval of images, forms, and symbols from the memory. Relate to perceptual sides, and mental processes such as analysis, conclusion and interpretation.

The Visual Thinking Strategies curriculum and teaching methods use art to help students think critically, listen attentively, communicate, and collaborate. Visual Thinking Strategies has been proven to enhance reading, writing, comprehension, creative and analytical skills among students of all ages (Landorf, 2013).

Visual thinking skills include: recognizing relationships between parts, interpreting and distinguishing images and shapes. The image is a tool of visual thinking facilitates communication.

"Visual communication, be expressed through the choice between different uses of color or different compositional structures" (Kress & Leeuwen, 2006:2).

Creating a visually dynamic composition is dependent upon many factors. Conscientious awareness of how the elements and attributes within a structure interact is a fundamental factor that influences visual perception. (Puhalla, 2011:74).

“Arts Education is a means of enabling nations to develop the human resources necessary to tap their valuable cultural capital” (Road Map for Arts, 2006:7).

Games increase the visual perception through realizing the conception of its parts from each angle, in turn affects perception and memory, which further to re-frame visual experience and solve the game. The representation of interactions and conceptual relations between the mathematical, Islamic motifs and games depend on images which are resources to develop Visual thinking.

Islamic art is distinguished with motifs, colours, and forms which enriching game designing and provide students the opportunity to think, imagine, create and develop their visual thinking by using images.

1.1. Ornaments of Islamic Art

Islamic style is distinctively with covered areas by decorative units of walls and surfaces, contrasts of colour and complexity of design.

Tiles with inscriptions geometrical patterns and leaf ornament in a range of cool colours -black, white, various blues and greens were to become as much a distinguishing feature of Islamic pattern (Honor, H. & Fleming, J., 1999 :360).

Islamic art achieved by negative and positive spaces, repetition, symmetry, and continuous generation of pattern. Several principle elements create aesthetic and distinguish motifs. Islamic ornament patterns can be divided into: Calligraphy, Plants and Geometric. Researcher takes the advantage of geometric and plants motifs such as opposite of curved and straight lines to enrich designs of games.

1.1.1 Geometric Motifs

It is a kind of abstract pattern depends on repetition, mathematics geometric basic shapes. “Some geometric designs are created by fitting all the polygonal shapes together leaving no gaps and, therefore, requiring no spatial interplay between foreground and background” (The Metropolitan Museum of Art, 2004:11).

Islam transformed geometry into a major art form, using the circle as the basis for the generation of patterns and applying the principles of repetition, symmetry and change of scale, to create a bewildering variety of effects. (Grube, Dickie, Grabar, Sims, Lewcock, Jones, & Petherebridge, 1987:148).

Islamic artist made complex patterns by using the visual principles of repetition, symmetry, and continuous generation and internal relationships between spaces, lines and mathematics rules.

1.1.2 Plants Motifs

Plant was part of the visual vocabulary, reflect world around Islamic artist such as fruits, leaves and flowers. "Plants patterns were set against a contrasting background in which the plantlike forms interlace, weaving over and under in a way that emphasizes the foreground decoration" (The Metropolitan Museum of Art, 2004:11). Plants motifs abstract modified forms have a unique Islamic identity by particular models through a process of modification and abstraction.

1.1.3 Features of Islamic Art

Modularity, Symmetrical effect and Tesslational are features of Islamic art: Modularity: "One of its manifestations is the principle of modularity: the possibility to create diverse and variable structures" (Fenyvesi, K. Olahne, I. & Prokajne, B., 2014:16).

Symmetrical effect: "Symmetry operations defining repetition and movement include glide-reflection, glide — rotation, reflection, rotation, and translation" (Puhalla, D., 2011:113).

Tessellation: "It is a collection of shapes, called tiles that fit together without gaps or overlaps to cover the infinite mathematical plane" (Fenyvesi, k. Olahne, I. & Prokajne, B., 2014:28). These mathematical terms are helping in design multiple solutions games.

2. Designing Educational Games

"Educational games simulate identities, experiences, contexts, and social relationships in designed spaces" (Bjørner, & Hansen, 2010:282).

This research present education games aims to increase positive educative values, by designing games make mathematics more interesting and develop visual thinking.

There are several strategies for education including: discovery and learning to play, which includes the development of creative thinking strategies

(discovery and problem solving skills). There are three categories includes several different types of games:

- Games develop activities, skills.
- Games of construction and installation.
- Games that involve configuration solution.

All these types we can play, with different goal and rule of game, and the specific rules which limit by ages. Rules are a fundamental part of any game.

A game designer is responsible for designing the rules that gives these objects meaning. The design of the rules that guide how, when, and why a player interacts with the system, as well as the kinds of relationships that exist between its parts, forms the basis of a game-design practice design is the design of systems of meaning. (Erlhoff & Marshall, 2008:186).

Practice designs should use elements, and principles of design, “Colours and their arrangement are the foundation elements of design, can be a non-verbal language; communicating ideas without a single word” (Holtzschue, 2011:8).

The researcher designed a mathematical game based on common games rules (i.e., Sudoku, password puzzle, crossword puzzle, etc.), by utilize Islamic motifs to develop visual thinking of art education students. Use problem solving strategy which encourages to explore and provide opportunities to discover design relations.

3. Experiment

Design games depends on structural systems of the relationship between motifs, education and design to achieve the success, taking into account that each game has its own rules.

The researcher designed games based on geometric and plants Islamic motifs that aimed at developing visual thinking in art education students. The researcher designed: Games based on plants Islamic motifs, geometric Islamic motifs, and geometric and plants Islamic motifs.

All games in this research use the design elements (line, colour, space), principles of design (Unit, Rhythm, proportionality), design Processes (repetition, contiguity) in order to achieve the constructive of design.

The idea of this research is to use common mathematical games, which attracting the players attention on different ages, the player uses his mental abilities

to reach the solution of the game, use his visual perception to retrieval images and solve the game with multiple solutions and create many decorative designs.

3.1. Design Games Based on Plants Motifs

Game (1): Connect Four — Plants Motifs (Figure 1), (Table 1)

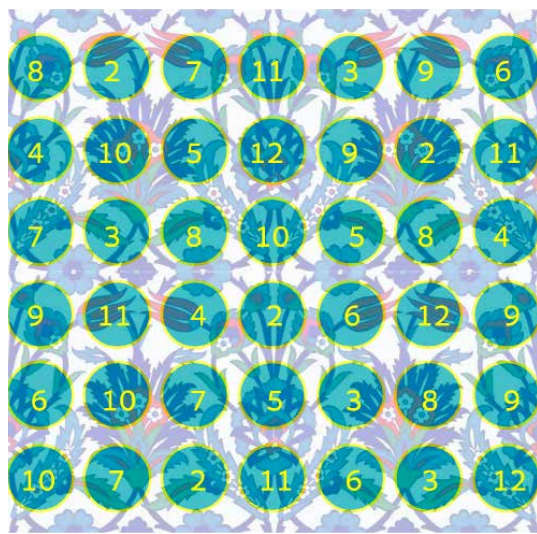


Figure 1 · Game 1 Designed by researcher

Table 1 · Analysis of game 1

Explanation of the game	This game depends on one unit is already drawn on board game, the player have to roll the two dice and add the numbers then cover the sum by a part of the pattern.
Rules of the game	Player should put four parts in vertical, horizontal or diagonal axe, the winner get four in a row.
Count of players	two players
Analysis of design	The design develops visual thinking through using one plant unit divided into forty two parts. Opposite between foreground and background pattern helps in confirmed the value of the colours. Diverse of unit achieve rhythm. Relationships between lines, space, and colour in the unit achieved balance and stability in the design.
Mathematic common game	Connect four addition

Game (2): Islamic Missing Square (Figure 2), (Table 2)



Figure 2 · Game 2 Designed by researcher

Table 2 · Analysis of game 2

Explanation of the game	This game depends on equal squares, there are nine squares complete a plant pattern. Six parts have been in squares, and three are missing.
Rules of the game	Player has to complete the missing parts of pattern.
Count of players	one player
Analysis of design	Use of squares achieved stability in the design. Different background colours helps player to develop visual thinking through arranged missing parts and build a unique organization structure. Diversity in colour achieves irregular rhythm of design. Mix between curved and sharp lines enrich the game and attract attention of player.
Mathematice common game	Magic square solution

Game (3): Circle Plant Islamic Puzzle (Figure 3), (Table 3)

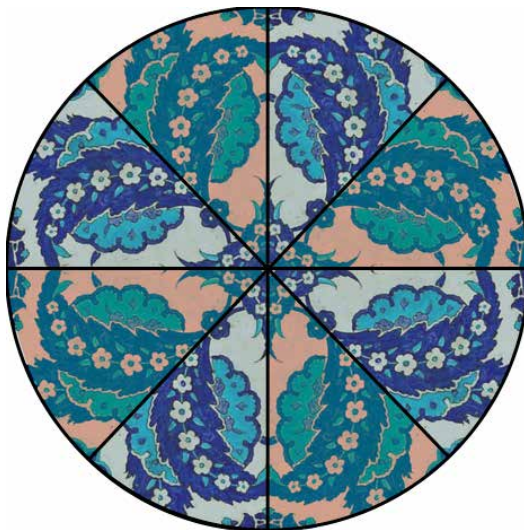


Figure 3 · Game 3 Designed by researcher

Table 3 · Analysis of game 3

Explanation of the game	This game depends on divided circle to eight segments. Five parts have been in five segments following a particular plant pattern and three are missing.
Rules of the game	Find missing parts will be provided pattern.
Count of players	one player
Analysis of design	Repetition colour in segments achieved regular rhythm. Replacement between foreground and background of design achieved stability in the design. Similar and contrast between parts achieve unity.
Mathematic common game	Puzzle Missing Number

3.2. Design Games Based on Geometric Units:
Game (4): Islamic Pattern Colours (Figure 4), (Table 4)

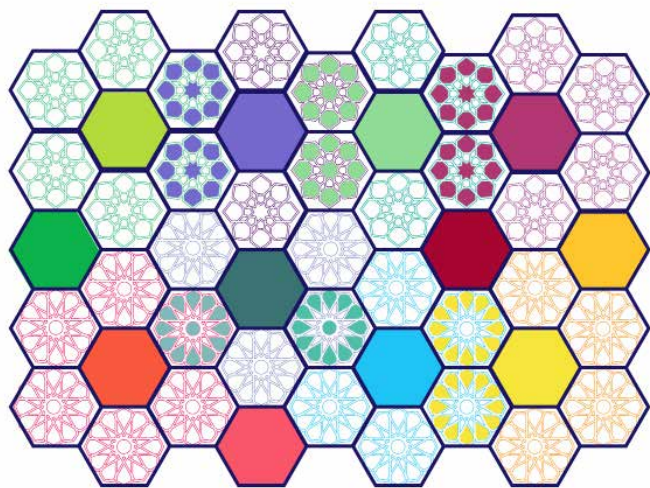


Figure 4 · Game 4 Designed by researcher

Table 4 · Analysis of game 4

Explanation of the game	Players take turns to play, and find the suitable unit. Then they replace a number with unit.
Rules of the game	Play continues until all the space colours are surrounded with units on each of the spaces around it.
Count of players	two players
Analysis of design	Choose different motifs helps player to develop visual thinking through arranged units in balanced manner to achieve stability. The relationship between the line and coloured units achieved rhythm. Build a unique internal organization structure balance.
Mathematic common game	Grab a gift

Game (5): Addition Islamic Motifs (Figure 5), (Table 5)

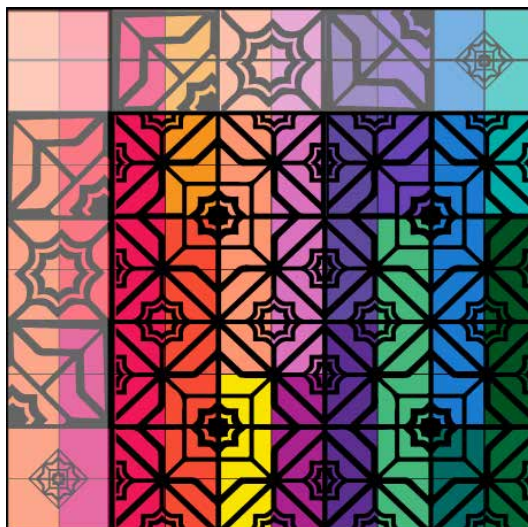


Figure 5 · Game 5 Designed by researcher

Table 5 · Analysis of game

Explanation of the game	This game depends on add parts and complete the pattern. There are one to four motifs along the vertical and horizontal axis. The player adds parts and collects the unit.
Rules of the game	Collect parts of unit and choose the right one in right place.
Count of players	One player
Analysis of design	There are sixteen colours square complete each other which achieved unity of design. Collective parts of units develop visualisation; reputation in symmetric manner achieves balance. Relations between parts make good vision of design. Arranges units in vertical and horizontal axes achieved the stability in the design.
Mathematice common game	Addition chart

Game (6): Password Islamic Units (Figure 6), (Table 6)



Figure 6 · Game 6 Designed by researcher

Table 6 · Analysis of game 6

Explanation of the game	This game depends on letters, words and geometric Islamic motifs. Player has to find words in the grid and put motifs on letters
Rules of the game	Put motifs on letters according to words below the game, the letters could go horizontal, vertical and diagonal in all space of the design
Count of players	one player
Analysis of design	Unity in design came from the usage of one type of motifs. Repetition of motifs achieves rhythm. Variables of axes motifs enrich the design. Different motifs helps player to develop visual thinking through arranged and repetition in balanced manner to achieve good vision of design and build a unique internal organization structure.
Mathematice common game	ST PATRIC’S DAY (Crossword puzzle),

3.3. Design Games Based on Geometric and Plants Motifs:
Game (7): How Many Islamic Decorative Squares (Figure 7), (Table 7)

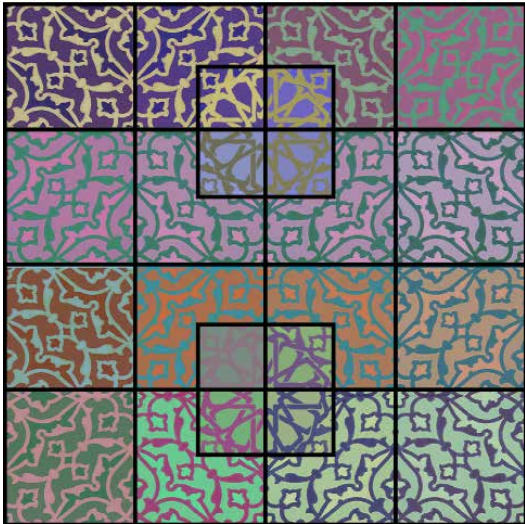


Figure 7 · Game 7 Designed by researcher

Table 7 · Analysis of game 7

Explanation of the game	This game depends on your counting method; you should count the whole square each side.
Rules of the game	Realize forty patterns squares
Count of players	One player
Analysis of design	This game depends on vertical, and horizontal axes divided square into many squares. Variety of spaces and motifs achieved rhythm of design. Discovering visual relations between patterns help in develop visual thinking of player. Similar motifs and contrast between geometric and plants motifs confirm complementary of design.
Mathematice common game	How many squares are there?

Game (8): Crossword Islamic Decorative Puzzle (Figure 8), (Table 8)

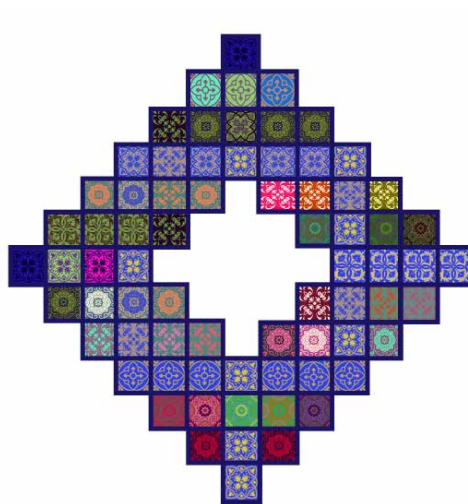


Figure 8 · Game 8 Designed by researcher

Table 8 · Analysis of game 8

Explanation of the game	This game depends on increase visual motifs. Solve game by choose motifs across, then down. Fill the spaces by motifs in both directions until fill all spaces.
Rules of the game	Player should fill all the squares by motifs instead of words; in vertical and horizontal axes according to numbering in the grid.
Count of players	One player
Analysis of design	Equal squares achieved proportionality of design. Choose motifs in vertical and horizontal axes make balance and give good vision of design. Repetitions achieved rhythm and confirm the value of the colour.
Mathematic common game	FUN word cross puzzle

Game (9): Islamic Decorative Sudoku (Figure 9), (Table 9)

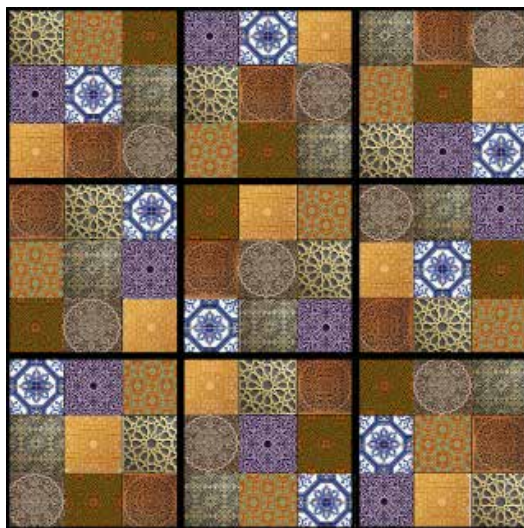


Figure 9 · Game 9 Designed by researcher

Table 9 · Analysis of game 9

Explanation of the game	Sudoku is a number placing puzzle based on a nine by nine grid with several given numbers the object is to place the numbers one to nine in the empty squares so that each row, column and three by three box contain the same number only once, in this game every number have unit.
Rules of the game	Game provides nine Islamic motifs instead of nine numbers, player should replace numbers by motifs (this game could have eighty one decorative designs by changed motifs and numbers).
Count of players	One player
Analysis of design	This game depends on vertical and horizontal axes divided square to nine equal squares, every one divided to nine which add regular diversity achieved stability of design. Repetition of motifs achieved rhythm. Combined between geometric and plants Islamic motifs enrich the design and help in develop visual thinking of player.
Mathematic common game	Sudoku math puzzle

4. Results

The research found that: Use common mathematical games by replacement numbers, letters and word with Islamic motifs develop visual thinking of art education students by:

- Give opportunities to look at the image of different perspectives and angles.
- Combine between geometric and plants motifs.
- Respect the vision and the individuality of each player by offering the choice to choose motifs in solving the game.
- Create decorative design as a result of game multiplies solution by repetition, symmetrical.
- Rearrange units to get a wide variety of tessellation.
- Formulate images in a new way.
- Recognizing relationships between parts, interpreting and distinguishing images and shapes.

Conclusion

Islamic art is distinguished with motifs such as: Plants and Geometric, enrich design by using features of modularity, symmetrical and tesslational. Design games provide the opportunity for students to think, imagine, create and develop their visual thinking by using images.

Art Education is one of fields that includes designing educational games, which can help in design games with multiple solutions, learning with joy, and develop visual thinking skills. Visual thinking is type of thinking depends on the retrieval of images and symbols, relate to perceptual and mental processes such as analysis, conclusion and interpretation.

Design games use elements, principles and design processes, achieve the constructive of design based on geometric and plants Islamic motifs develop visual thinking of art education students.

References

- Bjørner, T. & Hansen, C. (2010). "Designing an Educational Game: Design Principles from a Holistic Perspective". *International Journal of Learning*, 17(10), 279-290. ISSN: 1447-9494
- Clavio, J. & Fajardo, C. (2008, December). "Education Quarterly Toys as Instructional Tools in Developing Problem-Solving Skills in Children". Retrieved from www.complexneeds.org.uk/...1.1...child-development.../clavio_and_fajardo.pdf.
- Erlhoff, M & Marshall, T. (2008). "Design Dictionary". Berlin, German edition: Birkhäuser Verlag AG. ISBN: 978-3-7643-7738-0.
- Fenyvesi, k. Oláhne, I & Prokajne, B. (2014). "Adventures on paper visuality and mathematics: experiential education of mathematics". Eger. Hungary: Eszterhazy Karoly Colledge. ISBN: 978-615-5297-25-0.
- Grube, E, Dickie, Sims, E. Lewcock, R. Jones, D & Petherebridge, G. (1987). "Architecture of the Islamic World". London, United Kingdom: Thames and Hudson. ISBN-13: 978-0500278475 -ISBN-10: 0500278474
- Holtzschue, L. (2011). "Understanding Colour: an Introduction for Designers". United States, America: John Wiley & Sons, Inc. ISBN 978-0-470-38135-9 (pbk.) ISBN 978-0-470-38135-9 (pbk.); 978-0-470-95066-1 (ebk.); 978-0-470-95078-4 (ebk.);
- Honor, H. & Fleming, J. (1999). "A World History of Art". London, United Kingdom: Laurence King Publishing. ISBN: (h/back) 1 85669 169 1, ISBN: (p/back) 1 85669 1683
- Landorf, H. (2013, January 30) "What's Going on in This Picture? Visual Thinking Strategies and Adult Learning", Retrieved from <https://onlinelibrary.Wiley.com/doi/full/10.1002/nha3.10267>.
- Puhalla, D. (2011). "Design elements form and space". United State, America: Rockport Publishers. ISBN -13: 978-1-59253-700-6
- The Metropolitan Museum of Art. (2004). "Islamic art and geometric design activities for learning", New York: The Metropolitan Museum of Art. ISBN 1-58839-0845 (The Metropolitan Museum of Art).
- UNESCO United Educational, Scientific and Scientific and Cultural Organization. (2006, March). "Road Map For Arts Education". The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, Portugal.

Desenho de figura humana: negritude e cultura

Human figure drawing: blackness and culture

NÁDIA SENNA*

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018.

*Brasil, Professora de Artes Visuais. Afiliação: Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes. Rua Alberto Rosa, 62, Pelotas, Rio Grande do Sul, CEP 96 010-770, Brasil. Email: artes.ufpel@gmail.com

Resumo: O relato contempla a experiência desenvolvida com alunos do Centro de Artes, UFPel, na disciplina de Desenho de Figura Humana com foco em representações, protagonismos negros e cultura afro-brasileira, para problematizar pautas cotidianas. Buscamos ativar o diálogo acerca de belezas e corporalidades, dando a ver a diversidade e a miscigenação. A estratégia alia o ensino da arte com estudos da cultura visual e de gênero, seguindo uma abordagem aberta e híbrida, que conjuga processos e reflexões.

Palavras chave: negritude / cultura afro-brasileira / desenho.

Abstract: *The report contemplates the experience developed with students of the Centro de Artes, UFPel, in the discipline of Human Figure Drawing with a focus on representations, protagonisms of black and Afro- Brazilian culture, to problematize everyday guidelines. We seek to activate the dialogue about beauties and corporalities, showing diversity and miscegenation. The strategy combines the teaching of art with studies of visual culture and gender, according to a hybrid approach that combines processes and reflections.*

Keywords: *blackness / Afro-Brazilian culture / drawing.*

Preto unido preto forte! Existo porque resisto!

Vai ter negros na universidade, sim!

O clamor é legítimo, repercute e ganha visibilidade em franca oposição à política *retrograda e repressiva adotada pelo* atual governo brasileiro. As ações se instauram e se espalham por diferentes espaços para exigir o cumprimento da Constituição. Nas escolas e universidades tivemos os movimentos de ocupação eo (Re)existência em 2016, junto a greve nacional. A pauta de reivindicações se mantém e fomenta os debates em sala de aula, nas rodas de conversa e nos eventos; especialmente, para assegurar o direito de todos a uma educação pública, gratuita e de qualidade. A situação tem nos impelido a lutar pela liberdade de expressão, fazendo valer a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas no ambiente escolar, que movimentos como “escola sem partido” e a reforma curricular para o ensino médio tentam retirar. Cabe a nós educadores denunciar as desigualdades de formação e dar a ver o sucateamento imposto às Instituições de ensino do país.

As demandas explicitam a natureza complexa e conflituosa que emerge nas práticas educacionais e sociais. Embora contem com a adesão e reconhecimento de toda a comunidade acadêmica, é sobre os grupos historicamente discriminados que o impacto negativo se evidencia, com os cortes de bolsas de estudos, de auxílio aos cotistas e fechamento das casas de passagem, aniquilando a política de ações afirmativas assumidas em governos anteriores.

Se as estratégias inclusivas iniciadas já operaram transformações, garantindo o acesso ao ensino superior, precisam ser mantidas (e ampliadas) para assegurar a presença, efetivar a qualificação e cultivar a diversidade. A questão da diversidade necessita adentrar nos currículos e constituir preocupação pedagógica, principalmente junto a uma sociedade caracterizada pela diferença.

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (Silva, 2014:97).

Atentos ao brado da hora e a necessidade de ativar canais de comunicação entre grupos divergentes propomos as pautas cotidianas como tema para desenvolver conteúdos da disciplina de Desenho de Figura Humana. A intenção traz para a discussão pedagógica e artística questões inclusivas que estão presentes no âmbito acadêmico e social, constituindo uma ação integrada aos estudos de História e Cultura da África e Afro-brasileira, tornados obrigatórios

pela Lei 10.639/ 2003 no âmbito da formação de professores. A disciplina compõe a etapa básica do projeto pedagógico de vários cursos do Centro de Artes da UFPel, entre eles Artes Visuais, licenciatura e bacharelado, Design Gráfico, Digital e Cinema de Animação.

Com vistas a garantir a multidisciplinaridade e o compartilhamento de experiências, optamos por estratégias abertas, coletivas e expositivas, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesta perspectiva desenvolvemos projetos em torno de representações e autorrepresentações para atualizar discursos sobre identidades, subjetividades, performances e protagonismos na arte e na cultura contemporânea. Mestiçagens, mitologias, imaginários, reinvenções e subversões são temas propostos para investigação poética e reflexiva dos alunos.

A estratégia pedagógica, comumente adotada por arte-educadores, consiste em problematizar os mecanismos e as instituições envolvidas nos processos de criação de identidades e diferenças culturais. Apoiados nos estudos da cultura visual e de gênero investigamos representações, apresentações e demais formas alternativas veiculadas pelos sistemas imagéticos presentes no circuito ampliado da arte e da cultura. Promovemos reuniões entre grupos, ouvimos depoimentos, visualizamos campanhas publicitárias e trabalhos artísticos voltados para a valorização pessoal e social procurando compreender a complexidade envolvida nos processos relacionais. Resgatamos a arte na sua vertente mais política, explorando seu potencial para acolher a diversidade, com vistas a suplantiar preconceitos e discriminações. O processo abrangeu uma pesquisa imagética e conceitual que explorou acervos pessoais e encontros propositivos, para construir retratos e autorretratos num exercício de tradução poético-visual.

Representações e autorrepresentações implicam um olhar para si e para o outro de modo compreensivo. A experiência contempla um ver-se melhor, um ver-se no outro, identificar papeis e identidades e, ainda, vislumbrar a própria natureza humana.

Dentre os referenciais artísticas que fundamentaram as séries realizadas destacamos Adriana Varejão, Rosana Paulino, Beth Moysés, Carybé, James C. Lewis, Renee Cox, entre outros. Também elencamos referenciais de estudiosos da sociologia, teoria e crítica da arte e da cultura visual como: Ana Mae Barbosa, Katia Canton, Paulo Freire, Sueli Carneiro, Tomaz Tadeu da Silva e Fernando Hernandez.

Percurso metodológico e criativo

Conduzir um projeto de natureza tão híbrida, implica lançar mão de metodologias mestiças que conjugam o experimentar, o produzir e o refletir, de forma a



Figura 1 · Da série Polvo Brasília, 2014. Fonte: Própria.

Figura 2 · Emanuel Araújo, c. 1965. Fonte: Google imagens. Trabalho final, 2015. Fonte: Própria.

Figura 3 · Emanuel Araújo, c. 1965. Fonte: Google imagens. Trabalho final, 2015. Fonte: Própria.



Figura 4 · Trabalho da série Mais Amor por Favor, 2016. Fonte: Própria.

Figura 5 · Aula no jardim, 2016. Fonte: Própria.

gerar um campo sensorial que contemple à cognição científica e a imaginação artística. Para dar conta desse desafio, adotamos uma abordagem emergente reconhecida como A/r/tografia. A expressão conjuga Artist (Artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia, escrita, representação) amalgamados, integrados entre si, sem fazer distinção entre as práticas profissionais, que reverberam umas nas outras em prol do conhecimento. A metodologia nos interessa por ultrapassar perspectivas tradicionais conseguindo alcançar um sentido denso e flexível condizente com o campo das artes. A abertura para contemplar visualidades, narrativas e formatações autorais amplia a compreensão do percurso educativo, investigativo e artístico proporcionando empatias e identificações que por sua vez desencadeiam outros investimentos e experimentações.

A experiência pedagógica fundamentada na perspectiva multicultural é um desafio e uma necessidade. Ana Mae foi pioneira ao considerar a questão da diversidade como matriz determinante para o processo educativo contemporâneo, em especial para o ensino das artes. Quando o tema foi recomendado como possibilidade transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino fundamental e médio, a autora criticou a incipiência de tal medida:

Entretanto, mais que um mero tema de estudo de todas as disciplinas, as questões relativas a multiculturalidade só serão resolvidas pela flexibilização de atitudes e valores. Por outro lado, não se trata de um tema transversal, mas básico para uma sociedade que se configure como democrática (Barbosa, 1998:89).

A ênfase se pauta no compromisso educacional, não basta dar a ver a rica diversidade cultural do país, é preciso trazer à tona, o problema da desigualdade social e da discriminação. O que significa contemplar conflitos étnicos, relações de dominação, códigos hegemônicos, exclusão cultural e política, violência de gênero; só para apontar alguns dos embates que põem em crise identidades e estruturas em nossa sociedade. Isto impõe formação e postura cidadã, requer do educador deslocamentos e sensibilidade para mediar em campo minado, nesse território de lutas históricas, para encontrar as brechas que propiciem o diálogo e a compreensão das diferenças, tangenciando desejos e necessidades de uns e de outros.

Para promover essa atitude crítica é essencial conhecer, valorar entornos e repertórios, propor experiências de decodificação de signos, reconhecendo sentidos, discursos e sistemas de representação presentes nas culturas. Daí a opção pela arte contemporânea e a cultura visual como facilitadores do processo, pois constituem recursos inestimáveis para desencadear os estranhamentos capazes de rechaçar dogmas e preconceitos.

Negritude, arte e cultura afro: presente!

Provocativas, efêmeras, incertas, interativas são atributos aplicados as produções artísticas contemporâneas. Guardam em comum uma desconfiança do que é imposto, desconsideram visões monolíticas para fazerem da arte plataforma de inclusão e acolhimento da heterogeneidade. Na perspectiva das micropolíticas os artistas investem na diversidade, apresentam o desconhecido, englobam saberes, mundos e gentes marginais, pois os entendem influentes e interligados à vida cotidiana, afetando a humanidade como um todo.

Black is beautiful, slogan dos anos 60, é retomado e se torna um campo de exploração, apontando para contradições e ambiguidades, onde “a arte se instaura como um recriar incessante de um mundo incrivelmente potente” (Canton, 2009:37). Nos referenciamos em obras e artistas que problematizam a negritude para provocar o grupo a conhecer, desconolizar o olhar e gestar alianças.

Para a série *Polvo*, Adriana Varejão partiu das declarações dadas ao IBGE para a questão *Qual é a cor de sua pele?* O inusitado e exotismo das respostas fomentaram a construção de uma caixa com tubos de tinta contendo 33 diferentes tons de pele. Sua atitude denuncia a discriminação da própria indústria que denomina cor de pele, um tom específico de bege claro. A caixa é acompanhada de uma série de retratos em preto e branco da própria artista, feitos sob encomenda, onde ela insere uma das cores fabricadas sobre sua face, como nas pinturas tribais. Esse trabalho motivou o projeto *Polvo Povo Brasilis* (2014), onde comparecem os autorretratos dos alunos, que seguem a estética proposta pela artista para dar a ver a miscigenação racial fundante de nossa identidade nacional. Propomos o retrato como identificador de sujeitos, de frente e perfil, com inserção da escala de tons que traduzem cor de pele, cabelo, olhos, etc. (Figura1).

A imagem foi selecionada pela tradução da proposta que aqui ganha acento político e social. A mão aberta, espalmada, é um gesto de pare, basta. Chega de violência contra a juventude negra de nosso país, e do resto do mundo.

Selfie Portrait (2015) foi a mostra que elaboramos na sequência, motivados pelo fenômeno das *selfies* nas redes e no cotidiano. Procurando compreender a complexidade envolvida nesse processo de comunicação e construção de identidade, resgatamos os autorretratos de artistas e designers, dos séculos XX e XXI, em um exercício de interpretação, imaginação e produção poética. O processo abrangeu uma pesquisa imagética e conceitual com vistas a identificar semelhanças físicas, afiliações estéticas, posturas ideológicas, questões técnicas, sociais e culturais que permeiam as representações/apresentações produzidas por esses artistas. Era preciso encontrar seu “gêmeo ou ancestral artístico”, a proposição nos impeliu em busca de protagonismos femininos, latinos e



Figura 6 · Aula no jardim, 2016. Fonte: Própria.

Figura 7 · Desenho em aquarela. 2017. Fonte: Própria.

Figura 8 · Detalhe modelo e desenho em giz pastel, 2017.
Fonte: Própria.



Figura 9 · Pietá Negra, 2017. Fonte: Própria.

Figura 10 · Desenho realizado por aluno da turma, 2017.
Fonte: Própria.

negros, pouco presentes, na bibliografia usualmente adotada. Como resultado da pesquisa construímos um banco de imagens e biografias que serviram de referência para o ensaio fotográfico e subsidiaram o texto poético que narra esse encontro fantasioso entre alunos e artistas selecionados. Mestre Didi, Rubem Valentim, Djanira da Motta e Silva, Rosana Paulino, Yolanda Lopez, Emanuel Araujo, Maria Mela, Basquiat, Columbano Bordalo Viera, Paula Rego, Siqueiros, Faith Ringgold, Eva Hesse, Alice Neel, Yayoi Kusama, Shirin Neshat, entre outros e outras, inspiraram autorrepresentações que traduzem encantamentos e afinidades (Figura 2) e (Figura 3).

O apelo dos movimentos de resistência motivou a mostra *Mais Amor Por Favor* (2016), colocando no foco vulnerabilidades e intimidades, para questionar padrões de comportamentos e invisibilidades. Revisitamos campanhas publicitárias e artistas contemporâneos que exploram a fotografia na sua poética, como documento de si, em tom confessional, ou como expressão de mundo, recheado de tipos incomuns, que nos seduzem e inquietam.

No processo concorreram dois métodos de pesquisa imagética diferenciados: o resgate das memórias fotográficas em álbuns de família ou a construção de uma nova imagem evidenciando encontros afetivos. Para dar conta do tema proposto, incorporamos o exercício do retrato e do autorretrato no trabalho. Serviram de referência as imagens de família, evidenciando as relações entre pais e filhos, casais, irmãos e irmãs, avós e netos. Também compareceram imagens que trazem amigos, namorados, colegas e professores. O trabalho final (Figura 4) destaca as técnicas e conceitos utilizados: desenho com lápis dermatográfico, estampa em guache com carimbo, construído segundo a simbologia *Adinkra*. O conhecimento é oriundo de uma oficina sobre cultura africana; inclusive, o turbante foi confeccionado com o símbolo escolhido: *Akoma Ntoso* ou corações ligados, simbolizando a compreensão e o acordo.

O trabalho exemplifica um processo planejado, cuja intenção afetiva e política perpassa todas as etapas, desde a construção do turbante, o encontro familiar para compor a foto, a opção pela cor e pelo padrão gráfico. O resultado mostra como o acervo familiar foi vasculhado, para explicitar relações fundadas na sororidade, admiração e respeito. As fotos referenciais são oriundas das galerias virtuais pessoais, acessadas via *smartphone*, um dispositivo cada vez mais presente em sala de aula, e, que precisa ser explorado como recurso didático. A coleção desenhada com sensibilidade pelo grupo, explicita ativismos, pluralidades, responsabilidades e sintonias artísticas. As imagens revelaram casais homoafetivos, transexuais, famílias com crianças portadoras de necessidades especiais, famílias multirraciais, retratos de amizades que suplantam

quaisquer diferenças, retratos que nos comovem pela beleza da maturidade apreendida, ou pela inocência dos mais jovens.

Essa proposição nos motivou a investir mais fortemente sobre elementos da cultura, moda, religiosidade e protagonismos negros na arte. Inserimos o conteúdo nas aulas com modelos negros, propondo atravessamentos, sincretismos e valorização de entornos e repertórios. Recriamos imagens clássicas da arte ocidental subvertendo os cânones, conforme concepções contemporâneas presentes em diferentes artistas. Exacerbamos as contribuições envolvendo nossas modelos em capulanas oriundas de Moçambique e abrimos a aula para a comunidade do próprio Centro de Artes. Montamos cavaletes e materiais em meio ao jardim, desfrutamos do sol e da beleza negra entre cerâmicas, e arbustos, dispostos a aprender desenho, usos e tradições que reafirmam identidades e geram empoderamento (Figura 5) e (Figura 6).

Revisitamos artistas visuais com obras dedicadas aos temas africanos e experimentamos outras representações para os Orixás. Iemanjá, Iansã, Oxum, Oxalá e Oxóssi foram algumas das divindades estudadas, observamos relações de poder e proteção, simbologias das cores e elementos adotados nas caracterizações. Imagens do exercício, feitas no ateliê (Figura 7 e Figura 8). Também a cultura visual nos forneceu personagens para repensarmos a presença, ou ausência, de negros como protagonistas nos quadrinhos, cinema, séries e novelas.

Pietá Negra

As temáticas funcionam como “gatilhos”, dispositivos para convidar o grupo a pensar e discutir o protagonismo e as representações negras na arte, considerando atravessamentos e discursos que a contemporaneidade resgata ou instaura. As ações e projetos muitas vezes decorrem de uma situação que provocou o embate entre “nós” e “eles”, evidenciando posições e relações de poder entre os sujeitos. As experiências buscam atravessar as fronteiras da diversidade, estabelecendo conexões entre campos diferenciados do saber, propondo uma prática onde o grupo é levado a se reconhecer, percebendo que é constituído por sujeitos individualizados e sujeitos sociais.

Dentre as proposições mais recentes e emblemáticas, destacamos a *Pietá Negra* (2017), uma alegoria viva que encenamos no ateliê, como um tributo as mães dos milhares de jovens negros mortos a cada ano em nosso país. O término decorre da violência do tráfico, das balas perdidas trocadas entre mílicas, da intolerância religiosa e de gênero, da precariedade que os atingem, negando-lhes todas as possibilidades (Figura 9) e (Figura 10).

Vimos outras versões da Pietá Negra como alegorias nos desfiles das Escolas de Samba do carnaval de 2018. A reverência é a mesma, porque a arte atinge dimensões onde outras mediações não alcançam.

Tomar como referência imagens produzidas no âmbito da cultura visual a partir de uma perspectiva educativa implica considerar essas representações como sistemas de significação e atribuição de sentido, marcados pelas relações de poder que forjam discursos que nos constituem como sujeitos, indivíduos, iguais e diferentes.

O exercício do desenho da figura, de retratos e autorretratos para dar a ver corporalidades, relações culturais, afetos e transgressões, forja um novo acervo, ganha outras dimensões e códigos, ultrapassando modelos estereotipados e hegemônicos. A linha pedagógica adotada segue vertentes contemporâneas, aberta ao torvelinho das mudanças, buscando conectar arte e vida para promover debates, experimentações, pensamento crítico e fruição em perspectiva ampliada, inclusiva e cidadã.

Seguindo pela trilha aberta por Paulo Freire (1997) “uma educação empoderadora” demanda uma capacidade de escuta do outro, um reconhecer-se no outro, um acolhimento e uma abertura para o diferente, pois limitar-se a reproduzir modelos não faz avançar o conhecimento, e muito menos a arte.

Referências

- | | |
|--|--|
| Barbosa, A. M. (org.) (2012) <i>Inquietações e mudanças no ensino da arte</i> . São Paulo: Cortez. | Editora WMF Martins Fontes. |
| Barbosa, A. M. (1998) <i>Tópicos utópicos</i> . Belo Horizonte: Editora c/Arte. | Freire, P. (1997) <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . São Paulo: Paz e Terra. |
| Canton, K. (2009) <i>O Espelho de Artista (auto-retrato)</i> . São Paulo: Cosac & Naify. | Hernandéz, Fernando (2000) <i>Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho</i> . Porto Alegre: Artmed. |
| Canton, K. (2009) <i>Da política às micropolíticas</i> . São Paulo: | Silva, T. (org.) (2014) <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais</i> . 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. |

Ainda a inclusão: os versus na Educação Artística

Still an inclusion: the versus in Arts Education

FILIPA RODRIGUES*

Artigo completo submetido a 28 de abril de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018.

*Portugal, Professora e pintora. Afiliação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. Email: filipa.rodrigues@ipleiria.pt

Resumo: As indagações que tomam corpo neste artigo reportam-se à intervenção desenvolvida no âmbito da tese doutoral em Belas Artes intitulada «Educação Artística nas artes visuais como vetor de inclusão» e, não sendo propriamente originais, continuam a revelar-se de difícil resposta. Sabemos que educação artística tem um impacto positivo no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais de educação? Sim, mas que ferramentas conceptuais e empíricas podem permitir que esta prerrogativa se efetive de forma a constituir, junto deste público-alvo, uma prática pedagógica capaz de superar as tradicionais dicotomias?

Palavras chave: educação artística / processo vs produto / inclusão / Henry Schaefer-Simmern.

Abstract: *The inquiries that take shape in this article refer to the intervention developed in the scope of the doctoral thesis in Fine Arts entitled “Artistic Education in the visual arts as a vector of inclusion” and, although not properly original, continue to prove difficult to answer. Do we know that artistic education has a positive impact on the inclusion process of students with special educational needs? Yes, but what conceptual and empirical tools can allow this prerogative to be effective in order to form, with this target audience, a pedagogical praxis capable of overcoming the traditional dichotomies?*

Keywords: *artistic education / process vs. product / inclusion / Henry Schaefer-Simmern.*

Introdução

O registo histórico das artes na educação é um movimento que nos chega por vezes descontínuo, por vezes fragmentado, mas que enquadra sempre o espírito do seu tempo. Do mesmo modo que na história universal, os movimentos e contramovimentos, as reformas e contrarreformas refletem e projetam a influência de personalidades que moldaram os séculos, também na história da Educação Estética e Artística, o contributo de filósofos, psicólogos, artistas e pedagogos oscila entre visões conflituantes e muitas vezes antagónicas. A propensão do ser humano para, desde a antiguidade grega, se posicionar epistemologicamente entre dicotomias e construir uma perceção e conhecimento do mundo assente em conceitos aparentemente opostos, vem imprimindo discursos ancorados em matrizes inconciliáveis, quer seja na política, religião, arte e Educação Artística. Nessa medida, conhecemos desde o século XVIII até hoje — na hipermodernidade de Lipovetsky (2004) — diversas abordagens que procuram enquadrar o estudo do papel das artes no contexto educativo, ainda que entendidas de forma não linear por surgirem originalmente num ou noutro contexto espacial e sociocultural específico para se expandirem, posteriormente, numa partilha rizomática de ideias.

Mas, será na senda de uma visão contemporânea mais reconciliatória da *arte como conhecimento*, que podemos propor-nos a uma abordagem de fronteiras mais flutuantes, na qual potencialmente tudo pode ser diálogo entre as literacias artísticas? Ou será que é prematuro o fim dos *versus* e da forma desagregada como ainda pensamos o discurso e a práxis pedagógica dirigida às artes na Escola?

1. Preto, branco e os matizes intermédios

Ainda na fase do projeto de tese, propusemo-nos rever os paradoxos impeditivos do avanço para uma visão mais transversal da EEP, tendo surgido então os dicótomos reveladores das estruturas categoriais entre: a teoria *versus* a prática, o valor intrínseco *versus* valor instrumental da educação artística, a abordagem holística *versus* abordagem reabilitativa e o processo *versus* produto. Posteriormente viria a surgir também a argumentação entre o valor decorativo *versus* o valor expressivo, no que concerne à dimensão estética do produto artístico finalizado.

Na tentativa de alcançar matizes intermédios conciliámos o método científico (estudando empiricamente o sujeito e o objeto da pesquisa) com a dimensão da intuição que, segundo Bergson é o único meio para conhecer a essência do mundo em movimento. Por se tratar de uma investigação-ação foi convocada «a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para



Figura 1 · Obra de Gustav Klimt, *Baby Cradle* (1918). Fonte: <https://www.flickr.com/photos/mbell1975/5298125773>

Figura 2 · Composição visual realizada por uma aluna (2012). Fonte: própria.

coincidir com o que ele tem de único e, consequentemente, de inexprimível» (1984:14).

Procurámos traçar a intervenção com vista à viabilidade dos aspetos relacionados na hipótese central, isto é, que o impacto das metodologias usadas na resposta às necessidades e expectativas de um grupo de alunos com NEE de um agrupamento do distrito de Lisboa, produziria reflexos na promoção de sentimentos de eficácia e competência, prioritários no sucesso do paradigma da Escola Inclusiva.

Mas, se por um lado, se debate quase unanimemente a premissa da inclusão na educação, por outro lado somos confrontados com a procura de respostas urgentes para questões sobre *como* integrar o valor da heterogeneidade num sistema educativo pouco apto à diferenciação positiva e mais estruturado para trabalhar com a homogeneidade e menos com a diversidade.

No caso particular da área das artes visuais, e face às dificuldades demonstradas a vários níveis no acesso ao currículo comum, é comumente concebida uma de diminuir a abordagem demasiado formalista da disciplina de Educação Visual e, perante esta decisão surgem tendencialmente duas alternativas pedagógicas dirigidas a alunos que frequentam um CEI: uma segue a vertente reabilitativa (aproximando-se do tipo de atividades realizadas no âmbito terapêutico), e outra remete para a abordagem baseada na livre expressão. Implementadas em contexto de turma, ambas obstam à inclusão, nomeadamente por fazerem revelar uma grande disparidade ao nível dos processos/resultados apresentados por aqueles alunos, gerando assim possível acentuação das diferenças relativamente aos pares.

A questão que nos parece pertinente, com vista a mais e melhor inclusão, relaciona-se com a possibilidade de valorizar a relação triádica *aluno — processo expressivo e criativo — produto da experiência e atividade artística*, enquanto meio de validação e capacitação transformadora através da linguagem gráfico-plástica. Deste modo, estruturámos a nossa intervenção pedagógica enquadrada em duas dimensões coexistentes, ainda que de acordo com especificidades diferentes: a) a conceção e operacionalização de uma área específica designada por Educação e Expressão Plástica (EEP) no currículo específico individual dos seis alunos participantes, durante um ano letivo; b) o apoio pedagógico personalizado aos mesmos alunos, em contexto de turma, nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Foi na dimensão da conceção e implementação do currículo na área de EEP que encontramos o cerne da nossa investigação.

2. O desabrochar

A discussão acerca do processo criativo *versus* produto finalizado da atividade artística em públicos-alvo com incapacidade, foi conduzindo a nossa revisão bibliográfica em direção ao autor alemão Henry Schaefer-Simmern (1896-1978) cuja obra não se encontra, até hoje, publicada em língua portuguesa. O pedagogo de educação artística situou a sua intervenção no palco americano na segunda metade do século XX, no âmago da transição entre racionalidades: *racionalidade expressiva, cognitiva, perceptiva e criativa* (Hernández, 2000) ou, segundo Kelly (2004), entre os praticantes dos paradigmas do *Espelho e da Janela*.

Assim, com a intenção de encontrar “uma prática que desse sentido à teoria” (Eça, 2010:135), baseámo-nos na metodologia de ensino de Schaefer-Simmern, bem como na sua contextualização teórica do debate sobre a criatividade, sendo que a sua visão está documentada maioritariamente em duas obras: *Unfolding Artistic Activity: Its Basis, Processes and Implications* (1948) e *Counsciousness of Artistic Form* (2003).

Oriundo da República de Weimar e de origem judaica, emigrou para os Estados Unidos em 1937 devido à perseguição nazi, e em circunstâncias análogas às de Viktor Lowenfeld e Rudolph Arnheim, inseriu-se ativamente num contexto de fortes argumentações sócio culturais e políticas. Schaefer-Simmern deixava para trás uma carreira no ensino das artes plásticas e a experiência artística no âmbito do movimento expressionista, experiência essa que viria a considerar como “não-artística” e fraudulenta por não ser fruto das suas próprias convicções (Berta, 1994:263). Apesar disso, continuou a desenvolver a sua própria filosofia da Educação Artística, inspirado pelas perspetivas críticas de autores e artistas europeus, entre eles Franz Cizek, Conrad Fiedler, Gustav Britsch e Egon Kornmann. Para compreender a teoria de Schaefer-Simmern é importante entender a teorização de Britsch, por existirem ligações óbvias entre ambos, como a validação dos pressupostos: a atividade artística é inata; o desenvolvimento das formas “desabrocham” (*unfold*) organicamente das mais simples para as mais complexas; o ser humano tem o potencial para a cognição artística e o “apelo” para a realização de configurações *Gestalt* é universal. Schaefer-Simmern refutou sempre a designação de formalista, porém os conceitos que se reportam à sua teoria são amplamente influenciados pela perspetiva da *Gestalt: Visual Conceiving, Artistic forms, Visual Configurations, Gestalt forms or formations, Figure-ground relationship, Psycobiological whole or wholeness, Visual Cognition, Artistic Cognition e Insight*.

Para enquadrar apenas alguns dos conceitos, referimos a noção de *Psycobiological Whole*, definindo-o como a relação holística entre a mente e o corpo na



Figura 3 · Explorações cromáticas realizadas por alunos a partir de uma fotografia (2012). Fonte: própria.

Figura 4 · Explorações cromáticas realizadas por alunos a partir de uma fotografia (2012). Fonte: própria.



Figura 5 · Composição visual realizada por aluno sobre o tema da “família” (2013). Fonte: própria.

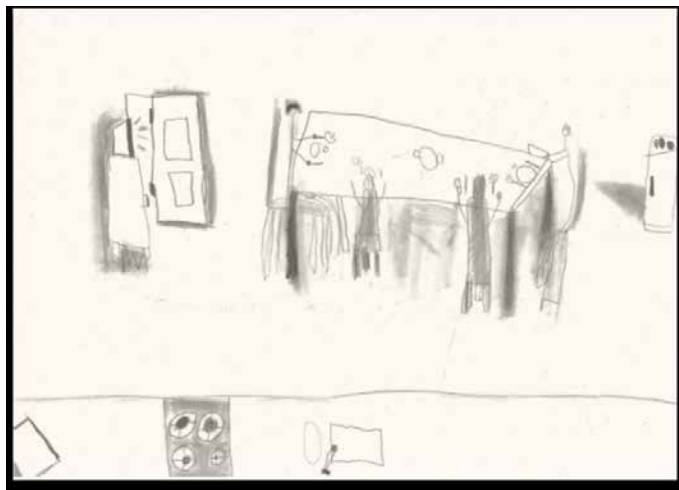


Figura 6 · Composição visual realizada por aluna sobre o tema da “árvore” (2013). Fonte: própria.

criação da totalidade da forma artística, O principal pressuposto é o de que a capacidade de transformar harmoniosamente os recursos imagéticos em criação de configurações *Gestalt* é algo inerente à condição humana, desde a infância. Associado à transcurso destas configurações, surge o conceito de *Visual Cognition*, o qual resulta de um processo biopsicossocial gradual de construção da experiência/percepção visual numa síntese visual da forma.

O conceito de *Artistic Forms* é equiparado às configurações *Gestalt*, consistindo em estruturas holísticas onde os elementos visuais (linhas, formas, estruturas e espaço) se interrelacionam entre si e com o fundo, como um todo integral. É definido em *Consciousness of Artistic Form* como: “these artistic, Gestalt forms are created in the mind’s subconscious, intuitive domain and are expressed through tools, materials, processes (drawings, paintings) and techniques as works of art” (2003:15). O conceito síntese de *Artistic Activity* inclui a referência ao processo de desabrochar de estruturas formais simples que precedem as mais complexas — indicando assim o percurso natural e universal que possibilita a revelação das capacidades artísticas, desenvolvidas ao longo de diversos estádios.

No trabalho de Schaefer-Simmern surgem também alusões frequentes ao papel do professor, no qual defendeu que através do perfil mediador é potenciada a capacidade de resolução de problemas artísticos (processo de *leading out*) que encoraja os alunos ativamente à descoberta individual. Descrita como uma componente metodológica, a *Teacher Directed Self-Evaluation of Art Products* (TD-SEAP) é a estratégia baseada no “questionamento” e requer um diálogo gerido de forma a conduzir os alunos na aferição do que precisavam de reformular, através da auto e hetero análise (2003:121). Assim, com orientação do professor, o aluno alcançaria a percepção de um produto final possível num exercício de *insight*, com os elementos gráficos “a funcionar” em conjunto como um todo de modo harmonioso, de forma a chegarem à composição final e permitindo que a visão artística individual evoluísse. Exemplos das questões e orientações de Schaefer-Simmern foram transcritas através dos seus ex-alunos em *Consciousness of Artistic Form* (2003): “- Observa o teu desenho, o que é que te deixa mais satisfeito? Que parte gostas mais? O que não te agrada tanto no desenho? Achas que podes melhorá-lo? Como? O que farias para melhorar o teu trabalho?”

Relativamente à questão presente neste artigo acerca das visões conflitantes entre a importância do processo e do produto artístico, reportamo-nos para a discórdia entre alguns pedagogos de educação artística em meados do século XX. Raymond Berta relata-nos um momento público de tensão aquando da *First National Art Education Association Meeting* em Nova Iorque (1951) na qual Lowenfeld era orador. Quando mencionava o primado da sua teoria pela

Expressão Livre, foi interpelado por Schaefer-Simmern e confrontado com a validade das suas afirmações, o qual referiu que a abordagem *laissez-faire* não promovia o desenvolvimento da cognição das formas artísticas. (1994:29-31). Também as aceções dos dois autores relativas aos estádios de desenvolvimento artístico surgiram marcadamente divergentes: Lowenfeld vinculou a sua visão de seis estádios de desenvolvimento criativo infantil com referente à evolução da realidade psíquica transposta para o desenho. Já Schaefer-Simmern, tinha analisado o desenvolvimento artístico em oito estádios somente com base na produção gráfica e pictórica, ou “pictorial data only” (1948:8), não tendo como guião uma matriz etária ou de desenvolvimento psicológico da criança, mas antes a progressão da conceção visual evidenciada na evolução do reportório gráfico-pictórico da criança ou adolescente. Neste modelo, a diferenciação gradual das estruturas da forma é a base para avaliar cada estágio de desenvolvimento, sem excluir a possibilidade de a criança transpor alguma etapa ou regredir em certos momentos da sua atividade artística.

No entanto, a maior rutura entre Lowenfeld e Schaefer-Simmern deveu-se à discordância sobre o modo de estruturação da abordagem da criatividade a partir, exclusivamente de objetivos centrados no processo expressivo, gerando assim posições de oposição que vieram reforçar a divisão quase dicotómica, entre processo e produto. Uma harmonização entre ambas as visões tornou-se possível com a argumentação de Arnheim, a qual versou o restabelecimento do estatuto das artes visuais na educação, tanto na componente da produção e expressão artística como da apreciação e fruição estética. Ao advogar a ligação entre as Artes e as Ciências, o psicólogo sublinhou que ambos os campos de conhecimento são mediados pelo processo criativo, e reiterou a relevância de conciliar a cognição, pensamento e intuição. No artigo *Captured voices in Primary school Art Education*, Graham Price refere:

Within art education, exploring the nuance of perception, Arnheim (1954) was an early lone voice championing the cognitive foundations of perception in a time when psychological and expressive views on art education held away (2007:232).

Perspetivada a partir do conceito de *unfolding*, a abordagem metodológica de Schaefer-Simmern determinou que a mesma relevância fosse atribuída às duas dimensões da atividade artística, o processo e o produto, sendo que este último evocava naturalmente a necessidade de retomar o processo podendo conduzir a um novo produto reformulado. O autor assumiu-o enquanto elemento/instrumento de absoluta relevância para o desenvolvimento da

cognição visual (integração gradual da estrutura da forma) e da consciência artística, considerando que o produto da atividade artística é, em si mesmo, estruturador do processo de aprendizagem enquanto objeto de autoanálise e novo ponto de partida.

3. Valor decorativo versus valor expressivo

Subjacente à nossa intervenção surgiu igualmente, para além da visão instrumental da EEP, a procura de fatores relacionados com a satisfação e a alegria intrínsecas à experiência artística dos alunos. Para isso, a planificação contemplou oportunidades concebidas segundo as diferentes motivações e potencialidades do grupo. Sobre esta questão cabe-nos refletir criticamente sobre as opções estético-pedagógicas da professora na indução das atividades, e consideramos que, inicialmente, o equilíbrio entre a preocupação pelo valor decorativo/valor expressivo das propostas se revelou, conceptualmente, difícil de alcançar — o esforço para cativar os alunos (os quais aparentavam por vezes grande desmotivação) era feito com recurso a materiais considerados mais atraentes e técnicas mais apelativas, como a colagem, o stencil, arte digital (entre outras). Para ilustrar este ponto, apresentamos imagens de uma das unidades iniciais “Autorretrato” (Figura 1, Figura 2), colagem realizada a partir da obra de referência da pintura de Gustav Klimt intitulada *The Baby Cradle*, e de dois exemplos da unidade “Escola Revisitada” com recurso à técnica da pintura e colagem sobre fotografia (Figura 3, Figura 4):

Através de alguma maturidade alcançada, só possível no âmbito de uma práxis investigativa, sentimos que os produtos finalizados careciam de uma maior diferenciação para permitir a cada aluno a apropriação do seu próprio trabalho como único e valorizado como tal, não apenas pelo efeito decorativo final, uniformizado pelo conjunto dos trabalhos dos colegas. Retomamos atempadamente o percurso, descobrindo novas motivações e criando bases para o investimento em propostas mais centradas em cada aluno, em cujo valor expressivo (quer através da escolha dos materiais, quer da liberdade de produção) se revelou uma prioridade como ilustram as composições a carvão com recurso a um esfuminho feito pelos alunos (Figura 5, Figura 6):

Na avaliação da nossa intervenção, verificámos que a atitude responsiva da professora foi sendo amplificada perante os níveis cada vez mais individualizados da atividade artística, e que os índices de motivação dos alunos foram crescentes ao longo do ano letivo.

Conclusão

Concordamos com a afirmação de que “a conceção de arte como conhecimento procura a valorização tanto do produto artístico como dos processos (...) trazendo para o contexto atual da Arte/Educação a ideia de arte como processo e produto” (Barbosa, 1998:40). Nesta medida, procurámos que a relação dialógica entre o processo criativo e o produto artístico permitisse a cada aluno conquistar um conhecimento de si e do mundo, e que a valorização das suas produções artísticas pudesse potenciar sentimentos de eficácia e competência face aos possíveis desafios e interações com o meio envolvente. Julgamos que esta valorização acarreta para o aluno um sentimento de transformação ao nível da realização pessoal e de superação que contribui para um aumento de autoconfiança aliado à motivação para enfrentar as adversidades subjacentes às limitações cognitivas, motoras ou emocionais.

Assim, atendendo a todas as cinzas intermédios e não só ao preto no branco, pretendemos que perante os resultados possamos continuar a transformar os processos.

Referências

- Berta, Raymond (1994) *Henry Schaefer-Simmern: His figure his ground* (Doctoral dissertation), Stanford University.
- Bergson, Henri (1984) *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural.
- Barbosa, Ana Mae (1998) *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- Eça, Teresa Torres de (2010) “A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI.” *Revista Iberoamericana de Educación*. N. ° 52, pp. 127-146 (ISSN: 1022-6508).
- Kelly, Donna Darling (2004) *Uncovering the history of children's drawing and art*. Westport, Conn: Praeger.
- Lipovetsky, Gilles (2004) *Os tempos hipermodernos*. São Paulo, Barcarolla.
- Price, Graham (2007) “Captured voices in Primary school Art Education.” *Waikato Journal of Education* (13). [Consult. 2018-04-20] Disponível em URL: <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/6192/Price%20Captured.pdf?sequence=3>
- Schaefer-Simmern, Henry (1948) *The unfolding of artistic activity: Its basis, processes, and implications*. Berkeley: University of California Press.
- Schaefer-Simmern, Henry; Abrahamson, Roy E. & Fein, Sylvia (2003) *Consciousness of Artistic Form*. Carbondale, IL Gertrude Schaefer-Simmern Trust.

El álbum ilustrado como instrumento educativo para el profesorado de infantil, primaria y secundaria

Picture books as a teaching tool for early childhood, primary and secondary teachers

ICIAR EZQUIETA LLAMAS* & MARIA COVADONGA BARREIRO**

Artigo completo submetido a 1 de Maio de 2018 e aprovado a 09 de Maio de 2018.

*Espanha. Universidade de Vigo, Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte e Facultade de Belas Artes de Pontevedra, Departamento Didácticas Especiais. Campus de Pontevedra, 36005 Pontevedra, Espanha. E-mail: iciarezquieta@uvigo.es

**Espanha. Universidade de Vigo, Grado Infantil y Primaria, Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte e Facultade de Belas Artes de Pontevedra, Departamento Didácticas Especiais. Calle Maestranza, 2 36002 Pontevedra, Espanha.

Resumen: El arte y sus producciones como red de significados contribuyen a crear una multiplicidad de discursos y de formas de ver que permiten situaciones educativas concordantes con las experiencias socioculturales de nuestro entorno. Las experiencias educativas que aquí se presentan proponen el uso del álbum ilustrado como recurso didáctico para vincular Arte, ilustración, literatura y educación plástica y visual.

Palabras clave: Arte / álbum ilustrado / educación plástica/visual.

Abstract: *Art and its presentations as a network of meanings contribute to create a variety of discourses and interpretations that enables teaching situations in accordance with sociocultural experiences of our environment. The teaching experiences presented here propose using picture books as a teaching resource in order to link Art, pictures, literature, and plastic and visual education.*

Keywords: *Art / picture books / plastic/visual education.*

Introducción

Los productos artísticos forman parte de la cultura visual actuando como mediadores de representaciones culturales de nuestra sociedad. El niño o la niña configuran su realidad a través de estas representaciones que tienen que ver con su identidad cultural. El arte y sus producciones como red de significados proponen una multiplicidad de discursos, de maneras de dialogar, de formas de ver que permiten crear situaciones educativas para posicionarnos y responder las experiencias socioculturales de nuestro entorno.

Las tres experiencias educativas que aquí se presentan proponen la utilización de uno de estos productos como recurso didáctico para vincular el arte, la ilustración, la literatura y la educación plástica y visual. El álbum ilustrado como constructor de significados a través de la imagen y el discurso visual adaptado al perfil del alumnado de los/as futuros/as docentes del grado de educación infantil, grado de educación primaria e itinerario de artes dentro del máster en educación secundaria.

Se invita a que el o la futuro/a docente se aproxime al álbum ilustrado desde una perspectiva que como indica Teresa Durán (Durán: 1999) va más allá de la habitual dicotomía entre texto e imagen, contemplando la carga literaria y visual como una relación complementaria y estructurando la experiencia del libro álbum como un proyecto de creación que permite educar la mirada para lograr una lectura crítica de la imagen, conceptualizar términos y desarrollar actitudes y aptitudes plásticas creativas dentro de un proyecto que integra aspectos multidisciplinares dentro de la creación y los procesos de comunicación activos, en esta que es la sociedad de la comunicación y la imagen por excelencia.

Desarrollo

Los tres proyectos docentes que se plantean parten de un mismo enfoque: la elaboración de un álbum ilustrado empleando una metodología de trabajo por proyectos, con el fin de fomentar la creación en grupo y el aprendizaje colaborativo. Para el desarrollo del proyecto se proponen diferentes temáticas, según el perfil del alumnado universitario con el que se trabaja, atendiendo a sus conocimientos previos. Todos parten de la premisa de vincular el tema seleccionado con un artista o manifestación artística del siglo XX, hasta una actualidad más contemporánea. Se organiza un plan de trabajo con tres fases, pautando fechas de entrega tanto individuales como de grupo para hacer un seguimiento y asesoramiento del proceso creativo:

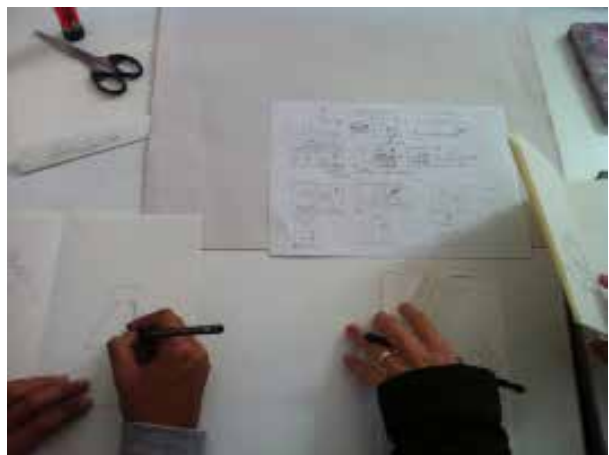


Figura 1 · Bocetos de "story" y personajes del alumnado del grado de infantil. Fuente: propia.

Figura 2 · Bocetos de un álbum ilustrado del alumnado del grado de infantil. Fuente: propia.

- Investigación:
- Elaboración de contenido argumental y plásticos
- Ejecución final

Esta propuesta de trabajo permite abordar contenidos de la educación plástica y visual como son los elementos básicos de la imagen, técnicas y procedimientos adecuados para elaborar sus ilustraciones, manipulación de imágenes e incluso aspectos como la maquetación; vinculados todos ellos con el concepto de libro como objeto artístico o libro de artista, el tratamiento del libro como objeto artístico abre grandes perspectivas para el desarrollo creativo y la imaginación y posibilita un campo extenso de experimentación plástica.

A nivel de contenidos, tras una primera aproximación a un tema artístico se le pide al alumnado que incorpore contenidos del currículo de otras materias, fomentando y favoreciendo de este modo aspectos transversales, de los que participa el álbum ilustrado, más allá de lo artístico.

Con este enfoque pedagógico de la materia de didáctica de las artes plásticas (Grado de infantil/ primaria) y de complementos de las artes (Máster) se pretende reflexionar sobre aspectos teóricos y prácticos ligados al uso del Arte en general y Arte contemporáneo en particular a través de la creación de un álbum ilustrado y planteando estrategias didácticas para su uso en el aula.

1.1 Investigación

Concebido como proyecto global (Van der Linden; Shopie: 2015), la elaboración del álbum por cada uno de los grupos de trabajo, sigue las pautas habituales del proceso creativo. Se realiza un estudio sobre el tema seleccionado, (vinculado con el Arte de vanguardia y siglo XX hasta propuestas más contemporáneas) apoyado por una investigación previa para fundamentar los contenidos que se plantearán en el discurso tanto argumental como visual del libro.

Paralelamente se realiza un acercamiento referido a todas aquellas cuestiones que hacen característico el formato libro- álbum ilustrado. Se realiza una presentación previa por parte del docente en la que se expone la naturaleza y tipologías así como los formatos y generalidades propias dentro de la edición para posteriormente, mediante una

exploración directa, con una selección de ejemplares, generar un espacio de debate que favorezca la ideación o “brain storm” de propuestas y posibles vías de trabajo dentro de cada grupo.



Figura 3 · Maquetando. Fuente: propia.

Figura 4 · Doble paginado — álbum ilustrado del alumnado Master profesorado educación secundaria. Fuente: propia.

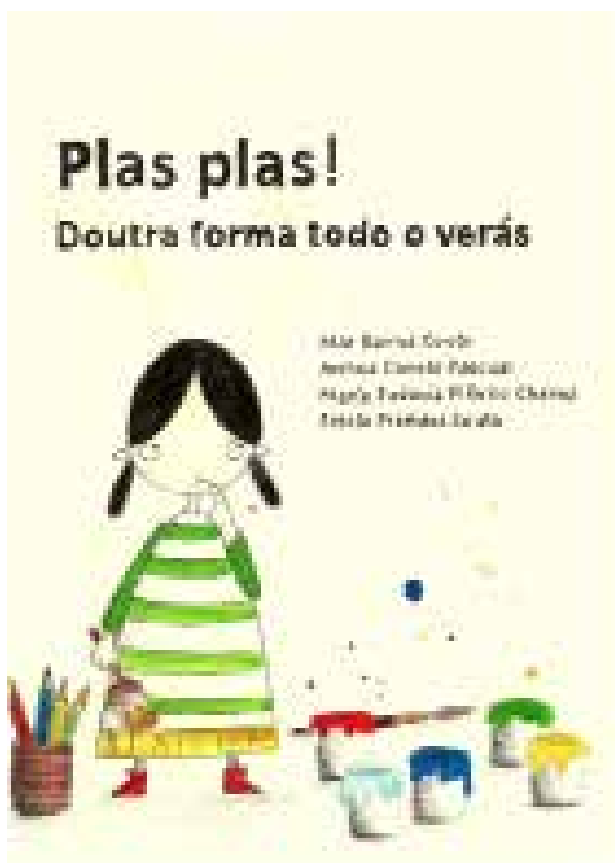


Figura 5 · Portada álbum ilustrado,
alumnos de Grado Educación Primaria.
Fuente: propia.

1.2 Elaboración de contenidos argumentales y plásticos

Después de la fase de investigación y toma de contacto, la elaboración práctica del álbum ilustrado así como la creación de sus contenidos supone un proceso de trabajo en donde convergen elementos propios de varios registros: el álbum ilustrado, el libro como obra de arte y el Arte en sí mismo.

Se inicia la fase propiamente de tratamiento de la imagen: la **ilustración**, un arte que se nutre de la interdependencia entre las habilidades de ver y dibujar (Salisbury, Martin & Styles, Morag: 2012), que supone un aprendizaje dentro de la alfabetización visual y la comunicación visual a través de la producción de pensamiento a través de la práctica del dibujo y la expresión plástica.

Configurado el guión, se suceden las fases propias de ilustración, ejercitando pensamiento, ideas y conceptos con imagen (Zeegen, 2013): creación de personajes, escenas y posteriormente "story board" (Figura 1) con la secuencialización y prueba de planos, escalas, vistas, bocetos,.. (Figura 2) en las que se anima al alumnado a abordar el tratamiento de las imágenes a partir de la experimentación de diversas técnicas y recursos expresivos complementarios al dibujo, tratados previamente en el aula como: collage, carbón, técnicas húmedas e incluso fotografía.

Elaboración final

Finalizadas las ilustraciones, es el momento de trabajar las tipografías y la idoneidad en la localización del texto en cada página y su integración en la imagen por medio de una escritura manual (Figura 3).

Tras una encuadernación básica, el resultado será un álbum original (pieza única) por grupo; se le asesora al alumnado digitalizar las imágenes previamente a la encuadernación para realizar un posterior maquetado por ordenador que de la posibilidad de realizar múltiples copias.

El Trabajo práctico se completa, como en cualquier proyecto, con una memoria escrita que fundamente el trabajo y que refleje el proceso realizado así como una autoevaluación crítica y personal de dicho proceso. Memoria que se expone mediante una presentación en formato "pechakucha" para habituar al alumno en la defensa oral de un proyecto y contribuir al diálogo crítico con el resto de los alumnos.

Conclusión

Los resultados de esta propuesta educativa se reflejan a tres niveles: a nivel curricular con el diseño de un trabajo por proyectos adaptado a cada grupo de alumnado de los distintos grados. En cuanto a un aprendizaje significativo y/o trans-

misión de conocimientos reflejado en la calidad de los materiales creados por los/as alumnos/as; y referido a la transferencia, se plantea la posibilidad de una exposición con lo originales para mostrar los resultados en la Universidad de Vigo dentro de las diferentes salas y espacios expositivos del campus de Pontevedra.

Para finalizar, destacar diferentes conclusiones generadas dependiendo de las características previas del grupo de trabajo al que se dirige la propuesta. Dentro del alumnado de infantil y primaria, con escasos conocimientos de contenidos y procesos artísticos, la elaboración del álbum ilustrado supone una experiencia creativa innovadora y completa a nivel de aprendizaje plástico a la vez que un reto, abriendo un abanico de posibilidades para la elaboración de materiales educativos propios de cara al futuro docente. Para el alumnado de secundaria, con un perfil en su mayoría de bellas artes, este supone un ejercicio que abre vías de experimentación con otras manifestaciones artísticas y sus aplicaciones didácticas.

Con todo, esta experiencia, nos confirma la idoneidad del álbum Ilustrado como recurso, dentro de nuevas metodologías aglutinadoras, desde donde poder generar conocimiento sobre cualquier tema; como denomina María Acaso, elaborar “arquitecturas de transmisión” (Acaso, 2017), reivindicando el lenguaje visual como herramienta de trabajo de los educadores dentro de cualquier contexto. (Figura 5).

Referencias

- Acaso, María & Megías Clara .(2017) *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelon: Paidós. ISBN 978-84-493-3370-5
- Durán, Teresa (1999). “Pero, ¿qué es un álbum?”. En *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.
- Durán, T. (2002) *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya. ISBN: 84-667-1727-7
- Salisbury, Martin & Styles, Morag (2012) *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume. ISBN: 978-84-9801-590-4
- Van der Linden (2015). *Álbum(ES)*. Ekaré Europa. ISBN: 978-84-944291-0-1
- Zeegen, Lawrence. (2013) *Principios de ilustración*. Barcelona: Gustavo Gili. ISBN 978-84-252-2592-5

Corporalizar linhas e formas: o espaço do desejo e do medo

*Embodying lines and shapes:
the space of desire and fear*

RICARDO GUERREIRO CAMPOS*

Artigo completo submetido a 1 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Portugal, artista visual e performer. Afiliação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: ricardoguerreirocampos@gmail.com

Resumo: O presente artigo debruça-se sobre a viagem artístico-pedagógica de uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica e Expressão Dramática, nas quais se interpreta o conceito de corporalidade enquanto ponto convergente e dialogante entre o corpo, o gesto e a linha. Convocando estas questões, estabelecem-se também relações artísticas e pedagógicas com o processo participativo de criação do espetáculo *Paula de Papel*, do Teatro O Bando.

Palavras chave: desenho / linha / corporalidade / medo / Teatro O Bando.

Abstract: *This article deals with the artistic-pedagogical journey of a 1st grade class in the 1st Cycle of Basic Education, within the scope of Curriculum Enrichment Activities of Visual Arts and Dramatic Expression, in which the concept of corporality is interpreted as a convergent point and dialogue between the body, the gesture and the line. Calling up these questions, artistic and pedagogical relations are also established through the participative process of creating Paula de Papel theatre play at Teatro O Bando.*

Keywords: *drawing / line / corporality / fear / Teatro O Bando.*

Introdução

Num processo de ensino-aprendizagem, experimentar um gesto que dialoga com a exploração da corporalidade ou arriscar um movimento que culmina num registo gráfico sobre uma superfície na qual todo o corpo está implicado, desenvolve o sentido de diluição de fronteiras entre as possibilidades expressivas do corpo. No ato criativo, a criança que recorre à expressão gráfica, convoca simultaneamente todo o corpo através da expressão corporal implícita no gesto, no movimento riscador. E como toda a expressão, que circula num fluxo complexo do interior para o exterior e do exterior para o interior, é relevante que o papel do corpo, quer em contextos educativos quer nas diversas áreas que a vida integra, seja potenciado no sentido do desenvolvimento integral do ser humano. Desta forma, a escola é o esteiro das possibilidades: o espaço da experimentação e do risco, do desejo e do medo, a partir do qual processos pedagógicos e artísticos devem valorizar a necessidade de reflexão sobre a história de cada indivíduo, sobre o que os motiva e o que os assusta.

No presente artigo apresentar-se-ão algumas experimentações desenvolvidas em prática pedagógica sobre a relação do corpo com o desenho, a partir das quais se interpretará o conceito de *corporalidade* enquanto ponto convergente e dialogante com o gesto e com a linha. Para o efeito, acompanhar-se-á a viagem artístico-pedagógica de uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Azeitão no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica e Expressão Dramática. Colocar-se-ão em diálogo as atividades desenvolvidas em sala-de-aula ao longo de alguns meses com o processo participativo de criação do espetáculo Paula de Papel, do Teatro O Bando, que o mesmo grupo de alunos foi convidado a integrar. Paula de Papel é um espetáculo-oficina estruturado a partir do universo visual, pessoal e social da pintora Paula Rego, e que estabelece como foco a compreensão e a reconciliação com os medos na infância.

1. O medo do escuro ou desenhar a linha no corpo

De que forma se inicia uma viagem? Como pode um grupo de crianças seguir, em unísono, um caminho? Como meio para encontrar um estado de sintonia entre os elementos de um coletivo, um dos primeiros exercícios realizados no início do processo surgiu da necessidade de criar uma bolha, na qual cada criança se pudesse abstrair do que a condiciona e do que a influencia, e mergulhar num espaço com outra respiração — a respiração partilhada, a respiração da escuta. O espaço potenciou o corpo no gesto de desenhar, livre da influência do olhar. A sala foi preparada previamente — as mesas e as cadeiras afastadas, e



Figura 1 · Exercício de desenho com olhos vendados. Fonte: própria.

Figura 2 · Composições a partir de uma folha de papel amachucado: o mapa dos afetos. Fonte: própria.



Figura 3 · Composições a partir da desconstrução de um retrato. Fonte: própria

Figura 4 · Criar formas nas nuvens.
Fonte: própria

sobre o chão foram colocadas mantas. Podiam ser as mantas de dormir, os tapetes de voar, ou o manto das possibilidades. O esteiro onde tudo pode acontecer, onde o corpo se projeta em direção ao sonho, ou à cama que nos recebe e nos guia na viagem (Figura 1).

Todos os corpos se esticaram, se espreguiçaram, se tocaram. Todos os corpos sentiram o peso sobre o chão e ocuparam a grande cama de tecidos. A liberdade parecia uma novidade. O que viria a seguir? À frente de cada aluno foi colocada uma folha de papel vegetal e um lápis de cera. As reações foram de alegria e de contentamento até à introdução de um dos elementos centrais da atividade. A medo, cada um aceitou que lhe fosse colocada uma venda nos olhos, mas o desconforto era grande e o desassossego tamanho. Quando já nenhum aluno conseguia ver o outro e o foco estava então sobre si, o exercício começara. Foram ouvindo a voz do professor em algumas palavras soltas que pareciam não fazer sentido, mas interiorizando essas palavras, corporalizaram através do gesto e do registo gráfico a história de uma linha. E eis que todo o corpo se tornou naquela linha ora confusa, ora ondulada, ora direita. Uma linha que vivia dos afetos e da relação com as outras linhas, até se tornar mancha e se desfazer em pontos. Assim, na ação entre a história e o registo gráfico, "Impulsionador de gestos, vontades e pensamentos, o corpo presente disponibiliza-se no seu todo para o ato de desenhar, para o ato de criar (...)" (Campos, 2017: 173) e o medo do escuro tendeu a desvanecer-se. Ver o escuro tornou-se numa estratégia para ver a imaginação, sobrepondo ao medo a valorização dos desejos e a urgência do imaginário de cada criança.

2. O medo da solidão ou o mapa dos afetos

À solidão estou habituada, que sempre tive solidão. É qualquer coisa física que não sei bem o que é. É o escuro. A gente quando é pequena tem medo do escuro, à noite tem de dormir com a luz acesa, não é? É a mesma coisa só que ninguém nos acende a luz. Estamos sempre no escuro. (Ribeiro, 2016: 92).

De que forma se pode valorizar o carácter individual no espaço coletivo? O que é a solidão? Como nos ligamos uns aos outros? Sentados em roda, olhos postos uns nos outros, foram distribuídas folhas brancas. Foi pedido a cada criança que pensasse num acontecimento recente que a tivesse marcado profundamente, uma atitude que alguém tivesse tido para consigo (ou o inverso) e com a qual lhe tinha sido difícil lidar. E ao sinal do professor, todos ao mesmo tempo, num grito partilhado, amachucaram a folha pensando que ao fazê-lo estavam a libertar-se dessa situação difícil. E a entrega a esse momento foi tal que

o ato performativo de amarrotar era já uma purga, uma libertação necessária. Porém, não imaginavam os alunos que com este gesto se daria início a um processo criativo. A folha branca é um símbolo do começo, e aquelas estavam já marcadas com a história de cada indivíduo. Abriam as folhas amachucadas e observaram os vincos, marcas que deixamos nos outros quando os ferimos. A folha ficou ferida. E o coração das crianças também. Mas essas são marcas naturais no espaço que partilhamos — em casa, na cidade, na sociedade. Com lápis de carvão seguiram o caminho desenhado pelos vincos do papel e fizeram surgir territórios que se tocam, como um mapa que estabelece fronteiras e que organiza o espaço de todos: dos valores e dos afetos, da solidão e da partilha. E em cada território, pautado pela energia dos lápis de cor e de cera, surgiu invariavelmente a voz dos desejos, das cores das cidades, da liberdade no espaço comum e da vontade de estar perto do Outro (Figura 2) — no espaço em que a luz se acendeu.

3. O medo de falhar ou o que é certo e o que é errado

O medo de falhar é, na maioria dos casos, resultado de uma educação que exige a perfeição e não dá espaço ao erro enquanto fator fundamental para o desenvolvimento da criança. No desenho, nas restantes expressões artísticas e em diversas áreas que a vida envolve, tende-se a estabelecer uma determinada expectativa que é estipulada pela perspectiva do adulto e pelas suas referências. A criança, como tal, responderá ao que lhe é solicitado tendo em conta a sua própria consciência do mundo, o que para alguns adultos será decepcionante e para a criança frustrante. A escola deve ser, necessariamente, o espaço de valorização do erro e da falha, onde os valores de apreciação de um determinado objeto estético devem também ser discutidos e propostos pelas próprias crianças.

Desconstruir e voltar a construir é, deste modo, uma estratégia de interpretação de um objeto estético que não pretende chegar a uma imagem pré-estabelecida. A partir de um mote, os caminhos possíveis são todos. Todos correm o mesmo risco, mas só quem arrisca falhar, arrisca avançar. A cada aluno foi fornecida uma fotocópia de um retrato de um militar renascentista e foi-lhes proposto que cortassem a imagem em vários pedaços aleatórios, uns maiores e outros mais pequenos. A partir desses fragmentos iriam depois compor, sobre uma outra folha, mantendo ou não a lógica de criação de um novo rosto/corpo. A lógica era definida por cada um. Para Paula Rego o começo pode estar em colocar um elemento onde se acha que fica mal: "Imagine que num desenho em vez de pôr a figura num sítio onde fica bem, põe-se num sítio onde fica mal. Começa-se o desenho perversamente errado. Depois, tem de se arranjar uma

maneira de acertar. Com o assunto, muitas vezes acontece o mesmo, começa-se ao contrário” (Ribeiro, 2016:25). Assim, a falha, na criação artística, pode ser o início de um processo de trabalho. A falha, na escola, se for encarada enquanto elemento integrante de um ciclo de aprendizagem, ajuda a que a criança cresça e aprenda a correr riscos, a desafiar-se e a renovar-se. A falha pode ser um início ou uma ruptura num processo. Correr um risco pode trazer o desconhecido e apontar um novo caminho, individual e singular.

Na Figura 3, o aluno S. e a aluna C. tomaram o seu próprio risco. Construíram novas formas e desafiaram ideias pré-concebidas. O que se entende por certo e errado são territórios perigosos que nos são aliciados desde cedo. Aprender a falhar desafia o certo e o errado. Encostemo-los então à parede: *“Não mais a infância como fase do desenvolvimento, não mais a criança pensada a partir de uma falta em função de um fim pré-estabelecido na direção do qual evolui, mas antes a infância como abertura total ao novo, ao inesperado e ao diferente.”* (Pedro, 2016:41).

4. O medo da diferença ou desenhar o corpo nas nuvens

Quando um corpo se deita no chão e deixa que a forma das nuvens o contamine através do ato de as contemplar, esse corpo vê-se fora de si. Perceciona formas e encontra relações narrativas entre elementos que são exteriores e interiores ao próprio. O corpo que espelha e interpreta a forma das nuvens corporaliza também desejos, vontades reais ou imaginadas.

Foi proposto aos alunos que levassem as capas com os trabalhos para o exterior (recreio) e um lápis de cera. Primeiramente, deitaram-se no chão a observar as formas das nuvens; espreguiçaram-se, fecharam os olhos, sentiram a brisa fresca no rosto. À medida que iam encontrando formas nas nuvens levantavam-se e o corpo transformava-se na forma interpretada. Sempre em movimento, orgânico, o corpo metamorfoseava-se através da observação das formas brancas no céu.

Em seguida, foi distribuída por cada criança uma fotografia a preto e branco de um céu com nuvens. Sobre ela, com recurso às potencialidades expressivas da linha e da mancha, criariam novas formas, novos corpos em suspenso, reflexo de utopias e de crenças (Figura 4). Assim, conforme defende Florence de Mèredieu, “Real e imaginário indissolúveis, o pensamento mágico da criança evolui à maneira do jogo, que funciona ao mesmo tempo como simulacro e como verdade” (Mèredieu, 1999:6).

O inusitado, a falha e a diferença são, portanto, indispensáveis à criação de outras formas de experimentar a educação artística na infância e devem mesmo ser encarados como pilares e como horizonte.



Figura 7 · Paula de Papel — cena final.
Fonte: própria.

5. Paula de Papel ou dar uma cara ao medo

O Teatro O Bando, impelido pela vontade de criar um espetáculo sobre o universo visual, pessoal e social da pintora Paula Rego com crianças e jovens, fez do processo de criação de Paula de Papel um projeto participativo de grande amplitude artística e pedagógica.

Definido o medo enquanto tema central na abordagem à obra da artista em paralelo com a compreensão dos medos na infância, implementaram-se dois triângulos de criação. Um composto por Juliana Pinho, Rita Brito e Margarida Mata, que assinam a co-criação do espetáculo, e outro composto por Clara Bento (figurinos), Rui Francisco (cenografia) e Jorge Salgueiro (música original), que fazem parte da direção artística do Teatro O Bando. Na primeira fase, a obra de Paula Rego foi estudada e aprofundada pela equipa em visitas à Casa das Histórias Paula Rego, pela leitura de monografias e entrevistas e através da visualização do filme “Histórias e Segredos” de Nick Willing.

Numa segunda fase, foram implementadas três intervenções na escola, cujo material resultante das duas primeiras sessões se tornara objeto de estudo para o processo de criação. A última intervenção correspondera à apresentação do espetáculo.

Na primeira intervenção, os alunos da turma foram divididos em três grupos de trabalho, cada qual com uma das três criadoras. A atividade foi desenvolvida de igual forma por todos os grupos e teve uma forte componente de expressão gráfica e iniciou-se com a observação de um desenho. As crianças, questionadas sobre o que viam, foram dando sinais que apontavam para uma representação de um medo. E, de seguida, em resposta à pergunta “De que tens medo?”, cada criança desenhou o seu. Ou como o aluno V., na Figura 5, desenhou diversos medos: das aranhas, de abelhas, de alturas, do escuro, do mar e de ficar sozinho (perder-se dos pais).

Depois de desenharem os medos, foi-lhes levantada a questão “O que mudarias no teu corpo para vencer esse medo?” e desenharam esse corpo desejado onde o medo não habitaria, conforme se pode observar também na Figura 5. V. desenhou uma mão cujo prolongamento era um martelo que mataria as aranhas e um super-homem capaz de voar rapidamente para encontrar os pais quando se perdesse. Por fim, os medos transformaram-se em desejos e cada criança desenhou uma vontade maior. A sessão terminara com a entrega a cada criança de uma folha de papel amachucado, na qual estava escrita a frase “O medo é começar a imaginar, Lurdes, 84 anos”. Este material foi discutido numa das aulas seguintes.

Na segunda intervenção (Figura 6), realizada cerca de dois meses depois, O

Teatro O Bando apresentou um fragmento do espetáculo, que começara com uma oficina fora da sala de aula (neste contexto, a sala do espetáculo). Os alunos sentaram-se em redor de uma mesa comprida, na qual estava uma folha de papel de cenário que a preenchia e alguns lápis de carvão. À pergunta “De que tens medo?” convocaram o momento da primeira intervenção e registaram graficamente os mesmos ou outros medos. De repente, a atriz/criadora que dinamizava oficina puxou a folha de papel de cenário e amachucou-a, abraçando-a, dirigindo os alunos para a sala-de-aula onde o espetáculo iria continuar. Quando entraram, a atriz colocou a grande folha de papel no espaço cénico e a ação desenrolou-se a partir daí.

Os desenhos que os alunos realizaram na oficina de início do espetáculo acompanharam toda a ação do espetáculo. Desta forma, a identificação enquanto espetadores, dos seus medos, faz crescer o sentimento de partilha e de comunhão entre as outras crianças presentes: “Vês, aquele é o meu medo!”, “E aquele o meu!”. No final do ensaio aberto, potenciou-se uma conversa entre a turma e a equipa; as questões e comentários dos alunos integraram assim as reflexões e decisões do processo criativo até à data da sua estreia. É da maior relevância referir que a assistência de encenação foi desempenhada por uma criança de nove anos e que, acompanhando todo o processo de ensaios, contribuiu para que a interpretação do material recolhido nas intervenções e na construção da cena não se afastasse do seu público-alvo.

A última intervenção correspondeu à apresentação do espetáculo já estreado, numa estrutura que integrara igualmente a oficina e o espetáculo, na qual o final se desenvolvera no sentido de responder à pergunta “Onde está a Paula?”. Para tal, a cada criança foi entregue uma cabeça de papel, símbolo que é construído em cena, e que ao colocá-la sobre a cabeça, dirige a compreensão e a resolução dos medos para dentro de cada um — Figura 7. Quando todos colocaram a cabeça foi tirada uma fotografia de grupo que foi impressa e distribuída por todos os presentes.

“Há medos que já tivemos e já morreram!”

Posteriormente à participação e visualização do espetáculo, juntaram-se as crianças da turma de 1º ano que acompanharam o processo, com uma turma de 4ºano da mesma escola e que também assistira a “Paula de Papel”, numa conversa que refletiu o impacto de projetos artístico-pedagógicos como este na criação de discursos. “O desenho do início existiu para começar o processo”, “Nós não queríamos que os outros vissem o que estávamos a desenhar porque o medo pode pegar-se”, “O papel representava o medo, havia tanto medo”, “Ela

arrancou-nos os desenhos dos medos para nos livrar-nos deles”, e “Estavam a bater nos medos porque tinham medo que o medo lhes pegasse”. “Uma era a Paula mesmo e outra era a Paula dos medos”, para ela, “dar uma cara ao medo é enfrentá-lo, se pusermos uma cara feliz o medo fica mais resolvido”. “Há medos que já tivemos e já morreram!”. Se, à semelhança deste processo, os medos que as crianças desenvolvem na infância pudessem ser riscados, corporalizados, falados e discutidos como mecanismo para uma purga talvez pudessem dizer mais vezes que há medos que já morreram. Ou pelo menos não os assaltam tantas vezes. Paula Rego referiu em entrevista que “Se eu pudesse (...) dar uma cara ao medo, estava bem, não havia perigo. Mas quando não se pode, é uma chatice” (Ribeiro, 2016: 92). Assim, desenhando, registrando, corporalizando linhas e formas — dando uma cara ao medo, tornou-se, para estas crianças, menos difícil lidar com ele.

A implementação de metodologias e parcerias com este cariz revela ser uma mais valia para o desenvolvimento do sentido crítico, estético e humano no projeto das Atividades de Enriquecimento Curricular ao estreitar relações com a criação artística e com os seus agentes. Esta aproximação permite a articulação entre contextos formais e não-formais de educação, nos quais se problematizam questões de relevância pedagógica e estética, compreendendo a educação artística numa perspetiva alargada e em estreita proximidade com conteúdos cívicos e humanos. É neste sentido que os pontos diferenciadores deste projeto podem ser continuados e explorados em futuras investigações, reafirmando a necessidade de que a educação artística “possa desenvolver e realizar hoje a pedagogia do ser no sentido de operar a síntese entre a pessoa (antes do aluno) e a escola, já que nela — a arte — é possível exprimirem-se orgânica e dinamicamente as dimensões essenciais do ser humano: o sentir, o pensar, o imaginar e o agir” (Matos, 2012:131).

Referências

- Campos, Ricardo Guerreiro (2017). "Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível." *Revista Matéria Prima*. Lisboa: CIEBA / FBAUL. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol.5 (3): 168-178
- Matos, Matos (2012). "Educação Artística e comunicação pedagógica: perspectiva para a emancipação pessoal e social". À Procura de Renovações de Estratégias e de Narrativas sobre Educação Artística. Porto: Gesto. ISBN: 978-989-20-3000-5
- Mèredieu, Florence (1999). *O desenho infantil*. São Paulo: Editora Cultrix. ISBN: 85-316-0107-x
- Pedro, Rita (2016). "No princípio era o erro". *Isto é uma cocriação!: antimanual de educação artística na infância*. Lisboa: BOCA e Produções Real Pelágio. ISBN: 978-989-8421-25-8
- Ribeiro, Anabela Mota (2016). *Paula Rego por Paula Rego*. Lisboa: Temas e Debates — Círculo de Leitores. ISBN: 978-989-644-420-4.

Entre tramas e tramados: A memória como processo e produção artística

*Between plot and plot: the memory
as process and artistic production*

DIANA LETICIA CHIODELLI* & JANAINA SCHVAMBACH**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, Professora e Artista Visual. Afiliação: Escola Básica Municipal André Antônio Marafon e Colégio Exponencial. Rua Israel, 1850 — D — Esplanada, Chapecó — SC, 89812-565. Email: dianachiodelli@unochapeco.edu.br

**Brasil, Professora e Artista Visual. Afiliação: Universidade Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Servidão Anjo da Guarda, 295-D, Efapi, Chapecó-SC — CEP 89809-900 — Brasil. Email: artejanaina@unochapeco.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta experiências desenvolvidas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Chapecó/SC/Brasil, com objetivo de compreender por meio de experiências e produções artísticas a relação de memória estabelecida entre arte e artesanato, a partir das tramas e tramados na cultura pré-colombiana associando as produções de artesãos da região de Chapecó.

Palavras chave: memória / tramas e tramados / arte educação.

Abstract: This article presents experiences developed with students of the 5th grade of elementary school from a municipal school in the city of Chapecó / SC / Brazil, aiming to understand, through experiences and artistic productions, the relation of memory established between art and handicraft, from the plots and fabrics in the pre-Columbian culture associating the productions of craftsmen of the region of Chapecó.

Keywords: memory / plots and screens / art education.

Introdução

Por meio do tema “Entre tramas e tramados: a memória como processo e produção artística” este artigo relata experiências em arte numa escola municipal da cidade de Chapecó, situada numa região periférica onde o acesso ao comércio do artesanato é restrito, bem como as práticas em arte. Visando auxiliar o estudantes a compreender as relações presentes entre a arte e o artesanato, através da importância do estudo, registo, preservação e transformação da memória, no que tange as práticas de estampas e tramas, foram realizadas diversas ações e experiências de pesquisa prática.

Acredita-se que através da arte, existem possibilidades de adentrar a realidade dos estudantes para tornar a escola um espaço que desenvolve ações através da transversalidade de temas com base no quotidiano. Desta forma as práticas foram organizadas em cinco ações que descrevem e relacionam os seguintes temas: contextos históricos do desenvolvimento das tramas, produção das comunidades pré-colombianas; a relação de memória presente nas produções tanto artesanais quanto artísticas; processo de tecelagem e estamparia; e relação entre o artesanato e arte.

1. O artesanato através das tramas e tramados: de contextos históricos às transformações regionais

O artesanato se constitui junto às primeiras manifestações sociais do mundo, e é considerado património cultural da humanidade. A promoção e manutenção da identidade cultural da nossa sociedade salvaguardam a produção artesanal, definida como o ato de construir e reinventar novas formas de representar a cultura, através de artefatos, utilizando-se dos conhecimentos das técnicas necessárias (Keller, 2014).

No que tange às dimensões do artesanato está o processo de desenvolvimento das tramas para a produção de cestarias e tecidos. Sabe-se que o ato de vestir remonta aos primórdios da humanidade, quando o realizavam através de peles de animais. Esse processo modificou-se no decorrer dos séculos e a necessidade de vestir-se foi unida a compreensão técnica do manuseio de fibras para a produção de tramas e a construção dos tecidos, que mais tarde foi denominada tear.

Os pré-colombianos (Incas, Maias e Astecas), comunidades que desenvolveram-se na América por volta de 250. d.C, possuem forte relação com o processo de tear bem como com a cestaria. Entre bordados e tapeçarias, desenvolveram técnicas utilizadas até hoje nas bases na produção de tecidos. Carregadas de motivos tanto de animais quanto de formas geométricas, firmavam-se na

qualidade e na perspectiva de que sua produção não era meramente utilitária. E ainda, se constituem como o marco inicial do que tornaria-se mais tarde, o universo da tecelagem (Favre, 1992).

Atualmente o artesanato do tecido está desvalorizado devido ao movimento das grandes indústrias, desenvolve-se nas especificidades de suas regiões, em prol da afirmação da identidade como reconhecimento do passado e da memória como possibilidade para preservá-lo. Nesse contexto, o tear como prática artesanal promove um contraponto ao movimento de constituição das indústrias têxteis, uma vez que estes obedecem a um processo lento de maturação e qualificação associado ao processo de criação, ao invés de simples reprodução (Canclini, 1995).

O processo de produção de uma trama constitui-se pela união de dois fios que se intercalam um sobre os outros, formando as bases principais do tecido e também da cestaria. Através deste é possível construir diferentes padronagens — formas de entrelaçamento dos tecidos — que possibilitam criar estampas, vestimentas, entre outros tecidos. Além destes, é possível perceber a trama como fundante de outros processos artesanais como a cestaria.

No que compreende a região de Chapecó/SC, este processo de artesanato destaca-se na cultura indígena pelo desenvolvimento da trama da taquara na produção de diversos elementos. A matéria prima principal para os Kaingang e Guaranis desenvolverem seus cestos e balaios, são a taquara mansa e taquaruçu, e o cipó-gambe. Essa prática é desenvolvida exclusivamente de forma individual, tornando o modelo, a forma e o trançado únicos (Fernandes, 1941). Já na cultura de descendência italiana, realiza-se o plantio e colheita da palha de milho para a produção de chapéus.

Neste sentido, a memória está presente nas mais diversas manifestações culturais, desde os processos orais até os concretos manuais. O artesanato possui uma grande relação com a memória, através do resgate de suas condições históricas, mas também associada a função artística. Pois, memória promove, sem interferências, o entrelaçar do passado no presente, subvertendo a ideia de temporalidade (Seixas, 2004).

Refletindo sobre a ampliação dos conceitos da relação da memória e arte, na atualidade, compreende-se que na arte se apresenta como processo, matéria de pesquisa e também como disparador para a experimentação de diversos temas, como a ocupação de espaços e a utilização de materiais efêmeros, subvertendo a ideia de permanência; promoção de uma memória instável, pelo processo de pouca durabilidade do material e da experiência estética, como as performances; ou mesmo através da fotografia, promovendo o congelamento do processo que envolve as



Figura 1 · Estudantes desenvolvem pesquisas na sala de informática da escola. 2017.

Fonte: própria.

Figura 2 · Estudantes realizam pesquisas em tecidos, papéis e revistas. 2017.

Fonte: própria.



Figura 3 · Estampas desenvolvidas pelos estudantes. 2017. Fonte: própria.

Figura 4 · Estudantes constroem o tecido no tear. 2017. Fonte: própria.

Figura 5 · Estudante construindo bordados sobre o tecido criado no tear. 2017. Fonte: própria.

memórias. Nesse sentido a arte se manifesta ainda, no ato de provocar memórias individuais e coletivas de lugares ou de contextos históricos (Argan, 2013:360).

Compreendendo a importância e relevância dos temas destacados acima, subentende-se que estes são de grande relevância para o ensino da arte, uma vez que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no que tange a Pluralidade Cultural, o estudo e pesquisa dos temas tradicionais das diversas culturas regionais, como o tecido e as cestarias, são de grande importância, por promover relações entre os temas da cultura popular e da arte.

Conforme afirma Ana Mae Barbosa (1992:03), a arte precisa ser ferramenta que constrói a consciência da identidade cultural, bem como auxiliar na promoção da consciência mútua de diferentes culturas, em diferentes sociedades, para construir a consciência sobre a sua própria. Mas, “para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (Barbosa, 1992:03).

2. Contextos da prática desenvolvida

As ações desenvolvidas são apresentadas de maneira a esclarecer o desenvolvimento do projeto, bem como compreender as abordagens utilizadas para cada conjunto de temas. O processo metodológico concentrou-se através da Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2010), que manifesta a importância de construir experiências sobre os mais variados temas através de três grandes eixos: contextualização histórica, apreciação artística e desenvolvimento da prática.

Na primeira etapa ocorreu a pesquisa sobre o desenvolvimento cultural dos povos pré-colombianos, nos livros e também através de imagens de suas produções, evidenciando a arquitetura, esculturas, pinturas, cerâmicas e tapeçarias. Posteriormente, iniciou-se um breve diálogo sobre a constituição, a organização social, o surgimento e a produção, que permeiam tal civilização. Em grupo desenvolveram diversas hipóteses e possibilidades, voltando o olhar para a produção artística, bem como, para os aspectos culturais norteadores. Ao findar esse momento, realizou-se uma roda de conversa no intuito de identificar as relações que envolviam as produções artística, em específico a produção têxtil. Todas as informações julgadas relevantes para os estudantes foram organizadas em breves relatórios no caderno que utilizam para a aula de arte, bem como estruturaram perguntas importantes.

No segundo momento, utilizou-se das questões desenvolvidas para posicionar uma temática presente no processo de pesquisa histórica, bem como na

questão que envolve os diálogos da arte contemporânea: a memória. Questionou-se que essas produções históricas bem como suas matérias primas, poderiam ser processo de pesquisa para a atualidade da arte. Os estudantes puderam realizar a experimentação da escultura com base nos estudos realizados usando como suporte a argila e pedra sabão.

Para desenvolver as ações previstas para o terceiro momento, iniciou-se, uma proposta de conversa junto aos estudantes, visando explorar as questões que envolvem as vestimentas. A contextualização desde os primórdios da humanidade e sua relação com o vestuário, até a atualidade e o diálogo sobre as indústrias têxteis e de estamparia, permitiu que refletissem sobre essas diversas relações que os tecidos provocam, através de imagens de pessoas com suas vestimentas nos mais diversos contextos e épocas.

Logo após, realizaram uma pesquisa na internet sobre as vestimentas das comunidades pré-colombianas (cores, estampas, símbolos e seu processo de produção) e a relação direta que possuíam com a palavra tear e com o que identificamos como artesanato (Figura 1).

No retorno, os estudantes socializaram as pesquisas, sinalizando alguns apontamentos próximos as questões presentes nessa prática: a produção artesanal da matéria prima para posteriormente desenvolver a trama, unir os fios, realizar o tingimento e o bordado. Considera-se que esta etapa foi importante, pois, permitiu que os estudantes, realizando pesquisas em diversos sites, apresentassem e debatessem com os demais as informações relevantes.

Posterior à socialização, sugeriu-se que fossem até o centro da sala e mostrassem suas vestimentas, os demais deveriam descrever todas as especificações de tipo de tecido, cores e estampa, correlacionando com as questões estudadas. Nesse momento, solicitou-se aos estudantes relatar o processo de aquisição da vestimenta que estavam usando, possibilitando espaço para promover entendimento do uso da memória constantes nessas ações.

Os processos de produção do tecido (o preparo dos fios, desenvolvimento da trama, e a construção da estampa) foram divididos para ser explorados com os estudantes. Dessa forma, decidiu-se iniciar pelo processo de estampa, para depois, retornar às questões de produções básicas, como a trama. Realizou-se breve contextualização sobre como são realizadas as estampas das roupas que usamos, tanto dos tecidos, cores e motivos, quanto dos padrões. Foram convidados a pesquisar em revistas e alguns tipos e padrões de estampa, cujas tramas já prontas, possibilitaram um exercício de composição (Figura 2).



Figura 6 · Produção de cestaria Kaingang.
Ano. Fonte: própria.

Figura 7 · Estudantes realizando a oficina
com artesão. 2017 Fonte: própria.

Figura 8 · Estudantes realizando a oficina
com artesão. 2017 Fonte: própria.

O processo consistia em construir uma peça em que as estampas estivessem unidas de maneira harmônica com as cores, padrões e motivos. Depois de produzidas os estudantes eram convidados a apresentá-las aos demais colegas (Figura 3).

O quarto momento envolveu a trama dos tecidos. Enquanto realizavam o diálogo sobre as tramas, foram questionados sobre a relação do artesanato com as indústrias têxteis. Foram apontados as primeiras formas de unir as tramas para formar o tecido e as demais peças artesanais como as cestarias. Visando significar esse diálogo através da prática, os estudantes foram convidados a desenvolver no papel o princípio da trama, buscando compreender o entrelaçar dos fios.

Após o desenvolvimento da prática, os estudantes puderam conhecer o tear de pente liço, e, ainda, compreender seu funcionamento, desenvolvendo um tecido coletivamente. (Figura 4).

Quando concluíram a produção dos tecidos, conheceram o processo dos bordados, onde receberam diversos fios das mais variadas cores e, produziram seus próprios bordados, recordando a estruturação da padronagem (Figura 5).

3. Experiências práticas na escola

Com o objetivo de relacionar as etapas experienciadas até então, criou-se uma roda de conversa sobre a relação entre a arte e o artesanato, associando diretamente como a memória se apresenta nesses contextos como parte da história e como possibilidade poética. Foi então que as relações com o artesanato local foram apresentadas, compreendendo que a produção da trama está diretamente associada às cestarias da nossa região (Figura 6).

Nessa perspectiva, considerou-se a necessidade de promover trocas de experiências com pessoas que vivenciam esses contextos. Dessa forma, foram convidados dois artesãos para as aulas na escola no intuito de promover a produção de tramas e tramados e seus entremeios no cenário do artesanato chapecoense.

Na primeira visita, o foco de estudo foi a trama indígena através da taquara: importante objeto de artesanato desenvolvido na região de Chapecó. A entrevista teve como foco, compreender a pesquisa e vivência do entrevistado para aprender o desenvolvimento da trama. Ele aprendeu sobre as tramas ao realizar visitas numa das comunidades indígenas da região. A cestaria indígena foi orientação para o aprendizado, uma vez que este artesão utiliza desses conhecimentos para criar novos objetos, utilitários ou não. Os estudantes aprenderam a manusear a taquara, a desenvolver a trama, e criar objetos (Figura 7 e Figura 8).



Figura 9 · Estudantes desenvolvendo as tramas junto a artesã. 2017 Fonte: própria.

Figura 10 · Estudantes desenvolvendo a costura do chapéu junto a artesã. 2017 Fonte: própria.

Na segunda visita, foi recebida na escola uma artesã que apresentou o processo de constituição de uma trama com a matéria-prima, palha do trigo, sendo preparada após a colheita e separação da semente (para a produção da farinha). Fortemente presente no meio rural, promove a criação de objetos e materiais para uso cotidiano, como chapéus.

Os estudantes experienciaram o processo de limpar as palhas, queimá-las para promover maleabilidade, desenvolveram a trança/trama, costuraram e produziram um chapéu. (Figura 9 e Figura 10).

O processo final deste projeto consistiu numa roda de conversas sobre os temas da arte e artesanato, promovendo diálogos e relações sobre as civilizações estudadas e as transformações das matérias primas para as necessidades mais atuais.

Considerações finais

A realização deste projeto permitiu aos estudantes ter a possibilidade de compreender as relações presentes entre a arte e o artesanato através da importância do estudo, registo, preservação e transformação da memória, no que tange as práticas de conhecer as tramas e suas mais diversas transformações.

O movimento de expandir as possibilidades de usar de diferentes linguagens para dialogar sobre o mesmo tema, por diversos momentos, provocou nos estudantes a percepção de que a memória expande-se para que seja explorada como um disparador para pensar o mundo.

Subentende-se a importância de promover diálogos sobre as questões regionais como o artesanato para auxiliar na construção de olhares conscientes sobre as mais diversas questões cotidianas, como também, na valorização dos produtos culturais regionais.

Referências

- Argan, Giulio Carlo (1992) *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Barbosa, Ana Mae & Cunha, Fernando Pereira da (2010) *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae (1992) *Educação e Cultura*. Bureau Internacional de Educação UNESCO. Genebra: Congresso Internacional e Educação. [Consult. 2018-05-02] Disponível em URL: [http://file:///C:/Users/1234/Downloads/71713-297539-1-PB%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/1234/Downloads/71713-297539-1-PB%20(1).pdf)
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF.
- Canclini, Nestor Garcia (1995) *As culturas populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Favre, Henri (1992) *A civilização Inca*. São Paulo: Zahar.
- Fernandes, Loureiro (1941) *Os Caingangues de Palmas*. Arquivos do Museu Paranaense. v. 1. Paraná.
- Keller, Paulo (2014) *O artesanato e a economia do artesanato na sociedade contemporânea*. Maranhã, Revista de ciências sociais, nº41.
- Seixas, Jacy Alves (2004) *Percursos de memórias em terras de História: problemáticas atuais*. IN: Bresciani, Maria Stella & Naxara, Márcia (organizadoras). *Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. 2ª ed. — Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Arte e Educação Infantil: documentação pedagógica de práticas artísticas em Escolas Públicas de Sumaré que referenciam Reggio Emilia

*Art and Early Childhood Education: pedagogical
documentation of artistic practices in Public
Schools of Sumaré that refer to Reggio Emilia*

HUGO DANIEL RIZOLLI MOREIRA*

Artigo completo submetido a 30 de abril de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, Artista Visual, pesquisador, professor. Afiliação: Prefeitura Municipal de Sumaré, São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, Centro de Formação de Professores — CEFEMS. Rua Ipiranga, nº 316, Centro, Sumaré, São Paulo, CEP 13.170-026, Brasil. E-mail: (não diz)

Resumo: A criança necessita experimentar e conhecer arte. A Legislação Brasileira para a Educação Infantil contempla essas experiências, porém elas não ocorrem nas Escolas Municipais de Sumaré. Partindo da experiência em arte e suas linguagens em Reggio Emilia, instituiu-se a presença de um ateliê no cotidiano escolar, para aplicar essas práticas, gerando uma documentação pedagógica sobre o tema.

Palavras chave: arte na educação infantil / documentação pedagógica, / linguagens artísticas / práticas de ensino.

Abstract: *Children need to experience and to know art. The Brazilian Legislation for Early Childhood Education contemplates these experiences, but they do not occur in the Municipal Schools in Sumaré. Starting from the experience in art and their languages in Reggio Emilia, it instituted the presence of a workshop in the school routine, in order to apply these practices, generating a pedagogical documentation about the theme.*

Keywords: *art in children's education / pedagogical documentation / artistic languages / teaching practices.*

Introdução

A arte é uma dimensão essencial da experiência humana. Tanto como fenômeno de linguagem quanto de objeto de conhecimento para adultos e para crianças. A vida se dá por meio de incertezas, e o processo de criação artística na primeira infância, se faz necessário para o conhecimento e a derrubada de barreiras para os processos de aprendizagem que se sucedem em todas as áreas do conhecimento, não somente para questões pedagógicas, de vivências escolares, mas também de relações sociais, de experiências e de humanidades.

A criança no seu processo de desenvolvimento necessita experimentar, sentir e conhecer arte. Essas referências estão presentes nos eixos temáticos dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs), parte integrante da Legislação Educacional Brasileira, que trazem a arte como eixo norteador de propostas como parte integrante e significativa no processo de desenvolvimento da criança, no processo de descoberta de mundo e de si mesma. Para isso, os referenciais abordam como essenciais as práticas de fazer artístico, de apreciação e de reflexão contextualizadas pelas linguagens da arte.

Esse material orienta que as linguagens que abordam práticas em arte em seus processos criativos, aconteçam de forma conjunta com os demais aspectos e eixos de aprendizagem presentes nessa fase de escolaridade. Aborda assim, eixos de trabalho para a construção de conhecimento nas diferentes linguagens: Movimento, Música e Artes Visuais, estruturas fundamentais para contextos investigativos em processos de criação e experimentação.

1. Os desafios

A vivência artística em sala de aula ou fora dela, deve ser considerada como um momento de experimentação, de libertação, de descobertas e de conexões de aprendizagem.

Desafios instigadores, como intervenções que 'cutucam' o aprendiz fazem parte da ação docente mediadora. Assim como faz parte o momento de encaminhamento de propostas e o momento de devolução em que a organização sistemática de conteúdos ajuda a configurar a apropriação do conhecimento. (Martins, 2010:58).

A experiência alcançada, desde 2015, nos encontros regulares de formação continuada no Centro de Formação Continuada de Educadores Municipais de Sumaré (CEFEMS), junto a gestores e professores das Escolas Municipais de Ensino Infantil, que aconteceram por meio encontros e debates que buscam implementar e consolidar o conceito de "formação de professores" a todos envolvidos

nesse processo, serviu como ponto de partida para perceber a ausência de práticas e experimentação em arte nas escolas de Educação Infantil do município.

Porém, se incluídos dentro dos âmbitos de desenvolvimento, relacionados ao conhecimento de mundo, os eixos estruturantes de trabalho para a Educação Infantil, aparecem as linguagens das Artes Visuais, do Movimento e da Música, todas relacionadas à linguagens artísticas, que transitam por práticas e experimentações dentro do processo criativo e de linguagens da arte, essas práticas aparecem de maneira muito tímida no cotidiano escolar dentro da Rede Municipal de Ensino. Esta constatação serviu de ponto de partida para a proposição de um projeto experimental em duas escolas de Educação Infantil, para implementar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem que acontecem dentro das unidades que foram selecionadas para a implementação dessas práticas, partindo de uma premissa onde todos integrantes do contexto escolar sejam envolvidos na proposta e se tornem parte integrante do projeto, desde funcionários, docentes, gestão escolar, além de alunos, familiares e toda a comunidade escolar.

Reinventamos e reeducamos a nós mesmos, juntos com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos. (Rinaldi, 1999:122).

Após inúmeras visitas às escolas, participação em reuniões pedagógicas, e socialização com todos membros da equipe escolar, incluindo, gestores e pais de alunos, foi traçado um plano de ações para a implementação de práticas e registros que se referem aos eixos estruturantes da arte, suas contribuições e seus desdobramentos na prática pedagógica cotidiana.

Esse talvez tenha sido a face mais desafiadora do projeto. Dar aos docentes e aos alunos a sensação de pertencimento à esfera artística, à práticas em arte que funcionem como eixo norteador do conhecimento, mas que também sejam incorporadas ao cotidiano escolar, não como componente curricular isolado, mas como agente de interlocução para os diversos eixos estruturantes na Educação Infantil. Além disso, possibilitar práticas possíveis de envolver toda a comunidade escolar, mesmo sem materiais estruturados ou grandes investimentos financeiros, pois as práticas aconteceriam no próprio ambiente escolar, na maioria das vezes com materiais que já existem na escola, mas não são explorados ou até descartados em muitas ocasiões.

2. O referencial pedagógico

A proposta do projeto buscou referencial teórico e prático na pedagogia mundialmente conhecida e iniciada na província italiana de Reggio Emilia.

Abordagem pedagógica presente na Educação Infantil, estruturada pelo pedagogo e educador Loris Malaguzzi, idealizador da proposta em Reggio Emilia, cidade localizada ao norte da Itália, com cerca de 170 mil habitantes, foi reconhecida como a melhor experiência educadora voltada à primeira infância na década de 90. Porém sua história teve início bem antes disso.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, e a cidade em ruínas, um grupo de cidadãos sentiu a necessidade de reconstruir o tecido social, cultural e político da comunidade e materializou esse sonho por meio de uma escola para crianças pequenas — a escola 25 *Aprille* (25 de abril), em Villa Cella, na província de Reggio Emilia. Construída a partir de um esforço comunitário, do qual o próprio Malaguzzi fez parte, contou com verba obtida da venda de um tanque de guerra abandonado, alguns caminhões e cavalos deixados pelos alemães em retirada da guerra.

3. As descobertas

Muito conceituadas atualmente, essas oficinas instrumentais, de criação, que funcionam como “laboratórios do fazer” são fundamentais numa sociedade onde cada vez mais nos apropriamos e nos preocupamos com as questões da natureza, de preservação do planeta, de consciência corporal, importância das relações humanas e da criação, de uma geração de crianças que num futuro próximo, vai encaminhar e direcionar o futuro da sociedade contemporânea.

Num primeiro momento, realizamos encontros com os professores do Ensino Infantil, juntamente com o *atelierista* (profissional de apoio para práticas criativas), figura de trancendental importância na proposta educacional de Reggio Emilia, que faz a conexão com professores e alunos e práticas e investigações artísticas. Momento esse, quando foi retomada a importância de um direcionamento em relação à Legislação Educacional Brasileira, a apreciação do eixo temático em arte e suas linguagens na Educação Infantil, e as possibilidades que cada uma das duas escolas compreendidas na proposta tinham para desenvolver um projeto consistente de acordo com as proposições lançadas.

A ideia de pensar e viver a educação sob a ótica de novos paradigmas nas escolas entendendo que as crianças e os educadores são autores dos seus processos de aprendizagem. Que as crianças e os educadores são protagonistas. Que as crianças e os educadores sempre têm muito a dizer, pois o tempo inteiro estão pensando, descobrindo, criando, sentindo, refletindo e revelando (Borges et al., 2017:57).

Visando uma projeção de práticas, percorremos os ambientes externos da escola, proporcionando situações de encantamento, onde pudemos constatar a riqueza de possibilidades naturais que a escola possuía, pelo seus jardins, árvores, solo e animais, que faziam parte do cotidiano escolar.

Depois construímos “caixas de observação” ou “mesas de luz” (Figura 1), onde as crianças e professores poderiam analisar, através da luz projetada, objetos, folhas e flores, aumentando o seu campo de observação em relação ao objeto, surpreendentemente descobrindo e potencializando um olhar criativo em relação aos objetos e à natureza revelada.

Foi necessária uma quantidade mínima de aquisição de materiais para a realização do projeto, como lupas para observação e pranchetas de anotações. Grande parte dos materiais já estavam ali, anônimos, muitas vezes esquecidos. Espaços e cantos da escola foram visitados, explorados, redescobertos e ressignificados em toda a sua potencialidade criativa. Espaços comuns do convívio escolar, já existentes, como parques, gramados, paredes de azulejos que outrora fora utilizada para pintura, jardins, etc, foram pelo projeto redescobertos por crianças e professores. “As pinturas que eu realizava em meu *atelier* eram todas feitas a partir dos desenhos que eu colhia diretamente da natureza” (Davis, 1945:533). A natureza e seus materiais inspiraram e continuam inspirando o ser humano criador por meio de um diálogo materno, quase que instintivo. Na estruturação da proposta, buscou-se também, criar espaços para abrigar exposições das criações ocorridas nos espaços, para uma maior socialização de todos os envolvidos no processo vivenciado.

4. O atelierista

Os momentos de diálogo, de descobertas, e a presença do *atelierista* são peças chave nessas novas experimentações utilizando o arcabouço da vivência e experimentações artísticas que funcionam como suporte e embasamento de processos de aprendizagens escolares nessa fase de estruturas, materializados no *atelier* (Figura 2).

O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho, e trabalhos com argila — todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas. (Vecchi, 1999:130).



Figura 1 · Alunos investigando com mesa de luz. Fonte: http://fecomercio-rs.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Projeto-Mesa-de-Luz-Sesquinho-Bage_foto-Divulgacao-Sesc.jpg.

Figura 2 · Desenhos desenvolvidos em atividades no *atelier* após a observação da natureza. Fonte: própria.

A contextualização e as práticas desenvolvidas no *atelier* nas mais variadas formas de registro contribuem como ponto de partida para futuras descobertas e reflexões sobre os temas propostos pelas crianças no ambiente coletivo, que favorecem a aquisição de saberes de aspecto individual e para todo o grupo envolvido, no contexto escolar.

São momentos de escolher caminhos, de estabelecer relações, experimentar temas e hipóteses, intuir, perceber, participar e tirar conclusões. O *atelierista* age como mediador nas demandas dessas questões com as crianças e com o professor, dialogando com temas, com a estrutura física da escola, com os processos de ensino-aprendizagem e os resultados que essas projeções cristalizam no ambiente escolar por meio de uma nova rotina e situações de encantamentos. Além disso, contextualizar de que maneira essas práticas são interpretadas pelos próprios alunos, docentes, gestores, famílias e sociedade.

5. Atuação e investigações

Após a estruturação dos materiais e dos ambientes para a investigação e concretização das propostas, ocorreram as visitas guiadas aos espaços da escola (Figura 3, Figura 4, Figura 5 e Figura 6), e por meio de cada vivência de descobertas, as crianças puderam vislumbrar, através das linguagens artísticas e da natureza, novas possibilidades pelo trabalho dos eixos e linguagens estruturantes da arte, e explorar contextos investigativos, criando um ambiente de infinitas descobertas e possibilidades, como o realizado em Reggio Emilia. A pesquisa e a investigação se fez presente, por uma pedagogia diferenciada na educação da primeira infância, pelo contexto da natureza, e a ligação com práticas artísticas, pois “pesquisa é a vontade e a consciência de se encontrar soluções, para qualquer área do conhecimento humano” (Zamboni, 2012:51), assim possibilitando aos professores a incorporação dessas vivências de explorações e experimentações na escola.

Conclusão

A vivência em arte, seus processos e o repertório que suas linguagens possibilitam, consistem em parte significativa do ensino e da aprendizagem na Educação Infantil dentro dos âmbitos do desenvolvimento no aspecto individual e da coletividade. O registro de práticas e aprofundamento em arte geram um registro imagético, sonoro e corporal muito rico. Como essas formas de registro são aplicadas dentro de uma escola de Educação Infantil, devem materializar não somente a prática artística, mas os processos de experimentação, descobertas e projeção percorridos pela criança e pelo professor dentro da escola, transcendendo a relação professor-aluno, de consciência de saberes, alcança-



Figura 3 · Espaço de criação na Escola Municipal José de Anchieta. Fonte: própria.

Figura 4 · Momento de exploração da natureza e do ambiente escolar realizadas por alunos da Escola Municipal José de Anchieta, no Município de Sumaré, maio de 2017. Fonte: própria.



Figura 5 · Foto tirada durante processo de investigação da natureza realizadas por alunos da Escola Municipal José de Anchieta, no Município de Sumaré, maio de 2017. Fonte: própria.

Figura 6 · Materiais utilizados nos momentos de criação no *atelier*. Fonte: <http://artenaescola.org.br/galeria-dos-alunos/?id=75650/#!/75637>

dos pela experiência do *atelier* e de que maneira isso pode ser interpretado pelos próprios alunos, docentes, gestores, famílias e sociedade, formando assim, sujeitos conscientes, capacitados à reflexão e à colaboração social.

Parte significativa desses contextos, desafia o professor na contemporaneidade, o impulsiona a uma atuação desafiadora, perpassando pela relação professor-aluno, de percursos desafiadores, de consciência de mundo, de saberes e de relações entre seres humanos e a natureza.

Referências

Borges, Robertha Rocha.; Mariotti, Ana Teresa G. A. M.; Cantelli, Valéria C. B.; Pereira, Roberto (Org.) (2017). *Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir*. 1. ed. Campinas: 148 Educação. ISBN 978-85-5570-0008-8.

Davis, Stuart (1945). "Arte Contemporânea: A Autonomia da obra de arte. In: Chipp, Herschel Browning. *Teorias da arte moderna*. Tradução Waltensier Dutra et al. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Cap. IX, p. 532-533. ISBN 85-336-0545-5.

Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa; Guerra, M. Terezinha Telles (2010). *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD. ISBN 9788532256102.

Rinaldi, Carlina (1999). "O currículo emergente e o construtivismo social." In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médias Ltda, Parte II, Cap. 5, p. 113-122. ISBN 85-7307-506-6.

Vechi, Vea (1999). "O papel do atelierista." In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médias Ltda, Parte II, Cap. 7, p. 129-136. ISBN 85-7307-506-6.

Zamoni, Silvio (2012). *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados. ISBN 978-85-85701-64-2.

Por materiais didáticos propositivos e poéticos

*In favour of propositional
and poetic didactic materials*

ANDREA HOFSTAETTER*

Artigo completo submetido a 01 de maio de 2018 e aprovado a 09 de maio de 2018

* Brasil, Artista Visual. Afiliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rua Senhor dos Passos, 248, 3º andar, Centro, Porto Alegre, RS, CEP 90020-180, Brasil. E-mail: iadav@ufrgs.br.

Resumo: Este artigo apresenta um percurso no entrelaçamento entre pesquisa, extensão e ensino, na formação inicial de professores, para a concepção e criação de materiais didáticos e objetos de aprendizagem a serem utilizados no Ensino de Artes Visuais, na Educação Básica. É abordada a discussão sobre o conceito de material didático, na perspectiva de uma atuação propositiva e de caráter participativo.

Palavras chave: material didático / objeto propositivo / objeto de aprendizagem poético / professor propositivo / dispositivos sensíveis para aprendizagem.

Abstract: *This article presents an interweaving path through research, extended learning and teaching at the teachers' initial academic training stage for the conception and preparation of didactic materials and learning objects to be used in the Teaching of Visual Arts, in Basic Education. The discussion concerning the meaning of didactic material is approached, in the perspective of a propositional and participatory action.*

Keywords: *didactic material / proposer object / poetic learning object / proposer teacher / sensitive devices for learning.*

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado "Criação de material didático como ato poético", que faz parte de uma trajetória iniciada em 2009, tem foco investigativo sobre a questão da produção, uso e avaliação de materiais didáticos ou objetos de aprendizagem para o Ensino de Artes Visuais na Educação Básica. Desde o início das atividades, a investigação se conduz num percurso de entrelaçamento entre pesquisa, extensão e ensino, na formação inicial de professores.

As ações se pautam pela busca e discussão de alguns conceitos que criam parâmetros para a produção e fundamentam todo o trabalho. Pretende-se contribuir com as reflexões sobre como se opera a aprendizagem em Artes Visuais a partir da utilização de materiais propositivos e interativos. Os conceitos de objeto propositor, objeto propositor poético, professor propositor e dispositivos sensíveis para a produção de experiências de aprendizagem são algumas das balizas entre as quais nos movemos.

O trabalho e a reflexão a partir desses conceitos levaram à busca de referenciais artísticos, além dos referenciais teóricos, estabelecendo-se relações entre produções artísticas que propõem uma experiência ao participante da obra e materiais didáticos para o Ensino de Artes Visuais na Educação Básica.

1. Sobre o percurso investigativo

O atual projeto de pesquisa pretende aprofundar o estudo sobre produções artísticas em que se opera com a proposição de experiências para o público, buscando possibilidades para a criação de materiais a serem utilizados em situações de aprendizagem na disciplina de Ensino de Artes Visuais, na confluência entre produções artísticas e proposições pedagógicas.

Tem-se em vista a intervenção poética sobre a construção de conhecimentos em artes visuais, pretendendo-se a proposição de modos diversos de aprender. Dessa forma, a pesquisa é também uma reflexão mais ampla sobre aprendizagem em arte, intermediada pela utilização de recursos didáticos poéticos.

A pesquisa, assim como já pretendeu o projeto anterior, visa apontar possibilidades para a inserção de novos recursos pedagógicos no contexto escolar ou em outros espaços educativos, focando a ação do professor/propositor/pesquisador e a produção de situações de aprendizagem que possibilitem uma vivência aproximada àquilo que pode ser produzido em contato com obras artísticas que propõem participação e ação do público.

Lygia Clark nos alimenta com suas ideias em que a arte é propositora, nos convida a fluxos de criação. Outros artistas também são propositores e nos apresentam a Arte não apenas como oportunidade de contemplação e sim de interação. Ideias que nutrem a concepção de ensino artístico que propõem que o educador passa daquele que dá aulas de Arte, para um educador que seja um professor propositor. [...]. Um professor propositor que compreenda o seu papel de curador e mediador ao selecionar e apresentar patrimônios culturais históricos e contemporâneos aos alunos (Utuari, 2012:53).

O professor propositor não “dará aulas”, mas comporá e trilhará percursos de aprendizagem com os aprendizes. E também criará materiais para participarem do processo de aprender, de forma a que realizem a mediação entre arte, cultura e conhecimentos. É importante que o próprio professor viva experiências com arte, para poder acompanhar e propor estes percursos junto aos aprendizes.

Ter experiências significativas com arte, fazer curadoria e criar ações mediadoras são desafios colocados hoje para o professor. E quando o professor passa da figura que executa aulas de arte para aquele que escolhe, arranja e media acervos artísticos com focos em conceitos e processos, ele deixa de ser um professor que dá aulas de arte para ser um educador que propõe percursos estéticos, poéticos, artísticos e educativos. [...]. Nesta concepção de aula de arte o professor é um propositor de percursos (Utuari, 2012: 55-6).

Em outras palavras, pretende-se que a concepção e a produção de objetos de aprendizagem ou material didático para Artes Visuais se abra à dimensão poética, levando a experiências de aprendizagem singulares e significativas — ou mesmo pensadas como experiências artísticas de aprendizagem, já que situadas em terreno poético e tendo como objeto de estudo a produção artística.

Este projeto de pesquisa está entrelaçado a um projeto de extensão, criado e em atuação desde 2012. Trata-se do Núcleo de criação de objetos de aprendizagem para artes visuais — NOA. O NOA tem o intuito de produzir materiais educativos e jogos para o ensino de Artes Visuais, junto a educadores e outros interessados em produzir e utilizar esse tipo de material e refletir sobre a importância da presença de materiais didáticos e objetos de aprendizagem em diversos contextos educativos, ligados às artes visuais.

A disciplina Laboratório de Construção de Material Didático faz parte do currículo de Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e pretende trabalhar com a elaboração de projetos específicos para a construção de materiais didático-pedagógicos, visando a formação de professores para o Ensino de Artes Visuais na Educação Básica. Tem como mote a compreensão de aspetos teóricos sobre o desenvolvimento do ensino de arte, vinculados à prática, na elaboração de projetos para a construção de materiais didático-pedagógicos. Propõe a discus-

são de diferentes abordagens sobre o Ensino de Artes Visuais para subsidiar a elaboração de projetos de aprendizagem com utilização de material didático.

Além de refletir sobre aspectos do trabalho escolar e educativo com artes visuais, abordando concepções de aprendizagem e de ensino na área, os estudantes de graduação produzem materiais didáticos experimentais, com e sem uso de tecnologias. Esses materiais, entendidos como objetos propositores, dimensionados a partir de uma perspectiva poética, são apresentados, utilizados e avaliados, com o objetivo de que o processo de reflexão e elaboração sobre os mesmos se estenda para além do trabalho na disciplina (Figura 1).

Muitos dos estudantes continuam reelaborando suas propostas no estágio supervisionado obrigatório e levam suas experiências e reflexões teóricas a respeito das produções, para o Trabalho de Conclusão de Curso (Figura 2). Outros se dedicam mais intensivamente a esta pesquisa participando do grupo de extensão a ela ligado ou atuando como bolsistas de iniciação científica junto ao projeto.

2. Conceitos (des)norteadores

O conceito de material didático, geralmente é tratado com uma abertura tal que não nos permite aproximações com a ideia de um material especialmente produzido, com características peculiares, com intenções orientadas no sentido de participar de situações de aprendizagem. As definições, em geral, tratam do material didático como “qualquer coisa que ajude para facilitar a aprendizagem” de algum conhecimento (Tomlinson, 2004, apud Vilaça, 2009:4). Ou: “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem” (Salas, 2004, apud Vilaça, 2009:5).

Uma definição que se abre para tentar dar conta das funções que exerce um material didático, é dada por Parcerisa Aran, conforme segue:

Os materiais didáticos, em geral, cumprem a função básica e essencial de mediação no processo de ensino e aprendizagem, constituem-se em meio e instrumento através do qual o conhecimento é organizado, estruturado e apresentado pelo professor ao aluno. Esta função geral [...] se desmembra em diversas funções específicas: inovadora, motivadora, estruturadora da realidade que é apresentada, configuradora da relação do aluno com o conteúdo, controladora dos conteúdos a ensinar, solicitadora de ação, comunicativa, formativa ou estritamente didática (Parcerisa Aran, 1999 apud Trojan & Rodríguez, 2008: 55).

Loyola, referindo-se especificamente a materiais didáticos para a disciplina de Ensino de Artes Visuais, aponta algumas características importantes. Conforme o autor, “o material didático para a Arte deve ser instigante e despertar a curiosidade dos alunos, deve tocá-los esteticamente, no sentido de provocar



Figura 1 · Material didático criado por Diane Sbardelotto, 2014. Consiste em roupas não usuais para serem experimentadas, vestidas pelos participantes. A experiência é antecedida por um jogo de perguntas instigantes, apresentadas através de fichas trabalhadas também com costuras. Produção na disciplina de Laboratório de Construção de Material Didático, de Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 · Caixa Metamórfica, 2016. Lucas Lima Fontana. Produção ligada ao Estágio de docência em Artes Visuais e ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Fonte: Fontana, 2016.

estímulos e interesse em saber do que se trata, do que é feito, da possibilidade de experimentá-lo e compreendê-lo, etc” (Loyola, 2010:1).

O autor discorre sobre a importância de os materiais apresentarem os conceitos, conteúdos e procedimentos ligados à produção contemporânea, à cultura visual, às experiências de vida do aluno e que permitam compreender diversos modos de produzir e pensar arte, de diversos contextos e tempos. E o desejável é que cada material seja pensado e construído de acordo com aquilo que estará presente como conteúdo, como ideia sobre arte ou cultura, como questão problemática a ser desvendada. A concepção do material didático estará vinculada a uma concepção de ensino de arte.

Se o professor vai pensar material didático para uma aula ou projeto sobre uma obra do artista Hélio Oiticica, por exemplo, na qual o artista propõe experiências sensoriais ou de uso da cor com intenção de intervenção no espaço e no ambiente não será, provavelmente, apenas a apresentação de imagens no livro impresso que provocará nos alunos o desejo de “mergulho” nas proposições estéticas do artista. É preciso ir além e pensar e abordar o espaço (Loyola, 2010:2).

Um dos principais conceitos norteadores de nosso trabalho, e que nos ajuda a pensar também numa concepção de aprendizagem em arte, é o de objeto propositor, elaborado por Miriam Celeste Martins, com um grupo de pesquisa sobre mediação cultural e curadoria educativa. Esse conceito aproxima a criação de material didático da forma de operar de alguns artistas, nos anos 60 e 70, no Brasil, que inventaram uma arte participativa, propondo e oportunizando a experiência no contato com a obra. Intencionava-se que esta fosse uma experiência transformadora, que proporcionasse uma vivência e interação entre sujeitos. A obra passa a ser um acontecimento e os autores são todos os que participam da experiência. Lygia Clark é uma dessas artistas, que em determinado momento passa a se nominar de propositora. Daí surge o conceito de objeto propositor, entendido como “suporte, aberto e múltiplo, para o desafio de promover encontros significativos com a arte e a cultura.” (Martins, 2005:94)

Utilizamos esse conceito como motivador para a produção de materiais que tenham abertura para a criação imaginativa, a reflexão participativa e crítica e o engajamento de cada um em seu próprio processo de aprender, com a consciência de que só será aprendido aquilo que se experimentar de forma ativa e prazerosa. Os materiais precisam propor algo a ser feito, experimentado, pensado e sentido, criando memórias e afetos.

Um objeto propositor que proporcionou a experiência de aprender de forma lúdica, ativa e engajada, criando acontecimentos produtores de memórias afetivas, é apresentado no trabalho de Rafaéli Knabach Andrade (2013) (Figura 3 e Figura 4).

Outro conceito ao qual chegamos a partir do desejo de atuar poeticamente na docência, é o conceito de Objetos de aprendizagem poéticos (OAP), com referência em Tatiana Fernández e Belidson Dias. A proposta intenciona des-territorializar uma concepção de educação inserida na formação do conceito de Objeto de aprendizagem — OA para virá-lo e transformá-lo em OAP. Este se posiciona em um território poético.

O aporte teórico desta visão transformada de Objeto de Aprendizagem é baseado no pensamento de Deleuze e Guattari sobre agenciamentos maquínicos:

Em conexão com as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2007) sobre os agenciamentos maquínicos, apresentamos os Objetos de Aprendizagem Poéticos (OAP), como máquinas para construir territórios de subjetivação em contextos de educação. Trata-se da apropriação da concepção de Objetos de Aprendizagem (OA), que aparece no começo do século XXI na literatura associada, por uma parte, ao uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, geralmente por pesquisadores do campo das mídias digitais, tecnologia e educação; e por outra, ao discurso da denominada Economia da Aprendizagem (Learning Economy) (Fernández e Dias, 2015: 2).

Para estes pesquisadores, os OA, de acordo com o contexto em que surge sua concepção, numa visão mecanicista e econômica da aprendizagem, “podem ser instrumentos de hegemonização na educação, enquanto os OAP apontam processos de singularização que conduzem à pluralidade, ocupando o espaço conceitual da educação e da arte por caminhos invisibilizados” (Idem). Quer dizer que:

Os OAP são, portanto, objetos especialmente pensados para reinventar e reconstruir conhecimento que continua a se transformar. Isso significa provocar novas formas de pensar e se relacionar com os conhecimentos. Assim, pensar na construção de OAP já é, em si mesmo, um ato poético que exige pensar nas dimensões em que acontece a experiência estética e pedagógica (Fernández e Dias, 2015:9).

Outro modo de conceber os materiais didáticos nesta perspectiva, e em diálogo com as ideias até agora apresentadas, e que nos interessam em nossa investigação e produção, é a de dispositivos sensíveis para provocar experiências de aprendizagem. Esta concepção de material didático ou pedagógico foi encontrada no Caderno do Professor de um material educativo produzido junto à exposição LUPA — Ensaios Audiovisuais, ocorrida em junho e julho de 2016, no Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte, MG.

Elaborado pela equipe do Programa Educativo do museu, o material se apresenta inserido no campo poético aberto pelas obras expostas, intencionan-

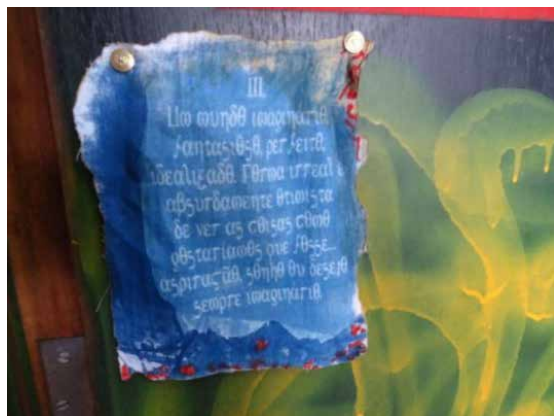
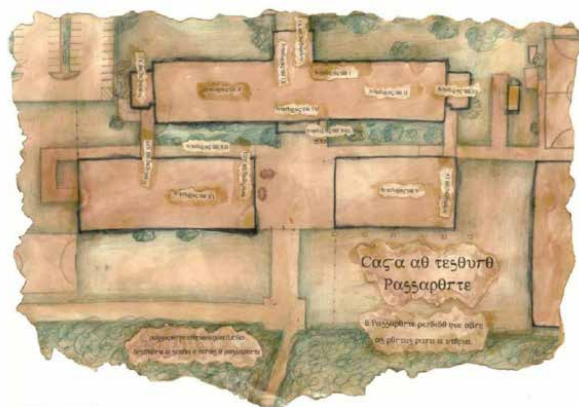


Figura 3 · Passaporte Utopia, 2013. Rafaéli Knabach Andrade. Mapa do jogo Caça ao tesouro Passaporte: o passaporte perdido que abre as portas para a utopia. Produção ligada ao Estágio de docência em Artes Visuais e ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais. A referência desse material é uma produção artística (Passaporte de Ulisses, 2002, de Lenir de Miranda). Fonte: Andrade, 2013.

Figura 4 · Passaporte Utopia, 2013. Rafaéli Knabach Andrade. Material do jogo Caça ao tesouro Passaporte — Enigma III, inserido no espaço da escola. Produção ligada ao Estágio de docência em Artes Visuais e ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Fonte: Andrade, 2013.

do aproximações com os trabalhos artísticos e suscitando abordagens diversas. Busca “ativar a percepção, a observação, a livre interpretação e a conversa”. Pretende fazer ouvir “as diferentes vozes provocadas pela arte” (LUPA, 2016: 3). Este material combina elementos diversos, com o intuito de ativar discussões, potencializar diálogos e interações geradoras de sentido. Há imagens, perguntas e palavras entendidas como proposições ativadoras e questionadoras, que se pretende que colaborem no contato e discussão com e sobre arte.

3. Produções artísticas para repensar proposições pedagógicas

Além dos referenciais teóricos que buscamos para embasar nossas criações e reflexões, buscamos uma aproximação com algumas produções artísticas que ativam a participação do público e que só existem nesta interação. Alguns trabalhos são concebidos como objetos propositores ou dispositivos sensíveis para ativação de uma experiência — assim como já mencionado em relação a proposições de Lygia Clark.

Citamos como exemplo o trabalho intitulado *Polvo*, de 2000, de Michel Groisman. Trata-se de um jogo de cartas a ser efetivamente jogado pelas pessoas que quiserem conhecer o trabalho. Diz o artista:

Você não vai mais saber quantos braços você tem, quantas pernas, o que é braço, o que é perna, pois vai se transformar em um Polvo. Polvo é um jogo de cartas através do qual as pessoas se relacionam consigo mesmas e com os outros de modos diferentes. Os jogadores brincam de combinar as cartas e reproduzir as combinações com o corpo. O baralho é constituído de 64 cartas de 16 tipos, produção industrial, impressão em PVC. (Groisman, s/d).

O jogo proposto envolve os participantes numa relação próxima, lúdica, curiosa e provocadora de reflexões sobre o corpo, sobre si, sobre o outro. Há intenções de produzir outro olhar sobre o corpo e suas relações, sobre o espaço e sobre modos de convivência.

Outra proposta deste mesmo artista é a *Máquina de desenhar*, de 2008. “Com a máquina de desenhar cada um experimenta o seu traçar conectado ao traçar do outro. Ao final, o desenho sobre o papel registra a relação entre os participantes” (Groismann, s/d). A *Máquina de desenhar* é um dispositivo de agenciamento coletivo, que provoca uma experiência única a cada vez que um grupo de pessoas a utiliza. É um suporte aberto que produz múltiplos resultados. Abre-se a um devir, é jogo que envolve corpos, registros de movimentos, articulados e tensionados. Pode provocar reflexões a respeito de como se fazem os agenciamentos não programados, por exemplo. Este modo de operar do artista, interessado em propor uma situação vivencial, pode sugerir modos de construção de materiais para uso educativo.

Conclusão

Entende-se que, ao considerar o trabalho do professor propositor como ato poético e as experiências de aprendizagem como experimentações poéticas e singulares, a dimensão do pensamento utópico, presente no ato criativo, é também atuante. Trabalhar com Ensino de Arte e criar materiais de trabalho poéticos e propositivos, pressupõe criar brechas. Exige transpor concepções cristalizadas historicamente e propor alternativas para o cotidiano escolar. Os materiais de trabalho são tão importantes neste processo como o são os sujeitos envolvidos. O pensamento de Ernst Bloch, pensador e propositor da utopia, é referência para situar a reflexão e a produção num registro desviante, em relação a práticas e pensamentos condicionados e condicionantes (Bloch, 2005).

Pretende-se, através dessa pesquisa e seus desdobramentos, contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre esse relevante tema, ainda pouco abordado no âmbito da pesquisa e do ensino em Artes Visuais, considerando-se a importância do uso de materiais didáticos na aprendizagem. Esse trabalho visa qualificar a formação inicial de professores de Artes Visuais para a Educação Básica.

Muito há, ainda, a ser feito neste campo de pesquisa e na prática docente, no que diz respeito ao uso e, principalmente, à criação de materiais de trabalho que sejam abertos e instiguem uma aproximação efetiva dos estudantes com a produção poética — por isso defendemos a ideia de que estes materiais, em si mesmos, sejam objetos propositores poéticos.

Referências

- Andrade, Rafaéli Knabach (2013). *Passaporte, um livro de viagens: poéticas do deslocamento em experiências lúdico-pedagógicas*. Porto Alegre: Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Instituto de Artes, UFRGS.
- Bloch, Ernst. (2005). *O princípio esperança*. Volume I. Rio de Janeiro: EdUERJ — Contraponto.
- Fernández, Tatiana; Dias, Belidson (2015). *Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação*, Santa Maria/RS: Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP.
- Fontana, Lucas Lima (2016). *Professor-criador de objetos de aprendizagem poéticos: potencializando encontros no ensino de arte*, Porto Alegre: Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Instituto de Artes, UFRGS.
- Groisman, Michel (S/d). *Máquina de desenhar*, Site do artista. Disponível em URL: <http://cargocollective.com/michelgroisman/filter/jogo/Maquina-de-desenhar>
- Groisman, Michel (S/d). *Polvo*. Site do artista. Disponível em URL: <http://cargocollective.com/michelgroisman/Polvo>
- Loyola, Geraldo. *Abordagens sobre o material didático no ensino de arte*. Belo Horizonte/MG: EBA, UFMG, 2010. Disponível em URL: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B7F6FCD05-5ACA-45DF-96F3-E1AEDFD5E93D%7D_Abordagens%20sobre%20o%20material%20did%C3%A1tico%20no%20ensino%20de%20Arte.pdf
- LUPA — *Ensaios Audiovisuais*. Caderno do Professor. Material Educativo. Belo Horizonte: Museu de Artes e Ofícios, Programa Educativo, 2016. Martins, Mirian Celeste (org). *Mediação: Provocações Estéticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. V.1, n.1, outubro de 2005.
- Parcerisa Aran, Artur. In: *Trojan, Rose Meri; Rodríguez, Jesús Rodríguez. Os PCN's e os materiais didáticos para o ensino da arte: o que propõem?* Florianópolis/SC: Revista Linhas, V.9, nº1, jan-jun de 2008. Disponível em URL: www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1397/1194
- Salas, Marlene Ramírez. In: *Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Duque de Caxias/RJ: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades – UNIGRANRIO, V. VIII, nº XXX, jul-set de 2009. Disponível em URL: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/653>
- Tomlinson, Brian. In: *Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Duque de Caxias/RJ: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades – UNIGRANRIO, V. VIII, nº XXX, jul-set de 2009. Disponível em URL: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/653>
- Utuari, Solange. O professor propositos. In: *Anais do 23º Seminário Nacional de Arte e Educação: Arte: Mediações, compartilhamentos e interações*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2012.

A ação do voluntário como mediador nos serviços museológicos: valorização patrimonial e artística no Museu de Aveiro / Santa Joana

The action of the volunteer as mediator in the museum services: heritage and artistic valuation in the Museum of Aveiro / Santa Joana

MARIA DA LUZ NOLASCO CARDOSO*

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Portugal, conservadora de museus. Afiliação: Museu de Aveiro. Av. Santa Joana 8, 3810-064 Aveiro, Portugal.
E-mail: nolascoluzm@gmail.com

Resumo: Pretendem-se dar a conhecer as metodologias de atuação para a integração e participação dos voluntários de ação educativa e de técnicos de serviço educativo em museus. Importa registar como comunicam na mediação entre os conteúdos programáticos dos serviços museológicos e a sua concretização junto dos públicos. Os objetivos são os de dar nota do contributo desta participação nas práticas educativas / pedagógicas não formais, a par das ações lúdicas e de educação pela arte, construindo-se um pensamento crítico sobre as ações criadas no âmbito do voluntariado. **Palavras chave:** voluntariado / serviços educativos / visita orientada / públicos.

Abstract: *The purpose of this paper is to present the methodologies for the integration and participation of the volunteer's role as a mediator in a museum within the technicians. As mediators, his role as an intermediary communicator among the various kinds of publics that seek the museum as a place of enjoyment and of acting through culture and art, revealing the patrimonial and artistic valorization of the museum. The objectives are to notice the contribution of this participation in the non-formal educational practices, as well as with the playful ones, constructing a critical thinking about the actions created in the ambit of volunteering.* **Keywords:** *volunteering / educational services / guided visit / public.*

Introdução

O museu é um espaço vivo que pode oferecer experiências diversificadas a públicos diferenciados. É um local de experiências várias passíveis de serem vividas ao nível do coletivo e, de modo muito excecional, ao nível individual. No espaço museológico há lugar a que cada pessoa estabeleça a sua relação com uma obra em detrimento de outra e, esse grau de experiência individual e de livre escolha, é singular e marcante. Tal como é referido na definição de museu publicada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) de Portugal, em março de 2015, o museu é reconhecido como uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente, com fins de educação, estudo e deleite (ICOM, 2013).

Nesta definição de museu cumpre destacar que o serviço público que lhe é adstrito desenvolver junto dos públicos, advém dos recursos humanos que nele trabalham, tornando o museu um local de investigação em que se comunica tudo o que está relacionado com a fruição da obra de arte, e o que dessa fruição o visitante pode trazer e enriquecer, integrando-a na sua vida quotidiana. Podemos afirmar que existe como que uma descodificação que é feita por via da visita orientada ou da exposição: é tudo isso que importa fazer entrar na experiência e no ritmo quotidiano das pessoas.

Serão estas premissas as mais significativas para a experiência do visitante, e é isso que traz vida ao museu. Na visita mais convivial e em grupo, realizada

por identidade de interesses intergrupais, observamos experiências igualmente definidoras da potencialidade comunicativa destas instituições culturais. Estas experiências são, na generalidade, avaliadas pelos indicadores de observação mais comuns e não materializados, decorrentes de pareceres expressivos, manifestos em sorrisos e em opiniões por vezes registadas no Livro Branco do Museu de Aveiro. Mas é partindo deste pulsar, que os museus redefinem o seu papel na sociedade, sendo nos nossos dias crucial termos elementos concretos acerca do desenvolvimento das audiências (Graham, 2005:3). Consideramos, nesta abrangência, os públicos presenciais e os online (Gant, 2001:271), ou seja, os seguidores da programação do museu nas redes sociais, sendo importante captar para o trabalho de museu alguns agentes privilegiados no setor da mediação como conselheiros, embaixadores de boa vontade, obreiros da cultura e das artes, das ciências e da filosofia, masters de artes, pedagogos, entre outros, mas numa relação mais livre. Neste âmbito insere-se o trabalho de voluntariado do qual daremos testemunho.

1. Ser voluntário: sentido, motivação e significado

Voluntário, adj (lat voluntariu), “feito espontaneamente, por vontade própria, sem constrangimento ou obrigação”, ainda “ato que deriva da própria vontade”. Esta é uma de muitas definições do termo voluntário e, talvez, a que melhor define a dedicação dos voluntários do Museu de Aveiro. As metodologias de investigação inerentes ao trabalho colaborativo entre os técnicos e os voluntários são baseadas na motivação, sendo esta determinante para o envolvimento e continuidade do voluntariado. Vários estudos apontam para este conceito como tradutor de sentimentos intrínsecos ao ser humano que promovem o sentido de partilha e de envolvimento em projetos exteriores à sua área profissional. Retiramos da dissertação de mestrado de Maria João Ribeiro Marques sobre as motivações para o voluntariado, a seguinte citação:

A motivação é determinante para o envolvimento e continuidade do voluntariado, levando sempre em conta os valores e princípios que movem o voluntário, isto porque, a motivação advém muito do nível de envolvimento e participação do voluntário nas tarefas programadas (Marques, 2016:32-3).

A motivação é, ainda, “qualificador de decisão no contexto participativo” (Serapioni, Lima, 2013:12). Nas palavras de Maria João Marques e de outros investigadores que estudam as questões da ocupação depois da aposentação (Hernández, 2010:63-81), a motivação deve ser uma constante desde o início das atividades voluntárias, facilitando e interiorizando as aprendizagens, os

compromissos sociais, a elaboração e realização de projetos. A motivação dos voluntários é desenhada pela aproximação ao corpo técnico do museu, pela literacia visual/artística veiculada pelas coleções e pelo grau de participação que lhes é dado ocupar nesta dinâmica programática. No caso em estudo, a maioria dos voluntários são profissionais em situação de aposentação, e a sua motivação advém da sua própria vontade em se manterem ativos e participativos. Às motivações acresce o ensejo de se apropriarem de novos saberes, pois nem todos atuavam nas áreas pedagógicas e/ou culturais que, na esfera do museu, lhes é proporcionada. Tendo em conta o pensamento de Rainey, surgem algumas teorias motivacionais que foram desenvolvidas no sentido de explicar a motivação das pessoas para o exercício de atividades voluntárias em organizações públicas. Estas têm origem em três premissas: o conceito de autoconfiança, o modelo de trabalho do setor público e a motivação que enfatiza variáveis tais como: restrições processuais, conteúdo e compromisso de objetivos (Rainey, 2001:19-20). Sendo a motivação uma constante neste processo de envolvimento dos voluntários nos serviços museológicos, importa estarmos atentos aos seus estímulos no sentido de promover a sua autoconfiança.

Assim, será por via da visita orientada ou da exposição em contexto museológico que primordialmente se envolvem passando da visão à ação, isto é, introduzindo-os na experiência convivial da visita orientada e, por extensão, introduzindo-os no ritmo quotidiano dos públicos, na sua multiplicidade identitária.

2. Fatores de mudança no processo comunicativo do museu

Os Serviços Educativos (SE) do Museu de Aveiro / Santa Joana dedicam um programa de atividades e de visitas relacionados com a história do edifício e das coleções. A brochura ilustrada “À Descoberta do Museu” (Barreto, Quaresma, Sarnadas, 1993) foi a primeira edição do Museu de Aveiro no âmbito dos SE e tinha como objetivo fazer um guião lúdico de visita direcionada para públicos infantojuvenis, estruturado em questões, jogos, ilustrações e *quizes*. Atualmente procuram-se incluir os recursos e produtos originários de uma nova vaga tecnológica inspirados numa perspetiva introdutória das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação). De acordo com o Instituto para a Informação Tecnológica Educativa da UNESCO, nas palavras do investigador Alexey Boyko (Boyko, 2010:2-5) o uso de novas tecnologias nos museus vem desempenhando um papel ativo na educação pela arte criando um ambiente multimodal e interativo, pleno de estímulos à generalidade dos colaboradores externos, numa base de atuação não formal e de aprendizagem ao longo da vida, sendo esta última integrada numa das fortes motivações do voluntariado nos museus.

A avaliação crítica que podemos apresentar face às mudanças nos processos comunicativos do museu mediante a diversidade de públicos, baseia-se em inquéritos de satisfação enviados pela internet, ou preenchidos presencialmente, após a visita.

Existem avaliações externas acerca dos públicos que frequentam o museu efetuadas no âmbito da Licenciatura de Turismo, Gestão do Lazer e Recreio, em Engenharia Industrial e Turismo da Universidade de Aveiro; num dos trabalhos académicos desenvolvidos, no caso específico de uma amostra de 171 visitantes para um período do ano escolar de 2016, a motivação principal para a visita ao museu era a de entretenimento e turismo. Destes, 105 visitantes captaram imagens e 71 fizeram visita orientada por técnicos e/ou voluntários em pequenos grupos. O grau de satisfação face às expectativas foi de 8,2 numa escala de 1 a 10 (1 — muito mau; 10 — muito bom), sendo que um em cada 10 não ficou satisfeito. A perceção da segurança no museu foi avaliada em 8,8 na mesma escala crescente de valoração, do muito mau para o muito bom; aos suportes de comunicação, a avaliação foi de 7,8.

3. O voluntário: um sujeito ativo no processo comunicativo do museu

Os voluntários desenvolvem no museu, desde 2011, uma panóplia de atividades: a preparação dos guiões das diversas visitas, que aportam contributos específicos advindos das suas competências profissionais, fazendo uso da experiência comunicativa acumulada; a sistematização dos conceitos inerentes às coleções e aos espaços museológicos; a definição de tipologias e temas para cada visita. O entendimento construtivo dos públicos e da mediação artística e cultural, exige uma perceção assertiva do momento em que os horizontes da obra e do público se aproximam. É esta aproximação que o voluntário procura criar junto dos públicos e que, no entendimento de Susana Gomes, responsável pela programação educativa do CAM — Fundação Calouste Gulbenkian, promove um relacionamento com os públicos muito horizontal. Esta ideia parte da problematização de uma série de temáticas inerentes às exposições/coleções, que implicam o diálogo e a troca de ideias com o visitante, “quer se trate de um visitante conhecedor ou leigo (...) o visitante nunca é concebido como um ser passivo que chega aqui e faz tábua rasa do que sabe” (Silva, 2010:2).

4. Os voluntários e os profissionais

Somos da opinião que devem ser definidos os objetivos, os perfis, as funções, as obrigações e os benefícios do trabalho voluntário. De acordo com o Código Deontológico do Conselho Internacional dos Museus (ICOM) revisto na Assem-

bleia Geral realizada em Seul, na Coreia do Sul, em 8 de outubro de 2014, que define as práticas profissionais e a atuação dos museus e seu pessoal, é invocado no item dos recursos humanos, pontos 1.17 e seguinte, que deve estabelecer-se uma política oficial que promova o bom relacionamento entre voluntários e profissionais de museus (ICOM, 2014). Mais, estes princípios estão contemplados desde 2010 através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 62/2010 de 25 de agosto, que institui em Portugal o Ano Europeu das Atividades de Voluntariado que Promovam uma Cidadania Ativa (AEV, 2011). Esta resolução sai reforçada no novo projeto de alteração da Lei-Quadro de Museus n.º 47/2004, de 19 de agosto, artigo 47.º, ponto 3.

5. Acerca da operacionalidade das funções do voluntário

A confiança que o discurso expositivo transmite ao visitante, proporcionando que este use da sua experiência de vida como suporte/âncora para o entendimento e interação com a obra de arte, é basilar. Nas palavras da técnica Susana Gomes, esta relação de confiança e de encontro entre o observador e a obra de arte é entendida como algo peculiar que “investe de poder a quem aqui entra” (Silva, 2010:3), ou seja, investe de confiança o visitante. Pragmaticamente esta sensação reverte em visitantes mais regulares, assíduos e ativos, em manifestações de satisfação nas redes sociais e no livro de visitantes.

6. Experiências recentes em contexto museológico

O próprio espaço e as coleções são o manual didático que o museu oferece aos públicos que, em visitas orientadas em grupo e/ou individuais, permitem fruir os ambientes na sua diversidade. O percurso museológico e a sua linearidade na sucessão dos espaços facilitam a condução de grupos e permite a criação de áreas de interpretação estimulantes, pelo facto da ação acontecer nas salas de exposição permanente e junto das obras de arte (Figura 1 e Figura 2).

O mosaico de imagens ilustra a diversidade de ações desenvolvidas nas salas de exposições permanentes e temporárias; no exterior, na cerca conventual e, ainda, em espaços para oficinas de artes plásticas no interior e exterior do museu (Figura 3 e Figura 4).

A visita-oficina é uma tipologia de visita que tem como orientação um conjunto de matérias primas e objetos criados e adaptados para manuseamento dos participantes em oficina, desencadeando a produção de novos itens em materiais diversos (Figura 5 e Figura 6).



Figura 1 · Visita temática com jogos didáticos na exposição permanente, 2011. Fonte: própria.

Figura 2 · Visita temática à exposição temporária de Arte Contemporânea e criação a partir do ver em oficina de artes, 2012. Fonte: própria.



Figura 3 · Visita-oficina com jogos didáticos, 2016. Fonte própria.

Figura 4 · Atividades de exterior, 2016. Fonte própria.

7. Acerca das visitas temáticas — questões de perceção visual

A visita temática, Viagem pelo Barroco, passa pela observação dos espaços monumentais e a sensibilização da sua fruição pelos sentidos, introduzindo a audição de música barroca, sonoridades de órgão de tubos, entre outros artifícios que recriam no imaginário dos participantes o ambiente de uma época, comunicando a mentalidade sua contemporânea. A metodologia dirige-se para um modelo de interação baseado em experiências sensitivas estimuladas pelo acesso a materiais idênticos aos originais. Valoriza-se a noção de tempo histórico como algo estrutural e permanente.

A diversidade das faixas etárias e o seu necessário ajuste é algo que trabalhamos conjuntamente, escolas/técnicos/voluntários, numa plataforma de diálogo permanente. As escolas já planificam as suas atividades em articulação com os serviços educativos, tendo em conta os tempos do calendário escolar anual.

Assim, para se aprender a ver em modos distintos os objetos artísticos, as questões de conservação estão inerentes às da perceção visual das peças de arte, sendo que poderemos privar o observador de uma acuidade visual correta e esteticamente agradável, se o objeto não estiver conservado. Neste jogo entram em palco as restrições que a preservação e a conservação das matérias primas de que são feitos os objetos, as obras de arte, nos exigem: os da temperatura, da humidade e da luminosidade, como pilares da conservação das peças... a par com o cuidado manuseamento de cada item; sensibilizar para o rigor da gestão das coleções museológicas é outro dos aspetos que tentamos aflorar no pensamento vivo dos jovens estudantes. A visita, A Viagem pelo Barroco, é o nosso blockbuster, sendo uma referência do ponto de vista da literacia visual e da sensibilização para as artes.

8. Novas propostas de visita orientada e novos parceiros sociais

Numa ideia de atualizar conteúdos e de os inserir no programa atual dos SE, foram experimentadas duas novas visitas temáticas: *Flashback e Refresh* — Valores do passado que servem o presente; Telhados que crescem.... Vazios que aparecem. Estas visitas resultaram especificamente da colaboração entre a Direção Regional de Cultura do Centro e a Fundação Calouste Gulbenkian, do Programa de Mobilidade de Educadores, biénio de 2014 e 2015. Destacamos o significado de monumento dentro de um monumento; ligado a esta conceção introduzimos a noção de tempo, de continuidade, de História, e do que remete à memória, à lembrança e que se destina, também, ao futuro, como na etimologia de monumento. Noutra dimensão destacamos a cerca conventual ligada ao exterior do edifício, assumido como espaço intramuros; e, ainda, o espaço ex-



Figura 5 · Oficina de artes, 2016.

Fonte própria.

Figura 6 · Visita temática com recurso à envolvente (2015). Fonte: própria.

tramuros que se circunscreve ao espaço da cidade, à paisagem cultural: o convento / a comunidade / o viver com / o convívio / os cheios e os vazios. São os conceitos construtores do discurso narrativo da visita. Estas noções espaciais e de convivência estão induzidas no título da visita temática: Telhados que crescem.... Vazios que aparecem (Figura 7).

A maquete é o *timeline* da evolução do edifício ao longo do tempo. Este recurso didático foi concebido pela equipa dos SE em articulação com a colaboradora da Fundação Calouste Gulbenkian, Sara Franqueiro, e construído pelo Assistente Técnico Mário Santos que, a partir dos alçados, cortes e plantas, reconstruiu o puzzle de construções.

9. Intervenção dos voluntários na área de conservação e restauro

De maneira a permitir uma integração rápida e com sucesso dos voluntários, sem que estes se sentissem perdidos dentro das suas funções, foram explicadas de modo detalhado as funções que iriam desempenhar e as tarefas associadas, tais como o transporte de contentores para o laboratório de conservação e restauro; marcação dos fragmentos com tinta da China e *Paraloid* diluído em acetona; colagem e pré-montagem dos fragmentos; colocação dos materiais em sacos separados e arrumação dos contentores nos armários de arqueologia (Figura 8 e Figura 9).

O desenvolvimento gradual destas ações, seguidas de vários procedimentos técnicos, são motivadores de uma aprendizagem/formação contínua dos voluntários.

10. Os voluntários nos Serviços Educativos

— novas ideias e novos desafios

Serviços Educativos e visitas orientadas, laboratórios de artes e teatralização de narrativas, jogos e ateliers, internet e *facebook*, publicações, áudio-guias, debates e conversas, colóquios, entre outros permitem, em parte, a fidelização de públicos (Figura 10).

A fidelização dos públicos baseia-se em fatores cognitivos, afetivos, ideológicos e são o reflexo de uma equipa técnica alargada aos seus múltiplos colaboradores, na mediação da comunicação artística no espaço museológico. Um serviço educativo ativo, privilegiando os públicos escolares e as comunidades, implica o envolvimento de agentes externos ao museu e, ainda, uma relação de identidade com o acervo, com públicos preferenciais, com parceiros institucionais e comunitários, e uma forte dinamização de redes (Câmara, 2010:143-155).

É essencial assegurar uma avaliação rigorosa dessa mesma prática educa-

tiva. Em suma, o desafio é colocar o museu como mediador no território social em que se inscreve, e avaliar o pulsar da vida da comunidade em seu redor (Silva, 2001).

No museu a mediação efetuada pelos voluntários é baseada no reflexo da sua identidade profissional sobre o modo de ver e entender a arte junto dos públicos (Tota, 2000). As perspetivas enquadram-se, na atualidade, na possibilidade de articular recursos digitais interativos com o objetivo de atualizar a linguagem tornando-a mais apelativa, o que reforça a eficácia do processo comunicativo. Por isso, a formação contínua nas áreas da multimédia e dos recursos tecnológicos, das TIC, é hoje em dia uma necessária ferramenta e mais valia que cruza interesses dos professores, dos técnicos de museu e dos voluntários, para que em conjunto se entendam numa mesma lógica comunicativa (Silva, 2004).

Conclusão

No que concerne ao voluntariado, a questão que se mantém atual reside, na sua essência, no criar de condições para o seu acolhimento em contexto formativo, sendo que a sua presença na instituição que o acolhe deve ser entendida como uma mais-valia para o global das funções museológicas, e não como alguém que vai substituir elementos de um corpus técnico já instituído e que, por razões práticas e conjunturais, se encontra cada vez mais carente de recursos humanos e materiais. Esta peculiar questão é muitas vezes abordada de modo ligeiro e não deve ser tida como tal. Outras questões pertinentes são as que residem no grau de motivação que cumpre ser dado aos voluntários para que estes se vejam enriquecidos nesta experiência e audazes nas suas atitudes e metodologias comunicativas.

O papel do voluntário em colaboração com os profissionais de museu é fundamental nos serviços prestados à comunidade, pois este modelo de participação permite uma interação mais próxima entre a comunidade e o museu. O voluntário traz novas vivências profissionais e estímulos que se refletem na performance do museu e que são uma mais-valia nas funções museológicas desenvolvidas na instituição. Alguns voluntários trazem o conhecimento e a experiência da sua vida profissional, nomeadamente os professores que servem simultaneamente de colaboradores, de divulgadores das ações, angariadores de novos públicos e, de alguma forma, contribuem para uma quebra de rotinas institucionalizadas. A experiência profissional dos voluntários é um *refresh* de memórias. Na cultura do digital e das tecnologias ao serviço da comunicação visual, o fator humano como mediador nesta relação entre o que vemos e o que nos é aproximado, surge como um elo essencial e mais sensível, tornando-se o



Figura 7 · Maqueta do museu construída por módulos (2017). Escala de 1:200. Fonte: própria

Figura 8 · Participação dos voluntários na secção de arqueologia. Marcação de fragmentos (2011). Fonte: própria



Figura 9 · Visita temática à botica, com
teatralização (2015). Fonte: própria.

Figura 10 · Detalhe da marcação de peças
executada por voluntários e técnicos (2011).
Fonte: própria

voluntário, neste ciclo comunicativo, um agente cultural essencial. É toda esta facilidade de uso e de acessibilidade às obras de arte que importa fazer entrar na experiência e no ritmo quotidiano das pessoas e isso traz vida ao museu. Os voluntários são, sem sombra de dúvida, presenças vivas de um património coletivo identitário, que aos museus cumpre aproveitar e valorizar.

Agradecimentos

A toda a equipa dos Serviços Educativos que acolheu, integrou e formou os voluntários do Museu de Aveiro/Santa Joana e ao Laboratório de Conservação e Restauro do museu que num longo período de tempo acolheu este projeto com grande proximidade, bem como às direções do Museu de Aveiro / Santa Joana, pela promoção e valorização dos voluntários no contexto museológico.

Referências

- ICOM (2013) *Code of Ethics for Museums*. Paris: International Council of Museums.
- Graham, Black (2005) *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. Routledge: Abingdon. ISBN: 9780415345576
- Gant, Maria Luisa Bellido (2001) *Arte, Museos y Nuevas Tecnologías*. Gijón: Ediciones Trea. ISBN: 9788497040280
- Ano Europeu das Atividades de Voluntariado que Promovam uma Cidadania Ativa (2010) Resolução do Conselho de Ministros, n.º 62/2010 de 25 de Agosto — Lisboa: DR, 1ª série, n.º 165.
- Marques, Maria João Ribeiro (2016) *As motivações param o voluntariado. Estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior politécnico*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. [Consult: 2017-11-23] <http://hdl.handle.net/10400.26/14831>
- Serapioni, Mauro, Ferreira, Sílvia e Lima, Teresa Maneca (2013) *Voluntariado em Portugal: Contextos, Atores e Práticas*. Lisboa: Fundação Eugénio de Almeida. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10316/44013>. ISBN: 978-972-8854-64-5
- Hernández, Rodríguez Gerardo (2009) Cese de la actividad profesional y preparación para la jubilación. Santiago de Compostela: Cuadernos de Relaciones Laborales: 27, n.º. 2, 28(1) e 63-81. ISSN: 1131-8635
- Barreto, José, Quaresma, Maria Clementina, Sarnadas, Pedro (1993) *À Descoberta do Museu, Museu de Aveiro*. Arquivo do Museu de Aveiro. Exposições Temporárias: Pasta 57. Ed. Museu de Aveiro. Porto: Impressão Simão Guimarães.
- Boyko, A (2012) *ICT's in Museum Education: Technologies, Museum, Education — integration goals and tools*. Ed. UNESCO. Russian Federation: Institute for Information Technologies in Education. <http://www.iite.unesco.org>.
- Câmara, Inês Pereira de Almeida de Bettencourt (2010) "O museu como instituição social e os seus públicos", Atas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola. Ed. A. Semedo & E. N. Nascimento, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. 2: 143-155.
- Gulbenkian Descobrir (2014-2015) "10x10 Eu, Professor. O Teaser". Programa Gulbenkian Educação Para a Cultura. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. www.descobrir.gulbenkian.pt

- Neves, José Soares e Santos, Jorge Alves dos (2006) "Aspetos da evolução dos museus em Portugal no período 2000 -2005", Boletim RPM, Lisboa: Ed. Rede Portuguesa de Museus, n.º. 21: 4-7.
- Rainey, Hal (2001) 'Work motivation', in Handbook of Organizational Behavior. Ed. R. T. Golembiewski, Marcel Dekker, New York, 19-42.
- Silva, Susana Gomes (2010) Entrevista, in Arte Capital, <http://www.artecapital.net/entrevista-118-susana-gomes-da-silva> (acesso em 2017-12-2017).
- Santos, Domingos Maurício Gomes dos (1963). O Mosteiro de Jesus de Aveiro, Luanda: Companhia de Diamantes de Angola.
- Silva, Susana Gomes da (2001) "O valor educativo do museu", in Educar Hoje — Enciclopédia dos Pais. Amadora: Lexicultural — Atividades Editoriais, vol. 4.
- Tota, Anna Lisa (2000) A Sociologia da Arte, Lisboa: Estampa. ISBN: 9789723316124
- Silva, Susana Gomes da (2004) "Aprender nos museus", in Ativa Multimédia, Amadora: Lexicultural — Atividades Editoriais, Vol. 16.

3. Desafios da matéria-prima

The challenge of the raw material

Ética da revista

Journal ethics

Ética da publicação e declaração de boas práticas

(baseado nas recomendações Elsevier, SciELO e COPE — Committee on Publication Ethics)

A revista Matéria-Prima está empenhada em assegurar ética na publicação e qualidade nos artigos. Os Autores, Editores, Pares Académicos e a Editora têm o dever de cumprir as normas de comportamento ético.

Autores

Ao submeter um manuscrito o(s) autor(es) assegura(m) que o manuscrito é o seu trabalho original. Os autores não deverão submeter artigos para publicação em mais do que um periódico. Os autores não deverão submeter artigos descrevendo a mesma investigação para mais que uma revista. Os autores deverão citar publicações que foram influentes na natureza do trabalho apresentado. O plágio em todas as suas formas constitui uma prática inaceitável e não ética. O autor responsável pela correspondência deve assegurar que existe consenso total de todos os co-autores da submissão de manuscrito para publicação. Quando um autor descobre um erro significativo ou uma imprecisão no seu trabalho publicado, é obrigação do autor notificar prontamente a revista e colaborar com o editor para corrigir ou retractar a publicação.

Editores

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de género, de orientação sexual, de crença religiosa, de origem étnica, de cidadania, ou de filosofia política dos autores. O editor é responsável pela decisão final de publicação dos manuscritos submetidos à revista.

O editor poderá conferir junto de outros editores ou pares académicos na tomada de decisão. O editor ou outros membros da revista não poderão revelar qualquer informação sobre um manuscrito a mais ninguém para além do autor, par académico, ou outros membros editoriais. Um editor não pode usar informação não publicada na sua própria pesquisa sem o consentimento expresso do autor. Os editores devem tomar medidas razoáveis quando são apresentadas queixas respeitantes a um manuscrito ou artigo publicado.

A opinião do autor é da sua responsabilidade.

Pares acadêmicos

A revisão por pares acadêmicos auxilia de modo determinante a decisão editorial e as comunicações com o autor durante o processo editorial no sentido da melhoria do artigo. Todos os manuscritos recebidos são tratados confidencialmente. Informação privilegiada ou ideias obtidas através da revisão de pares não devem ser usadas para benefício pessoal e ser mantidas confidenciais. Os materiais não publicados presentes num manuscrito submetido não podem ser usados pelo par revisor sem o consentimento expresso do autor. Não é admissível a crítica personalizada ao autor. As revisões devem ser conduzidas objetivamente, e as observações apresentadas com clareza e com argumentação de apoio. Quando um par acadêmico se sente sem qualificações para rever a pesquisa apresentada, ou sabe que não consegue fazê-lo com prontidão, deve pedir escusa ao editor. Os pares acadêmicos não deverão avaliar manuscritos nos quais possuam conflito de interesse em resultado de relações de competição, colaboração, ou outras relações ou ligações com qualquer dos autores, ou empresas ou instituições relacionadas com o artigo. As identidades dos revisores são protegidas pelo procedimento de arbitragem duplamente cego.

Instruções aos autores

Instructions to authors

Revisão por pares duplamente cega

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, uma salvaguarda geográfica: os artigos são avaliados somente por pares externos à sua afiliação. Cada artigo é apreciado por pelo menos dois pares académicos.

Âmbito dos originais

Tema geral: ensino das artes no ensino básico e secundário, perspectivas e exemplos do terreno. A revista *Matéria-Prima* recebe submissões de artigos originais segundo o tema de orientação geral da revista. A revista procura colaborações entre professores e investigadores em ensino das artes visuais, com focagem no ensino das artes visuais ao nível pré-universitário. A revista lança o desafio de partilhar perspectivas inovadoras de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos. A Revista *Matéria-Prima* pretende criar um espaço internacional de partilha e de experiência no terreno, com apresentação de resultados desenvolvidos em unidades de trabalho específicas, bem como pesquisas sobre o sucesso, avaliação, e adequação de práticas e da gestão curricular. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados e os investigadores em práticas pedagógicas, desenvolvimento curricular e experiências educativas. As contribuições para a Revista *Matéria-Prima* assumem a forma de artigos segundo os seguintes requisitos:

1. Todos os artigos são originais.
2. Os artigos seguem a orientação temática da Revista.
3. Os artigos observam o manual de estilo da Revista e não excedem a extensão máxima ou mínima estipulada.
4. Os autores dos artigos contribuem parcialmente nas despesas de publicação da Revista.
5. Os artigos são submetidos, na fase de sinopse e na fase completa, a um processo de revisão e arbitragem científica pelos pares académicos da Revista, cabendo ao Editor a decisão final de aprovação para publicação.
6. A responsabilidade sobre a reprodução nas figuras pertence aos autores de cada artigo.

Arbitragem

Os originais serão submetidos a um processo editorial que se desenrola em duas fases, a fase de resumo provisório e a fase de artigo completo. Na primeira fase, fase de resumos, os resumos submetidos são objeto de uma avaliação preliminar por parte do Diretor e/ou Editor, que avalia a sua conformidade formal e temática. Uma vez verificados os requisitos formais e temáticos indicados acima, será enviado a dois, ou mais, pares académicos que integram o Conselho Editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) não

aprovado. Na segunda fase, uma vez obtida a aprovação preliminar, o autor do artigo submete, em tempo, a versão completa do artigo, observando o manual de estilo (“meta-artigo”). Esta versão do original será enviada a dois ou mais pares académicos, que integram o conselho editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) aprovado mediante alterações c) não aprovado. Os procedimentos de seleção e revisão decorrem assim segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, em ambas as fases descritas, uma salvaguarda geográfica: os autores serão avaliados somente por pares alheios à sua afiliação. Antes da publicação os autores cumpriram com a declaração de originalidade e cedência de direitos, bem como participaram nos custos de publicação.

Os artigos são sempre revistos pelo Editor, no sentido de homogeneizar a sua expressão e cumprir os requisitos de estilo.

Forma e preparação de manuscritos

Os manuscritos são enviados à Revista *Matéria-Prima* segundo duas fases de aprovação, fase de resumo provisório e fase de texto completo.

Primeira fase: envio de resumos provisórios

Para submeter um resumo preliminar do seu artigo à *Matéria-Prima* envie um e-mail para congressomateriaprima@fba.ul.pt, com dois anexos distintos em formato Word for Windows, e assinalando o número da revista em que pretende publicar. Um dos anexos contém o texto referente ao artigo anónimo, com título. O outro dos anexos contém os dados pessoais e o título do artigo a que corresponde. Estes procedimentos em arquivos diferentes visam viabilizar a revisão científica cega (*blind peer review*). Ambos os anexos têm o mesmo nome (uma palavra qualquer do título do artigo) com uma declinação em “_a” e em “_b”.

Por exemplo:

- o arquivo “palavra_preliminar_a.docx” contém o título do artigo e os dados do autor.
- o arquivo “palavra_preliminar_b.docx” contém título do artigo e um resumo.
- o resumo não deverá conter qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar também das propriedades do ficheiro). Não pode haver auto-citação na fase de submissão.

Segunda fase: envio de artigos completos, após aprovação do resumo provisório

Após a superação da fase de resumos provisórios o artigo completo é enviado em tempo, na forma de arquivo, contendo todo o artigo (com o seu título), mas sem qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar também das propriedades do ficheiro). Também não pode haver auto-citação na segunda fase de submissão. O arquivo deve ter o mesmo nome do anteriormente enviado, acrescentando a expressão “completo” (exemplo: “palavra_completo_b.docx”). As figuras que o artigo inclui são também enviadas em separado, em arquivos “jpg” nomeados por exemplo “palavra_completo_fig_01.jpg,” “palavra_completo_fig_02.jpg,” etc. A resolução destes arquivos deverá ser compatível com a impressão, ou seja, deverá ter no mínimo 800 pixel do lado menor (sendo 800 um valor mínimo: é preferível maior).

Artigos Originais

Os artigos propostos deverão ser originais, comprometendo-se os autores a não os candidatarem em simultâneo a outra publicação, nem os republicarem sem autorização desta revista. Os artigos completos são acompanhados de declaração de originalidade e não publicação em outro local.

Extensão da sinopse e do artigo final

A sinopse provisória (primeira fase de submissão) pode ter um máximo de 2.000 caracteres ou 300 palavras, sem apresentar nome do autor. Deverá incluir título, e caso se refira a uma intervenção prática, uma ou duas figuras, devidamente legendadas. O artigo completo (segunda fase de submissão) pode ter um máximo 12.000 caracteres (incluindo espaços) no corpo do texto excluindo resumos, legendas e referências bibliográficas. Poderá incluir as Figuras ou Quadros que forem julgados oportunos (máximo de dez) devidamente legendados.

Normas de formatação do artigo original

Os textos devem ser formatados em letra Times New Roman a espaço e meio, tamanho 12 (com exceção dos Resumos, Palavras chave, legendas de Figuras, blocos de texto citados e Bibliografia, que serão a compostos a um espaço e tamanho 11). Devem ser enviados por e-mail (congressomateriaprima@fba.ul.pt) com o ficheiro de texto em Word (*.doc ou *.docx). Não pode apresentar notas de rodapé ou finais.

Manual de estilo

O “Título” deve ser descritivo e com um máximo de 150 caracteres (incluindo espaços), e traduzido também para inglês. Segue-se-lhe a menção “artigo submetido a dia-mês-ano” (data de submissão do artigo completo). Segue-se-lhe o “Resumo” com um máximo de 650 caracteres, a que se seguem três a cinco “palavras chave.” Segue-se-lhe a tradução do resumo e das palavras chave para inglês (“Abstract” e “Keywords”). Segue-se-lhe o corpo do artigo, que é composto por uma parte de “Introdução” (com este ou outro título), por uma parte de desenvolvimento (composta por uma ou mais divisões com títulos numerados e começando em “1” e com eventuais subsecções até ao segundo nível, como por exemplo “1.1” etc.). O artigo encerra com a “Conclusão”, que a exemplo da “Introdução” não é uma secção numerada. No final apresenta-se o capítulo “Referências” que apenas inclui as referências bibliográficas citadas ao longo do texto (e apenas essas). Citações: as transcrições menores que duas linhas abrem e encerram com aspas verticais. As transcrições mais extensas são destacadas num bloco (tamanho 11 e entrelinha 1) e em itálico, sem aspas. Referências: as referências bibliográficas das obras citadas devem obedecer às seguintes orientações:

- Livro: Apelido, Nome Próprio (ano) *Título do Livro: Subtítulo*. Local de edição: Editora. ISBN.
- Artigo em publicação periódica: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do artigo”, *Nome da Revista*. ISSN. Volume (número), páginas.
- Textos em coletâneas: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do texto: subtítulo.” In Nome Próprio e Apelido (org.), *Título da Coletânea: Subtítulo*. Local de edição: Editora, páginas. ISBN.

Os vocábulos noutras línguas são formatados em itálico. Não são utilizados negritos, exceto nos títulos. Os elementos extra textuais nos artigos são apenas “Quadros” ou “Figuras” e são inseridos no texto submetido com as legendas respetivas. Os Quadros ou Figuras devem ser referidos no correr do texto (ex. “Figura 1”), e identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. As “Figuras” apresentam legenda numerada, por baixo, com identificação de autor, título, data, local, dimensões e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Os Quadros são legendados por cima, com descrição simples do que apresentam e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Cada artigo não deve ultrapassar o total de 3 Quadros e 10 Figuras.

Procedimentos para publicação após aprovação

Custos de publicação: A publicação por artigo na *Matéria-Prima* pressupõe, após aprovação, uma participação de cada autor nos custos associados. A cada autor são enviados dois exemplares da revista.

Declaração de originalidade

A Revista *Matéria-Prima* requiere aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito

Declaro que o trabalho intitulado: _____

que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciado pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome _____

Assinatura _____

Meta-artigo auto exemplificativo

Self explaining meta-paper

Artigo completo submetido a [dia] de [mês] de [ano]

Resumo:

O resumo apresenta um sumário conciso do tema, do contexto, do objetivo, da abordagem (metodologia), dos resultados, e das conclusões, não excedendo 6 linhas: assim o objetivo deste artigo é auxiliar os criadores e autores de submissões no contexto da comunicação académica. Para isso apresenta-se uma sequência sistemática de sugestões de composição textual. Como resultado exemplifica-se este artigo auto-explicativo. Conclui-se refletindo sobre as vantagens da comunicação entre artistas em plataformas de disseminação.

Palavras-chave: meta-artigo, conferência, normas de citação.

Abstract:

The abstract presents a concise summary of the topic, the context, the objective, the approach (methodology), results, and conclusions, not exceeding 6 lines: so the goal of this article is to assist the creators and authors of submissions in the context of scholarly communication. It presents a systematic sequence of suggestions of textual composition. As a result this article exemplifies itself in a self-explanatory way. We conclude by reflecting on the advantages of communication between artists on dissemination platforms.

Keywords: meta-paper, conference, referencing.

Introdução

De modo a conseguir-se reunir, no Congresso Internacional *Matéria-Prima*, um conjunto consistente de comunicações com a qualidade desejada, e também para facilitar o tratamento na preparação das edições, solicita-se aos autores que seja seguida a formatação do artigo tal como este documento foi composto. O modo mais fácil de o fazer é aproveitar este mesmo ficheiro e substituir o seu conteúdo.

Nesta secção de introdução apresenta-se o tema e o propósito do artigo em termos claros e sucintos. No que respeita ao tema, ele compreenderá, segundo a proposta da revista, a visita à(s) obra(s) de um criador — e é este o local para uma apresentação muito breve dos

dados pessoais desse criador, tais como datas e locais (nascimento, graduação) e um ou dois pontos relevantes da atividade profissional. Não se trata de uma biografia, apenas uma curta apresentação de enquadramento redigida com muita brevidade.

Nesta secção pode também enunciar-se a estrutura ou a metodologia de abordagem que se vai seguir no desenvolvimento.

1. Modelo da página

[este é o título do primeiro capítulo do corpo do artigo; caso existam subcapítulos deverão ser numerados, por exemplo 1.1 ou 1.1.1 sem ponto no final da sua sequência]

Utiliza-se a fonte “Times New Roman” do Word para Windows (apenas “Times” se estiver a converter do Mac, não usar a “Times New Roman” do Mac). O espaçamento normal é de 1,5 exceto na zona dos resumos, ao início, blocos citados e na zona das referências bibliográficas, onde passa a um espaço. Todos os parágrafos têm espaçamento zero, antes e depois. Não se usa auto-texto exceto na numeração das páginas (à direita em baixo). As aspas, do tipo vertical, terminam após os sinais de pontuação, como por exemplo “fecho de aspas duplas.”

Para que o processo de arbitragem (*peer review*) seja do tipo *double-blind*, eliminar deste ficheiro qualquer referência ao autor, inclusive das propriedades do ficheiro. Não fazer auto referências nesta fase da submissão.

2. Citações

A revista não permite o uso de notas de rodapé, ou pé de página. Observam-se como normas de citação as do sistema ‘autor, data,’ ou ‘Harvard,’ sem o uso de notas de rodapé. Recordam-se alguns tipos de citações:

- Citação curta, incluída no correr do texto (com aspas verticais simples, se for muito curta, duplas se for maior que três ou quatro palavras);
- Citação longa, em bloco destacado.
- Citação conceptual (não há importação de texto *ipsis verbis*, e pode referir-se ao texto exterior de modo localizado ou em termos gerais).

Como exemplo da citação curta (menos de duas linhas) recorde-se que ‘quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança’ (Eco, 2004: 39).

Como exemplo da citação longa, em bloco destacado, apontam-se os perigos de uma abordagem menos focada, referidos a propósito da escolha de um tema de tese:

Se ele [o autor] se interessa por literatura, o seu primeiro impulso é fazer uma tese do género A Literatura Hoje, tendo de restringir o tema, quererá escolher A literatura italiana desde o pós-guerra até aos anos 60. Estas teses são perigosíssimas (Eco, 2004: 35).

[Itálico, Times 11, um espaço, alinhamento ajustado (ou ‘justificado,’ referência ‘autor, data’ no final fora da zona itálico)]

Como exemplo da citação conceptual localizada exemplifica-se apontando que a escolha do assunto de um trabalho académico tem algumas regras recomendáveis (Eco, 2004: 33).

Como exemplo de uma citação conceptual geral aponta-se a metodologia global quanto à redação de trabalhos académicos (Eco, 2004).

Os textos dos artigos não podem conter anotações em rodapé.

Sugere-se a consulta de atas dos congressos Matéria-Prima anteriores (Queiroz, 2013) ou de alguns dos artigos publicados na Revista *Matéria-Prima* (Zanini & Schvambach, 2014; Bahia & Trindade, 2013), para citar apenas alguns e exemplificar as referências bibliográficas respetivas, ao final deste texto.

3. Figuras ou Quadros

No texto do artigo, os extra-textos podem ser apenas de dois tipos: Figuras ou Quadros.

Na categoria Figura inclui-se todo o tipo de imagem, desenho, fotografia, gráfico, e é legendada por baixo. Apresenta-se uma Figura a título meramente ilustrativo quanto à apresentação, legendagem e ancoragem. A Figura tem sempre a ‘âncora’ no correr do texto, como se faz nesta mesma frase (Figura 1).



Figura 1. Alexandre Farto aka VIHLS, Norfolk hotel, 2013 (obra para o Fremantle 2013 Street Arts Festival), Austrália. Foto: Mel. Fonte: <http://www.flickr.com/photos/merufumoto/8604668690/>

O autor do artigo é o responsável pela autorização da reprodução da obra (notar que só os autores da CE que faleceram há mais de 70 anos têm a reprodução do seu trabalho bidimensional em domínio público).

Se o autor do artigo é o autor da fotografia ou de outro qualquer gráfico assinala o facto como se exemplifica na Figura 2.



Figura 2. Uma sessão plenária do II Congresso Internacional Matéria-Prima, na Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, julho de 2013. Fonte: própria.

Caso o autor sinta dificuldade em manipular as imagens inseridas no texto pode optar por apresentá-las no final, após o capítulo ‘Referências,’ de modo sequente, uma por página, e com a respetiva legenda. Todas as Figuras e Quadros têm de ser referidas no correr do texto, com a respetiva ‘âncora.’

Na categoria ‘Quadro’ estão as tabelas que, ao invés, são legendadas por cima. Também têm sempre a sua âncora no texto, como se faz nesta mesma frase (Quadro 1).

Quadro 1. Exemplo de um Quadro. Fonte: autor.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

4. Sobre as referências

O capítulo ‘Referências’ apresenta as fontes citadas no correr do texto, e apenas essas. O capítulo ‘Referências’ é único e não é dividido em subcapítulos.

Conclusão

A Conclusão, a exemplo da Introdução e das Referências, não é uma secção numerada e apresenta uma síntese que resume e torna mais claro o corpo e argumento do artigo, apresentando os pontos de vista com concisão.

Este artigo poderá contribuir para estabelecer uma norma de redação de comunicações aplicável às publicações *Matéria-Prima* promovendo ao mesmo tempo o conhecimento e investigação no campo alargado da educação artística: trata-se de estabelecer patamares eficazes de comunicação entre profissionais e dentro de uma orientação descentrada e atenta a novas abordagens e desafios.

Referências

- Bahia, Sara & Trindade, José Pedro (2013) “Arte como desenvolvimento da literacia crítica.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 1 (2): 171-178.
- Eco, Umberto (2007) *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença. ISBN: 978-972-23-1351-3
- Queiroz, João Paulo (Ed.) *A Partir da Matéria-Prima: Atas do II Congresso Internacional Matéria Prima 2013 Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário*. FBAUL 11 a 15 julho 2013. Lisboa: CIEBA / FBAUL. 821 pp. ISBN 978-989-8300-57-7 [Consult. 2015-02-20]
Disponível em URL: <http://congressomateria.fba.ul.pt/atas.htm>
- Zanini, Gina & Schvambach, Janaina (2014) “Contos de fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 103-111.

Notas biográficas — Conselho editorial & pares académicos

*Editing committee & academic peers
— biographic notes*



ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO (Brasil). Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) — Petrolina, Pernambuco — Brasil desde 2009. Antes disso, foi educador em escolas de ensino fundamental e médio, atuando também com Formação de Educadores por 13 anos no Brasil e em Moçambique. Alexsandro também trabalhou no Ministério da Educação do Brasil, em Brasília-DF, na implementação de Políticas Públicas de Educação Integral. Possui formação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, tem atuado em Ensino, Pesquisa e Extensão principalmente na interface entre Educação e Saúde com as temáticas Pedagogia da Intuição, Educação Integral, Formação de Educadores, Histórias de vida e Educação Popular.



ANA LUIZA RUSCHEL NUNES (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFSM, 1982). Mestre em Educação (UFSM, 1990), Doutora em Educação (UNICAMP/SP, 1997). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado / Doutorado. Membro da ANPAP, FAEB, e. Líder do GEPAVEC- Grupo de pesquisa CNPq.



ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA (Portugal). Frequentou, até ao 3º ano, a Escola Superior de Pintura no Porto, tendo terminado o Curso Superior de Pintura na Faculdade de Belas Artes em Lisboa. Foi docente e orientadora de professores de Educação Visual. Integrou o grupo de consultores do ME que elaboraram as Novas Orientações Curriculares do Ensino Básico. Mestre em Ciências e Currículos da Educação. Doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lecionou, como professora convidada na Universidade de Évora. É há 20 anos representante de Portugal no International Council for Children's Play (ICCP), tendo pertencido à comissão de organização de dois congressos Internacionais em Portugal. Atualmente é professora de didática das expressões e arte e educação, coordenando mestrados para futuros professores e educadores, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Grupo Lusófona). Residiu na Alemanha onde frequentou vários cursos de modelo e de pintura na Technischen Universität, Darmstadt e na Malschule am Woog Academy. Realizou na Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) cursos de Desenho da Figura Humana. Frequentou cadeiras de História de Arte quer na SNBA quer no CCB organizado pelo seu Centro Educativo. Participou em diversas exposições coletivas, nomeadamente na

Escola Superior de Belas Artes e na Sociedade Nacional de Belas Artes. Realizou individualmente exposições na Sociedade Nacional de Belas Artes e No Museu Municipal de Coruche por ocasião da Bienal. Mais recentemente, exibiu obras na Biblioteca Orlando Ribeiro e em Setúbal na Casa Da Avenida.



ANA SOUSA (Portugal). Doutora em Belas-Artes Educação Artística (2016), mestre em Educação Artística (2007) e licenciada em Artes Plásticas Pintura (2003), pela Universidade de Lisboa. É assistente convidada na Faculdade de Belas-Artes desta universidade, onde leciona nas áreas de Educação Artística, Ciências da Arte e Tapeçaria. É investigadora integrada no CIEBA e membro da comissão científica das Jornadas dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, desde o seu início. Foi bolseira de doutoramento e de mestrado pela FCT, lecionou em escolas básicas e secundárias da Grande Lisboa e desenvolveu igualmente atividade em contextos não formais de aprendizagem. A sua investigação mais recente centra-se na desconstrução-construção de relações entre concepções e práticas, no âmbito do desenvolvimento da identidade profissional dos professores de artes visuais.



ANALICE DUTRA PILLAR (Brasil). Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP, 1994), mestre em Artes pela USP (1990) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1983). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes, na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando Mestrado e Doutorado na área de Educação e Artes Visuais. É membro da Comissão Coordenadora deste Programa. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). É sócia da International Society of Education Through Art (INSEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Integra o Conselho Editorial do International Journal of Education Through Art (IJETA). Atua como Consultor Ad.Hoc para revistas e agências de fomento. Tem participado de diversos Comitês Científicos. Possui várias publicações na área do Ensino de Artes Visuais. Tem experiência em Educação e Artes, com ênfase no Ensino de Artes Visuais, principalmente nos temas: leitura da imagem, arte, produções audiovisuais, mídia televisiva e infância. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES (Portugal). Professor Associado c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em Escultura, pela então Escola Superior de Belas-Artes (ESBAL), 1977. Em 1981, inicia a carreira docente na ESBAL. Título de Professor Agregado em Desenho, ESBAL, 1991. Título de Professor Agregado da Universidade de Lisboa, em 2006. Atualmente é coordenador da Área de Desenho e do Mestrado em Desenho da FBAUL. Investigação artística e científica através do Desenho e da Didática do Desenho. Conferências, publicações e participação em várias exposições.



ANTÓNIO TRINDADE (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1967. É Professor e Regente de Geometria na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Licenciado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 1993. Mestre em Arte, Património e Restauro pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002. Doutor em Belas Artes, especialidade em Geometria Descritiva, pela FBAUL, 2008. Membro da secção de Desenho do Centro de Investigação e Estudos Belas Artes, CIEBA, da FBAUL. Membro do Conselho Científico da FBAUL, como representante do CIEBA. Tem 9 artigos publicados e outros no prelo. Participou em 12 Exposições Individuais, representado pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA

em Lisboa e pela GALERIA SALA MAIOR no Porto. Participou em 14 Exposições Colectivas, onde se destacam as presenças nas feiras de Arte Contemporânea, como a FAC-LISBOA e a ARCO-Madrid, representado em ambas pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA. Obras em colecções como a Telecel-Lisboa, Frubaça-Alcobaça e Caixa Geral de Depósitos, Lisboa. É citado e referido em publicações artísticas, nas Revistas *Magazine Artes*, *Arte e Leilões*, *L+Arte*, *Arte y Parte*, bem como em catálogos das referidas feiras de Arte Contemporânea, com textos dos reconhecidos escritores e críticos, Valter Hugo Mãe, Sandra Vieira Jürgens e da curadora Filipa Oliveira.



ARTUR RAMOS (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também ao domínio da investigação arqueológica na reconstituição de espaços arquitetónicos e naturais. É atualmente coordenador da licenciatura de Desenho.



BELIDSON DIAS (Brasil). Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte na área de Educação em Artes Visuais. Pós-Doutorando, na Universidade de Barcelona, Espanha; Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação, na University of British Columbia, Canadá; Mestre em Artes Visuais, na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo e metodologia, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, teoria queer, sexualidade e gênero. Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visibilidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIACÕES — Educação e Visibilidade (UnB/CNPq), integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura (UFSM/CNPq). Tem participado ativamente em congressos no país e no exterior e publicado extensivamente em livros, revistas e periódicos nacionais e internacionais. Autor do livro *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual* (2011) e organizador, junto a Rita L Irwin, do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (2013).



CATARINA SILVA MARTINS (Portugal). Doutora em Educação (2012) e Mestre em Educação Artística (2007) pela Universidade de Lisboa. Foi Bolseira de Doutoramento da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Actualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



CHRISTINA RIZZI (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes

da ECA na Comissão Interunidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



CONSUELO SCHLICHTA (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrendo a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



ELISABETE OLIVEIRA (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) expando desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- Alinea h). Ciências Pedagógicas (FLUL). Estágio/ Exame de Estado, 9º Grupo, com Alfredo Betâmio de Almeida, Liceu Normal Pedro Nunes-Lisboa, Diploma *Art/Design Education*, London University Institute of Education, Boleseira Fundação Gulbenkian (1980-84). Provas Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica-FPCEUL (Mº Bom). Conselheira Mundial InSEA / UNESCO (1988-1997) em cinco continentes. Planeadora / Consultora curricular nacional em Arte Educação (1970- 2001). Formadora de Professores / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. Minerva/Coimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



ERINALDO ALVES NASCIMENTO (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Biblioteconomia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livros “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de

vários artigos e capítulos de livros sobre o ensino das Artes Visuais, versando sobre a formação inicial e continuada, gestão pública, cultura visual, perspectivas educacionais e processos de subjetivação pelas imagens. É coordenador do blog ensinando artes visuais — www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com



FERNANDO MIRANDA (Montevideo, 1968). Profesor Titular del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” — asimilado a Facultad — (IENBA) de la Universidad de la República (UdelaR), en Montevideo, Uruguay. Director del IENBA por el período 2016-2020. Doctor en Bellas Artes de la Facultad de Bellas Artes (Universidad de Barcelona); Licenciado en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR) en 1992. Investigador Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) — Uruguay desde 2011. Responsable desde 2005 del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad de la UDELAR con el que ha desarrollado proyectos a nivel nacional e internacional. Miembro del Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, de la Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, Brasil e Investigador colaborador en el Grupo de Investigación Creación en arte y estéticas aplicadas para la ciudad, el paisaje y la comunidad. Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, España.



HELENA BARRANTA (Portugal). Formou-se em Arquitectura (FA-UTL, 1995), Mestrado em Gestão do Património Cultural (UALg, 2001) e Doutoramento em Arquitectura, com dissertação sobre Museus de Arte Contemporânea em Portugal (FAUP, 2008). Professora Auxiliar no Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa e Investigadora no Instituto de História da Arte, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, onde integra o grupo *Museum Studies*. Foi Directora do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado, em Lisboa, de 2009 a 2012, e coordenadora do projecto *unplace — um museu sem lugar* (<http://unplace.org/>), entre 2014 e 2015. A sua actividade profissional e de investigação centra-se no património cultural, na arquitectura de museus de arte contemporânea, nos museus virtuais e nas exposições de arte digital, temas sobre os quais tem realizado vários estudos e publicações, tanto em Portugal como noutros países. Membro da Associação Acesso Cultura, do ICOM-Portugal e da European Network Association.



HELENA CABELEIRA (Portugal). Torres Novas, 1978. Doutora em Educação, IEUL (2013), Mestre em Educação Artística, FBAUL (2007), licenciada em Artes Plásticas - Escultura, FBAUP (2002). Bolseira de Doutoramento da FCT (2008-11), investigadora visitante no Centre for Educational Sociology (CES), University of Edinburgh (2009), Bolseira de pós-doutoramento IEUL (2014). Desde 2015, é Professora Auxiliar Convidada na FBAUL, onde lecciona unidades curriculares e orienta dissertações nos Mestrados de Educação Artística e Ensino das Artes Visuais. Desde 2008 é investigadora colaboradora da UIDEF (IEUL) e tem sido membro de diversas equipas de projectos de investigação (nacionais e internacionais), tendo publicado em jornais, revistas e monografias (peer-reviewed, scopus). Desde 2005, foi professora de Artes Visuais em escolas secundárias do Ministério da Educação, professora de Geometria Descritiva (em regime de trabalho independente), e trabalhou como artista plástica e coordenadora de projectos artísticos-educativos em instituições culturais. Desde 2002 recebeu vários prémios artísticos e bolsas de mérito académico e científico (tese de doutoramento premiada em 2014). Principais áreas de investigação e interesse: História do ensino superior artístico; História do currículo e das disciplinas artísticas (ensino básico e secundário); Teorias pedagógicas e metodologias de investigação-acção em Educação Artística; Formação contínua de professores de artes plásticas e visuais.



ILÍDIO SALTEIRO (Portugal). (Portugal). Licenciado em Artes Plásticas / Pintura na Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (1979), mestre em História da Arte na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1987), doutor em Belas-Artes Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2006). Entre 1980 e 1982 realizou a Profissionalização em Exercício no Ensino Secundário. Entre 2000 e 2002 fez parte da equipa que elaborou o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais — Educação Visual, (Lisboa, Ministério da Educação e Ciência), 2002. A partir de 2007 é Formador Certificado pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Continua nas áreas artísticas dos Ensinos Básico e Secundário. Professor e Coordenador da área da Pintura na Licenciatura de Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2014). Tem tido uma actividade e investigação artística regular com trinta exposições individuais, a última das quais intitulada «O Centro do Mundo» no Museu Militar de Lisboa de 17 de maio a 15 de outubro de 2013.



IRENE TOURINHO (Brasil). Doutora pela University of Wisconsin — Madison (EUA). Pós-doutoramento em Cultura Visual na Universidade de Barcelona, Espanha, onde foi professora visitante. Foi, também, professora visitante na Ambedkar University em Nova Delhi, Índia. É professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás e do Grupo de Pesquisa Transviações, da Universidade de Brasília. É, ainda, membro da International Society for Education Through Art (INSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).



ISABELA NASCIMENTO FRADE (Brasil). Licenciada em Artes pela PUC/Rio, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA pela FAPERJ. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética — CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/ UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina / CAPES MINCyT.



JOÃO CASTRO SILVA (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1966. Doutor em Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em História da Arte pela Universidade Lusíada de Lisboa. Licenciado em Escultura pela FBAUL. É Professor de Escultura nos diversos ciclos de estudos — Licenciatura, Mestrado e Doutoramento — do curso de Escultura da FBAUL e coordenador do primeiro ciclo de estudos desta área. Tem coordenado diversas exposições de escultura e residências artísticas, estas últimas no âmbito da intervenção na paisagem. Desenvolve investigação plástica na área da escultura de talhe directo em madeira, intervenções no espaço público e na paisagem. Expõe regularmente desde 1990 e tem obra pública em Portugal e no estrangeiro. Participa em simpósios, ganhou diversos prémios e está representado em colecções nacionais e internacionais.



JOÃO PAULO QUEIROZ (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10º ao 12º anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro *Cativar pela imagem*, 5 textos sobre Comunicação Visual, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.



JOCIELE LAMPERT (Brasil). Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP. Mestre em Educação pela UFSM. Bacharelado em Pintura pela Universidade Federal de Santa Maria e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). É Editora Chefe do Periódico Revista Apotheke. Sites: www.jocielelampert.com.br e www.apothekeestudiodepintura.com



JORGE RAMOS DO Ó (Portugal). Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professor Convidado da Universidade de São Paulo-Brasil, instituições onde lecciona temáticas relacionadas com a história da educação, história da cultura e análise do discurso. Tem escrito sobre história política, histórica cultural e das mentalidades, especialmente durante o período do Estado Novo, e também sobre história da educação e da pedagogia, num período mais longo e que se estende de meados do século XIX a meados de Novecentos. Além de vários outros trabalhos de menor dimensão e em co-autoria, em revistas científicas e em monografias, publicou os seguintes livros: *O lugar de Salazar: Estudo e Antologia*, Lisboa: Alfa; *Os anos de Ferro: O Dispositivo Cultural durante a Política do Espírito (1933-1949)*, Lisboa: Estampa; *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*, Lisboa: Educa; *Ensino liceal (1836-1975)*, Lisboa: Ministério da Educação; *Emergência e Circulação do Conhecimento UDESC-pedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*, Lisboa: Educa. Editor de *Sisyfus — Journal of Education*.



JOSÉ CARLOS DE PAIVA (Portugal). Doutor em 'Pintura' Mestre em 'Arte Multimédia' e Licenciado em 'Artes Plásticas — Pintura', pela Universidade do Porto — Faculdade de Belas Artes (FBAUP). Professor Auxiliar FBAUP, Diretor do Curso Doutoral em Educação Artística. Investigador Integrado do i2ADS (Instituto de Investigação em Educação Artística), e Investigador Colaborador do CIE (Centro de Investigação e Intervenções Educativas). Percurso múltiplo por vários caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados numa atitude transversal interventiva no tecido social e

atenções globalizantes. Trajecto autoral como artista plástico, mostrado em exposições individuais de artes plásticas (8, desde 1983) e em exposições colectivas, por todo o país e no estrangeiro. Coordenador e organizador de exposições temáticas e artísticas realizadas por todo o país e no exterior. Fundador (1988) e diretor da GESTO Cooperativa Cultural. Forte envolvimento em ações interculturais, de índole artístico e cultural com comunidades em Moçambique, Brasil, Cabo Verde e Portugal, organizadas pelo 'movimento intercultural — Identidades.



LUCIA GOUVÊA PIMENTEL (Brasil). Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho Mundial da InSEA, do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos — OEI, Vice-Presidente da ANPAP, Conselheira do Instituto Arte das Américas, membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), da Associação Mineira de Arte Educadores (AMARTE), do Conselho Editorial de várias publicações na área e consultora *ad hoc* da CAPES. Foi Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte — CLEA (2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisas *Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas* e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, arte/ educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura.



LEONARDO CHARRÊU (Portugal) É Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Leciona na graduação no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras e na pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Brasil. Membro efetivo e vice-líder do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM. Pesquisa sobre Formação de Professores de Artes Visuais, sobre Arte e Cultura Visual, Arte e Cognição, Metodologias de Pesquisa baseadas nas Artes.



LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE (Brasil). Licenciada em Educação Artística, Hab. Artes Plásticas, Mestre e Doutora em Educação. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre), atuando na graduação e na pós-graduação. Foi vice-presidente da FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e coordenadora do GT 24 — Educação e Arte da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Pesquisa e tem vários artigos publicados em torno das seguintes temáticas: gênero, artes visuais e educação; formação docente em arte; formação estética; arte contemporânea e educação.



LUÍS JORGE GONÇALVES (Portugal). Doutorado pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em Ciências da Arte e do Património. A docência na Faculdade de Belas-Artes é entre a História da Arte, a Museologia e a Arqueologia e Património, nas licenciaturas, nos mestrados de Museologia e Museografia e de Património Público, Arte e Museologia e no curso de doutoramento. Tem desenvolvido a sua investigação nos domínios da Arte Pré-Histórica, da Escultura Romana e da Arqueologia Pública e da Paisagem. Desenvolve ainda projetos no domínio da ilustração reconstitutiva do património, da função da imagem no mundo antigo e dos interfaces plásticos entre arte pré-histórica e antiga e arte contemporânea.

É responsável por exposições monográficas sobre monumentos de vilas e cidades portuguesas. Tem desenvolvido projetos no âmbito da educação patrimonial e projetos de intervenção artística e pedagógica em espaços patrimoniais.



MARGARIDA CALADO (Portugal). Maria Margarida Teixeira Barradas Calado nasceu em Lisboa. Concluiu a licenciatura em História na Faculdade de Letras de Lisboa em 1973 e em 1971, o Curso de Ciências Pedagógicas. A partir do ano lectivo de 1973 / 1974, exerceu funções docentes na Escola Superior de Belas Artes, tendo realizado, em 1996, o doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com a tese «Arte e Sociedade na Época de D. João V». Actualmente é professora associada na Faculdade de Belas Artes, no grupo de Ciências da Arte, e Coordenadora dos Mestrados em Educação Artística e em Ensino das Artes Visuais. É autora, entre outras, das obras *Azeição*, *O Convento de S. Francisco da Cidade* e *Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*, este, em colaboração com Jorge Henrique Pais da Silva.



MARÍA ACASO (Espanha). Professora Associada em Educação Artística na Universidade Complutense de Madrid (Espanha). Maria Acaso está empenhada na mudança da Educação Artística. Conduziu diversos projetos sobre metodologias de aprendizagem disruptiva em diferentes cenários. É autora de livros e artigos sobre este assunto, tendo sido convidada por instituições nacionais e internacionais como o MoMA, NYU e a New School for Social Research. Todo o seu trabalho está em <http://mariaacaso.es>



MARIA CRISTINA DA ROSA (Brasil). Graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Sevilha junto ao departamento de Didáctica das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAIPE. É autora do livro *A Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Atualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (mestrado/Doutorado) — UDESC e o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina — (OFPEA/BRARG).



MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS (Espanha), Licenciada y Doctora en Bellas Artes (Universidad Complutense, Madrid), desarrolla su trabajo como Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Su línea de investigación más reciente se enmarca en torno a la investigación educativa basada en las artes y cómo las nuevas tendencias del Arte Contemporáneo deben ser tenidas en cuenta en la Educación Artística. En este contexto, coordina el grupo de investigación C3 de marcado carácter interdisciplinar con la finalidad de encontrar estrategias para actuar e incidir en la Educación Artística desde diversos contextos educativos. En el contexto de la Formación ha realizado varias Jornadas, reuniones de investigadores, y encuentros con profesorado en activo. Además de diferentes publicaciones, participar en doctorados e impartir docencia en diferentes Masters. Pertenece (como una de las Investigadoras Principales) al

Grupo de investigación LITER21 “Investigacións literarias, artísticas, interculturais e educativas. Lecturas textuais e visuais”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). www.usc.es/lijmi Contato: mjesus.agra@usc.es



MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA (Brasil) Professora Associada II do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC), diretório do CNPq. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



MARTA DANTAS (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada as linhas de pesquisa “diálogos culturais” e “discursos sobre as artes” e investiga os seguintes temas: surrealismo, arte bruta, experiência limite na arte e na literatura. Autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio* publicado pela Editora UNESP em 2009, além de capítulos de livros sobre o surrealismo de André Breton e o pensamento de Jean Dubuffet.



MIRIAN CELESTE MARTINS (Brasil). Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. Formação em Arte e Educação com mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo. Autora de livros e artigos, atuou em outras universidades e coordenou também ações educativas em importantes exposições como a 25ª Bienal/SP e a 4ª Bienal do Mercosul/RS.



PALOMA CABELLO PÉREZ (Espanha). Vicedecana de Organización Académica de la Facultad de Bellas Artes de La Universidade de Vigo. Profesora y Coordinadora del Máster para el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el itinerario de Artes, en la Universidad de Vigo. Profesora Titular de Escuela Universitaria en el Departamento de Didácticas Especiales, de la Universidad de Vigo. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, (Madrid), viene publicando desde los años 80 sobre la didáctica de las artes plásticas en publicaciones como “La expresión plástica, diagnóstico como punto de partida” en la revista Adaxe, o “Percepción y concepción espacial” en Revista de estudios Provinciales. Con una prolífica actividad artística desde el año 1972, con exposiciones en centros de arte nacionales e internacionales, investiga y realiza obra en el área de la didáctica y



enseñanza de la expresión plástica, reflejado además en diversas comunicaciones en congresos especializados con trabajos como “Conclusiones de un encuentro de expresión plástica” en el III Congreso Nacional de la Sociedad Española para la Educación por Medio del Arte, “La educación artística a través del museo” en el I Congreso Iberoamericano del Arte y Educación, o “La comprensión del espacio en los niños” en el III Encuentro Nacional de Didáctica de la Expresión Plástica en Galicia “EL ESPACIO.”

RAIMUNDO MARTINS (Brasil). Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás. É membro da International Society for Education through Art (INSEA), da Rede Iberoamericana de Educación Artística (RIEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Tem atuado no Brasil e no exterior com participação em congressos e publicação de artigos. É editor da *Coleção Desenredos* — publicação do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — e coordena (com Irene Tourinho) a *Coleção Cultura Visual e Educação*, publicação da Editora da Universidade Federal de Santa Maria. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás e do Laboratório Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



REJANE COUTINHO (Brasil). Rejane Galvão Coutinho é mestre e doutora em Artes pela USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes, mestrado e doutorado, linha de pesquisa Arte e Educação. É líder do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores UNESP/CNPq e tem publicado artigos em periódicos e livros sobre: história do ensino de artes no Brasil, formação de educadores mediadores e a questão da educação em museus. Entre as publicações se inclui o *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, São Paulo, Edusp, 2005 em co-autoria com Ana Mae Barbosa e Heloisa Sales; e *Arte/educação como Mediação Cultural e Social*, São Paulo, Editora UNESP, 2009 organizado em parceria com Ana Mae Barbosa. É membro da Federação de Arte Educadores do Brasil, FAEB e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP. Foi fundadora e atualmente é colaboradora do Arteducação Produções, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.



RICARD HUERTA (Espanha). Ricard Huerta (Espanha) É professor titular de educação artística na Universitat de València. Investigador do *Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives*. Diretor de *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. Doctor em *Bellas Artes* e licenciado em *Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual*. Coordenador do Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales. Profesor del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la Facultad de Magisterio (GIUV2013-103). Publicou, entre outros, os livros *Funció Plàstica de les Lletres*, *Art i Educació*, *Cultura Visual a Ontinyent*, *Apaga-la!*, *Museo tipográfico urbano*, *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*, *Ciudadana letra*, *Mujeres maestras*; *Identidades docentes en Iberoamérica*, *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*, *Paternidades creativas*, *Lletres de ciutats*, *La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación*, *Transeducar*, assim como artigos em revistas especializadas. Como artista visual apresentou exposições com temática impregnada pela tipografia e caligrafia. Dirigiu sete jornadas internacionais de investigação artística e quatro congressos internacionais.



RICARDO MARÍN VIADEL (Espanha). Licenciado en Bellas Artes (Pintura) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es profesor de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Libros y catálogos: (1998) *La investigación en Bellas Artes*. ISBN: 84-89908-32-X. (2000) *Utopías ácidas*. ISBN: 84-370-4715-3. (2003) *Equipo Crónica: pintura, cultura, sociedad*. ISBN: 84-7822-383-5. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. ISBN: 84-205-3457-9. (2005) *Investigación en Educación Artística*. ISBN: 84-338-3690-0. (2010) *Los dibujos del tiempo. Impresiones del templo de Edfú*. ISBN: 978-84-92747-13-9. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. ISBN: 9788497007177. www.incantadas.com



RONALDO OLIVEIRA (Brasil). Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA — USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor Adjunto “C” da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, no período de 1992- 2007, onde além de trabalhar com a educação básica e programas extracurriculares, coordenou projetos na área de Ensino e Aprendizagem da Arte nesta mesma Rede de Ensino. Atuou na UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba no período de (2000 a 2007), na formação superior de professores para Educação Básica e foi responsável pela implantação na mesma Universidade da Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2007. Tem experiência na área de Arte e Educação, com ênfase em Currículo e Formação Inicial e Continuada de Professores. Atua principalmente nos seguintes temas: arte educação, artes visuais, ensino aprendizagem, Pedagogia.



SANDRA PALHARES (Portugal). Iniciou os seus estudos de Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, terminando-os na Byam Shaw School of Art/ CSM, University of the Arts London, UK, 1997. Em 2009 concluiu o Doutoramento Europeu em Pintura na Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, Bilbao, publicando de imediato a sua tese. Foi docente na ESAP, na Faculdade de Arquitetura e Artes da Universidade Lusíada e colaborou, pontualmente, com a FBAUP. Atualmente é Professora Auxiliar no IE, Universidade do Minho. Entre 1994- 1997 foi bolseira da Byam Shaw School of Art, University of the Arts London, UK e, entre 2000-2004 foi bolseira da FCT. Desde 1997 que tem participado em diversas exposições colectivas e individuais, tendo sido premiada em 1998 com o 2º Prémio Fidelidade de Pintura Fidelidade e, em 1999, com o 1º Prémio Jovens nas Artes.



SARA BAHIA (Portugal). Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Investigadora do Instituto da Educação da mesma universidades nos domínios da criatividade, educação artística e inclusão. Tem desenvolvido vários programas de promoção da criatividade e de competências sócio-emocionais em diferentes contextos de educação formal e não formal.



TERESA DE EÇA (Portugal). Doutorada pela Universidade de Surrey-Roehampton, é Professora da Escola Secundária Alves Martins em Viseu, Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e Vice-Presidente da International Society for Education through art (InSEA). É assistente editora da revista *International Society for Education through Art*. Como investigadora coordena o grupo InSEA Research Board e pertence ao Núcleo de Educação artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Universidade do Porto, colabora com o Grupo de Investigación Interdisciplinar 'Cultura, Imaginación y Creación Artística' da Universidad Autónoma de Madrid. Contacto: teresatorresea@gmail.com



UMBELINA BARRETO (Brasil). Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: umdb@terra.com.br

Chamada de trabalhos: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:
8th Matéria-Prima International Congress*

**VIII Congresso Internacional Matéria-Prima:
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**
Portugal, Lisboa, julho 2019

Chamada de trabalhos

Lança-se o desafio aos professores e investigadores em ensino das artes visuais de partilhar, no encontro “Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário,” perspectivas operacionais de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos.

Tema Ensino das artes, perspectivas e exemplos do terreno.

Escopo

Pretende-se criar um espaço de partilha de experiências no terreno, com resultados de trabalhos desenvolvidos em unidades de trabalho e respetivas reflexões sobre o sucesso, avaliação, adequação. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados, os investigadores em práticas pedagógicas e em desenvolvimento curricular, e os alunos do mestrado em Ensino das Artes Visuais (UL) que ensaiam apoios nas experiências educativas. São questões de exploração:

- O que efetivamente acontece na aula no que respeita ao ensino e aprendizagem da arte no ensino básico e secundário?
- Como o professor da escola básica e secundária tem agido enquanto criador de aproximações e abordagens do ensino das artes?
- Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?
- Quais os desafios de ensinar arte na contemporaneidade?

Idiomas português, castelhano, inglês

Apreciação

Por “*double blind review*” ou “arbitragem cega.” Cada resumo / artigo recebido pelo secretariado é reenviado, sem referência ao autor, a três, ou mais, dos membros da Comissão Científica, garantindo-se no processo o anonimato de ambas as partes (*double-blind*). No procedimento privilegia-se também a a distância geográfica entre origem de autores e de revisores científicos.

Datas importantes

O VIII Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2019.

- Data limite de submissão de sinopses: 15 de março 2019
- Limite de submissão de textos completos: 25 de abril 2019

Publicações do Congresso

As comunicações aprovadas serão publicadas em volume de atas PDF dotado de ISBN. As comunicações mais apreciadas pela Comissão Científica poderão ser recomendadas para publicação no periódico académico “Matéria-Prima”.

Custos

Palestrantes (após aprovação): 180 euro (registo cedo) 360 euro (registo com atraso). Alimentação e dormidas não incluídas. Isenção de taxas para palestrantes vinculados à Comissão Científica, ao mestrado em Ensino da UL, ou professores cooperantes do mesmo mestrado.

Contactos

VII Congresso Matéria-Prima
CIEBA: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes
FBAUL: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes,
1249-058 Lisboa, Portugal
congressomateriaprima@gmail.com
<http://congressomateria.fba.ul.pt>

Endereço

Para contactos e envio de comunicações: congressomateriaprima@gmail.com

Ficha de assinatura

Subscription notice

Aquisição e assinaturas

Preço de venda ao público:
10€ + portes de envio

Assinatura anual (três números):
Portugal: 27€
União europeia: 33€
Resto do mundo: 57€

Pode adquirir os exemplares
da Revista Matéria-Prima na loja online
Belas-Artes ULisboa —
[http://loja.belasartes.ulisboa.pt/
materia-prima](http://loja.belasartes.ulisboa.pt/materia-prima)

Contactos

Loja da Faculdade de Belas-Artes
da Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes
1249-058 Lisboa, Portugal
Telefone: +351 213 252 115
encomendas@belasartes.ulisboa.pt

A Educação Artística joga-se em muito mais locais que no ensino formal. As oportunidades formativas têm sido aproveitadas por museus, bibliotecas, centros culturais, exposições, festivais, associações e plataformas culturais, eventos, plataformas de disseminação artística, edições. Os artistas individuais têm vindo a integrar as dinâmicas relacionais e de criação de públicos nas suas obras, ao convocarem as audiências e implicarem o espectador. O terreno é limitado apenas pela imaginação, e as oportunidades de convocação alargam-se aos novos conteúdos e plataformas digitais, a par com a valorização do que é local e identitário: a revolução pode fazer-se pela cidadania.