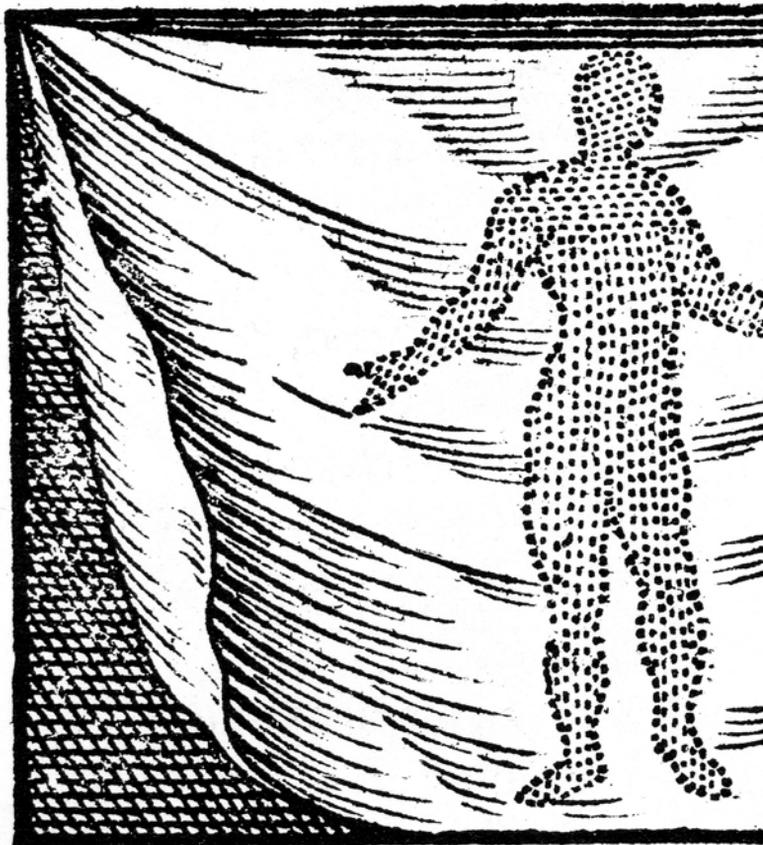


XLII.

Anima Ho-
minis.

Di



Anima
est vita corporis,
in toto una :
Tantum *Vegetativa*,
in *Plantis* ;
Simul *Sensitiva*,
in *Animalibus* ;
Etiam *Rationalis*.

Die
ist des S
einig in
Allein
in den p
Zuglei
in den
Auch e

Para este número 19 da Revista *Matéria-Prima* reuniram-se 16 artigos que permitem colocar em perspectiva diversas dimensões da Educação Artística. Entre a consciência patrimonial e a emancipação, entre o domínio da técnica e do gênero, entre a integração e a maturação criadora, há um espaço a ser pesquisado, feito de história, de identidade, de ensaio e de inclusividade.

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 8, número 1, janeiro-abril 2020,
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 8, número 1, janeiro-abril 2020,
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:**

- QUALIS 2019: A3
- Latindex (catálogo) >
<http://www.latindex.unam.mx>
- DOAJ / Directory of Open Access Journals
> <http://www.doaj.org>
- EBSCO host > <http://www.ebscohost.com>
- Academic Onefile >
[http://latinoamerica.cengage.com/rs/
academic-onefile](http://latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile)
- CiteFactor, Directory Indexing of International
Research Journals > <http://www.citefactor.org>
- GALE Cengage Learning — Informe Académico
> <http://www.cengage.com>
- MIAR (Matriz de información para la evaluación
de revistas) > <http://miar.ub.edu>
- Open Academic Journals Index
> <http://www.oaji.net>
- SHERPA / RoMEO > <http://www.sherpa.ac.uk>
- SIS, Scientific Indexing Services >
<http://sindex.org/>
- CNEN / Centro de Informações Nucleares,
Portal do Conhecimento Nuclear LIVRE!
> [http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/
inicial.asp](http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/
inicial.asp)
- ROAD Directory of Open Access Scholarly
Resources > <http://road.issn.org/en>

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, Carla Soeiro
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: Cap. 42 de *Orbis Sensualium
Pictus*, por Comenius, Nuremberga 1658.
Projeto gráfico: Tomás Gouveia
Paginação: Tomás Gouveia
Depósito legal: 361793/13
ISSN (suporte papel): 2182-9756
ISSN (suporte eletrónico): 2182-9829



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

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ANA PAULA CAETANO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

ANA PAZ

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ANTÓNIO TRINDADE

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ARTUR RAMOS

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

HELENA CABELEIRA

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

HELENA BARRANHA

Universidade de Lisboa, Instituto Superior Técnico, Portugal.

ELISABETE OLIVEIRA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Portugal.

ILÍDIO SALTEIRO

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JOÃO PAULO QUEIROZ

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JOÃO CASTRO SILVA

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JORGE RAMOS DO Ó

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

LUÍS JORGE GONÇALVES

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

MARGARIDA CALADO

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

MARTA ORNELAS

Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA), Portugal.

SARA BAHIA

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

Pares académicos externos:

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina, Pernambuco, Brasil.

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil.

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA

Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

ANALICE DUTRA PILLAR

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

BELIDSON DIAS

Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

CATARINA MARTINS

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

CHRISTINA RIZZI

Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

CONSUELO ALCIONI BORBA

DUARTE SCHLICHTA

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.

ERINALDO ALVES NASCIMENTO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

FERNANDO MIRANDA
Universidad de la República, Instituto Escuela
Nacional de Bellas Artes (UdeLaR), Uruguai.

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade
de Educação, Brasil)

IRENE TOURINHO
Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.

ISABELA NASCIMENTO FRADE
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
(UERJ), Brasil.

JOCIELE LAMPERT
Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC), Brasil.

JOSÉ CARLOS DE PAIVA
Faculdade de Belas-Artes da Universidade
do Porto (FBAUP), Portugal.

LEONARDO CHARRÉU
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Lisboa, Portugal.

LÚCIA PIMENTEL
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG), Brasil.

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul (UFRGS), Brasil.

MARÍA ACASO LÓPEZ-BOSCH
Universidad Complutense de Madrid
(UCM), Espanha.

MARIA CRISTINA DA ROSA
Fundação Universidade do Estado de Santa
Catarina (UDESC), Brasil.

MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS
Universidad de Santiago de Compostela,
Espanha.

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM), Brasil.

MARTA DANTAS
Universidade Estadual de Londrina, Paraná
(UEL), Brasil.

MIRIAN CELESTE MARTINS
Universidade Presbiteriana Mackenzie
(São Paulo), Brasil.

PALOMA CABELLO PÉREZ
Universidad de Vigo, Espanha.

REJANE COUTINHO
Universidade Estadual Paulista
(UNESP, Campus São Paulo), Brasil.

RICARD HUERTA
Universitat de València, Espanha

RICARDO MARÍN VIADEL
Facultad de Bellas Artes, Universidad de
Granada, Espanha.

RONALDO OLIVEIRA
Universidade Estadual de Londrina,
Paraná (UEL), Brasil.

SANDRA PALHARES
Universidade do Minho, Instituto de Educação.

TERESA DE EÇA
i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design
e Sociedade (FBAUP), Portugal.

TIAGO ASSIS
Faculdade de Belas-Artes da Universidade
do Porto (FBAUP), Portugal.

UMBELINA BARRETO
Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (IA-UFRGS), Brasil.

Índice	Index	
1. Editorial	1. Editorial	12-17
Arte e Educação: entre a ocorrência e a recorrência JOÃO PAULO QUEIROZ	Art and Education: between occurrence and recurrence JOÃO PAULO QUEIROZ	12-17
2. Artigos originais	2. Original articles	20-207
Processos criativos, docência e iniciação à investigação em artes visuais baseada na prática TERESA MATOS PEREIRA & KÁTIA COUTO DE SÁ SANTOS	Creative processes, teaching and initiation to practice-based visual arts research TERESA MATOS PEREIRA & KÁTIA COUTO DE SÁ SANTOS	20-33
Literacia Musical e sensibilização artística: uma experiência interdisciplinar com as Artes MARIA JOÃO CRAVEIRO LOPES & TERESA F. DE VALSASSINA HEITOR	Musical Literacy and artistic awareness: an interdisciplinary experience with the Arts MARIA JOÃO CRAVEIRO LOPES & TERESA F. DE VALSASSINA HEITOR	34-46
Experiências artísticas integradas no ensino profissional, cursos nível IV: a metáfora da viagem como filosofia formativa LEONARDO CHARRÉU & MADALENA GHIRA	Artistic experiences integrated in professional education, level IV courses: the metaphor of the journey as a formative philosophy LEONARDO CHARRÉU & MADALENA GHIRA	47-56
Ensino da Arte Portuguesa (séculos XVI-XVIII) na Université Mohammed V (Rabat, Marrocos) LUÍS JORGE GONÇALVES & CLÁUDIA MATOS PEREIRA	Teaching Portuguese Art (16th-18th centuries) at the Université Mohammed V (Rabat, Morocco) LUÍS JORGE GONÇALVES & CLÁUDIA MATOS PEREIRA	57-67
Exposição escolar integrada ao espaço expositivo permanente do museu: O caso do projeto 'Pergunta ao Tempo' EMANUELE CRISTINA SIEBERT	School exhibition integrated into the museum's permanent exhibition space: The case of the project 'Pergunta ao Tempo' EMANUELE CRISTINA SIEBERT	68-76
Formação continuada: o ensino da arte e os processos de criação ELAINE KARLA DE ALMEIDA	Permanent education: the teaching of art and the creative processes ELAINE KARLA DE ALMEIDA	77-87

<p>Yo Monstruo Mio: Corpo, identidade e visualidade na escola ALDO VICTÓRIO FILHO & PÂMELA SOUZA DA SILVA</p>	<p><i>Me, my Monster: Body, Identity and Visuality at School</i> ALDO VICTÓRIO FILHO & PÂMELA SOUZA DA SILVA</p>	<p>88-99</p>
<p>Atividades expressivas, produção e utilização de materiais lúdicos na educação ANA MARIA PESSANHA</p>	<p><i>Expressive activities, production and use of game and play materials in education</i> ANA MARIA PESSANHA</p>	<p>100-116</p>
<p>A paisagem aos olhos dos jovens: da pintura flamenga à cultura visual ANA SOUSA</p>	<p><i>Young people's visions of landscapes: from Flemish painting to visual culture</i> ANA SOUSA</p>	<p>117-129</p>
<p>Oficina da imagem: uma experiência com o ensino da gravura na década de 1990 na cidade de Jacareí/São Paulo/Brasil RONALDO OLIVEIRA</p>	<p><i>Image Workshop: An experience with the teaching of Gravure in the decade of 1990 in city of Jacareí/São Paulo/Brasil</i> RONALDO OLIVEIRA</p>	<p>130-143</p>
<p>Aplicación didáctica de recursos de Realidad Virtual en la enseñanza artística universitaria en asignaturas del área de escultura LAURA NOGALEDO GÓMEZ</p>	<p><i>Didactic application of Virtual Reality resources in the university artistic teaching in subjects of the area of sculpture</i> LAURA NOGALEDO GÓMEZ</p>	<p>144-151</p>
<p>Investigação-Ação em Educação Visual: uma reflexão a partir de casos concretos MARIA CONSTANÇA VASCONCELOS & INÊS ANDRADE MARQUES</p>	<p><i>Action Research in Artistic Education</i> MARIA CONSTANÇA VASCONCELOS & INÊS ANDRADE MARQUES</p>	<p>152-165</p>
<p>Una experiencia-puente de implementación práctica: desde la enseñanza secundaria a la formación artística de carácter universitario ISUSKO VIVAS ZIARRUSTA & AMAIA LEKERIKABEASKOA GAZTAÑAGA</p>	<p><i>A 'bridge-experience' of practical implementation: from secondary education to artistic training of university character</i> ISUSKO VIVAS ZIARRUSTA & AMAIA LEKERIKABEASKOA GAZTAÑAGA</p>	<p>166-178</p>

Práticas criativas e seus significados incorporados em objetos de caráter escultórico TERESA MARIA ROCHA GOMES VARELA	<i>Creative practices and their incorporated meanings in sculptural character's objects</i> TERESA MARIA ROCHA GOMES VARELA	179-187
Conversaciones visuales entre Porto y Paris: Deambulando para una educación artística en la ciudad RICARD RAMON & AMPARO ALONSO-SANZ	<i>Visual conversations between Porto to Paris: Wandering for an artistic education in the city</i> RICARD RAMON & AMPARO ALONSO-SANZ	188-198
O desafio da consciencialização e educação patrimonial e cultural nas artes visuais do ensino secundário PAULA MADUREIRA SIMÃO & MARIA FERNANDA MARTINS	<i>A challenge of awareness and heritage and cultural education in the visual arts of secondary education</i> PAULA MADUREIRA SIMÃO & MARIA FERNANDA MARTINS	199-207
3. Desafios da matéria-prima	<i>3. The challenge of the raw material</i>	210-XX
Ética da revista	<i>Journal ethics</i>	210-211
Instruções aos autores	<i>Instructions to authors</i>	212-215
Manual de estilo	<i>Style guide</i>	216-221
Notas biográficas: conselho editorial / pares académicos	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	222-234
Chamada de trabalhos: IX Congresso Internacional Matéria-Prima	<i>Call for papers: 9th Matéria-Prima International Congress</i>	235-236
Ficha de assinatura	<i>Subscription notice</i>	237

1. Editorial

Editorial

Arte e Educação: entre a ocorrência e a recorrência

Art and Education: between occurrence and recurrence

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ*

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

AFLIAÇÃO: 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

Resumo: Neste número da Revista *Matéria-Prima* lançam-se interrogações sobre os discursos urbanos, pelas paredes metafóricas das cidades, propondo uma reflexão sobre os pensamentos e a dificuldade do mediador, daquele que junta os ventos com os olhares, os telhados com as paredes, as palavras com as coisas. O mediador é o artista, na nova educação artística, ou na antiga, como se queira. Assim se propõem as 16 intervenções aqui documentadas nos artigos reunidos.

Palavras-chave: Educação Artística / cidadania / mediação / discursos.

Abstract: *In this issue of *Matéria-Prima* Journal, questions are raised about urban discourses, by the metaphorical walls of cities, setting a reflection on the thoughts and on the hardness of mediation, bringing together words with things. The mediator is the artist, in the new artistic education, or in the old, as one can choose. This is the purpose of the 16 interventions documented in the articles here gathered.*

Keywords: *Artistic Education / citizenship / mediation / speeches.*

1. Palavras sobre a cidade

Sobre os telhados de uma cidade passam pensamentos, sonhos, ousadias, daqueles que nela dormem ou nela se movem. Sobre as suas paredes podem estar outras imagens, cartazes, ecrãs, letras, publicidade. Entre um mundo e o outro uma diferença, que é a sua materialidade: entre o conteúdo e a sua expressão, há um abismo de não comunicação, uma oportunidade de equívoco. Talvez seja mesmo improvável comunicar, num abismo entre as pessoas e a inflação das imagens (Queiroz, 2018).

2. Entre a ocorrência e a recorrência

Os pintores, escultores, arquitetos, designers, cineastas, artistas visuais, de algum modo têm mostrado, através de evidências, que é possível unir as palavras e as coisas. Falamos então de discursos, que ora ocorrem, ora recorrem. São exemplos desta disponibilidade no acervo das obras e na memória dos museus, autores diversos, mas implicados na cidadania, como na pintura instalativa de Rui Macedo (Prieto, 2016), na pintura de Santi Queralt (Escuder Viruete, 2016), nas intervenções mediadas e colaborativas de Ana Pérez-Quiroga (Aristimuño, 2016), na animação de Abi Feijó (Gordeeff, 2016), os livros e páginas de Emanuel Monteiro (Corona, 2016), as performances urbanas e pós pop de Arthur Scovino (Maneschy, 2016), as roupas e a diferença de Nuno Gama (Palmela, 2016), as incursões gráficas e concretas de Tadeu Jungle (Khouri, 2016), os vídeos de Rochelle Costi (Gueller, 2019), as iconoclastias performativas musicais e objetuais de Dr. Truna (Vidagañ Murgui, 2019), as projeções urbanas que interrogam o género de Paula Duarte (Oliveira & Monteiro 2019).

Estas são apenas umas poucas das abordagens artísticas que se têm observado, pela mão de autores-artistas, e por isso os convoco, pelo seu olhar adentrado nos discursos criadores.

3. As propostas de agora

Outas palavras se lançam, estas dos autores que se mobilizaram nesta edição 19 da Revista Matéria-Prima. Teresa Matos Pereira & Kátia Couto de Sá Santos (Lisboa, Portugal) no artigo “Processos criativos, docência e iniciação à investigação em artes visuais baseada na prática” apresentam o trabalho de formação docente, no âmbito da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, na Unidade de Oficina de Artes e Tecnologias III, módulos dedicados à pintura e à escultura, da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde se desenvolvem processos de investigação em artes baseada na prática. A memória e a performatividade são alguns dos temas propostos para uma exploração plástica que entreligue as

dimensões da educação artística, da prática artística e da investigação em arte.

Maria João Craveiro Lopes & Teresa Frederica de Valsassina Heitor (Lisboa, Portugal) no artigo "Literacia Musical e sensibilização artística: uma experiência interdisciplinar com as Artes" apresentam uma intervenção junto dos alunos do 3º ano do 1ª Ciclo do Ensino Básico dentro da iniciativa lançada pela Jurmala Art School, a XVIII International Visual Art Competition "I live by the sea". As disciplinas de Expressão Musical e de Expressão Plástica entre outras disciplinas curriculares são mobilizadas, partindo da audição de temas sobre tempestades marítimas, para o tema ser desenvolvido plasticamente.

O artigo "Experiências artísticas integradas no ensino profissional, cursos nível IV: a metáfora da viagem como filosofia formativa" de Leonardo Charréu & Madalena Ghira (Lisboa, Portugal) descrevem uma intervenção de práticas artísticas performativas e integradas junto de turmas dos Cursos Técnicos de Apoio à Infância, Apoio Psicossocial e Auxiliar de Saúde, da Escola Profissional Val do Rio (EPVR), situada no Estoril. Parte dos conceitos de "evento como pedagogia" e da "metáfora da viagem" para as atividades desenvolvidas.

Luís Jorge Gonçalves & Cláudia Matos Pereira (Lisboa, Portugal) no artigo «Ensino da Arte Portuguesa (séculos XVI-XVIII) na Université Mohammed V (Rabat, Marrocos),» apresentam a experiência de educação de História da Arte Portuguesa junto dos alunos da licenciatura de Estudos Portugueses da Universidade Mohammed V, Rabat, Marrocos. A experiência singular é feita em língua portuguesa, trazendo uma dimensão multicultural à Educação Artística, que interpela todas as respetivas que estão em confronto no processo.

O artigo "Exposição escolar integrada ao espaço expositivo permanente do museu: O caso do projeto 'Pergunta ao Tempo'" de Emanuele Cristina Siebert (Rio do Sul, SC, Brasil) propõe uma análise do projeto de serviço educativo da parceria entre escolas de Guimarães e a Casa da Memória (Centro de Artes e Mesteres Tradicionais de Guimarães), em que a exposição resultante é integrada na exposição permanente.

Elaine Karla de Almeida (Vitória, Brasil) no artigo "Formação continuada: o ensino da arte e os processos de criação" analisa e faz um inventário da formação, desde 2010, de docentes do ensino da arte, do estado brasileiro do Espírito Santo, pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, descrevendo de modo pormenorizado as ações de capacitação e as oficinas didáticas.

O artigo "Yo Monstruo Mío: Corpo, identidade e visualidade na escola" de Aldo Victório Filho & Pâmela Souza da Silva (Rio de Janeiro, Brasil) faz uma abordagem alargada, dentro das propostas pedagógicas que exploram a Cultura Visual, em torno da representação do outro, do professor, do aluno, enquanto seres desconhecidos cujo desafio é o encontro.

Ana Maria Pessanha (Lisboa, Portugal) no artigo “Atividades expressivas, produção e utilização de materiais lúdicos na educação” demonstra as várias vantagens proporcionadas pela utilização de materiais e lúdicos no contexto educativo, recorrendo a uma revisão de exemplos de jogos produzidos por pedagogos a partir do século XVIII até hoje. Sobre esta base conceptual constituiu-se um conjunto de jogos e protótipos, elaborados por alunos da Licenciatura de Educação Básica, na Unidade Curricular de Expressão Plástica.

O artigo “A paisagem aos olhos dos jovens: da pintura flamenga à cultura visual” de Ana Sousa (Lisboa, Portugal) toma a paisagem como pretexto para e exploração dentro dos parâmetros da cultura visual, apresentando uma experiência docente com jovens alunos da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Ronaldo Oliveira (Londrina, Brasil) no artigo “Oficina da imagem: uma experiência com o ensino da gravura na década de 1990 na cidade de Jacareí/São Paulo/Brasil” descreve e apresenta reflexões sobre uma experiência no ensino da gravura, num oficina dedicada, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Jacareí, São Paulo, Brasil.

O artigo “Aplicación didáctica de recursos de Realidad Virtual en la enseñanza artística universitaria en asignaturas del área de escultura” de Laura Nogaledo Gómez (Sevilla, Espanha) explora os recursos educativos proporcionados pela realidade virtual, sobretudo na maquetagem e modelização de escultura.

Maria Constança Vasconcelos & Inês Andrade Marques (Lisboa, Portugal) no artigo “Investigação-Ação em Educação Visual: uma reflexão a partir de casos concretos” propõem uma leitura prospetiva de três dissertações defendidas no mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Estabelecem-se quadros sinópticos evidenciando regularidades metodológicas, buscando evidenciar os contributos para a identidade de futuros professores autónomos, reflexivos e críticos.

O artigo “Una experiencia-puente de implementación práctica: desde la enseñanza secundaria a la formación artística de carácter universitario” de Isusko Vivas Ziarrusta & Amaia Lekerikabeaskoa Gaztañaga (Leioa, Espanha) debruça-se sobre a formação superior e vocacional. Na Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), em dois anos letivos, são projetadas atividades práticas com a finalidade de trazer novidade formativa ao prospetivo artista.

Teresa Varela (Lisboa, Portugal), em “Práticas criativas e seus significados incorporados em objetos de carácter escultórico” debate uma proposta transdisciplinar que resulta num objeto escultórico coletivo, mediante a convocação de processos de aprendizagem na produção artística e prática criativa próxima do meio ambiente, numa turma do 12.º ano.

O artigo “Conversaciones visuales entre Porto y Paris: Deambulando para una educación artística en la ciudad” de Ricard Ramos & Amparo Alonso-Sanz (Valencia, Espanha) apresenta como proposta docente a apropriação do campo e do método artístico (a deriva, o manifesto A/R/Tography) nas cidades do Porto e de Paris, evidenciando os contrastes e afinidades de uma identidade comum ao investigador europeu.

Paula Madureira Simão & Maria Fernanda Martins (Lisboa, Portugal) no artigo “O desafio da consciencialização e educação patrimonial e cultural nas artes visuais do ensino secundário” debruçam-se sobre a educação patrimonial e cultural e as possibilidades da respetiva exploração no âmbito do programa de Desenho A, tomando como ponto de partida as patologias de degradação do Convento de Madre Deus de Verderena. A experiência envolveu uma turma do 10.º ano da Escola Secundária de Casquilhos, no Barreiro, Portugal.

4. Desafio

O desafio para um artista é muito próximo do desafio para um educador: fazer um exercício continuado de produção, de intensiva criação discursiva, mobilizando os que o rodeiam, alargando e construindo públicos, abrindo perspetivas construtoras e mediadoras em diversas formas de interação, buscando uma mediação permanente entre as pessoas (Villa & Ronaldo 2019) e ao longo da cidade (Marques 2019).

Referências

- Aristimuño, Felipe. (2016). "O social media como veículo da obra de arte total de Ana Pérez-Quiroga." *Revista :Estúdio*, 7(15), 65-72. Recuperado em 06 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582016000300008&lng=pt&tlng=pt.
- Corona, Marilice. (2016). "As paisagens submersas de Emanuel Monteiro." *Revista :Estúdio*, 7(16), 24-33. Recuperado em 06 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582016000400003&lng=pt&tlng=pt.
- Escuder Viruete, Joaquín. (2016). "La germinación nocturna: sobre la pintura de Santi Queral." *Revista :Estúdio*, 7(16), 103-111. Recuperado em 06 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582016000400012&lng=pt&tlng=es.
- Gordeeff, Eliane Muniz. (2016). "Uma Colagem sobre Portugal: o Fado Lusitano de Abi Feijó." *Revista :Estúdio*, 7(15), 80-88. Recuperado em 06 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582016000300010&lng=pt&tlng=pt.
- Gueller, Viviane (2019, janeiro) "Interstícios no cotidiano: situações contextuais na obra de Rochelle Costi." *Revista Croma, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 7(13), 39-45
- Khouri, Omar. (2016). "As incursões gráficas e pictóricas de Tadeu Jungle (ou, o elogio do ruído)." *Revista :Estúdio*, 7(13), 114-123. Recuperado em 06 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582016000100012&lng=pt&tlng=pt.
- Maneschy, Orlando. (2016). "A Potência transformadora do 'Caboclo de Arthur Scovino'." *Revista :Estúdio*, 7(14), 152-160. Recuperado em 06 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582016000200018&lng=pt&tlng=pt.
- Marques, Inês Andrade (2019, janeiro) "'Para ondular e intrigar. Como?': Gordon Cullen e o mural da escola primária de Greenside, Londres, 1952-53." *Revista Croma, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 7(13), 137-143.
- Oliveira Carvalho, Francione & Monteiro, Matheus Assunção Braz (2019, janeiro) "Entre paredes, ruas e ventos que se movem: uma reflexão sobre a obra de Paula Duarte." *Revista Croma, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 7(13), 106-115.
- Palmela, Ana Sofia Ré de Oliveira. (2016). "Nuno Gama e a identidade que se veste." *Revista :Estúdio*, 7(13), 79-86. Recuperado em 06 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582016000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Prieto, Margarida. (2016). "Rui Macedo: Da sugestão e do seu poder imagético." *Revista :Estúdio*, 7(15), 16-23. Recuperado em 06 de agosto de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582016000300002&lng=pt&tlng=pt.
- Queiroz, João Paulo (2018) "As imagens e a inflação." *Revista Croma, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 6, (12), julho-dezembro. 12-17
- Vidagañ Murgui, María (2019, janeiro) "El Dr. Truna y las conexiones subacuáticas." *Revista Croma, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 7(13), 64-71.
- Villa, Danillo & Oliveira, Ronaldo Alexandre de (2019, janeiro) "A experiência que a vista alcança: desdobrando paisagens sob a perspectiva de seis artistas contemporâneos." *Revista Croma, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 7(13), 116-128.

2. Artigos originais
Original articles

Processos criativos, docência e iniciação à investigação em artes visuais baseada na prática

Creative processes, teaching and initiation to practice-based visual arts research

TERESA MATOS PEREIRA* & KÁTIA COUTO DE SÁ SANTOS**

Artigo completo submetido a 24 de abril de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Portugal, Docente 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 CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal. E-mail: tpereira@eselx.ipl.pt teresa.peras@gmail.com

**Portugal, docente e artista visual.

AFILIAÇÃO: CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal. E-mail: ksa@eselx.ipl.pt

Resumo: No âmbito da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, em Oficina de Artes e Tecnologias III, desenvolvem-se processos de investigação em artes baseada na prática assentes em propostas temáticas lançadas aos estudantes. Apresentam-se metodologias de abordagem e procedimentos desta prática, de forma a disseminar o que tem sido feito, considerando a sua pertinência no contexto nacional de ensino-aprendizagem em educação artística.

Palavras chave: Artes Visuais e Tecnologias / Educação Artística / Temáticas / Investigação Artística Baseada na Prática.

Abstract: *In the scope of Visual Arts and Technologies graduation, in the subject of Arts and Technology Workshop III, processes of practice-based visual arts research has been developed, based on thematic proposals. Methodologies of approach and procedures of this practice are presented, in order to disseminate what has been done, considering its relevance in the national context of teaching-learning in artistic education.*

Keywords: *Visual Arts and Technologies / Artistic education / Thematic / Art Practice-Based Research*

Introdução

Quais as ligações entre prática artística, investigação e práticas docentes? A questão, que envolve três parcelas complementares, constitui o eixo central deste texto. Este debruça-se sobre as metodologias de trabalho desenvolvidas no âmbito da prática docente em Artes Visuais, desde 2014, envolvendo os módulos de Pintura III e Escultura III que, por sua vez, integram a Unidade Curricular (UC) de Oficina de Artes e Tecnologias III, da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT) — pela Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

Os módulos de Pintura III e Escultura III encontram-se inseridos no 3º ano do plano de estudos da licenciatura e constituem-se como culminar de um percurso de ensino-aprendizagem iniciado no 1º ano. Neste sentido, procuraremos realizar uma abordagem aos processos levados a cabo, atendendo às suas diferentes etapas, designadamente, i) princípios teóricos basilares que fundamentam as práticas; ii) metodologias desenvolvidas nos processos de trabalho e, iii) observação de resultados obtidos considerando os desafios que se apresentam, atualmente, aos docentes e aos estudantes de artes visuais.

Ao longo deste período de tempo, têm sido privilegiados métodos de trabalho baseados na interdisciplinaridade entre as áreas de pintura e escultura. Os projetos artísticos visam aprofundar e/ou problematizar processos, conceitos e temas da contemporaneidade considerando, quer as linguagens intrínsecas a cada uma das áreas quer os diálogos possíveis com outros domínios (performance, fotografia, vídeo, multimédia). Recorrendo a metodologias de base projetual, tem sido possível a iniciação a processos de investigação baseada na prática no âmbito de um primeiro ciclo de estudos (licenciatura) almejando a formação de profissionais multifacetados capazes de desenvolver atividades plurais e inovadoras no vigente contexto criativo e/ou educativo, em contextos formais ou não formais de educação artística.

1. Prática artística como conhecimento

A prática artística, no campo das artes visuais, apresentada como espaço de aquisição e aprofundamento de conhecimento, constitui-se como o cerne de uma ação docente, desenvolvida em moldes interdisciplinares e que procura introduzir os estudantes em processos de investigação em arte baseada na prática. Além das questões de ensino aprendizagem, colocam-se igualmente as questões sobre as modalidades de criação e aprofundamento de conhecimento transdisciplinar e experiência pessoal, decorrentes da prática artística.

A ligação entre arte e conhecimento, concretamente o modo como a prática

artística pode fundar um espaço de produção de conhecimento, é indicada por Borgdorff (2011) como premissa para um descentramento da visão formal do saber e uma mudança de perspectiva face ao pensamento criativo ou a formas de interpretação e representação como a arte. O autor afirma que a legitimação do conhecimento no contexto da investigação em arte "(...) derives its significance not only from the new insights it contributes to the discourse on art, but also from the outcomes in form of new products and experiences which are meaningful in the world of art" (Borgdorff, 2011:46).

A ligação entre prática artística, conhecimento, docência e investigação tem assumido um protagonismo crescente nos últimos anos, nomeadamente através da discussão em torno das metodologias de pesquisa em arte como a *Arts-Based Research* (ABR). Esta perspectiva teórica vem, em larga medida, aprofundar e complexificar dinâmicas em desenvolvimento desde as últimas décadas do século XX, quer no campo artístico quer no campo educativo. Na verdade, ao assumir um posicionamento crítico em relação aos modelos educativos vigentes, uma percepção mais apurada face à dimensão educativa da arte, ou ainda o reconhecimento das múltiplas ligações entre arte e conhecimento, a academia veio propor, no âmbito do paradigma qualitativo, um conjunto de modelos teórico-metodológicos que incidem sobre abordagens baseadas em arte e adotam um léxico variado de designações.

Para Leavy (2015) a ABR constitui-se antes de mais como um conjunto de ferramentas metodológicas, mobilizadas em qualquer uma das fases da pesquisa (definição de problemáticas, reunião e análise de dados, interpretação ou representação) e acrescenta "these tools adapt the tenets of the creative arts in order to address research questions holistically" (Leavy, 2018: 4). Contudo, o léxico associado à investigação baseada em arte é ampliado por diversas propostas que incidem sobre uma ou outra dimensão em particular (em contextos formativos e de criação artística) decorrendo daqui designações como *Arts-Informed Research*, *Arts-Based Educational Research*, *A/r/t/ography*, *Practice-Based Research* ou *Practice-Led Research*.

Esta perspectiva acerca das potencialidades investigativas e de conhecimento da realidade através da prática artística, só foi possível pela diluição de uma visão expressionista da arte (entendida como auto-expressão) e ênfase nas suas dimensões comunicacionais e sociais (Siegesmund, 2018), paralelo ao reconhecimento do papel dos processos criativos/artísticos como espaços investidos de um potencial transformador.

A propósito da dimensão imanente, *poiética* do processo criativo/artístico, Atkinson (2018) sublinha a importância educativa, preconizada numa

“pedagogia do encontro” que, incidindo sobre uma vertente processual, não se baseia na aprendizagem sancionada ou disciplinar mas numa aprendizagem prática e integradora. Nas suas palavras trata-se de um processo “that has the potential to participate new vital relations that include ways of seeing, feeling, speaking, doing, if we think of learning in terms of real learning and not only its normative variants” (Atkinson, 2018:13).

Neste sentido, as metodologias baseadas na prática artística assumem um conjunto de vantagens como a observação e valorização de dimensões menos tangíveis nos processos de aprendizagem, nomeadamente a intuição e a empatia. Estas dimensões, ampliadas pela experiência pessoal, desenham um elo entre vivências individuais e vivências coletivas — sociais e culturais. A inter e transdisciplinaridade que fundam estas metodologias promovem uma visão holística do conhecimento, possibilitando múltiplas perspetivas acerca de problemáticas de natureza variada, (estética, artística, social, cultural, etc.). Finalmente não podem ser ignoradas a dimensão crítica, evocativa, participativa e provocativa (Leavy, 2018) que, através das linguagens artísticas, estimulam a participação coletiva, inclusão de grupos/vozes marginalizadas, desconstrução de estereótipos e desafiam ideologias dominantes — quer de ordem política, social, cultural ou científica.

2. Processos de trabalho

Os processos de trabalho desenvolvidos desde 2014 no contexto dos módulos de pintura e escultura assumiram três grandes linhas orientadoras. A primeira consiste no lançamento de propostas de trabalho com vista à realização de objetos de arte de natureza variada (material, imaterial, híbrida) capazes de desenvolver, aprofundar e/ou problematizar processos, conceitos e temas da contemporaneidade. Deste modo desenvolveram-se abordagens que interliguem as dimensões autorreferenciais da arte, mas também incluíram uma reflexão acerca de problemáticas alargadas advindas dos domínios social, cultural, ideológico, individual, histórico, entre outros.

A segunda linha pressupõe a integração de conhecimentos específicos das artes plásticas (pintura, escultura), da fotografia, da performance, vídeo e multimédia na conceção e concretização de objetos de arte e/ou intervenções artísticas. Da convergência destas duas linhas resulta uma terceira que incide sobre as dimensões investigativas da prática artística numa articulação entre conhecimento técnico, respostas conceptuais e opções estéticas. A partir destes três eixos foi possível estruturar propostas de trabalho, subordinadas a temáticas diversas que, como veremos, permitiram aos estudantes desenvolver processos

que aliaram pesquisa, experimentação técnica, consolidação e aplicação de conhecimentos (teóricos e práticos) e reflexão acerca da prática.

2.1 Metodologia de trabalho

As propostas de trabalho assentam em metodologias projetuais, estruturadas em etapas interligadas de acordo com as dimensões anteriormente mencionadas. Assim, os projetos artísticos desenrolam-se, regra geral, em cinco etapas que incluem momentos de pesquisa individual e momentos de discussão coletiva.

Numa primeira etapa são lançadas as propostas de trabalho e realizada uma discussão prévia em grupo alargado de turma, recorrendo por vezes a técnicas de *brainstorming* como primeira aproximação conceptual ao tema base. A este momento de discussão coletiva segue-se um processo de pesquisa documental que pode ser realizado individualmente ou a pares (de acordo com a proposta de trabalho em causa) e que prevê a procura em fontes de natureza variada (visual, textual, oral, audiovisual, entre outras). Esta pesquisa, muitas vezes sistematizada através de *midmaps* (Figura 1) apresentação e discussão das propostas em grupo alargado de turma. Esta segunda etapa é marcada pela dimensão experimental das respostas apresentadas, bem como pelo sentido de abertura do processo, admitindo *inputs* de colegas e docentes através da apresentação e discussão coletiva, com vista à seleção de uma hipótese.

Num terceiro momento, são desenvolvidas as propostas selecionadas, considerando que este processo não se cinge à reprodução do estudo mas inclui aspetos fundamentais do processo criativo como o diálogo com os materiais, escala, integração no espaço, ou o acidente, admitindo, por isso, possibilidades de alteração face à proposta inicial.

Num quarto momento, são expostos e apresentados os resultados finais. Esta apresentação inclui a explicação do processo e do produto, sendo que muitos dos trabalhos realizados integraram exposições temporárias realizadas na ESELx ou em espaços exteriores. Neste sentido, há a destacar a realização de exposição em espaços como a Casa d'Avenida em Setúbal, Sala Multiusos da Galeria Municipal Vieira da Silva em Loures, Auditório Municipal António Cháinho, Museu Municipal de Santiago do Cacém, a par de ciclos de exposições no espaço da ESELx, intitulados *1 Mês, 1 Obra*.

Finalmente, num quinto momento, são apresentadas memórias descritivas que documentam todos os processos de trabalho, permitindo uma reflexão crítica acerca do percurso realizado e dos resultados obtidos bem como do conhecimento que daí poderá ser extraído.

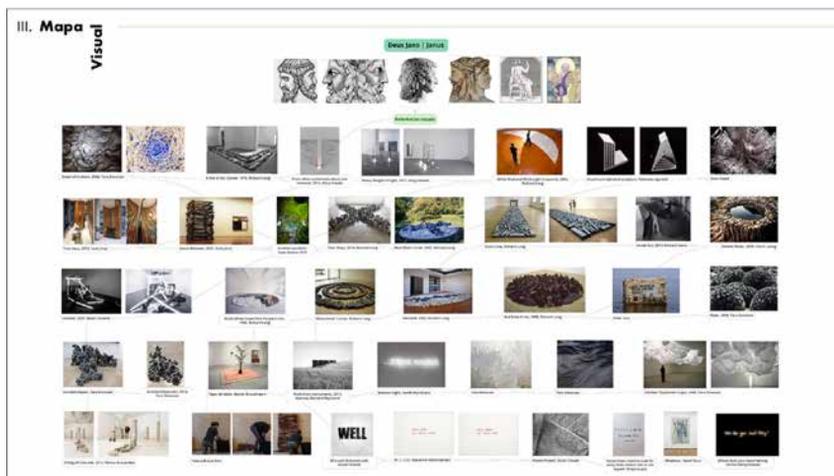
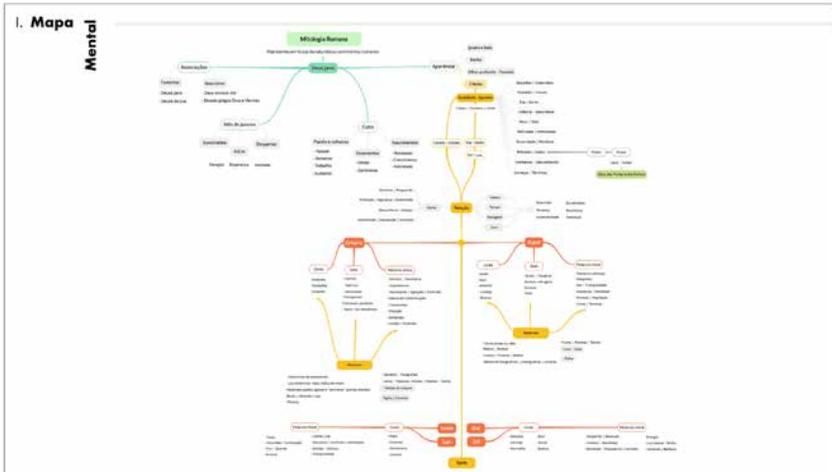


Figura 1 · “Mitografias. Construção de Identidade e Autorreflexão”, Ana Rafaela Poças, “Deus Jano”, 2015.

2.2 Propostas temáticas e resultados

As propostas temáticas lançadas inscrevem-se nas grandes linhas de pensamento artístico da contemporaneidade e procuram, antes de tudo, constituir-se como um enquadramento geral, capaz de definir um espaço conceptual de atuação, mas que seja, ao mesmo tempo, suficientemente aberto para que cada estudante possa contribuir com uma perspectiva própria acerca das questões em causa (Figura 2).

No ano letivo 2014/15 foram lançadas 3 propostas de trabalho que procuraram explorar, respetivamente, as questões ligadas ao conceito de memória e arquivo, a relação entre corpo, espaço e tempo e a ligação entre Eu e o Outro.

No primeiro caso, a proposta, intitulada “Recoleção, Memória e Utopia”, consistiu num projeto individual que assumiu como ponto de partida, as ligações entre artes plásticas, memória (individual e/ou coletiva) e arquivo. Observando a reflexão teórica produzida por alguns autores como Hal Foster ou Michel Foucault, foram exploradas as potencialidades do arquivo poético enquanto dispositivo material de uma memória mas também espaço utópico, capaz de se reportar a situações reais ou imaginárias, aprofundar e discutir o conhecimento da realidade, documentado através de textos, imagens ou testemunhos orais. Considerando as dimensões individuais e coletivas da memória bem como a multiplicidade de materiais e dispositivos de arquivamento, foram desenvolvidas abordagens, situadas entre o objeto artístico (Figura 3) e a instalação, numa síntese que procurou absorver contributos das linguagens da pintura e da escultura aos quais se juntaram o vídeo, o áudio ou a imagem fotográfica.

A segunda proposta, intitulada “Antropografias: Corpo, Performatividade e Artes Plásticas”, procurou introduzir a performance no âmbito das práticas dos estudantes, considerando a sua importância no contexto das artes visuais contemporâneas. A proposta previa a possibilidade de ser realizada individualmente ou a pares e consistia na criação de uma prótese escultórica para o corpo que possibilitasse mediar o gesto gráfico ou pictórico. Numa estreita articulação entre as áreas da pintura e da escultura, a performance permitiu corporizar e ampliar os atos de desenhar, gravar ou pintar — entendidos na sua expressão essencial, como resultado material do gesto, utilizando meios como a tinta, carvão, pastel ou instrumentos como lápis, aparos, pincéis, matrizes gravadas — registado, finalmente, através do vídeo (Figura 4).

A terceira proposta, intitulada “Geografias Íntimas: Eu e o Outro e os Outros de Mim” consistiu numa série fotográfica, teve por base as múltiplas ligações entre *Mim* e o *Outro* — decorrente de experiências vivenciais — ou a heteronímia — imaginada como indagação estética acerca das questões autobiográficas.

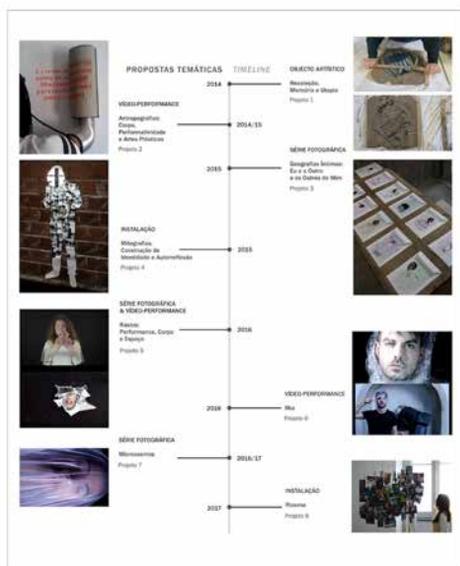


Figura 2 · Propostas temáticas — *timeline*.
Figura 3 · "Recolecção, Memória e Utopia", Anáís Chambel, Memórias de Infância, 2014.
Figura 4 · "Antropografias: Corpo, Performatividade e Artes Plásticas", Lara Lima, 2015.

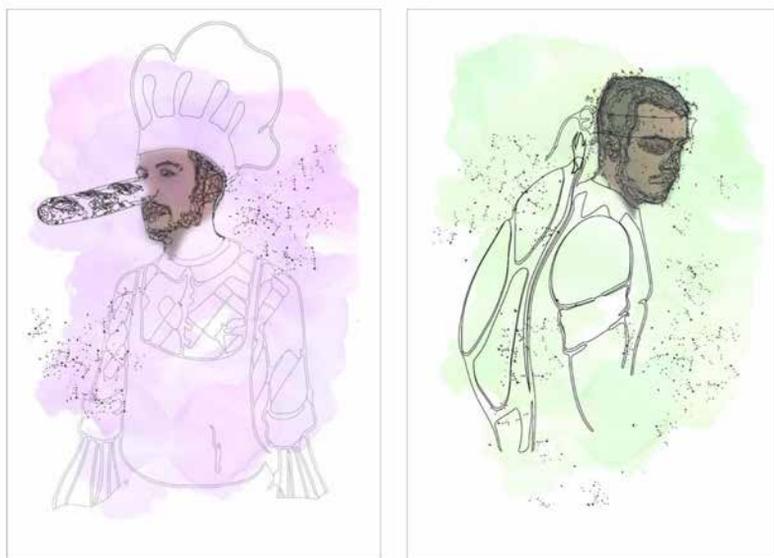


Figura 5 · “Geografias Íntimas: Eu e o Outro e os Outros de Mim”, Joana Ricardo & Pedro Dias, 2015.

Considerando as dimensões cromática, textural, material/imaterial, espacial/volumétrica, temporal/rítmica e poética, a série fotográfica procurou explorar a criação/evocação de histórias de vida e/ou identidades (pessoais, artísticas, culturais) reais ou ficcionadas (Figura 5).

No ano letivo seguinte optou-se pelo lançamento de 2 propostas de trabalho para maior aprofundamento conceptual e maior distanciamento, face a possível literalidade das respostas.

A quarta proposta intitulada “Mitografias. Construção de Identidade e Autorreflexão” comportou a realização de uma instalação, elegendo a mitologia como enquadramento geral. A partir daqui foi proposto aos estudantes a escolha, estudo e análise crítica de um mito/personagem mitológica para a construção de uma identidade autorreflexiva. Este processo envolveu a recolha e/ou produção de materiais de natureza diversa — textos, imagens, desenhos — relacionados com aspetos particulares da figura mitológica em causa e culminou com a realização de um objeto instalativo (Figura 6) no qual as matérias plástica e/ou audiovisual concorreram para gerar linguagens e poéticas individualizadas, capazes de expressar um posicionamento próprio e atual face ao conteúdo mítico estudado.

Como quinta proposta temática “Rastos: Performance, Corpo e Espaço” assumiu, como ponto de partida, reflexão/construção desenvolvidas no projeto anterior, contextualizando a identidade explorada, considerando marcas (rastos, pegadas, lastros) no espaço através do movimento de corpos performáticos em diálogo.

O projeto, desenvolvido em grupos de 2 elementos (facultativo) visou o cruzamento/diálogo/confronto das identidades ensaiadas anteriormente. A criação de um registo simbólico-identitário (com ligação de afinidade a práticas gráficas e pictóricas) em espaços escolhidos pelo grupo, numa relação entre corpos-identidade, conceitos de imersão, ausência, transfiguração/metamorfose ou camuflagem, através de uma performance registada em fotografia e vídeo (Figura 7).

A sexta proposta considerou o feixe de significados, em termos literais e/ou metafóricos, do conceito territorial de “Ilha” na realização de uma vídeo-performance (tempo máximo de 7 min.).

Por um lado, ideias de limite, isolamento, separação, afastamento, parte de um todo autossuficiente, conceito de átomo ou mónada (Leibniz) ou de Unidade (indivisível, única e individual). Por outro, a criação de uma sociedade utópica, à semelhança da “Nova Ilha Utopia” de Thomas More (1516). Ainda, a noção de pertença ou algo mais extenso (continente ou arquipélago) de oposição entre ligação/ ruptura entre distância/proxémia (na definição de Edward T. Hall, a “distância social” entre indivíduos), entre unidade/multiplicidade, podendo estender-se desde a dimensão individual à dimensão coletiva (a do espaço partilhado, as “Ilhas” ou bairros operários da cidade do Porto). Explorando e aprofundando inúmeras dimensões, o projeto realizado em grupo de 2/3 elementos procurou apropriar conceitos chave da pintura e da escultura (luz, cor, forma, espaço, tempo) e integração espacial. A ligação com outras áreas das artes visuais assumiu uma dimensão compositiva (enquadramento, colocação, peso, equilíbrio, deslocação) ou poética (alusão/citação ou integração de referências mais ou menos implícitas). Sobre o vídeo, contemplavam-se ainda a apropriação e articulação de natureza narrativa, compositiva e técnica. Considerando exigências de natureza técnica inerentes a este projeto, a proposta de instalação do vídeo deveria ser ensaiada em maquete (física e/ou digital) ainda que os diversos elementos videográficos, necessariamente, se realizavam na sua totalidade para apresentação e avaliação (Figura 8).

Uma sétima proposta temática “Microcosmos”, atendeu à polissemia do conceito, que ultrapassa a mera tradução literal do termo (“mundo pequeno”) pretendendo a realização de uma série fotográfica composta por um mínimo de 5 imagens em formato de 20x30 cm. Neste sentido, *microcosmos* enquanto

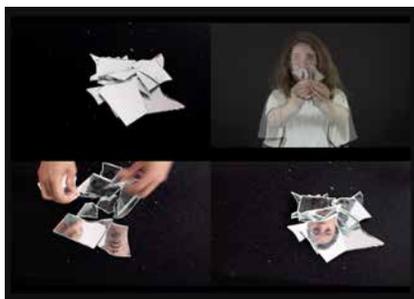


Figura 6 · "Mitografias. Construção de Identidade e Autorreflexão", Nuno Ferreira, 2015.

Figura 7 · "Rastos: Performance, Corpo e Espaço", Ana Rafaela Poças & Ruben Novais, Destruir o Foco, 2016.

Figura 8 · "Ilha", Bernardo Monteiro, Patrícia Roque, Susana Rodrigues & Tamára Lomba, 2016.



Figura 9 · “Microcosmos”, Patrícia Roque,
Disturb Mind, 2017.

Figura 10 · “Rizoma”, Daniela Rézio, Megan
Tavares, Patrícia Cova, 2017.

antítese de *macrocosmos* (ideia de Universo como um todo orgânico composto por partes interdependentes) traduz um resumo, uma versão de escala reduzida deste. Uma forma de explicar o Universo a partir de uma realidade tangível. Parte-se da concepção filosófica que, desde a Antiguidade, considera o homem como microcosmos que representa uma imagem reduzida e as próprias leis de funcionamento cósmico, *mundo em miniatura*, *versão reduzida* de algo maior que poderá estender-se à própria sociedade ou parte de uma unidade orgânica que mimetiza o todo numa escala menor. Estas noções estimulou igualmente o desenvolvimento dos instrumentos de ótica (como o telescópio ou o microscópio) que possibilitam a observação de realidades incomensuravelmente grandes e/ou longínquas ou infinitamente pequenas. Estratégias de descontextualização/recontextualização, ampliação/redução de escala, concepção de realidades imaginárias que sintetizassem a noção de microcosmos decorreram, assim, num projeto individual (Figura 9).

Finalmente, a oitava proposta atendeu à natureza do conceito de “Rizoma” (quer na sua origem botânica, quer nas apropriações filosóficas) para um projeto de instalação realizado em grupo (entre 2 e 3 elementos). Estrutura polimorfa, subterrânea ou horizontal, pode ramificar-se em qualquer direção, assumindo a função de raiz, tronco ou ramo, independente de sua localização numa planta. O rizoma é a capacidade de se ligar a qualquer ponto, com natureza indeterminada e aberta. A apropriação deste conceito por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux* (1980) transportou-o para o campo da filosofia.

O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (Deleuze e Guattari, 2004: 32-3).

A dimensão imprevisível do desenvolvimento rizomático como imagem para uma concepção não-linear de conhecimento, onde o avanço é realizado em bifurcações que colocam novos problemas ou possibilitam encarar as questões sob outro ângulo. Forma de construção de pensamento aberta, experimental, complexa, não-linear. A migração do conceito para as redes digitais de informação e sistemas complexos, reflete a forma como agregamos, divulgamos ou cruzamos informação de natureza diversa. O pensamento rizomático hoje, do pensamento algorítmico e dos sistemas informáticos, processos auto-generativos e inteligência artificial. A realidade dos sistemas complexos e sua evolução — *networkism*.

Este projeto poderia assumir a forma de *site specific*, convocando dimensões como a criação de ambientes, interação, materialidade/imaterialidade, hibridação de linguagens artísticas, espaço e tempo (Figura 10).

Conclusão

Os processos de trabalho referidos neste texto possibilitaram, ao longo dos últimos cinco anos, compreender a importância de introduzir, na formação inicial em artes visuais, as dimensões investigativas que estão inerentes ao processo criativo. Salvaguardando as aprendizagens técnicas e formais, basilares neste nível de formação, as metodologias de trabalho observaram a abordagem a temáticas atuais que, por um lado possibilitaram estruturar o pensamento plástico e conceptual, deixando um espaço de abertura suficientemente flexível para as experiências, vozes individuais e intersubjetividades e por outro assumiram-se como espaços experimentais para arriscar soluções formais e estéticas próprias.

A experiência decorrente do exercício da interdisciplinaridade no âmbito da pintura e da escultura foi posteriormente vertida na revisão do plano de estudos da licenciatura, com a criação de duas UC semestrais, no 3º ano, de Projeto em Artes Visuais, Tecnologias e Multimédia, que em complementaridade com outras áreas teóricas e de prática profissional, pretendem aprofundar a dimensão tríplice do modelo desenvolvido e que, como vimos, funde educação artística, prática artística e investigação em arte.

Referências

- Atkinson, D. (2018) "Art, Pedagogies and Becoming: The Force of Art and the Individuation of New Worlds". In Knight, L. & Cutcher (Eds.) *Arts-Research- Education. Connections and Directions*. Cham: Springer: 3-16
- Borgdorff H. (2011). «The Production of Knowledge in Artistic Research». In Biggs, M. & Karlsson H. (Ed.) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London and New York : Routledge
- Deleuze, Gilles and Félix Guattari (2004/1980). *Rhizome*. In *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trans. Brian Massumi. New York: Continuum.
- Leavy, P. (2015) *Method meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York, London: The Guilford Press
- Leavy, P. (ed) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York, London: The Guilford Press
- Siegesmund, R. (2018) "Foreward". In Knight, L. & Cutcher (Eds.) *Arts-Research- Education. Connections and Directions*. Cham: Springer.

Literacia Musical e sensibilização artística: uma experiência interdisciplinar com as Artes

Musical Literacy and artistic awareness: an interdisciplinary experience with the Arts

MARIA JOÃO CRAVEIRO LOPES*
& TERESA FREDERICA DE VALSASSINA HEITOR**

Artigo completo submetido a 05 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Portugal, Professora; Investigadora.

AFILIAÇÃO: Colégio Valsassina, Lisboa e Universidade de Lisboa: Faculdade de Belas Artes; CIEBA (Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes). Av. Avelino Teixeira da Mota - Quinta das Teresinhas 1959 - 010 LISBOA, Portugal. E-mail: mjcraveirolopes@sapo.pt

**Portugal, Arquiteta, docente.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa: Instituto Superior Técnico. Avenida Rovisco Pais 1, Lisboa 1049-001 Portugal. E-mail: teresa.heitor@tecnico.ulisboa.pt

Resumo: Foi lançado a alunos do 3º ano do 1ª Ciclo do EB o desafio de participarem na iniciativa lançada pela Jurmala Art School – XVIII International Visual Art Competition “I live by the sea”, este ano sob o tema da tempestade marítima. Esta iniciativa foi desenvolvida de forma articulada nas disciplinas de Expressão Musical e de Expressão Plástica com o contributo das outras disciplinas curriculares sendo estruturada em torno de cinco objetivos: “pesquisar; descobrir; relacionar; inventar; refletir”. Pretende-se apresentar neste artigo uma experiência de aprendizagem centrada nos fundamentos da educação pela arte de forma interdisciplinar.

Palavras chave: interdisciplinaridade / educação pela arte / literacias científicas e artísticas.

Abstract: *The challenge of participating in a initiative launched by the Jurmala Art School - XVIII International Visual Art Competition “I live by the sea”, under the theme of the “sea storm”, was launched to students of the 3rd year of the 1st Cycle of the EB. This initiative was developed in an articulated way in the disciplines of Musical Expression and Plastic Expression with the contribution of the other curricular disciplines. It was structured around five objectives: “research; to discover; list; to invent; reflect”. This paper reports a learning experience centered on the fundamentals of education through art in an interdisciplinary way.*

Keywords: *interdisciplinarity / education through art / scientific and artistic literacies.*

Introdução

Este artigo reporta-se a uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida com alunos do 3º ano do EB do Colégio Valsassina que integrou e articulou conteúdos previamente trabalhados na disciplina de Estudo do Meio, sobre os perigos ambientais decorrentes das alterações climáticas e enquadrados no projeto anual, cujo tema é O MAR É TUDO. É objetivo deste projeto promover o conhecimento sobre o papel do MAR na vida dos homens e do planeta de forma interpretativa e reflexiva. Associando as tempestades marítimas a este tema, trabalharam-se conteúdos específicos nas disciplinas de Expressão Plástica e de Expressão Musical. Procurou-se testar um modelo de aprendizagem integrada tendo como base os fundamentos da Educação pela Arte aqui entendida como uma estratégia de intervenção pedagógica.

O artigo está organizado em duas partes. Na primeira contextualiza-se a experiência. Descreve-se o referencial teórico, introduzem-se as estratégias adotadas e explicitam-se terminologias. Na segunda parte, destaca-se o trabalho desenvolvido na Expressão Musical e Plástica. Conclui-se que a integração destas duas componentes do currículo permitiu trabalhar um tema — a tempestade marítima — presente no imaginário das crianças — céus de cinza, escuridão, chuvas, raios e trovões, ondas gigantes e revoltosas que engolem barcos, invadem praias e destroem construções — de forma interpretativa e reflexiva e simultaneamente estimular a curiosidade, a imaginação e as capacidades de invenção, contribuindo para as literacias científica, musical e a sensibilização artística dos alunos.

1. Contextos, estratégias e conceitos

Nas orientações e programas curriculares dos ensinos Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico estão implícitos os propósitos de articulação de conteúdos, propondo a exploração de temas que promovam a integração de diferentes saberes. Trata-se portanto, de uma vivência pedagógica interdisciplinar encarada como uma “prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos (...)” (Pombo et al., 1994:16).. Neste sentido assume-se que, “a interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas, ou seja, é uma estratégia que auxilia o professor na transmissão dos conhecimentos e os alunos na aprendizagem dos conceitos”. (Pacheco, 2001:84).

Foi neste contexto que se procurou enquadrar a experiência pedagógica desenvolvida com alunos de três turmas do 3º ano do EB do Colégio Valsassina sobre o tema da tempestade marítima, tendo como base os fundamentos da Educação pela Arte, trabalhados a partir das expressões musical e plástica.

De acordo com Herbert Read (1943) a Educação pela Arte abrange diversas formas do saber envolvendo diferentes modelos e estilos de abordagem. Foca-se na individualidade, mas também no coletivo, na cultura, na universalidade e numa conseqüente construção do mundo em interação com os outros. É uma forma de conhecer, compreender e integrar manifestações culturais, de aprender o respeito pela diferença. Assume que a expressão artística é um processo de comunicação natural e inerente a qualquer pessoa, que utiliza outras linguagens para além das verbais. Read (1943), em a *Education through Art* aponta como objetivos: “ (I) A preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação; (II) A coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente; (III) A expressão de sentimento de uma forma comunicável; (IV) A expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficaram parcial ou totalmente inconscientes; (V) A expressão do pensamento de maneira correcta.” (Read,1982:22)

Essa condição expressivo-criativa encontra-se no próprio corpo e materializa-se a partir da voz, através da música, do traço, através do desenho e da pintura, ou do movimento, através da dança, sendo potenciada pelas experiências e oportunidades de aprendizagem: aprender a ver, ouvir, sentir, fazer e comunicar. No contexto escolar, e dentro de uma abordagem não vocacional, este encontro com as expressões artísticas tem como centro o aluno e a sua formação global. Parafraseando Arquimedes Santos (2008) “A Educação pela Arte é distinta da Educação para a Arte: na preposição pela está implícita a arte como um meio, pelo qual se promove a educação geral; na proposição para está explícita a arte como um fim, para a qual se requerem métodos educativos adequados.”

Nesta perspetiva, a Educação pela Arte é entendida como uma estratégia pedagógica que permite uma aprendizagem “personalizada” (Järvelä, 2006), orientada em função do perfil do aluno e do seu contexto e que favorece a motivação por aprender com base na invenção, na liberdade de expressão no sentir, no pensar e no experimentar. Constitui um instrumento de trabalho privilegiado para o desenvolvimento da interação entre aluno-aluno e aluno-professor facilitando a interação com os outros, a partilha de sentimentos e de emoções, ao mesmo tempo que promove as capacidades de relacionar conhecimentos, de inovar, de assumir riscos, de colaborar e de co-produzir conhecimento.

Os recentes avanços na área das neurociências sobre a forma como se aprende e os contextos e as práticas que favorecem a aprendizagem, incluindo a relevância atribuída ao pensamento divergente e à inteligência emocional, nomeadamente aos estados de “felicidade”, de “motivação” e de “satisfação”, vieram comprovar a importância dos fundamentos da educação pela arte.

São vários os estudos científicos que mostram como a expressão pessoal inerente ao processo criativo estimula a curiosidade e a vontade de aprender, incentivando o desenvolvimento pessoal de forma autónoma e crítica — o raciocínio criativo, também designado por “pensamento divergente” — em interação com o mundo e com os outros. Em particular evidenciam como o raciocínio criativo, é estimulado pela experiência e fruição artísticas. Defendem ainda que não sendo objetivo das estratégias pedagógicas convencionais adotadas na maioria das disciplinas escolares, é fundamental ser estimulado desde idades precoces através do desenvolvimento das capacidades expressivo-criativas. São estes alguns um dos aspetos que possibilitam a libertação e afirmação da identidade do aluno e que permitem formas eficazes de comunicação com os outros, contribuindo assim, para um desenvolvimento pessoal e social enriquecido. Como refere Green (1995) em “Releasing the Imagination”, “quando começamos a imaginar outras possibilidades, começamos a sentir as múltiplas realidades que marcam a nossa experiência de vida e cultivamos a curiosidade para com o mundo. Devemos ter a capacidade de imaginar o que ainda podemos vir a saber. O desenvolvimento da curiosidade e da admiração cria uma consciência pessoal e social que é necessária para viver num mundo culturalmente diverso”.

O movimento CTEM (do acrónimo inglês STEM — Science, Technology, Engineering and Mathematics), criado nos Estados Unidos da América no início dos anos 2000 com o objetivo de preparar as crianças e os jovens para as novas profissões do futuro, adotou um modelo de aprendizagem interdisciplinar com foco *no aprender a fazer*, enfatizando a formação nas áreas das Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Este grupo de quatro saberes foi agora ampliado para cinco, passando de CTEM a CTEAM. O **A** significa ARTES e vem reforçar a importância da educação pela arte na formação das crianças e dos jovens do séc. XXI.

2. Expressão Musical e Plástica: práticas

Na Expressão Musical o tema da tempestade marítima foi trabalhado a partir das obras de Vivaldi, dando-se relevo ao seu virtuosismo enquanto violinista e compositor da invenção e harmonia, e realce à obra as Quatro Estações.

Fez-se notar como no 2º andamento do Verão (Concerto para violino RV 315) a música pode sugerir “*o temor dos relâmpagos e dos feros trovões (...) inicia-se o tumulto furioso*”, tal como é apontado no soneto que é atribuído a este excerto. Para completar esta ideia recorreu-se ao Concerto para flauta e orquestra *La Tempesta di Mare (RV 433, Op. 10/1)*, também de Vivaldi. Chamou-se á atenção para o diálogo entre o solista e a orquestra e a sugestão das ondas ascendentes e descendentes assim como a anúncio da tempestade. Depois da audição ativa de excertos destas obras os alunos *desenharam a música* notando sobretudo como a Dinâmica (forte/fraco) e Velocidade (rápido/lento) influenciam o movimento e força das linhas que livremente iam traçando.

Quando ouvimos uma música de um compositor erudito consagrado a nossa sensibilidade estética interpreta e sente as *nuanças* da obra atendendo ao seu contexto histórico, que deve ser lecionado na escola desde as primeiras idades, assim como à criação de ambientes propícios de uma escuta ativa: a atenção, a concentração, o silêncio, a tranquilidade são fatores que favorecem estas atividades. Para que uma escuta ativa e compreensiva ocorra é necessário, como diz Guerchfeld:

(...) dar-se conta que interpretar uma obra musical através de um instrumento é na verdade o resultado de um processo complexo, de natureza interdisciplinar, que inclui múltiplas etapas e que, portanto, embute em si mesmo uma intensa e extensa atividade de pesquisa. A descodificação de um texto musical em todos os seus níveis e o preparo técnico para a execução abrangem a toma da de uma série de decisões que são o resultado de profunda elaboração intelectual” (Guerchfeld, 1996:62).

Quando esta escuta é aliada a uma transcrição gráfica tem a funcionalidade de traduzir visualmente o que ouvimos, ou seja, a elaboração de desenhos descritores das sonoridades, do que percebemos e sentimos a nível intelectual e emocional — o que se ouve e o que se imagina, descrevendo em simultâneo graficamente o que se ouve (Figura 1).

Assim, e consoante o grupo etário a quem se destina esta experiência, podem analisar-se os sentidos e percepções com referências de diversas partes da obra musical, a sua dinâmica, velocidade, altura, intencionalidades, entre tantos outros aspetos levando a condutas diferenciadas da escuta e de produção gráfica.

Sendo a música uma linguagem universal as maneiras de a escutar e interpretar são, porém, múltiplas. Num concerto ou numa sala de aula ouvimos o som daquele músico em particular, que a deixou escrita para ser interpretada

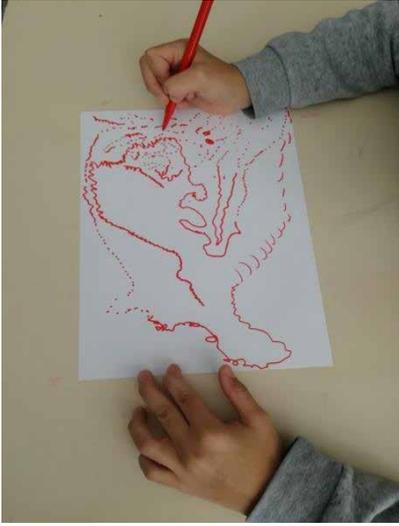


Figura 1 · Desenho musical. Fonte : própria

Figura 2 · Aluna comunicando à turma como sentiu a música e a desenhou. Fonte: própria

até certo ponto de forma determinada, mas ouvimos aquele mesmo músico e obra de forma muito diversa. Quando traduzimos o que se ouve para o papel estamos a marcar os contrastes e semelhanças da nossa forma de interpretar, sentir e grafar a música.

Qualquer pessoa de qualquer idade e formação musical pode fazê-lo de forma informal, que foi uma das premissas deste exercício (Figura 2).

No que diz respeito às Aprendizagens Essenciais em Educação Musical para o 1º Ciclo do EB e no que diz respeito ao organizador sobre “Apropriação e reflexão” faz-se notar:” Pretende-se que os alunos desenvolvam competências referentes a processos de discriminação, análise, comparação de elementos sonoro-musicais com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical, através de uma reflexão crítica sobre os universos musicais. Também existe neste organizador uma preocupação na apropriação de terminologia e vocabulário específico da Música, visto permitir o domínio das convenções musicais, útil na compreensão e na reflexão crítica.” (Aprendizagens Essenciais em Educação Musical para o 1º Ciclo do EB, 2018:2) Para que fosse uma ação interdisciplinar procurou-se associar a memória e sensações dos alunos em relação às suas experiências sobre o mar e as suas tempestades à obra de Vivaldi. Conhecendo já o contexto resumido da sua vida e obra, e trabalhando o item que faz parte do currículo de Expressão e Educação Musical do 1ºCEB, afirma-se que no “Bloco 2 — Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical são os jogos de exploração a base do desenvolvimento das capacidades musicais, [que]devem ser gradualmente complementados por propostas visando o domínio de aspectos essenciais à vivência musical da criança na escola: — desenvolvimento auditivo; — expressão e criação musical; — representação do som. “ (Aprendizagens Essenciais em Educação Musical para o 1º Ciclo do EB:71) e, neste caso, ligaram-se -se a essas experiências dois registos gráficos: o *desenho* musical e as diversas produções na disciplina de Expressão e Educação Plástica (Figura 3).

No currículo do 1º ciclo a Expressão Plástica traduz-se na representação de ideias, formas e ambientes e na promoção da sensibilidade estética e artística. O objetivo é promover a fruição artística, através do contato e exploração de obras de arte clássicas e contemporâneas, e estimular a capacidade de criação individual através da experimentação de diversos suportes, materiais, meios e técnicas de representação bidimensional e tridimensional.com recurso a diferentes técnicas e materiais plásticos.

Na abordagem adotada promove-se a valorização do desenvolvimento do potencial criativo e da iniciativa do aluno durante as atividades no atelier



Figura 3 · Trabalho de aluno a guache.

Fonte: Própria.

Figura 4 · Trabalho de aluno a óleo pastel.

Fonte: Própria.

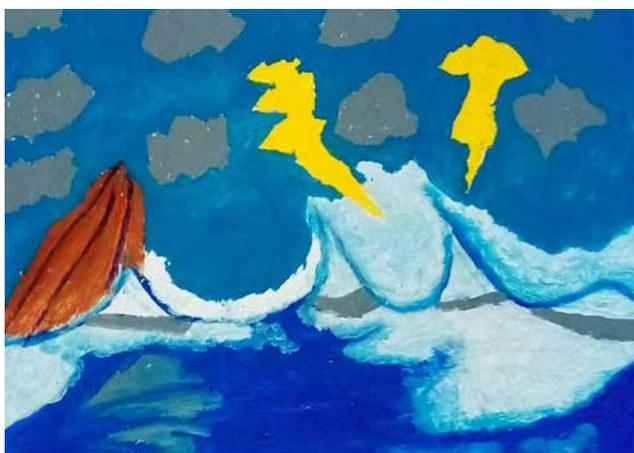


Figura 5 · Alunos no Atelier de Expressão Plástica. Fonte: Própria

Figura 6 · Trabalho de aluno a óleo pastel. Fonte: Própria

(Cardoso & Valsassina, 1972). O trabalho é realizado em espaços próprios — o atelier. É baseado no desenho, na pintura, na colagem e na modelagem livre e no uso variado de materiais e orientando para estimular as capacidades criativas e imaginativas dos alunos. Em paralelo investe-se no desenvolvimento da memória visual e da percepção espacial, na coordenação e destreza motora, na concentração e na reflexão, que se adquire através das práticas de observação e de registo bidimensional e tridimensional.

Ao longo do ano os alunos realizam diferentes trabalhos individuais e coletivos sendo confrontados com temas, materiais e formatos distintos. O que importa não é o resultado, mas o processo e, principalmente, a experiência. Não há certo ou errado na maneira de fazer de cada aluno. A intenção é fazer com que o aluno exponha as suas formas de ver dando prioridade à sua espontaneidade.

Na seleção dos temas com relação com atividades ou projetos que estejam a ser realizados nas outras disciplinas do curriculum, aposta-se na criação de um ambiente de imersão no universo da arte, traduzido em experiências que permitem aos alunos “pesquisar | descobrir | relacionar | inventar | refletir”. Aqui cabe ao professor orientar o percurso de produção do aluno através da interpretação e reflexão de produções artísticas, seguindo o percurso proposto por Mae Barbosa (2010) do fazer artístico à leitura de obras, passando pela sua contextualização e enquadramento a partir da história da arte.

Foi neste quadro que no atelier de Expressão Plástica o tema da tempestade marítima foi abordado. Numa primeira fase de aproximação e sensibilização ao tema procurou-se conjugar a experiência de fruição estética com as aprendizagens realizadas em Estudo do Meio de modo a estimular a criatividade dos alunos e as suas capacidades de invenção. Aos alunos foi lhes pedido para pesquisaram obras de arte representativas de tempestades marítimas e naufrágios, retratadas por artistas reconhecidos em diferentes épocas e com diferentes técnicas, como a gravura, o desenho, a aguarela e a pintura a óleo. Como iniciação foram confrontados com um conjunto de oito obras: A tempestade Marítima de Jan Brueghel-o-Velho (1595-6); Veleiro num mar em tempestade (1773) de Claude-Joseph Vernet; O Naufrágio (1805) e a Tempestade no Mar de William Turner (1820-30); O Eremita junto ao mar de Caspar David Friedrich (1808-10); A grande onda Hokusai 1831; A tempestado de Narcisse-Virgilio Diaz de la Peña (1871) e A tempestade de Edvard Munch, 1893 (Figura 7, Figura 8).

A partir das obras selecionadas falou-se sobre diferentes tipos de tempestades e de fenómenos atmosféricos, das suas implicações no mar e nas zonas costeiras e trocaram-se experiências, destacando vivências pessoais, sensações e emoções face ao mar e às tempestades, aos seus perigos e ameaças.



Figura 7 · Jan Brueghel The Elder A Sea Storm (1595-6) Fonte: National Gallery, Londres

Figura 8 · Storm at Sea. J.W: Turner, 1820-30; Fonte: Tate Britain, Londres

Figura 9 · Trabalho de aluno a caneta de feltro. Fonte: Própria.

Terminada esta primeira abordagem passou-se à fase de produção. A cada aluno foi então dada a oportunidade de expressar as suas ideias, sentimentos e atmosferas com recurso a técnicas de guache ou caneta de feltro ou óleo pastel. Após terminado o trabalho foi lhes pedido para atribuírem um título dando sentido à sua representação: “o mar zangado”, “o dia do terror”, “o mar da morte”, “turbulência no mar”, “naufrágio” ou a “grande onda” são alguns dos títulos atribuídos e que revelam o processo criativo seguido.

Conclusão

O trabalho realizado foi planeado com um modelo de aprendizagem baseado na observação e na experimentação em articulação com as orientações curriculares. Foram aplicadas situações diversificadas de aprendizagem, incluindo a realização de pequenas investigações, em articulação direta com os conteúdos ministrados em várias disciplinas de forma a fomentar uma aprendizagem significativa. Testaram-se diferentes formas de comunicação dos conhecimentos adquiridos através da integração das expressões musical e plástica, permitindo estimular a curiosidade dos alunos por temas de natureza científica e a sua receptividade em relação a novas questões.

Procurou-se deste modo ampliar as memórias e o sentir dos alunos relativos ao tema da tempestade marítima — medo, céus de cinza, escuridão, chuva, raios e trovões, ondas gigantes e revoltosas que engolem barcos, invadem praias e destroem construções. Ao mesmo tempo apostou-se no desenvolvimento da literacia musical e na exploração da sensibilidade artística. Para tal estimulou-se a curiosidade, a imaginação e as capacidades de invenção de forma interpretativa e reflexiva, dando relevância à literacia científica e enfatizando a noção de responsabilidade ambiental. Como defende Sousa (2007):

[...] “O ensino da estética tem de ser valorizado e explorado numa perspetiva globalizante e integradora. O ensino estético estimulado desde tenra idade permite a criatividade e o desenvolvimento de melhores indivíduos que inevitavelmente escreverão, falarão, analisarão e criarão mais valor para a nossa economia. É necessário «ler ao lado» para criar “focado”. [...]

Referências

- Barbosa, A. M. & Pereira da Cunha, F. (2010) (org.s) *Abordagem triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. S. Paulo: Cortez
- Barbosa, A. M. (2015) *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. S. Paulo, Cortez, 2015
- Cardoso, C. & Valsassina, M.M. (1972) *Arte Infantil, Linguagem Plástica*, Editora Minerva, Lisboa (reeditado em 1988 pela Editora Presença, Lisboa).
- Greene, M. (1995) *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1995.
- Guerchfeld, M. (1996) *Anais do IX Encontro anual da ANPPOM*, Rio de Janeiro: Giorgio Gráfica e Editora, p. 60-66
- Järvelä, S. (2006) *Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity in Personalising Education* (pp. 31-46) OECD, Paris
- Pacheco, J. A. (2001) *Currículo: Teoria e prática*, Porto: Porto Editora
- Pombo, O. & Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994), *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* Lisboa: Texto Editora
- Portugal, Direção Geral da Educação — (2018) *Aprendizagens Essenciais — Ensino Básico*
- Read, H. (1943) *Educação pela Arte*, Edições 70, 1982
- Santos, A.S. (2008) *Mediações Arteducacionais*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, P. (2007, 1 de junho) "Acredito." *Jornal Expresso*. Lisboa.

Experiências artísticas integradas no ensino profissional, cursos nível IV: a metáfora da viagem como filosofia formativa

Artistic experiences integrated in professional education, level IV courses: the metaphor of the journey as a formative philosophy

LEONARDO CHARRÉU* & MADALENA GHIRA**

Artigo completo submetido a 5 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Portugal, professor, Investigador, Artista Visual.

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Departamento de Formação e Investigação em Arte e Design. CIED- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica, Estrada de Benfica 529 1549-003 Lisboa Portugal. CIEBA- Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, 1249-058 Lisboa. Largo Academia Belas Artes, Lisboa, Portugal. E-mail: lcharreu@esex.ipl.pt

**Portugal. Professora/Formadora Ensino Profissional. Mestranda em Educação Artística.

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Escola Profissional de Val do Rio. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica, Estrada de Benfica 529 1549-003 Lisboa, Portugal. E-mail: madalena.ghira@gmail.com

Resumo: Este texto trata essencialmente da fundamentação teórica de um relato de experiência que envolve a utilização de expressões artísticas integradas em cursos de formação profissional de nível IV do ensino profissional de uma escola portuguesa. Então, a partir dos conceitos de “evento como pedagogia” e da “metáfora da viagem” foi pensado um conjunto de atividades expressivo-artísticas que tiveram como corolário uma apresentação pública por parte dos alunos envolvidos. Um processo informal de observação etnográfica participante permitiu aferir o alto impacto do projeto na vidas estudantes assim como o modo como sentiram a experiência a partir do que foi vivido.

Palavras chave: Ensino profissional / evento como pedagogia / metáfora da viagem / expressões artísticas / subjetividade.

Abstract: *This text deals essentially with the theoretical foundations of an experience that involves the use of artistic integrated expressions in professional formation courses (level IV, secondary level) of the professional education system in a Portuguese school. Then, from the concepts of “event as pedagogy and the metaphor of the voyage”, the students involved conceived a set of expressive- artistic activities that had as a corollary a public presentation. An informal process of participant ethnographic observation allowed us to gauge the high impact of the project on student lives as well as the way in which they felt the experience from what was lived.*

Keywords: *Professional education / event as pedagogy / metaphor of the voyage / artistic expressions / subjectivity.*

Introdução

Considerado o parente pobre do ensino em Portugal, mesmo depois de passadas cerca de três décadas da sua (re)institucionalização, o ensino profissional é igualmente a franja do sistema onde ainda hoje pouca gente investiga, marcada pelo anátema de ser o *lugar* para onde vão os alunos que não querem estudar. Visando também subtrair-se desse preconceito, esta proposta apresenta-se como um relato de experiência da utilização de práticas artísticas performativas e integradas desenvolvidas pelas turmas dos Cursos Técnicos de Apoio à Infância, Apoio Psicossocial e Auxiliar de Saúde da Escola Profissional Val do Rio (EPVR), situada no Estoril. Entre outros objetivos, este projeto visa desmontar a ideia corrente de um ensino profissional obrigatoriamente subordinado às questões profissionalizantes.

Um evento artístico — Escola ao Palco — planejado com base numa metodologia de trabalho de projeto que se pretende, não apenas integrador, mas também potenciador de aprendizagens significativas, teve a sua fase de execução, ou processo de construção ativa, durante o período decorrido entre o passado dia 3 janeiro e 1 fevereiro 2019, tendo sido apresentado no dia 1 fevereiro, e conta como uma década de existência. Este trabalho que aqui se apresenta, foi na sua gênese, uma ideia de celebração de grupos de finalistas de cursos técnico-profissionais e tinha como objetivo alargar a comunicação do Projeto

Educativo à comunidade. Ainda que se queira manter como tal, este trabalho que se apresenta em palco foi sofrendo alterações a cada ano, e a componente artística foi-se afirmando como linguagem catalisadora e estruturante de todo o projeto, absorvendo toda a componente didática e passando a contemplar, paulatinamente, uma forte dimensão lúdico-expressiva. Ainda assim, não deixou de cumprir objetivos integradores de promoção de competências transversais que permeabilizaram todo o trabalho colaborativo e, este ano, pela primeira vez, reuniu os três cursos de vertente comum — cuidados sociais — integrando currículos (saúde) onde a educação artística não estando presente, tem vindo a reclamar o seu espaço de existência.

1. Que práticas de educação artística no ensino profissional.

Pensar um evento (de índole artístico integrado) como pedagogia

No decorrer dos dez anos que antecederam este trabalho de projeto interdisciplinar, aos professores das áreas de expressão artística (plástica, corporal, dramática e musical) foi sendo exigido esforços acrescidos para integrar e procurar encontrar formas de fazer articular conteúdos, metodologias, horários, disciplinas e módulos e levou à construção de um trabalho no âmbito da inovação em educação — Formação EncontrAr.Te, para professores, iniciada no final do passado ano letivo com o objetivo de planificar um evento que se descobre agora estar assente no conceito de “evento como pedagogia”, preconizado por Denis Atkinson (2011) e por Belidson Dias e Tatiana Fernández, (2013) e por Tatiana Fernández (2015).

Segundo estes últimos autores o evento é entendido:

como um distúrbio ou uma ruptura na forma de entender e atuar. Assim, um evento está por uma parte relacionado ao novo, mas também ao inesperado, aquilo que não pode ser calculado ou ao indesejável. Um evento, por outra parte, acontece em uma dada situação, mas não pertence a ela já que um evento só se manifesta como uma perturbação que ainda não se compreende. Um evento não pode se recortar porque está encadeado a outros eventos. Nesta perspectiva o evento tem o poder de ativar uma aprendizagem real porque sendo algo que perturba uma situação corrente ou interrompe uma repetição conduz a um novo estado ontológico. Desta maneira, tanto o evento pedagógico como o evento artístico são compreendidos como perturbações e rupturas que conduzem ao desconhecido, ao inesperado ou ao novo com novas conexões (Dias & Fernández, 2013:139-140)

É neste contexto que a escola tem procurado encontrar formas de integrar não apenas as artes presentes no currículo mas também abrindo um campo de possibilidades que permita a todos os que fazem parte, desenvolver o seu potencial

artístico. Não sendo uma escola de artes, a ideia pedagógica de base aqui é procurar entender em que sentido a educação artística é, ou deve ser, um lugar que permite a cada um, pela compreensão e vivência, tornar-se naquilo que é ou pode vir a ser, podendo assim experimentar por via da performatividade, a participação cooperativa que pode ser vista como aprendizagem para a vida.

Assim, surgiu uma metáfora que quis ressignificar esta relação que aqui se apresenta como relação teórico-prática — *Da festa da escola para o palco da vida?* Problematizar, ressignificar, serão caminhos que querem colocar a pessoa — o(a) aluno(a) — na sua relação com a vida pessoal e profissional e com valores e competências.

As tensões vividas dentro da complexidade que se foi apresentando como desafio a cada ano, podem ser agora vistas, com a visão que o tempo de experiência permite recolher, como inquietações catalisadoras na busca de novos rumos quer artísticos, quer pedagógicos e evidenciavam um impacto não só na forma de integrar socioculturalmente os alunos, mas também como processo de (re)construção subjetiva dos jovens em formação, muitos deles ainda sem um rumo definido (característica muitas vezes, ou cada vez mais, sentida nestes alunos que buscam caminhos de aprendizagem teórico-práticos), verdadeiramente à procura de um sentido para as suas vidas.

2. A metáfora da viagem como fundamentação teórica complementar

Segundo o sociólogo brasileiro Octávio Ianni (2003:13) “toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias” e, nesse sentido, a metáfora da viagem foi o fio condutor da narrativa no trabalho apresentado este ano que procurou problematizar o tema do ano letivo — “A identidade está na história” (?) — integrando as experiências artísticas que este texto procura dar conta.

Segundo António Nóvoa “toda a viagem tem um destino” (Nóvoa, 2010:1) e é preciso por esse motivo, entre outros apresentados na sua conferência — *Pedagogia, A Terceira Margem do Rio* — “compreender o modo como o passado está inscrito na nossa experiência atual e como o futuro se insinua na história presente” (Nóvoa, 2010:1). Este seu título que surge de um outro texto de João Guimarães Rosa, onde o autor considera a pedagogia a terceira margem do rio, sendo esta, o “próprio rio”, orientou este caminho que evoca, na sua síntese, as três margens. Fechado entre as duas margens laterais estará, não apenas, o leito, onde corre o rio, mas também o caudal, ou a quantidade de água que por ali passa. A força da água tem expressão concreta no seu caudal, seja escassa,

seja em quantidade, na certeza de que lá estará sempre, mesmo que não seja visível, nessa relação de tensão entre o leito e o caudal. Da mesma forma que Ianni, também Nóvoa caracteriza esta viagem pelo conhecimento como um percurso que vive na tensão entre polos aparentemente opostos, considerando aquilo que “une” e aquilo que “liberta” (Nóvoa, 2010:12), considerando que “os saberes só unem se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objecto de uma apropriação pessoal.” Chegando mesmo a afirmar que “se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada.” (Nóvoa, 2010:12).

Assentes neste princípio, encontram-se duas palavras: pedagogia e cultura. Também este encontro se nos apresenta numa tensão entre as práticas, pedagógica e artística, conforme se verifica pela quantidade de estudos atentos a este diálogo com contornos epistemológicos difíceis de definir. Um “entre” paradigmas, que não se apresenta como conflito, antes território híbrido que se contamina no “encontro de águas” (Dias & Fernández, 2013:139).

Resolver esta tensão que vive entre a linearidade do tempo: pedagogia do séc. XIX, professor do séc. XX e aluno do séc. XXI, e a ulterioridade que a metáfora da viagem quer exprimir: algo não linear, algo que não segue em frente, antes vive entre movimentos de um lugar para outro, sugerindo uma performatividade evolutiva que sulca o leito mas que também o percorre, poderá ser vista como a imagem deste novo conceito de aprendizagem. Se plasmada, não mostrará a espiral, nem tampouco um círculo fechado, que é o que encerra as certezas do positivismo e que em nada representa a complexidade deste novo tempo. Se plasmada, talvez seja o rizoma a forma que melhor se ajustará a essa ideia de não linearidade.

Procurar formas de autorrepresentação identitária, que neste artigo se apresentam na conceção de “evento como pedagogia”, buscam para lá do autorretrato individual numa coletividade educacional. Procuram-se espaços de promoção de aprendizagem onde o binómio artístico-pedagógico ganha na mesma medida em que oferece diferentes perspetivas ou modos de conjugar as múltiplas literacias: a visual, a social, a cultural, entre outras. A água, correndo o sulco que já estava desenhado no leito estriado, ainda que passe por ele muitas vezes, o seu caminho nunca será igual.

O “novo” e o “inesperado” (Dias & Fernández, 2013:139) se confrontam na tensão entre o desejado e o imprevisível e, assim, entre relações se constrói todos os anos, este trabalho que agora se descobre *pedagogia do evento*, vivida na tensão de uma pergunta que se constituirá como orientadora para o seu estudo: “what’s going on here?” (Tarozzi, 2011:47).



Figura 1 - Escola ao palco 2018.2019, 3 metáforas, Auditório Boa Nova [01. Fev.2019]. Fonte: própria.

Figura 2 - Escola ao palco 2018.2019, Panorama do espetáculo final, Auditório Boa Nova [01.Fev.2019]. Fonte: própria.

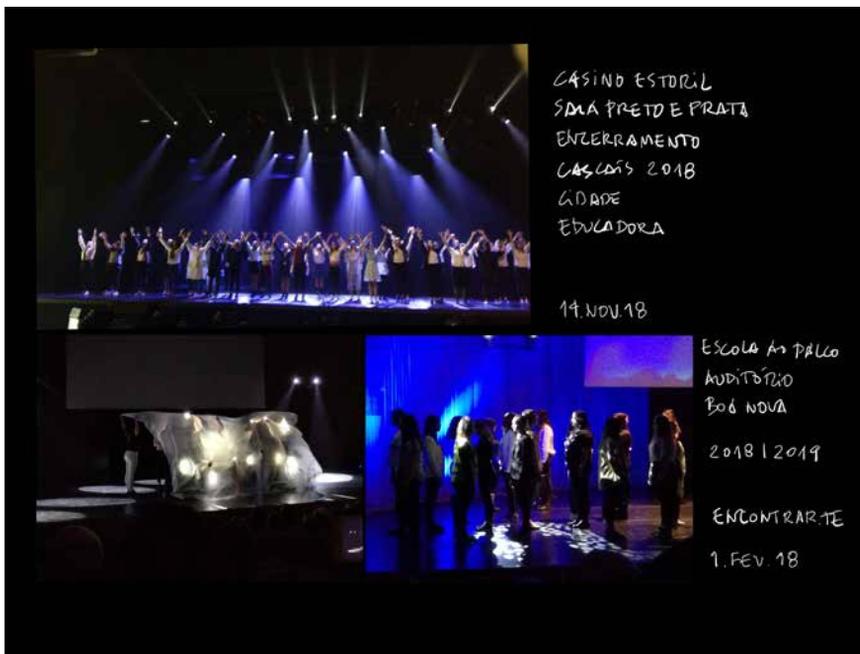


Figura 3 - Montagem fotográfica. Cascais 2018. Cidade Educadora. Casino — Cerimónia Encerramento. Estoril. Sala Preto e Prata. [14.Nov.2018] e Escola ao palco 2018.2019 — Auditório Boa Nova [01. Fev.2019] . Fonte: própria.

Buscar a resposta tem sido não só caminho mas encontro de perguntas que agora levaram a recorrer à figura de estilo: turismo ou viagem? Não havendo tensão, antes escolha na forma de mapear o caminho, “o que implica uma nova relação com o espaço/tempo e com o outro, (...) que nos faz levar *equipamentos* : a nossa história e as ferramentas que nos permitirão a apropriação do que a viagem vai nos proporcionar.” (Pinheiro & Liblik, 2015:108) colocando-nos numa relação mais concreta face às orientações definidas no novo perfil de aluno para o séc. XXI.

3. Estar em palco como experiência pedagógica significativa

O aluno do Sec.XXI, ainda “habitado” à cópia, quando colocado no centro da sua aprendizagem, tem que se descobrir a si, a partir dos outros. A construção da narrativa de guião de apresentação em palco, foi construída de dentro para fora, ou seja, ela deu voz aos sentimentos, aos afetos, aos conhecimentos, às formas de superar a impaciência por esperar, o medo e a insegurança sentida no decorrer do processo e assim (e mais uma vez), gerou descobertas individuais em grupo. O trabalho apresentado em palco foi “viagem”, foi “tribo” e foi “espelho”, as três metáforas apresentadas (Figura 1, Figura 2 e Figura 3) e que quiseram ilustrar um percurso de um mês de preparação.

Cada grupo teve que se organizar, quer em contexto formal, quer em informal, de forma a cumprir um cronograma apertado de tempo de trabalho. O curso de apoio à infância deu voz à “metáfora da viagem” que pretendia ilustrar a viagem de conhecimento. Personagens que caracterizavam o “aluno do séc. XXI”, refletiram sobre o tempo de passagem, sobre a sua forma de ver/olhar o mundo em contraste com as outras gerações (pais, avós, bisavós...) e as descobertas individuais tiveram muita expressão a nível de texto. O curso de auxiliar de saúde, deu voz à “metáfora da tribo” que pretendia ilustrar a diferença/diversidade/multiculturalidade. O curso de apoio psicossocial, deu voz à “metáfora do espelho”, que pretendia ilustrar a relação e a afetividade. O *Eu* e o *Outro*. Pretendia-se criar interação com a plateia, comunicar.

Para avaliar o impacto na plateia que, no sentido que defendemos, se pretendeu que tivesse sido entendido como sentimento ou emoção, foi utilizado um material semiestruturado que estava presente nos três momentos (três metáforas).

Com a ajuda do *Staff* (alunos 1º Ano), foi distribuído pela plateia um pedaço de “nada”, assim foi chamado, ou “material estranhamente leve”, e pretendia-se ressignificar esse nada. Aqui, a componente intertextual surgiu como se projetou: espaço de referência. Espaço de encontro, de “encontrar-te”, de ter voz e de comunicar. De sentir a emoção de ver a plateia a interagir na resposta a um estímulo.

Em contexto real, na semana de 28 de jan. a 01 fev. 2019, as alunas dos três cursos (Infância, Psicossocial e Saúde), formaram um só grupo de trabalho. Pode-se considerar o palco um espaço de inclusão — palavra hoje tão em uso — onde todos “existiram”. Pode-se considerar também que aquele momento foi mais do que “expressão artística”, já que ele valeu bem mais do que o momento vivido. A expressão em si mesma só vale para o momento ou para quem o realiza, já a educação, como sabemos, vale para toda a vida. Acreditamos que foi isso que aconteceu, uma experiência que marcou as alunas e que tão cedo irão esquecer. O que aprenderam nela (com ela)? O tempo e a vida que cada um seguirá, se encarregarão um dia de lembrar. Porque há coisas vividas que precisam de maturar na biografia de cada pessoa para poderem ser verdadeiramente entendidas.

Conclusões

Esta experiência fez-nos crer que o papel da educação artística, em todo o ambiente educativo, deverá ser bem mais do que um mero trabalho a ser integrado ao nível das competências transversais, não sem grandes resistências por parte de uma visão pragmática e tecnocrática da educação em geral e, em particular, do ensino profissional.

Pelo que pudemos aferir (vivendo e observando a partir de dentro) entendemos antes que a educação artística se configura como área do saber e da vida, podendo assim integrar diferentes dimensões que convergem no sentido da construção da pessoa. Apontamos para uma conceção mais ampla de educação que se liga à ideia de desenvolvimento humano, em toda a sua dimensão, numa relação que integra a pessoa enquanto sujeito da sua aprendizagem e sujeito no mundo, autor da sua própria vida e do seu processo de construção pessoal.

A ideia geral de que a educação artística é essencial para as áreas que lhe são específicas, abre-se assim a outras áreas, contribuindo deste modo para um percurso de formação e de vida, reconfigurando-se e trazendo mais significado a um percurso — viagem — na nova escola de saberes e competências — a escola no séc. XXI — um lugar de construção de pessoas, entendidas na sua globalidade. Deste modo, pensar na educação artística nos currículos é entendê-la como lugar de aprendizagens específicas — não só transversais ou atitudinais — na medida em que potenciam a compreensão do que nos rodeia. Obriga a um novo (e concreto!) exercício para o aluno: o exercício da corresponsabilidade e da cooperação. Também consciencializa para o seu lugar no mundo e para a construção de conhecimento como condição da construção da pessoa.

Referências

- Atkinson, Denis (2011). Contemporary Art and Art in Education: The new, emancipation and truth. *IJADE*, ISSN 1476-8062 (Print), ISSN 1476-8070 (Online) 31, (1), p. 5 — 18.
- Dias, Belidson & Fernández, Tatiana (2013). Mapas de interseções na educação em visualidades: Evento artístico como pedagogia. *Visualidades*, ISSN: 2317-6784 (Online), 11 (2), 137-161.
- Fernández, Tatiana (2015). *O evento artístico como pedagogia*. Tese de doutoramento, Brasília: Universidade de Brasília.
- Ianni, Octavio (2003). *Enigmas da Modernidade*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. ISBN: 85-200-0524-1.
- Nóvoa, António (2010). Que currículo para o século XI. *Pedagogia: A terceira margem do rio*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. [Consult. 12/01/2019 disponível em URL <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>].
- Pinheiro, Marta & Liblik, Ana (Orgs.) (2015) *Educação Integral e Integrada: subsídios para a formação de professores*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná/Setor de Educação. ISBN: 878-85-8465-002-6
- Tarozzi, Massimiliano (2011). *O que é a grounded theory: Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Rio de Janeiro. Editora Vozes. ISBN: 978-853-264-188-5.

Ensino da Arte Portuguesa (séculos XVI-XVIII) na Université Mohammed V (Rabat, Marrocos)

*Teaching Portuguese Art (16th-18th centuries) at
the Université Mohammed V (Rabat, Morocco)*

LUÍS JORGE GONÇALVES* & CLÁUDIA MATOS PEREIRA**

Artigo completo submetido a 05 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Portugal, Professor.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, Largo da Academia Nacional de Belas Artes 4, 1249-058 Lisboa. E-mail: lj.goncalves@belasartes.ulisboa.pt

**Brasil, Artista Plástica.

AFILIAÇÃO: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 4, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: claudiamatosp@hotmail.com

Resumo: Os trabalhos dos alunos na disciplina de História da Arte Portuguesa (séculos XVI-XVIII) ministrada na licenciatura de Estudos Portugueses da Universidade Mohammed V, de Rabat, serão objeto de estudo neste artigo. Analisam-se as respostas às questões colocadas, a partir de pinturas escolhidas, indagando a importância da História da Arte na formação da cidadania e do conhecimento de uma cultura e sociedade atual.

Palavras chave: História da Arte Portuguesa / ensino da História da Arte / pintura / cultura / análise de imagem.

Abstract: *The students' works in the History of Portuguese Art's discipline (16th-18th centuries) taught in the degree of Portuguese Studies of the University Mohammed V, Rabat will be the object of study in this article. We analyze the answers to the questions posed, from chosen paintings, investigating the importance of Art History in the formation of citizenship and the knowledge of current culture and society.*

Keywords: *History of Portuguese Art / the teaching of Art History / painting / culture / image analysis.*

Introdução: arte — história — imagem — cidadania

‘A História é uma força reconstrutora para o presente’ (Barbosa, 2018). No curso de Língua e Cultura Portuguesa da Université Mohammed V, de Rabat, em Marrocos, existe a disciplina de História da Arte Portuguesa. Na matéria da História da Arte Portuguesa (séculos XVI e XVIII), foi solicitado aos alunos para analisarem uma obra de pintura portuguesa, desse período. São alunos de letras, que tiveram ao longo do seu período escolar, pouco tempo de ensino no domínio das artes. Durante o programa ministrado, em História da Arte Portuguesa (séculos XVI e XVIII), tiveram uma componente de ensino de composição, de análise de cor e de narrativa da arte portuguesa, entre os séculos XVI e XVIII.

A frase de início de Ana Mae Barbosa encerra a perspetiva de que é na História que temos os fundamentos para combater a desinformação que afeta hoje as nossas sociedades. A História da Arte, assim como a História, de forma genérica, constituiu uma das disciplinas mais manipuladas, por isso o seu ensino é também uma forma de defesa dos direitos humanos. Cada sociedade usa a história como convém aos seus interesses (Didi-Huberman, 2013). Neste sentido, o ensino da arte portuguesa, em outra cultura, é uma forma de conhecimento de uma cultura e da sua intimidade.

Nos nossos dias vivemos em uma sociedade onde a imagem está presente em todos os momentos do quotidiano. Nos meios de comunicação social, nas redes sociais e na internet a imagem ocupa o nosso quotidiano.

No *Homo sapiens* a mente é um ‘fluxo constante de imagens mentais’ e ‘cada um de nós tem um ego dentro da mente consciente’ (Damásio, 2011). As imagens alimentadas pela receção dos sentidos, em cada momento, constroem a nossa experiência. Determinante é o ego autobiográfico, a nossa memória passada e os planos que fazemos, ou seja, a previsão. Na consciência de cada *Homo sapiens*, o eu, o passado é vivido e o futuro é antecipado, fazendo com que exista um estímulo às memórias amplas, ao raciocínio, à imaginação, à criatividade e à linguagem. É neste processo que se formam os instrumentos da tecnologia, da cultura, da religião, da arte, entre outros. A consciência é, ainda, a subjetividade.

Para António Damásio a consciência manifesta-se pela informação sensorial que chega a determinadas áreas do cérebro e que são capazes de integrar a subjetividade e as imagens mentais experienciadas. Assim, constroem o eu particular, a certeza interna de que ‘sou dono do organismo vivo que habito’ (Damásio, 2017:208-209). Ainda, segundo António Damásio:

[...] a consciência surge dos encadeamentos interativos associados à vida, e escusado será dizer que, uma vez associados à vida, a consciência está igualmente relacionada com o universo físico-químico que forma o substrato dos organismos e onde os nossos



Figura 1 · Aluno A: São Pedro, Sé de Viseu, Vasco Fernandes e Gaspar Vaz, 1506, óleo sobre madeira, 213 x 231,3 cm, Museu Grão Vasco, em Viseu. Fonte: pt.wikipedia para a wiki Commons por Econt.; 2006-04-06 (original upload date); Original uploader was Fulviusbsas at pt.wikipedia

Figura 2 · Aluno B: Jesus na casa de Marta e Maria, Paço do Fontelo, Vasco Fernandes e Gaspar Vaz, cerca de 1535-40, óleo sobre madeira de castanho, 228 x 235 cm, Museu Grão Vasco, em Viseu. Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Jesus_na_casa_de_Marta_e_Maria_(Museu_Gr%C3%A3o_Vasco)#/media/File:GraoVasco.jpg



Figura 3 · Aluno C: Martírio de S. Sebastião, Charola do Convento de Cristo em Tomar, Gregório Lopes, cerca de 1536 – 1538, óleo sobre madeira de carvalho, 119 x 244,6 cm, Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa. Fonte: [pt.wikipedia.org/wiki/Mart%C3%ADrio_de_S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o_\(Greg%C3%B3rio_Lopes\)#/media/File:Greg%C3%B3rio_Lopes_-_Mart%C3%ADrio_de_S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mart%C3%ADrio_de_S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o_(Greg%C3%B3rio_Lopes)#/media/File:Greg%C3%B3rio_Lopes_-_Mart%C3%ADrio_de_S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o.jpg)

Figura 4 · Aluno D: O Menino Jesus Salvador do Mundo, Josefa de Óbidos, 1673, óleo sobre tela, 95 x 116,5 cm, Igreja Matriz de Cascais. Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/O_Menino_Jesus_Salvador_do_Mundo#/media/File:Josefa_menino-jesus-salvador.jpg

Figura 5 · Aluno E: Pierre Antoine Quillard, Retrato do Duque do Cadaval, 1728, óleo sobre tela. Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Jaime_%C3%81lvares_Pereira_de_Melo#/media/File:D._Jaime_Alvares_Pereira_de_Mello,_Duque_de_Cadaval.png

organismos existem. Não há uma região ou sistema cerebral específico que satisfaça todos os requisitos da consciência, os componentes da perspectiva e sentimento da subjetividade e a integração de experiências. (Damásio, 2017:215-6)

O cérebro humano é o órgão que torna cada ser humano uma ilha, porque cada cérebro é diferente, assim como, o nosso ADN. A vida em sociedade torna-nos em penínsulas interligadas a culturas. As culturas são a adaptação de um grupo a um espaço e resultam da perceção de cada indivíduo nas suas sociedades. Nas culturas, a ilha e a península que somos, manifesta-se porque o nosso cérebro faz sempre diferentes leituras que se refletem no nosso comportamento. A história funciona como uma referência, para cada indivíduo. A história da arte permite compreender como cada cultura trabalha com as imagens, como usa as imagens, e o porquê das imagens. ‘A arte fora de um contexto histórico é arte sem memória’ (Lucie-Smith, 2008:25).

A imagem habita em nós. Somos uma espécie que se afirmou pela elaboração de imagens, porque corresponde a narrativas. O que hoje designamos de arte teve expressão na palavra, nos sons, no movimento e na produção visual. Cada cultura humana criou a sua expressão de imagens, com convenções próprias.

Nos nossos dias, um dos trabalhos do historiador de arte é a descodificação dos códigos das imagens e do seu impacto nas sociedades (Barbosa, 2008a). A hiper utilização da imagem, na atualidade, unificou muitos dos códigos, tornando-os universais. A imagem tornou-se presença persistente. Estamos a viver a ficção imaginada, em 1953, por Ray Douglas Bradbury, em “Fahrenheit 451” (passada para o cinema, em 1966, por François Truffaut, em “Fahrenheit 451” -traduzido em Portugal como “Grau de Destruição”)? Trata-se de uma sociedade onde a imagem oprimia e era forma de manipulação.

As reações individuais e sociais, atualmente, em resposta à manipulação através da imagem são diversas. Uns procuram manter as suas tradições e códigos de imagens das suas culturas. Outros recusam as imagens. Há sempre uma outra alternativa: o ensino da descodificação das imagens, em cada momento e em cada cultura, ou seja, uma educação crítica que leve a ler as imagens que nos cercam quotidianamente. Por isso a formação artística é um pilar na formação de cidadania (Barbosa, 2009).

Com as aulas de História da Arte Portuguesa (séculos XVI-XVIII) procura-se enquadrar as imagens no espaço e no tempo da cultura portuguesa e com os trabalhos pretende-se que os alunos iniciem o processo de aprendizagem de descodificação de imagens visuais.

1. Formação artística, universo dos alunos e a sua formação nas artes

Na sequência de artigos publicados, em anos anteriores (Gonçalves, 2017; Gonçalves & Pereira, 2018) e neste texto, apresentamos os resultados dos trabalhos dos alunos, em 2019. O ensino oferecido passou por duas fases. A primeira fase consistiu em uma aula de análise de imagem, onde foram abordados os princípios básicos da composição, da forma e da cor. Foram apresentados: linhas de composição, peso visual, perspectiva, luz e sombra, volumes, texturas, cor, contrastes, formas geométricas, orgânicas e amorfas, símbolos, cores primárias e secundárias e as paletas de cores de artistas. A segunda fase consistiu na narrativa da arte (a questão da imagem na arte do cristianismo, introdução os estilos artísticos do românico ao neoclassicismo, uma introdução à arte em Portugal, desde as origens ao século XV, a arte portuguesa na arquitetura, escultura, pintura, talha dourada e azulejo, entre os séculos XVI e XVIII).

O trabalho proposto aos alunos foi a escolha de uma pintura da arte portuguesa inserida no programa da narrativa entre os séculos XVI e XVIII. A escolha por parte dos alunos está sempre vinculada a um gosto pessoal e a análise das obras de arte selecionadas vive sempre da dinâmica entre esse gosto, a cultura onde se insere e o conhecimento dos alunos.

Uma questão prévia que foi colocada aos alunos é sobre a sua formação artística. Tratando-se de alunos da área de letras, da licenciatura de Estudos Portugueses, era importante entender se durante o seu percurso escolar, até à entrada na Universidade, tiveram aulas de artes: em que ano; durante quanto tempo; se tiveram aulas de história da arte; se havia uma disciplina específica de artes; quais foram as experiências que recordam dessas aulas; que tipos de trabalhos realizaram nas aulas.

A maioria dos alunos disse que nunca tiveram aulas de artes. Outros alunos tiveram no ensino primário. Estes últimos guardam a recordação de “tantas atividades de pintar, molhar, trabalhar em azulejo e até mesmo desenhar”. Nenhum aluno alguma vez havia tido história da arte. Portanto, este trabalho era uma novidade para estes estudantes.

2. Os trabalhos apresentados

A proposta era a análise de obras da pintura portuguesa, tendo os alunos um conjunto de questões para responderem: Introdução; O porquê da sua escolha? Contexto artístico? Qual a vida do artista e as obras principais? Desenvolvimento; Análise de uma obra; Qual a Narrativa? O que observa na Composição (linhas)? Quais as Cores? Quais os contrastes Claro e Escuro? Que figuras estão representadas? Que Símbolos se observam? Qual o Significado da obra? Qual

a Função da obra? Conclusão; Qual a Importância da obra? Qual o Impacto da obra em vocês?

As obras de pintura escolhidas estão colocadas por ordem cronológica e por questões de privacidade é atribuída uma letra para designar cada aluno: aluno A, “São Pedro”, da Sé de Viseu, de Vasco Fernandes e Gaspar Vaz, de 1506 (Figura 1); aluno B, “Jesus na casa de Marta e Maria”, do Paço do Fontelo, de Vasco Fernandes e Gaspar Vaz, de cerca de 1535-40 (Figura 2); aluno C, “Martírio de S. Sebastião”, da Charola do Convento de Cristo em Tomar, de Gregório Lopes, de cerca de 1536 (Figura 3); aluno D, “O Menino Jesus Salvador do Mundo”, da Igreja Matriz de Cascais, de Josefa de Óbidos, 1673 (Figura 4); aluno E, “Retrato do Duque do Cadaval”, de Pierre Antoine Quillard, de cerca 1728 (Figura 5); aluno F, “Súplica de Inês de Castro”, de Vieira Portuense, de cerca de 1802 (Figura 6); aluno G, “Lisboa protegendo os seus habitantes”, de Domingos Sequeira, de 1812 (Figura 7); aluno H, “A Adoração dos Magos”, de Domingos Sequeira, de 1828 (Figura 8).

É importante realçar que os trabalhos são escritos em português. Para a maioria dos alunos a língua materna é o *amazighe*, seguindo-se o árabe. A língua portuguesa surge como quarta língua, depois do francês, após um ano de aprendizagem da língua, vocabulário e gramática. Normalmente estes alunos dominam três/quatro línguas, *amazighe*, árabe (vulgar e clássico) e francês. Alguns dominam ainda o inglês. Uma vez que as aulas são lecionadas em português e os trabalhos têm de ser apresentados em português, há uma dificuldade acrescida. Contaram com o apoio do professor Luís Graça, que leciona na Université Mohammed V, no curso de cultura portuguesa, com a cooperação do Instituto Camões.

Sobre o primeiro bloco de questões relacionadas com a introdução pretendia-se saber, na sua essência, as razões da escolha. Pode-se detetar que foram razões objetivas e subjetivas. No primeiro caso, o fascínio pela história de Inês de Castro, noutra a justificação é um melhor conhecimento da cultura portuguesa, através de uma pintura. Na maioria dos casos são razões subjetivas como a cor, a imponência das obras, as histórias por detrás dos quadros. Nas obras escolhidas, salienta-se que há uma maioria de quadros de temas religiosos, no total são cinco, “São Pedro”, “Jesus na casa de Marta e Maria”, o “Martírio de S. Sebastião”, “O Menino Jesus Salvador do Mundo” e “A Adoração dos Magos”, face a temas profanos, “Retrato do Duque do Cadaval”, a “Súplica de Inês de Castro” e “Lisboa protegendo os seus habitantes”. Há gosto pelas histórias sagradas, no sentido de que são entendidas como um referente da cultura portuguesa.

Todos os alunos fazem investigação sobre os artistas e alguns pesquisam



Figura 6 · Aluno F: Vieira Portuense, Súplica de Inês de Castro, cerca de 1802, óleo sobre tela, 196 x 150 cm, coleção privada. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%BAplica_de_In%C3%AAs_de_Castro_\(Vieira_Portuense\)#/media/File:In%C3%AAs_de_Castro%27s_Supplication.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%BAplica_de_In%C3%AAs_de_Castro_(Vieira_Portuense)#/media/File:In%C3%AAs_de_Castro%27s_Supplication.jpg)

Figura 7 · Aluno G: Lisboa protegendo os seus habitantes, Domingos Sequeira, 1812,  leo sobre tela, 225 x 138 cm, Museu da Cidade, Lisboa. Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/70/Domingos_Sequeira_-_Lisboa_protegendo_os_seus_habitantes%2C_1812.png

Figura 8 · Aluno H: Domingos Sequeira, A Adoração dos Magos, 1828,  leo sobre tela, 100 x 140 cm, Museu Nacional de Arte Antiga. Fonte: [pt.wikipedia.org/wiki/Adora%C3%A7%C3%A3o_dos_Magos_\(Sequeira\)#/media/File:A_Adora%C3%A7%C3%A3o_dos_Magos_\(1828\)_-Domingos_Sequeira.png](pt.wikipedia.org/wiki/Adora%C3%A7%C3%A3o_dos_Magos_(Sequeira)#/media/File:A_Adora%C3%A7%C3%A3o_dos_Magos_(1828)_-Domingos_Sequeira.png)

profundamente sobre a produção de cada artista, integrando a obra a analisar no contexto mais vasto do percurso dos artistas. É o caso do trabalho do aluno G, que analisou “Lisboa protegendo os seus habitantes”, realizando uma análise sobre as produções artísticas de Domingos Sequeira.

No que se refere ao desenvolvimento é a parte do trabalho em que os alunos mais investiram. A busca das narrativas por detrás de cada pintura é um aspeto que cativou, tanto nas pinturas de carácter religioso, como profano. Observa-se que as aulas de introdução à composição foram importantes por levarem os alunos a olhar as pinturas, decompondo o processo de organização das linhas e das cores. Salientam-se, em particular, os trabalhos dos alunos F e G onde houve um cuidado acrescido, com a decomposição das pinturas, revelando um forte sentido analítico. A aluna F foi ainda mais detalhada, por apresentar esquemas de detalhes das linhas de composição e das cores, salientando particularidades. No entanto, há trabalhos que se destacam pela maior profundidade que revelam.

O trabalho da aluna F, a “Súplica de Inês de Castro”, de Vieira Portuense, foi o que atingiu melhor os objetivos. Iniciou com os poemas de Luís de Camões em “Os Lusíadas” (Canto III, estrofe 125), que inspiraram a obra de Vieira Portuense. Esta aluna realizou uma exploração iconográfica dos locais ligados a esta história de amor, a Fonte das Lágrimas, na Quinta das Lágrimas, em Coimbra, e os túmulos de Pedro e de Inês de Castro, em Alcobça. Fez ainda uma investigação sobre outras obras de pintura que trataram do tema, nomeadamente a pintura de Columbano. Quando entrou na obra realizou uma análise da paleta das cores utilizadas, os efeitos de claro/escuro, as linhas da composição e realçou os diferentes planos. Explorou o dramatismo do episódio citando as passagens de Luís de Camões escritas em “Os Lusíadas”. Realizou um estudo comparativo com a obra de Columbano, concluindo que “a partir dessa comparação uma coisa muito relevante é que a visão dos artistas é totalmente diferente, mesmo que a fonte da inspiração seja a mesma”. Esta conclusão vem devido à análise da paleta de cores, da composição das linhas, dos planos e da posição dos personagens.

Nas conclusões, os alunos observaram, genericamente, as obras analisadas como marcos da arte portuguesa, por se integrarem dentro de estilos artísticos de cada época. Também viram essas obras como importantes em um discurso narrativo ligado à religião, ou em aspetos históricos. Naturalmente as obras causaram impacto nos alunos, antes de mais, porque foram um primeiro desafio no universo da análise de imagem. A aluna F escreveu:

O amor é um dos assuntos mais tratados em todas culturas e religiões e, principalmente, as histórias do amor triste. Na cultura amazighe encontramos uma história muito parecida à de “Pedro e Inês” que se intitula “Isli e Tisli” (“Noiva e Noivo”). Contam

que há muito tempo atrás, havia dois amantes cujos seus pais eram inimigos de duas tribos de Atlas, e depois de muitas tentativas de convencer os parentes sem resultado, eles morreram e os dois lagos, das duas tribos, tomaram os nomes de Isli "Noivo" e Tislit "Noiva", porque disseram que a água dos lagos são as lágrimas dos amantes. O ponto mais importante da pintura, que mostra a maturidade do pintor, é de ser quase o primeiro artista que tomou a iniciativa de desabafar os seus sentimentos, misturados com uma inspiração poética e de transmitir toda uma história através uma só cena notável, que aconteceu naquela altura. Há uma simplicidade pertinente que pode depois ser reproduzida para fazer parte das decorações das casas e ser sobretudo um tema português, porque anos depois houve muitas reproduções por pintores franceses, russos e também portugueses. Essa obra permitiu-me entrar num mundo novo e muito interessante que é a arte, uma nova ciência que nunca vi e chegar a dar a minha própria opinião sobre um artista muito conhecido, Vieira Portuense. (Aluna F, Université Mohammed V, 2019)

A análise de cada um dos trabalhos ocuparia muito mais caracteres, que fariam ultrapassar a dimensão deste artigo. Os trabalhos revelaram-se uma primeira aproximação ao mundo da análise de imagens que será importante para o quotidiano dos alunos, transcendendo a elaboração do trabalho.

Conclusão

Voltando ao início deste texto, à citação de Ana Mae Barbosa "A História é uma força reconstrutora para o presente" (Barbosa, 2018). Através destes projetos colocamos a História e as Culturas em contato. A imagem verbal e a imagem visual fazem parte dum mesmo processo de leitura das sociedades. O ensino artístico necessita de complementaridade no ensino das imagens verbais e visuais. A História da Arte é uma das componentes da educação artística (Barbosa, 2008b). A arte é a essência do *Homo sapiens*, expressando a narrativa da espiritualidade de cada cultura, que é o resultado da consciência. Flávia Bastos seguindo o pensamento de Paulo Freire considera que a arte/educação está 'comprometida com a libertação da dominação' (Bastos, 2008:230). A imagem está, nos nossos dias, no centro da dominação social. Entender a composição e narrativa das imagens é um processo de 'libertação da dominação', ou seja, da manipulação.

Nas aulas lecionadas no curso de Estudos Portugueses da Universidade Mohammed V, de Rabat, apresenta-se uma cultura, através da imagem visual, durante um semestre (cuja duração é de sete dias num total de trinta e uma horas). No decorrer das aulas procura-se atribuir ferramentas metodológicas e narrativas, para um conhecimento da arte portuguesa e para a visualização/inter-relação com as imagens.

Este processo constitui um primeiro passo de descoberta, para este conjunto de alunos. A escolha das imagens para analisar corresponde a critérios de

subjetividade de cada aluno. A realização dos trabalhos em uma língua, a portuguesa, que começam a conhecer é também um desafio. A linguagem escrita não facilita a expressão, mas a realização dos trabalhos contribui para uma reflexão, que vai para além do trabalho acadêmico e se incorpora ao cotidiano.

Referências

- Bastos, Flávia Maria Cunha (2008). "O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade". Ana Mae Barbosa (org.), *Arte/Educação contemporânea, consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora: 227-244. ISBN: 978-85-249-1109-5
- Barbosa, Ana Mae (Org.) (2008a) *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 978-85-273-0820-5
- Barbosa, Ana Mae (2008b) *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85-249-0790-6
- Barbosa, Ana Mae (2009) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 978-85-273-0047-6
- Barbosa, Ana Mae (2018) *Artes e o aprendizado — Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina* [vídeo, 00:52:57] Itaú Cultural. Publicado em 19 de abril de 2018. [Consult. 2019-03-01] Disponível em URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lazonZslwWg>
- Damásio, António (2011) *A busca para entender consciência*. [Conferência, TEDTalks]. [Consult. 2018-01-10] Disponível em: URL: https://www.youtube.com/watch?v=LMrzdK_YnYY
- Damásio, António (2017) *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates: 215-216. ISBN 978-989-644-334-4
- Didi-Huberman, Georges (2013) *A imagem sobrevivente. Histórias da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto. ISBN: 978-85-7866-079-6
- Gonçalves, Luís (2017) "História da Arte, contributo para o conhecimento íntimo das culturas: Universidade de Rabat e Faculdade de Belas-Artes de Lisboa". *Revista Matéria-Prima*. Vol. 2 (3): 185-192. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829
- Gonçalves, Luís & Pereira, Cláudia Matos (2018) "Olhares sobre a Arte Portuguesa: alunos de Estudos da Cultura Portuguesa da Universidade Mohammed V, de Rabat, Marrocos". *Revista Matéria-Prima*. Vol. 6 (3): 83-97. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829
- Lucie-Smith, Edward (2008) "Arte moderna, história da arte e crítica de arte". Ana Mae Barbosa (org.), *Arte/Educação contemporânea, consonâncias intencionais*. São Paulo: Cortez Editora: 25-39. ISBN: 978-85-249-1109-5

Exposição escolar integrada ao espaço expositivo permanente do museu: O caso do projeto Pergunta ao Tempo

*School exhibition integrated into the museum's
permanent exhibition space: The case of the
project Pergunta ao Tempo*

EMANUELE CRISTINA SIEBERT*

Artigo completo submetido a 5 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Brasil/ Portugal, Professora e investigadora.

AFILIAÇÃO: Estudante na Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes, Doutoramento em Educação Artística. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Campus Rio do Sul, Brasil. Estrada do Redentor, 5665, CX441, CP 89163-356, Rio do Sul, SC, Brasil. E-mail: emanuele.siebert@ifc.edu.br

Resumo: O projeto Pergunta ao Tempo, parceria entre escolas de Guimarães e a Casa da Memória, tem como marco de encerramento uma exposição. O objetivo deste trabalho é expor como tal parceria foi executada e delineada, a fim de possibilitar que os trabalhos dos estudantes fossem expostos no museu e integrados à exposição permanente. Para tanto, foram analisados documentos, realizadas entrevistas semiestruturadas com membros do serviço educativo e registos por meio de notas de campo e fotografias. O resultado foi positivamente avaliado pelos entrevistados.

Palavras chave: serviço educativo / exposições escolares / educação artística, projetos de trabalho.

Abstract: *The project "Pergunta ao Tempo", a partnership between schools in Guimarães and the Casa da Memória, has as its closing landmark an exhibition. The objective of this work is to show how this partnership was executed and delineated, in order to allow students' work to be exhibited in the museum and integrated into the permanent exhibition. For this purpose, documents were analyzed, semi-structured interviews were carried out with members of the educational service and records were recorded through field notes and photographs. The result was positively evaluated by the interviewees.*

Keywords: *educational services / school exhibitions / artistic education / work projects.*

Introdução

Este artigo apresenta um projeto resultante do trabalho proposto pelo Setor de Educação e Mediação Cultural da Casa da Memória, em parceria com escolas da cidade de Guimarães, em Portugal, cujo encerramento constitui a exposição escolar em um espaço legitimador de arte, o museu. O projeto que serviu de mote para o desenvolvimento deste artigo foi o Projeto “Pergunta ao Tempo”, em sua segunda edição, que correspondeu ao ano letivo 2017/2018.

O objetivo deste texto é apresentar como tal projeto, proposto pelo serviço educativo, foi delineado de forma a ser encerrado com uma exposição integrada à exposição permanente da Casa da Memória, a fim de se compreender as limitações e os desafios que surgiram durante sua execução. Nesse relato, foi focalizado o desenvolvimento do projeto sob a perspectiva dos membros do serviço educativo.

Para tal, foram analisados os documentos norteadores do museu, do serviço educativo e do projeto, bem como realizadas entrevistas com os profissionais diretamente envolvidos na organização e na montagem das exposições — nomeadamente a diretora do museu, a coordenadora do serviço educativo e o mediador educativo –, além de um registro por meio de notas de campo e fotografias.

1. A Instituição e o Projeto

A Casa da Memória “é gerida pela A Oficina — Centro de Artes e Mesteres Tradicionais de Guimarães, uma Cooperativa de Interesse Público de Responsabilidade Limitada, fundada em 1989 por iniciativa da Câmara Municipal de Guimarães” (Casa da Memória, página online). O setor responsável pela Educação e Mediação Cultural dialoga com a missão da instituição, que é a de potencializar “a produção de novo conhecimento — científico, criativo e artístico — junto não só do indivíduo, mas também das escolas, academias e comunidades, a partir da disponibilização, partilha de documentação, de registos e de informação” (Casa da Memória, página on-line).

A responsável pela Educação e Mediação Cultural na Casa da Memória é a professora Marta Silva, que organiza a programação das oficinas, workshops, visitas e projetos, chamando outros mediadores para apoio e realização das atividades. Os demais mediadores culturais são contratados e prestam serviços de forma esporádica. A atividade com maior abrangência, considerada central na Casa da Memória, é o Projeto “Pergunta ao Tempo”, que é o cerne desse artigo.

o “Pergunta ao Tempo” é, sobretudo, o grande projeto. É um projeto educativo, de mediação, dedicado ao público escolar. É claro que nós mantemos a nossa programação, nomeadamente a oferta de visita, a oferta que temos de visitas

orientadas e de oficinas, que também se dirige ao público escolar e ao público geral, no sentido mais lato. Mas um projeto pensado, estruturado especificamente para esse tipo de público é, realmente, o "Pergunta ao Tempo" e é aquilo, como tu dizes, que nos ocupa o ano letivo todo. O ano letivo todo e, depois, o tempo de exposição que ainda, portanto, se prolonga pelos meses do verão até setembro ou outubro, não é? Portanto, foi a primeira edição que fizemos. Agora nos próximos anos, há de ser sempre este, esta mesma rotatividade de tempo? (Marta Silva, comunicação pessoal, 2017)

Desde o início, o projeto foi concebido em parceria com a Câmara e com a vereadora da Educação, o que possibilitou o suporte logístico do município no que se refere ao transporte dos estudantes para o museu durante as atividades — não houve, portanto, custo às escolas. Marta Silva conta que, no início:

a secretária de vereação, lançou o desafio: "-Ah, vocês podiam fazer um projeto. Criar um projeto para trabalhar com a escola, para se trabalhar com o Primeiro Ciclo". Foi logo a indicação: Primeiro Ciclo. Nessa reunião, estava eu e a Catarina e nós ficamos a pensar naquilo. Na altura, a Patrícia até lançou algumas pistas. "- Ah, sei lá, podiam fazer maquetes. Podiam pedir às turmas para fazer maquetes da Casa da Memória...". (Marta Silva, comunicação pessoal, 2017)

Raul Pereira, mediador do serviço educativo da Oficina, e a diretora do Museu, Catarina Pereira, também passaram a contribuir, com a produção de materiais, pesquisando e se articulando com outros possíveis colaboradores a viabilidade do projeto.

Inicialmente, definiu-se que cada agrupamento escolar — o qual deveria ser do 4º ano, do 1º ciclo –, abrangido pela Câmara de Guimarães, indicaria um professor para participar do projeto. Guimarães tem 14 agrupamentos escolares, o mesmo número dos núcleos expositivos que a Casa da Memória organizou para dividir como temáticas do Projeto. Quanto à especificidade e limitação da escolha por turmas do 4º ano, Marta Silva explica que "preocupava-me um bocadinho a complexidade dos conteúdos que nós cá temos, não é? Então comecei a tentar abreviar o assunto e direcionar o projeto mais para o quarto ano".

Para Marta Silva "foi logo muito claro que nós tínhamos que relacionar o projeto com a exposição permanente da Casa da Memória, porque, na altura da abertura, [...] Ainda não tínhamos o espaço "exposições temporárias" nem tínhamos o "Repositório". A responsável pelo serviço educativo leu exaustivamente "os cadernos de encargos que a equipa Opium e Cabin Crew tinham deixado", que foram responsáveis pela implementação e guiões expositivos, respectivamente, juntamente com Andrew Howard Studio, responsável pelo Layout Expositivo da Casa da Memória.

A iniciativa da integração da exposição escolar à exposição permanente

partiu da diretora da instituição, pois a coordenadora do projeto ainda se mostrava cuidadosa para interferir no trabalho de curadoria da exposição permanente. Por fim, compreenderam que seria uma inovação e um desafio para a equipe integrar duas exposições de naturezas diferentes em uma só. Essas decisões geralmente são controversas porque envolvem uma separação entre a curadoria museal e o serviço educativo.

Promover projetos como o “Pergunta ao Tempo” junto ao público escolar auxilia na divulgação do espaço do museu junto à comunidade, uma vez que esse público geralmente está acompanhado dos seus familiares. Em grandes cidades do mundo, como Paris, Milão, Londres, Amsterdã, os principais visitantes dos museus são os turistas, mas em museus menores, como a Casa da Memória, os principais visitantes são os grupos escolares. São eles que movimentam esses museus e inflam os números de visitantes durante todo o ano.

Quando se trata de estatísticas e memórias, eles tendem a mostrar como uma conquista o número de grupos escolares que os visitaram ao longo do ano, mas, por outro lado, eles geralmente sentem o acúmulo desses grupos quase como uma intrusão, um mal necessário, indiferente ao significado da instituição. (Dujovne, 1996:24, tradução nossa)

O museu ainda é visto como distante da escola e como um espaço que tenta se aproximar do seu público alvo por meio das ações educativas, uma forma inclusive de aumentar o seu número de visitantes, pois, conforme estudo realizado por Bordieu & Darbel (2007), grupos escolares são os principais visitantes dos museus.

O Projeto “Pergunta ao Tempo” estrutura-se nas seguintes etapas:

- 1) Um encontro na Casa da Memória com coordenadores/as de 1º ciclo dos agrupamentos escolares de Guimarães e professores que participariam do projeto;
- 2) Visita à Casa da Memória;
- 3) Oficina de Educação para o Patrimônio na escola
- 4) Sessões de visita de acompanhamento do projeto nas escolas;
- 5) Exposição dos trabalhos na Casa da Memória.

2. Seleção e Mobiliário para Exposição dos Trabalhos

Ao proporem às escolas, ao final do ano letivo, exporem no museu, os serviços educativos se viram diante de um dilema: como expor todos os trabalhos? Que limites impor às escolas? Essas questões surgiram e fizeram com que “o projeto musológico [fosse] muito selecionado, digamos assim, porque não há espaço.

Enfim, para expor tudo o que os miúdos trazem, também tem muito trabalho, como é que nós montamos o esquema na própria exposição" (Raul Pereira, comunicação pessoal, 2017).

Diante desses questionamentos, foi proposto que cada escola tivesse um espaço de 1m (um metro) por 1m (um metro), no formato de uma vitrine, a ser disponibilizada pela Casa da Memória. Com a preocupação de que a exposição escolar não destoasse da exposição permanente o serviço educativo do museu consultou parte da equipe que participou da projeção do mobiliário, execução e curadoria das peças ainda durante a montagem preparatória do museu. Como o espaço havia sido inaugurado há menos de um ano, quando se iniciaram os preparativos para a exposição da 1ª edição do Projeto Pergunta ao Tempo — cujo mobiliário foi reutilizado na 2ª edição —, o contato com esses profissionais era viável.

O mobiliário expositivo que abrigou os trabalhos dos alunos em Guimarães foi pensado, desde a escolha do material ao seu design, a partir de uma série de discursos. "A Casa da Memória era Fábrica Pátria. A Fábrica Pátria produzia plástico. Guimarães está-se a candidatar, não é? Está aqui no processo de candidatura à Capital Verde... Vamos fazer aqui um encontro feliz entre estas vontades todas, não é?" (Marta Silva, comunicação pessoal, 2017). Complementando o exposto, Raul ressalta que o mobiliário também foi pensado respeitando a idade e altura das crianças:

o desenho do mobiliário expositivo, que foi bastante pensado pelo Ivo Poças Martins e, depois, foi também feito pelo Pedro Costa, que foi um mobiliário que foi fascinante para os miúdos. Eles perceberem que havia ali um museu à escala deles, não é?, em que as vitrinas estavam à altura deles, e eles podiam espreitar, que eram eles que decidiam o que ia para dentro daquelas vitrinas. (Raul Pereira, comunicação pessoal, 2017)

A vitrine proposta para expor os trabalhos dos estudantes foi confeccionada em plástico e apoiada por suportes ou cavaletes de madeira, sendo flexível quanto à posição que poderia adquirir — ora horizontal, vertical ou virada para apoiar uma maquete. Quando na vertical, poderia acomodar TV de tela plana ou tablets, para projetar vídeos ou imagens (Figura 1); quando na horizontal, poderia ou não ser coberta por vidros (Figura 2).

As vitrines da Casa da Memória eram rígidas e pesadas, por isso, a ideia inicial de levar as vitrines às escolas, para que cada escola organizasse a disposição dos objetos ou dos trabalhos utilizando essas mesas, foi substituída pela estratégia, proposta pela coordenadora, de passar nas escolas para recolha dos trabalhos e objetos a serem expostos. Para Marta, coordenadora do projeto, o processo de seleção dos trabalhos na escola não correu como o planejado e essa etapa precisa ser repensada:



Figura 1 · Vitrines de exposição na posição vertical com suportes de mídia, 12 de junho de 2018. Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 · Vitrine de exposição na posição horizontal, 12 de junho de 2018. Fonte: Acervo da autora.

O que, para mim, ainda é uma interrogação e que eu já tenho vindo a discutir com a Catarina é, então, o processo de curadoria. Quero tentar com que seja mais participativo, porque, realmente, foi a única coisa do ano passado que me deixou assim um pouco, pronto... Não era isso que eu tinha imaginado, mas é claro que também estou aqui para ser contrariada, para me dizerem outras coisas e para eu também perceber quem é que pode ter mais razão e aquilo que será mais útil (Marta Silva, comunicação pessoal, 2017).

Cada vitrine, correspondente a uma turma de estudantes participantes, era identificada por uma etiqueta (Figura 3) e situada em um núcleo temático previamente sorteado, trabalhado pela turma em formato de projetos. Assim, as vitrines buscavam dialogar com os demais objetos expostos em seu entorno no museu. No entanto, além das vitrines, essas etiquetas afixadas eram as únicas indicações de que havia uma exposição temporária no espaço permanente do museu e que esta havia sido organizada pelo serviço educativo da instituição, o que denota uma fragilidade na identificação e divulgação da exposição no próprio espaço expositivo.

As vitrines, em museus, geralmente têm a função de exibir objetos, conservando-os e criando um microclima, permitindo também proteção contra furtos ou outros danos — o que não seria uma preocupação para a exposição de trabalhos escolares, exceto os que expõe objetos antigos e de família. Um dos maiores inconvenientes desse mobiliário é que a vitrine acaba sempre por criar uma barreira entre o objeto e o visitante, levantando uma espécie de barreira de comunicação.

3. Avaliação da Exposição pelos membros do serviço educativo

O resultado da exposição para os integrantes do setor de Educação e Mediação Cultural da Casa da Memória, foram positivos: “tenho até bastante orgulho de afirmar que podiam ter sido montadas por um qualquer curador de renome, porque estavam mesmo muito interessantes” (Raul Pereira, comunicação pessoal, 2017).

A abertura da exposição coincidiu com o encerramento do ano letivo, mas, mesmo assim, durante os meses de verão — que correspondem às férias escolares — a exposição permaneceu vigente, permitindo que turistas, que intensificam visitas à cidade nesse período, ao adentrarem à Casa da Memória, também pudessem ver a exposição do projeto, além da exposição permanente. Na Figura 4, é possível visualizar alguns estudantes visitando a exposição no dia da inauguração.

Os participantes do projeto puderam, também, durante o período da exposição do “Pergunta ao Tempo”, adentrar gratuitamente a Casa da Memória, levando consigo o número de convidados que quisessem, de modo que a visita foi incentivada e estendida aos familiares e conhecidos. “Acho que tivemos um balanço muito positivo. Foram quatro meses de exibição, da exposição.

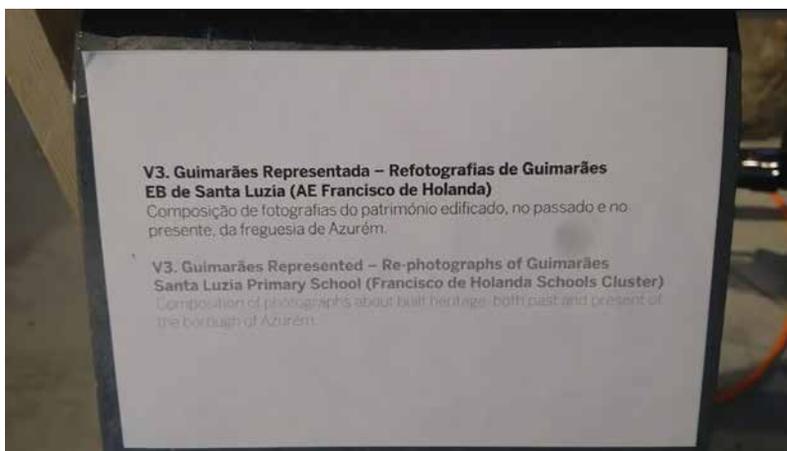


Figura 3 · Etiqueta afixada à vitrine, identificando a turma e o núcleo temático sorteado, 12 de junho de 2018. Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 · Estudantes visitando a exposição do projeto Pergunta ao Tempo na Casa da Memória, 12 de junho de 2018. Fonte: Acervo da autora.

Ultrapassamos a centena de visitantes só para o ‘Pergunta ao Tempo’... Para ser um projeto-piloto, acho que foi, que foi muito positivo”. (Marta Silva, comunicação pessoal, 2 017)

Conclusão

O projeto traz uma proposta concreta de aproximação entre a exposição permanente do museu e a exposição temporária organizada pelo serviço educativo, incentivando a visita dos participantes e de seus familiares, diante da gratuidade da entrada. No entanto, não há um esclarecimento para os visitantes em relação à exposição de duas categorias de arte diferente — a artística e a escolar –, pois não há qualquer menção no espaço sobre o projeto “Pergunta ao Tempo”, exceto pelas etiquetas afixadas as vitrines das turmas.

Referências

Bourdieu, Pierre & Darbel, Alain. (2007).
O amor pela Arte: Os museus de arte na Europa e seu público. (2. ed.). São Paulo: Edu; Porto Alegre: Zouk. ISBN: 8588840642.
Casa da Memória Guimarães. Sobre Missão

e Valores. Disponível em: <http://www.casadamemoria.pt/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Dujovne, Marta. (1996) “Ideas para um prólogo.” *Museos y escuelas: socios para educar*. (1. ed.) Editora Paidós. ISBN: 950126114X.

Formação continuada: o ensino da arte e os processos de criação

*Permanent education: the teaching of art and
the creative processes*

ELAINE KARLA DE ALMEIDA*

Artigo completo submetido a 01 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Brasil, Fotógrafa, atriz e professora.

AFILIAÇÃO: Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado da Educação, Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo. Rua César Hila, 1.111, Santa Lúcia, Vitória, ES. CEP 29056-085 Brasil. E-mail: ekalmeida@sedu.es.gov.br

Resumo: A comunicação visa apresentar inventário das formações realizadas, desde 2010, aos docentes do ensino da arte, do estado brasileiro do Espírito Santo, desenvolvidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, que tem por objetivo a implementação sistemática da Política Estadual de Formação Continuada, destinada aos profissionais da educação da rede pública estadual.

Palavras chave: formações / arte / educação.

Abstract: *The aim of the communication is to present an inventory of the trainings held since 2010 for teachers of art education in the Brazilian state of Espírito Santo, developed by the Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, whose objective is the systematic implementation of the Política Estadual de Formação Continuada, aimed at education professionals in the state public network.*

Keywords: *formations / art / education.*

Introdução

Nesta comunicação almejamos apresentar um inventário das formações contínuas realizadas, desde 2010, aos docentes do ensino da arte, da educação básica, do estado brasileiro do Espírito Santo, desenvolvidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo — CEFOPE, que tem por objetivo a implementação sistemática da Política Estadual de Formação Continuada, destinada aos profissionais da educação da rede pública estadual de ensino (redes municipais e estadual de educação) no Estado.

As formações, destinadas aos docentes do componente curricular Arte, desenvolvidas pelo CEFOPE, criado pela Lei Estadual N° 10.149, em 17/12/2013 — em substituição da Gerência de Formação do Magistério-GEFOR — objetivam valorar e capacitar os docentes para atuação nas unidades escolares com ações educativas que envolvam a identificação e reconhecimento das linguagens artísticas nos âmbitos: local, regional, nacional e internacional; proporcionando espaços para reflexões e partilha de conhecimentos específicos da arte e do ensino da arte, possibilitando o exercício de sua flexibilidade na articulação dos conteúdos, metodologias e recursos.

A formação de professores, no Estado, contribue para aprimorar as práticas pedagógicas no âmbito escolar, agregando conhecimentos específicos sobre o ensino da arte.

1. Entre a realidade e o disposto

Desde a aprovação da obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas de Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB 9.394/96, pesquisadores do Ensino da Arte se dedicam a estudos e orientações aos professores para desenvolvimento do ensino da arte.

As primeiras orientações foram apresentadas aos professores com objetivo de apontar metas de qualidade, contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, assim como propiciar o acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A BNCC é documento norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Conforme redação da BNCC, o componente curricular Arte está focado nas

linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. A Base propõe abordagem das linguagens em articulação com seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão).

O Currículo do Espírito Santo, para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologado em 2018, e a etapa do Ensino Médio está em fase de construção. Em razão da concepção do ensino do componente curricular arte como “experiência que envolve a apreciação, a identificação, a criação e a crítica da cultura local e regional” (Currículo do Espírito Santo, 2018:53), é possível estabelecer relações com a produção nacional e internacional. No entanto, ao nos aproximamos dos espaços escolares, percebemos que o previsto nas legislações Federal e Estadual não é contemplado de fato, posto que nestes espaços há um número significativo de profissionais não habilitados lecionando o componente curricular Arte.

O diagnóstico apresentado na Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo, publicada em 2018, verificou que menos de 37% dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, com o componente curricular Arte, possuem formação adequada para exercício de suas funções. Já na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio, não foram informados dados específicos para este grupo de profissionais, condensando a informação de que 80% dos docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental possuem formação adequada, reduzindo para pouco mais de 60% no ensino médio. O diagnóstico nos remete às dificuldades de ordem pedagógica, no que se refere à concepção de ensino de arte, relação entre conteúdos, metodologia e avaliação, produzindo um processo de ensino precário e limitado, com proposição de atividades dissociadas de um contexto, limitando-se à repetição de técnicas como, desenho cego, recorte e colagem, nanquim raspado, construção com sucata, confecção de cartões e cartazes. Perpassando por confecção de materiais referentes a datas comemorativas, desenhos xerocados para colorir, estudo dos conceitos de ponto, linha, cores primárias e secundárias e a abordagem da história da Arte, em ordem cronológica, indo da Pré-história à Contemporaneidade.

A prática do ensino de arte nesta perspectiva constitui uma das razões para manutenção da visão do componente curricular Arte como inferior, de menor importância, em relação às outras. Quando consideramos a mudança na legislação e das diferentes nomenclaturas utilizadas (Educação Artística, Arte-Educação, Ensino da Arte, ou simplesmente Arte), sem reformularmos as concepções de arte e sua fundamentação, não conseguimos alcançar avanços significativos com relação à qualidade do ensino de arte.

Para Rosa Iavelberg, em entrevista ao periódico científico *Aguarrás*, que publicou 36 edições bimestrais antes de encerrar suas atividades,

[...] a docência em arte feita por pessoas consideradas não capacitadas adequadamente ocorre em prejuízo para o ensino de arte, o tempo didático costuma ser curto, e se neste tempo não se oferece aos alunos a oportunidade de aprendizagem, por falta de profissionais preparados, privando-o de participação sócio-cultural informada e de ações criativas, nas quais, sua subjetividade dialoga com as produções individuais, coletivas e de artistas em diferentes linguagens artísticas. Escolhas teóricas inadequadas e orientações didáticas equivocadas podem imprimir uma visão deformada de arte, sem qualidade artística e estética (Iavelberg, 2007).

Ou seja, é imprescindível reconhecer que ensinar arte exige domínio de conhecimentos específicos em arte e dos fundamentos do seu ensino; somente a aquisição dos conhecimentos específicos da arte e do ensino de arte pode possibilitar ao professor o exercício da sua flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas a serem planejados e trabalhados em sala de aula.

Compreende-se que a qualidade no ensino de arte na Educação Básica só será possível quando os avanços teóricos — conceituais e metodológicos — estiverem a serviço de uma efetiva formação dos profissionais, inicial ou continuada, promovendo assim, uma mudança de atitude perante a complexidade do processo de ensino/aprendizagem em arte. O professor de arte deve, no mínimo, saber sobre arte, frequentar espaços expositivos de arte, assistir aos espetáculos de artes visuais, musicais e cênicas, ter rotina de leitura relacionada com literatura e outras artes, saber sobre aprendizagem em arte e ter experiência em processo de criação pessoal.

É necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois só assim terá que ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a *aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes* (Iavelberg, 2003:12).

De acordo com a autora, é difícil empreendermos uma formação continuada sem fascinação pela arte. O professor necessita de constante estímulo para envolver-se com o estudo e a reflexão da arte na escola, e ampliar o pensar crítico, valorizando as atividades em sala de aula, se disponibilizando em participar de grupos de estudos, desenvolvendo práticas de ver e conhecer a arte, assim como frequentar espaços culturais.

Neste cenário, consideramos que a formação continuada é extremamente necessária, tanto para viabilizar os momentos de estudos e construção de novas



Figura 1 · Apresentações em Teatro dos alunos da EEEFM Francisca Peixoto Miguel (2012).

Fonte: Própria.

Figura 2 · Alunos do terceiro ano do ensino médio, da EEEFM Francisca Peixoto Miguel, no Laboratório de Informática para edição dos vídeos inspirados dos contos de Edgar Allan Poe (2013). Fonte: Própria.

possibilidades pedagógicas, quanto para a promoção de momentos de partilha de experiências e vivências artísticas, envolvendo ações formativas integradas ao cotidiano do professor dentro do espaço escolar, assim como em outros espaços, tais como galerias, museus, teatros, etc. Acreditamos que estas, quando propostas de forma participativa, podem tornar-se uma porta de entrada para motivá-lo de forma positiva, despertando o seu interesse em saber arte e ser professor de arte cada vez com maior propriedade, tanto para formação pessoal quanto para a proposição de ações com seu grupo de alunos. É importante que o professor reflita sobre sua formação e seu percurso pessoal em relação ao ensino de arte, pois assim ele exercita a sua autonomia, inventividade e percepção de caminhos possíveis às transformações necessárias em seu percurso de docência.

2. As ações formativas

O CEFOPE, visando implementação sistemática da Política Estadual de Formação Continuada, tem como competências:

Planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar diferentes estratégias de formação continuada dos profissionais da educação pública estadual, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua valorização;

Atuar em ações de cooperação técnica com o governo federal e com governos municipais, visando à formação dos profissionais da educação;

Viabilizar parcerias com instituições afins, com o objetivo de promover a articulação de ações e o intercâmbio técnico no seu campo de atuação;

Participar da construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação, no âmbito da SEDU;

Credenciar-se para a oferta de cursos de especialização lato sensu no âmbito da educação. (Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, 2014:11).

As ações formativas são ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação nas modalidades: presencial, semipresencial e à distância (com utilização da plataforma E-CEFOPE). Sendo, em sua maioria, registradas no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos do Espírito Santo (SIARHES), com possibilidade de certificação e autenticação digital; e algumas Certificadas por meio físico.

Para registro dos cursos ofertados pela SEDU/CEFOPE e certificação dos participantes via SIARHES, seguimos procedimentos próprios. Após planejamento das ações a serem executadas, é elaborado um Plano de Ação Formativa — com todas as informações necessárias, desde o processo de divulgação da ação, inscrições, execução, avaliação, até a emissão de certificados.



Figura 3 · “Capacitação na exposição o Mundo Mágico de Escher”, no Museu de Arte do Espírito Santo (MAES). Fonte: <http://portaldecursos.sedu.es.gov.br/course/view.php?id=28>

Figura 4 · Trabalho desenvolvido na oficina de arte, “A Magia de Miró” (20153). Fonte: Própria.



Figura 5 · Alunos do noturno, da EEEM Prof. Renato José da Costa Pacheco em visita à exposição "Arte Contemporânea Alexandre Mury: fricções históricas" (20153). Fonte: Própria.

Desde 2010, foram realizadas junto aos profissionais de Arte, 36 (trinta e seis) capacitações/ações formativas, contando com 2.278 (dois mil, duzentos e setenta e oito) cursistas, entre professores efetivos e em designação temporária que atuam nas unidades de ensino da rede estadual.

Dentre as ações citadas, destacamos algumas ações desenvolvidas em parceria com o Serviço Social do Comércio — SESC, entre elas: oficinas/capacitações em cinema, teatro, dança e música; e exposições de arte moderna e contemporânea.

As oficinas/capacitações em cinema, teatro, dança e música, foram realizadas com carga horária de 150 horas cada, aos finais de semana, em regime de imersão, sendo a primeira edição em 2012 e a segunda em 2013, totalizando 110 (cento e dez) cursistas.

Concomitante às oficinas, os docentes desenvolviam ações com seus alunos nas suas unidades escolares (Figura 1), e ao término da capacitação da segunda edição, além das ações desenvolvidas nas unidades escolares, apresetaram os trabalhos desenvolvidos no evento de encerramento das oficinas (Figura 2).

No processo de produção nas escolas, foram realizadas aulas expositivas, pesquisas em laboratório de informática e exercícios práticos, possibilitando aos educandos, atuar com dedicação e entusiasmo, enfrentando problemas, indagando, buscando respostas às suas questões, ampliando o conhecimento e trabalhando em equipe. Os resultados não poderiam ser melhores, alunos envolvidos e comprometidos com o processo de criação, entusiasmados com suas descobertas, autônomos, autoconfiantes e solidários.

Além das ações por meio de oficinas, foram desenvolvidas capacitações para as exposições de arte moderna e contemporânea, no Centro Cultural SESC Glória/Vitória-ES, no Museu de Artes do Espírito Santo — MAES e no Palácio Anchieta. Destacando-se, em 2015, as exposições “O Mundo Mágico de Escher”, “A Magia de Miró” e “Arte Contemporânea: Alexandre Mury”.

Nas capacitações para as exposições de artes, os professores assistem à palestras e seminários, e participam de práticas artísticas, com propostas metodológicas para desenvolverem ações nos ambientes escolares. Após a capacitação, desenvolvem ações com os alunos nas escolas e a Secretaria disponibiliza transporte e agendamento para que, juntamente com que os alunos, possam participar de uma visita guiada à exposição.

A “Capacitação na Exposição O Mundo Mágico de Escher”, realizada em 2014, no Centro Cultural SESC Glória, contou com a participação de 81 (oitenta e um) participantes, na modalidade semipresencial, com carga horária de 40 horas. A formação inicial, devido atrasos nas obras do Centro Cultural, foi executada no Museu de Arte do Espírito Santo — MAES (Figura 3).

Realizada na sede do Governo do Estado do Espírito Santo, o Palácio Anchieta, a exposição “A Magia de Miró” (Figura 4), contou com capacitação para 73 (setenta e três) professores, na modalidade semipresencial, com carga horária de 40 horas.

Para a “Formação Arte Contemporânea: Alexandre Mury”, realizada em 2015, a SEDU disponibilizou 40 vagas, mas só se inscreveram 15 cursistas. A formação inicial foi realizada pelo Centro Cultural SESC Glória e contou com participação de servidores de outras redes de ensino. A formação completa foi executada na modalidade semipresencial (Figura 5), com carga horária de 40 horas.

Em todas as exposições citadas foram realizadas atividades presenciais como palestras e oficinas de arte, atividades na plataforma E-CEFOPE (com formadores/tutores do CEFOPE), desenvolvimento de ações nos ambientes escolares com os alunos e visita guiada com os alunos.

A ação formativa “Educação de Patrimônio: Reconhecendo Identidades”, em fase de análise, aguarda aprovação para sua segunda edição, sendo a primeira edição realizada em 2014, com 21 participantes. Na edição de 2019, propusemos abertura de 100 vagas, na modalidade à distância, com carga horária de 80 horas.

Após o término de cada percurso formativo, abrimos espaço para questionamentos, comentários e observações, finalizando as ações com avaliação das formações, por meio de formulários impressos ou digitais.

Conclusão

As ações formativas foram desenvolvidas, em sua maioria, na modalidade presencial, com aulas expositivas e práticas, contribuindo para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem no Ensino de Arte, proporcionando acesso a conhecimentos específicos sobre arte e os diálogos que esta realiza com outras áreas de conhecimento, estimulando acesso e reconhecimento da realidade social e cultural dos atores envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Após analisarmos os resultados alcançados, percebemos que os saberes/fazeres desenvolvidos pelos professores de Arte, após participação nas formações continuadas, contribuíram para maior valorização dos mesmos pelos alunos, pais, pedagogos e diretores, melhorando sua autoestima e estimulando a continuidade dos estudos, o que qualifica cada vez mais seu trabalho no ambiente escolar juntamente com a comunidade. Além da repercussão nas unidades escolares, onde os alunos envolvidos foram vistos, e se sentiram valorizados como protagonistas de um processo criativo, com sentimento de pertencimento, tanto como estudantes, quanto como cidadãos.

Observamos que conseguimos alcançar, com a formação contínua, maiores questionamentos, e conseqüentemente, reflexões produtivas sobre o ensino da Arte, desenvolvendo os potenciais dos profissionais envolvidos, o que possibilitou melhores desempenhos na elaboração e realização de suas propostas e/ou projetos nas unidades de ensino que trabalhavam.

Referências

- Brasil, Base Nacional Comum Curricular. [Consult. 2019-02-26] Disponível em URL: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
- Brasil, Currículo do Espírito Santo. Área de Linguagens: componente curricular Arte. [Consult. 2019-02-26] Disponível em URL: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Linguagens.pdf.
- Brasil, Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo. [Consult. 2019-02-26] Disponível em URL: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/DiretrizesFormacaoContinuadadosProfissionaisdaEducacaoodoEspiritoSanto.pdf>.
- Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 8ª edição, atualizada em 08/05/2013. [Consult. 2014-08-19] Disponível em URL: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1.
- Brasil, Lei nº 10.149. Cria o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo — CEFOPE e dá outras providências. [Consult. 2019-02-26] Disponível em URL: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Lei10149CriaCAodoCEFOPE.pdf>.
- lavelberg, Rosa. *Entrevista com Rosa lavelberg*. [Consult. 2011-03-28] Disponível em URL: <http://aguarras.com.br/2007/05/04/entrevista-com-rosa-lavelberg/>.
- lavelberg, Rosa (2003) *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Yo Monstruo Mio: Corpo, identidade e visualidade na escola

I, my monster: Body, identity and visuality at school

ALDO VICTÓRIO FILHO* & PÂMELA SOUZA DA SILVA**

Artigo completo submetido a 5 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Brasil, Professor Universitário.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação [ProPEd] Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F. CEP 20550-013 – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: avictorio@gmail.com

**Brasil, Professora de Artes.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F, CEP 20550-013 – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: pamelasouza_87@yahoo.com.br

Resumo: A cartografia em jogo é de imagens, nem todas apenas visuais. Ensaçando uma cartografia imago-textual, próxima às vertentes pós-qualitativas, buscamos uma abordagem metodológica que enfrentasse os monstros que ameaçam as escolas. O monstro professora, o monstro estudante, em seu monstruoso desafio à nossa parca capacidade de compreensão dele e de nós diante dele. O outro, o monstro que não assumimos ser.

Palavras chave: cultura visual / ensino da arte / pesquisa com o cotidiano.

Abstract: *The cartography in play is of images, not all just visual. By rehearsing an imago-textual cartography, close to the post-qualitative slopes, we sought a methodological approach that would confront monsters that threaten schools. The monster teacher, the student monster, in his monstrous challenge to our meager ability to understand him and us before him. The other, the monster we do not assume to be.*

Keywords: *visual culture / art teaching / research with the quotidian.*

Yo monstro mío

Esta pesquisa é uma cartografia monstruosa da escola. Uma aposta de que os corpos discentes oferecem à atenção docente, problematizações muito mais úteis à continuidade e atualização da escola do que outros recursos supostamente disponíveis. As diferenças apontadas, qual se aponta o monstro, diferenciando-o, por meio do indicador em riste, de nossa normalidade, são as designações anacrônicas mais insistentemente recorrentes. Aquele que choca, denunciando em nosso estranhamento, nossa incompetência diante do que foge aos fraudulentos manuais da normalidade. E mais, a nossa cumplicidade e atuação no laboratório que cria o monstro. Questões que a corporeidade clandestina à escola, corporeidade pós moralista em relação aos princípios, em muitos aspectos, dos currículos oficiais, corporeidade juvenil e em fluxo, ou seja, em plenitude existencial e força estética, exigem tratar e ocupar espaço destacado nos encontros que só a escola promove e nem sempre aproveita em concreto e objetivo benefício dos estudantes.

Buscamos nas crônicas e imagens decorrentes dos encontros com os monstros, parte do método proposto, conter e dispersar em oferta ao leitor, o que as presenças e interações diversas nos ofereceram ao longo da pesquisa. Não incorremos no equívoco da pretensão de dar a palavra ao outro, aceitamos, com muito prazer, as que nos são dadas ou dispensadas nos nossos cotidianos, conscientes de que nosso afeto adensa ou dilui o que os cadernos de campo, gravações e memórias, imagens, diagramas, fotos e vídeos registraram. Pois, o que viria ser “darmos a palavra” a alguém se não um convite para falar e a democrática escuta? O que então quer dizer esse ato absurdo, essa aparente doação, essa generosidade moldada pela força de autoridade de difícil disfarce? Quem vai falar? Quem determinaria o lugar do outro, quem lhe pediria que falasse aqui? (Souza, 2012: 266). Gostaríamos de trazer o que nos fez o monstro, trazer o seu choque contra o nosso espelho, o choque de monstros! Mas, afinal, mais uma vez a pergunta retorna: quem são os monstros aos quais essa pesquisa se dedica?

Monstro é um nome, uma palavra, oportunamente transgressiva, contaminada pelo hálito do enunciador. É eivado da sensorialidade do que enuncia e atira no ar o seu som á palavra de carne evoca o corpo do denominado (Figura 1).

Dentre as propostas, prevaleceram, o corpo como ponto de partida e chegada das realidades, imagem sob a perspectiva da Cultura Visual como campo de investigação aberta e multidisciplinar das visualidades e o cotidiano como campo absoluto dos acontecimentos de interesse da pesquisa, no qual podemos apreender os significados e possibilidades da noção de redes de saberes que nele se realiza. Quanto ao aspecto metodológico, a revisão bibliográfica serviu



Figura 1 · Tatuagem no corpo da professora.

Fonte: própria.

Figura 2 · Desenhos feitos por alunxs no gesso de um colega de turma. Fonte: própria.

como alerta e indicador de aspectos a serem destacados nos contatos diários no campo concreto da investigação. A escola em seu cotidiano. Nas práticas cotidianas, as programações raramente ocorrem como planejadas. Sobretudo quando o espaço tempo da pesquisa é também o da vivência profissional. Assim, o método, muito experimental e aberto à todos os sentidos, foi guiado pela noção de pesquisa no, dos e com os cotidianos (Ferraço, 2008). Noção que valoriza o aparentemente banal e aposta nas redes de afeto que sob a rotina do dia a dia se pode encontrar elementos de extrema importância para a compreensão do campo pesquisado. Assim, o método aplicado aceitou a deriva que o cotidiano de uma escola vulnerável aos acontecimentos da vida de seus habitantes implica (Figura 2).

A perspectiva da Cultura Visual, portanto, foi útil na trama de enfoques que problematizam o campo de interesse da pesquisa. Ensaando uma cartografia imago-textual, próxima às vertentes pós-qualitativas, buscamos uma abordagem metodológica que enfrentasse os monstros que ameaçam as escolas. Os monstros que nos ameaçam e que são a nossa vulnerabilidade e medo dos monstros que gestamos... o monstro “mostra a natureza — o corpo — tentando significar por ela própria, sem a ajuda de (e contra) a cultura: significa, ao mesmo tempo, demasiadas coisas e nada” (Gil, 1997). Seguindo essa mesma linha de argumentação, podemos afirmar que o monstro é como um corpo significante caótico que, ao contrário de nos representar apenas de um modo deformado, esta aí “para indicar não só os nossos limites, mas as possibilidades em potência dos nossos corpos, do Corpo”

O monstro professora, o monstro estudante, em seu monstruoso desafio à nossa parca capacidade de compreensão dele e de nós diante dele. O outro, o monstro que não assumimos ser.

1. Yo monstruo de mi deseo

Na relação com as imagens que delinham nossas relações entre o que olhamos e o que nos olha, somos atravessados pelo que não controlamos e tomamos contato com a nossa inexorável incapacidade de controlar com ideias estáveis o que desejamos conhecer. O ato de ver, aparentemente natural e corriqueiro, fatalmente implica em processos de grande complexidade. Didi-Huberman (2010) afirma que o processo de ver está imbricado em uma luta perpétua entre o que vemos e o que nos olha. Entre o que vemos e se destaca por nos dizer respeito, seja por afetação positiva ou por algum horror denunciador ou revelador. A relação com as imagens visuais, frutos de toda sorte de processos imaginativos, não se reduz à observação pacata. Nada é pacato ou controlável quando se trata

de enfrentar as imagens, pois as imagens reagem e nos atingem. As imagens nos alcançam ou sequestram (Mitchell, 2009). As conversas são atravessadas por imagens. A vida é permeada e acompanhada por produções e por apagamento de imagens. As escolas, a despeito da aparente repetição de imagens clichês em suas ambientações das salas aos murais com suas ornamentações características, produzem, dialogam e são afetadas por imagens. Imagens de toda sorte, favoráveis ou não aos processos de ensino e aprendizagem. Imagens do pensamento, dos desejos e afirmações diversas que emergem nos corpos, nas, falas e gestos, vencendo os limites das normas e das uniformizações.

A Arte, termo polissêmico, prática fundamentalmente humana, transita por diversos contextos culturais. Para além da clausura na qual o mundo burguês a condenou, ou seja, o dito "sistema da arte", é sobretudo produção poética originalmente sem hierarquias surgindo e se atravessando as fronteiras políticas do que foi denominado popular e erudito. A Arte, tomada como resultante do interesse pelo consumo, criação e partilha de experiências estéticas que permeiam as relações e modos de comunicação humanas, pode ser compreendida como processo de criação e afirmação de novas formas de ver e sentir, de ser e se auto produzir, para além de qualquer marca de outorga e legitimação social (Figura 3).

Entretanto, o ensino da Arte, como o das demais disciplinas, deveria ser desenvolvido, tanto pedagógica quanto epistemologicamente, em consonância e cumplicidade com o projeto maior e inescapável da Educação obrigatória que é a formação cidadã, a formação humana voltada para o coletivo e para a defesa, enriquecimento e manutenção do que lhe pertence. Se tomarmos, então, a diversidade de produções poéticas e as incontáveis possibilidades estéticas criadas e experimentadas em todo âmbito social, como patrimônio público, e não apenas as obras selecionadas pela política do gosto burguês disponíveis e gestadas sob a sua economia cultural específica que seleciona e exclui dos equipamentos culturais das cidades em conformidade com os seus interesses, sempre particulares.

A despeito do que as políticas voltadas para a "cultura", de uma foram ou de outra, veiculam, há fertilidade cultural onde quer que nos fixemos, por mais breve que seja nossa estada e mais rápido o nosso trânsito. No caso das juventudes pobres, das juventudes periferizadas, a necessidade de afirmação existencial é enfaticamente embebida pelos desejos de beleza. Como se estar na vida exigisse ser construído com o máximo de cuidado e de criatividade possíveis. Como se a mecânica da vida, antes de ser funcional como as concepções iluministas propuseram e a modernidade consolidou, fosse, para além da ideia do Capitalismo Estético (Lipovetsky, 2014), fundamentalmente

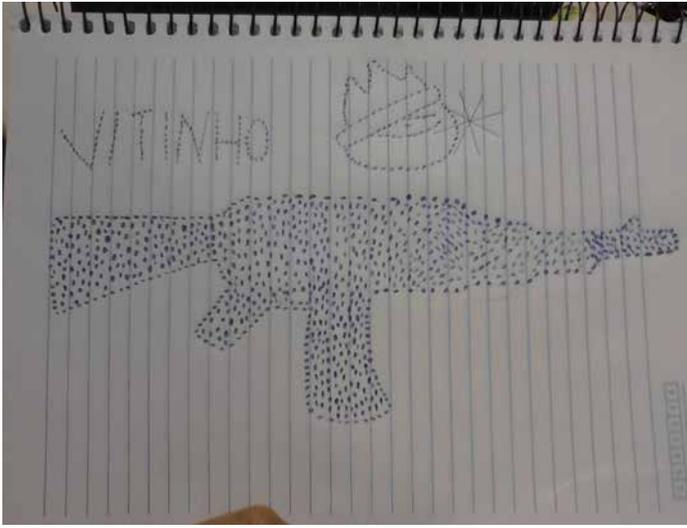


Figura 3 · Arma de pontilhismo desenhada por um aluno. Fonte: própria.

Figura 4 · Desenhos feitos por alunxs. Fonte: própria.



Figura 5 · Meme: Beyoncé com brinco de pérola Fonte: Internet

Figura 6 · Desenho de uma criança com uniforme escolar atrás de grades Fonte: Própria

Figura 7 · Latas de spray decoradas com frases e desenhos sobre igualdade racial. Fonte: Própria

poética. Considerações que a vivência da pesquisa provocou. Constatação decorrente da convivência com jovens que ambicionam a beleza em suas imagens e relações, belezas libertas dos padrões, belezas monstruosas sob o fundo estético das imagens que nos assediam continuamente nas diversas mídias e nas visualidades dos espaços protegidos da cidade (Figura 4). Aqui, as noções de imagem e de seus embates, propiciadas pelo campo de conhecimento da Cultura Visual são indispensáveis. A profusão incomensurável de imagens que atravessa as diversas realidades sociais têm papel político inegável. Afinal, a imposição frequente de determinadas ordens de imagens têm efeito pedagógico que desafia a escola.

O que se aprende e apreende com as imagens é questão preocupante e pouco elucidada, entretanto, como muitas pesquisas a respeito da Cultura Visual apontam, o êxito de tal pedagogia não é absoluto nem se dá sem embate. A despeito da força do mercado mundo na imposição de suas imagens para seduzir e escravizar olhares e desejos, muitos não são atingidos. Uns por lograrem êxito na resistência consciente e muitos outros pelas mínimas possibilidades de consumo.

A crítica às estratégias de sedução do olhar e o reconhecimento positivo das próprias imagens pessoais e de seus ambientes passa a ser prioritária face aos conteúdos oficiais de incorporação passiva de imagens e valores estéticos de obras distantes e inalcançáveis. Duas frentes de batalha se colocam e se interconectam, driblar os conteúdos formais, sem privar os estudantes da sua posse adequada e possibilitar espaços e forças à presença e vitalização das estéticas apagadas, excluídas e malditas. Neutralizar a beleza e potencializar o monstruoso. Cartografar a dinâmica desse intercâmbio identitário que evidencia a monstruosidade da beleza oficial e a beleza monstruosa do marginal.

Conclusão. Reinvidico: mi derecho a ser un monstruo

As poéticas, as visualidades, as performances estéticas cotidianas que transbordam os centros e as periferias como o funk, as pichações, as estéticas travestis, as construções identitárias butch, bicha, sapatão são teatralidades do dia a dia que transbordam o entrelugar ao qual foram condenadas. Teatralidade não como encenação, mas, como intenso drama do real. Tais estéticas se alimentam do que está instituído e do que se quer mereceu ser visto. Um misto de rejeitos culturais e inventividade rebelde categorizado como naif, outside art, brut, popular etc e fundam outras formas de conhecer e fazer estético (Figura 5).

A intenção dessas ponderações é destacar as aulas da disciplina de Artes como momento vocacionado e oportuno para a exploração da Estética e aplicar os ganhos no que for útil à formação de todos os envolvidos. Professors

aprendendo a ser professorxs com aquelas e aqueles aos quais lhe é exigido ensinar. Ainda decorrente da reflexão sobre os ditames da arte e as conceituações sobre as quais se sustentam, podemos pensar sobre as possíveis implicações dessas concepções e conceituações em arte e o que elas dizem do circuito de arte e assim evidenciar as tensões que reconfiguram o ensino da arte na escola pública popular (Figura 6). Se pensarmos sobre o que ou a quem é necessário incluir ou desqualificar no circuito da arte e suas imposições de valores, chegaremos cedo ou tarde a pensar sobre quem atua neste circuito e diante disso mapear os espaços de perpetuações dessas classificações, dentre os quais discretamente está a escola. Nosso interesse não é discutir o currículo de arte, nem ir além do apontado em relação ao sistema burguês de arte. Mencionamos apenas aspectos que julgamos úteis à compreensão da nossa aventura investigativa que nasce no âmbito do ensino escolar da arte, recorre às perspectivas da Cultura Visual e enfrenta o oposto ao bom-mocisco (Maffesoli, 2009) clichê de um ensino da arte dedicado à colonização cultural e à confirmação dos padrões estéticos hegemônicos.

Referimo-nos às representações e às presenças (Gumbrecht, 2004) dos alunos, os monstros, — convém reiterar que todo jovem ou criança estudante de escolas públicas nas periferias da cidade são monstruosos ao menos algumas vezes por dia, para o olhar de quem não vê além da insuportável e intraduzível diferença — a partir de sua visão sobre determinado assunto, experiências pessoais e de seus coletivos (Figura 7). São possibilidades de interpretação, experimentação e afirmação que emergem quando são oferecidas oportunidades de criação e reinvenção. Oportunidades essas nunca formalmente consideradas ou contempladas por algum investimento curricular oficial, e talvez em virtude dessa falta de concessão de espaço e tempo pela autoridade escolar, as oportunidades de caça (Certeau, 2005) são aproveitadas e exploradas no limite das suas possibilidades.

Quando um estudante se depara com uma imagem, e emite opinião sobre ela tomando como princípio os seus referenciais, criam-se novas visibilidades e enunciações que dão forma às suas visões de mundo. Apostar neste encontro como forma de criar infiltrações, fissuras, canais de comunicação mais democráticos e familiarizados com os mundos juvenis, os quais muitas vezes nos surpreendem como nossos mundos, com a cultura da rua, com o cotidiano popular, com as linguagens coloquiais, etc. Aspectos que constituem uma rede de saberes não legitimados e tomados como incorretos, inferiorizados, monstruosos e apontados como exemplo de argumentos políticos favoráveis à subalternização de seus autores. Entretanto, apostar nessa rede como manancial útil

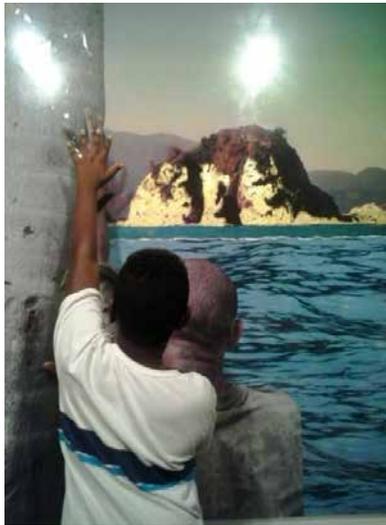


Figura 8 · Autoretrato de uma aluna no 3º ano do ensino fundamental. Fonte: Própria

Figura 9 · Menina negra usando máscara de papel marchê feita por ela. Fonte: Própria

Figura 10 · Aluno brincando em frente a um quadro durante visita a exposição Fonte: Própria

à formação humana que cabe à escola é ampliar as fontes de conhecimento, democratizar e horizontalizar saberes.

No contexto das políticas da igualdade e da diferença é propor o enfrentamento como escolha pedagógica para a justiça curricular, para pensar as muitas violências que constituem alguns modos predominantes de praticar a escola oficial.

Convém aqui observar que as escolas públicas populares são compreendidas como apenas desafiadas a realização de processos de inclusão. O que implica em entendimento enviesado do termo “inclusão social” e à ideia congelada da identidade de seus estudantes. Compreensões por si só já segregadoras. Certamente que as condições econômicas comum a maioria das famílias dos estudantes implica em diversas carências e afastamento das benesses sociais. Contudo, a pobreza material não significa mais que a inferioridade material. As informações circulam independente das escolas e os sujeitos, ricos e pobres, captam cada qual do seu jeito e em suas respectivas chances o que se passa pelo mundo (Figura 8).

A constatação de que vivemos na era das imagens, em que a escola não detém mais a exclusividade sobre o conhecimento, e, em se tratando do ensino de artes visuais, além de acesso a imagens, os próprios alunos são muitas vezes produtores de conteúdo audiovisuais, determinou certos passos da pesquisa, conduzidos por questionamentos como o de Irene Tourinho, quando discorre que

O trabalho pedagógico também está sendo mediado por esses aparatos imagéticos que exigem, cada vez mais tempo e habilidade aguçada para interpretação e negociação.” (Formas de registro imagético: máquinas de ver e ser visto.). Por que a escola deve lidar com as experiências de ver e ser visto na contemporaneidade? (Tourinho, 2011: 9)

Como superar esse desafio é luta cotidiana que, conforme quisemos registrar, inclui pôr em discussão o corpo e a história de professorxs, encarar a nossa impotência diante do peso do desafio, sem contudo, tomar essa sensação, por mais concreta que seja, como capitulação final. Restaria, apostar nas microações possíveis, nas operações de caça certonianas (Certeau, 2013), nas quais apenas garantimos para o estômago o que coube entre as mandíbulas no ato urgente da caça logo frustrada. Aludimos às cumplicidades entre nós os monstros, realizada em breves olhares, em afeto franco e sobretudo, na escuta incondicional. As propostas pós-qualitativas afirmam que a pesquisa se valida no que aporta de positivo colaboradorxs e à formação dxs investigadorxs.

A imagem por mais distante que nasça daquilo que representa é a teoria e método que aqui se aplicou. As imagens aqui estão com mais autenticidade que as palavras, pois a escrita surge ainda sob o turbilhão dos sentimentos

deflagrado pelas experiências e memória do que se quer narrar (Figura 9) . As imagens falam por si, pois falam com o olhar de quem as vê. Trata-se, então de uma teoria e método investigativo que traz as marcas visuais dos sujeitos e suas ações (Figura 10). Mais lembranças que representação, mais objetos visuais de eloquência afetiva que documentos analisáveis por essa ou aquela técnica interpretativa. Afinal, o choque no qual a pesquisa se afirmou não deu tempo para tratos mansos.

Referências

- Certeau, Michel de. (2005) *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN: 8532611486
- Certeau, Michel de; (2013) Giard, Luce; Mayol, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN: 8532616690
- Ferraço, Carlos Eduardo, Perez, Carmem Lúcia Vidal; Oliveira, Inês Barbosa (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii. ISBN: 97885615930807
- Gil, José (1997). *Monstros*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. ISBN: 9789727088904
- Gumbrecht, Hans Ulrich. (2004) *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Stanford: Stanford University Press. ISBN: 9780804749152
- Lipovetsky, Gilles e Serroy, Jean (2014) *O capitalismo estético na era da globalização*, Lisboa: Edições 70. ISBN: 9789724418148
- Maffesoli, Michel (2009) *A república dos bons sentimentos: documento/ Michel Maffesoli ; tradução de Ana Goldberger*. São Paulo : Iluminuras : Itaú Cultural. ISBN: 9788573213072
- Mitchel, W. J. T. (2009) *Iconology. Image, text, ideology*. Chicago: Chicago & London. ISBN: 0226532283
- Tourinho, Irene (2011) *As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? Salto para o futuro — Cultura Visual e Escola*. Ano XXI. Boletim 09. ISSN: 19820283

Atividades expressivas, produção e utilização de materiais lúdicos na educação

*Expressive activities, production and use of game
and play materials in education*

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA*

Artigo completo submetido a 10 de abril de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Portugal, pintora, professora Coordenadora de Mestrado de Ensino.

AFILIAÇÃO: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Rua de S. Paulo 89, 1200- 427 Lisboa, Portugal. E-mail: anamariapessanha@gmail.com

Resumo: Neste trabalho pretende-se refletir sobre as várias vantagens proporcionadas pelas atividades de natureza expressiva e pela utilização de materiais e lúdicos no contexto educativo. Assim, defende-se que existem benefícios educacionais com a produção e associação de materiais lúdicos e de jogos que sejam associados com atividades cognitivas em contextos pedagógicos. Para ilustrar as vantagens para a educação com este tipo de abordagem pedagógica, recorre-se a alguns exemplos de jogos realizados por pedagogos a partir do século XVIII até aos nossos dias. Diversos autores de referência acreditam nas vantagens para o processo educacional provocadas pela aplicação de experiências pedagógicas lúdicas, promovidas pelo adulto, no desenvolvimento harmonioso da criança e na sua

Abstract: *Summary: In this work we intend to reflect on the various advantages provided by the effectiveness of expressive activities and the use of materials and playfulness in the educational context. We defend that there are educational benefits with the production and association of play materials and games that are related with cognitive activities in pedagogical contexts. To illustrate the advantages of this type of pedagogical approach, we use some examples of games made by pedagogues from the eighteenth century up to the present day. Several leading authors believe in the advantages for the educational process of playful pedagogical experiences, promoted by the adult, in the harmonious development of the child and in its school integration. In this context, the pedagogical practices that associate the cognitive with the expressive and ludic*

integração escolar. Neste contexto, valoriza-se as práticas pedagógicas que conciliam as competências cognitivas com as expressivas e lúdicas, atribuindo a todas estas vertentes uma autonomia e uma coexistência harmoniosa. Estes conceitos e fundamentos constituíram base conceptual para a realização de um conjunto de jogos e protótipos, elaborados por alunos da Licenciatura de Educação Básica, no âmbito da Unidade Curricular de Expressão Plástica, tendo em vista aspectos do estudo da geometria.

Palavras chave: Expressão Plástica / jogo / materiais lúdicos / atividades cognitivas e geometria.

Objeto do Projeto

O projeto pedagógico que apresentamos, pretende refletir sobre a importância da *ato de brincar*, na prática da atividade lúdica, no estudo dos materiais e jogos, seu *design* e possível produção, e nas vantagens proporcionadas pelos materiais e jogos, quando utilizados com intencionalidade educativa. Defende-se ainda, a vantagem da associação de materiais e jogos, com atividades de natureza expressiva e cognitiva em contextos pedagógicos. Para este efeito, foram elaborados, pelos alunos, na *U.C. de Expressão Plástica*, vários materiais e jogos pedagógicos, procurando estabelecer uma relação de complementaridade e interação mútua entre os conteúdos da *U.C. de Expressão Plástica* associada aos conteúdos programáticos da *U.C. da Didática da Geometria*.

Tendo em vista a fundamentação do presente estudo, procurou-se aprofundar a definição de atividade lúdica, tendo em conta o estudo dos materiais lúdicos e de certos exemplos de jogos elaborados e produzidos por pedagogos a partir do século XVIII até aos nossos dias. Estes conceitos e fundamentos, constituíram a base conceptual para a preparação de trabalhos e de protótipos de jogos associados a formas geométricas, que foram desenvolvidos em colaboração com alunos da Licenciatura de Educação Básica no âmbito da *U.C. de Expressão Plástica*.

Defende-se as vantagens da Atividade Lúdica associada à Literacia, neste caso da matemática e da geometria, aspeto que foi desenvolvido especialmente.

competences are valued, attributing to all these aspects an autonomy and a harmonious coexistence. These concepts and foundations constituted the conceptual basis for the realization of a set of games and prototypes, elaborated by students of the Basic Education Degree in the Curricular Unit of Plastic Expression, with the aim of the study of geometric forms.

Keywords: *Expressive Activities / Play / Playful materials / cognitive activities / geometric forms.*

1. Tentativa de Definir a *Atividade Lúdica*

Trata-se de uma área de investigação complexa onde várias perspectivas devem ser contempladas. Christie & Johnsen (1983:93) ressaltam que “a variedade de componentes e domínios que podem ser relacionados com a atividade lúdica, indicam a riqueza e a ambiguidade deste conceito” e acrescentam que “uma definição comum e universal do conceito lúdico tem sido sempre evitada pelos investigadores”. Sendo a atividade lúdica tão rica e diversificada, que uma definição única poderia limitá-la e não ser suficiente para a descrever.

Posteriormente, Christie (1991:29) continua a afirmar que “enquanto uma definição precisa escapa aos investigadores, têm sido feitos progressos em identificar características ou fatores que particularizam o lúdico em relação a outros comportamentos” e concluindo sintetiza e precisa as características da atividade lúdica:

— *A não literalidade*: as atividades são caracterizadas por pertencerem a um enquadramento da realidade interior, do sujeito, que teve uma origem na realidade exterior. O significado habitual dos objetos é ignorado e substituído por novos significados. As ações são praticadas de forma diferente da que seria possível se ocorressem em contextos não lúdicos.

— *Os meios são mais importantes do que os fins*: Quando a criança brinca, a sua atenção foca mais a própria atividade do que os objetos dessa atividade.

— *Disposição positiva*: O jogo é usualmente caracterizado por sinais de prazer e gozo. Gargalhadas e gracejos são um dos mais óbvios sinais de que a atividade lúdica está a decorrer.

— *Flexibilidade*: As crianças estão mais aptas a tentar novas combinações de ideias e comportamentos enquanto brincam do que quando estão envolvidas em atividades orientadas. O comportamento das crianças é variável de criança para criança e de situação para situação.

— *Voluntariedade*: A atividade é espontânea e livremente selecionada.

— *Controlo Interno*: Na atividade lúdica os participantes controlam e determinam o curso dos acontecimentos.

A atividade lúdica não é fácil de definir como ficou claro pelas afirmações dos diferentes autores anteriormente referidas.

Nas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) homologadas através do Despacho n.º 9180/2016 — publicadas no *Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19* — pretende-se definir o termo *brincar* e surge no glossário deste documento a seguinte definição:

Brincar — atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. O termo brincar é característico da língua portuguesa, não sendo certo que a sua origem provenha do latim vinculum (laço) ou do germânico blinkan (brilhar). O conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar, ou de atividade lúdica, utilizando-se, por vezes, a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade. Esta qualificação parece indicar que brincar se diferencia de jogar, pela sua imprevisibilidade (não tem uma finalidade estabelecida, evoluindo de acordo com o acontece, e não obedece a regras prévias). Pode incluir-se o brincar no que é designado na literatura internacional como “jogo da iniciativa da criança”, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade. A participação do/a educador/a, desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança.

Manifestando-se neste documento bastantes pontos de convergência com as características da atividade lúdica já apresentadas anteriormente defendidas por Christie e outros autores, revelando também uma valorização das vantagens do brincar no desenvolvimento da criança. apesar de se defender que o adulto não se deve intrometer nas brincadeiras das crianças, contudo, deve participar na seleção dos jogos.

2. A Vantagem da Utilização de Materiais Lúdicos no processo educativo

O reconhecimento da vantagem da utilização de materiais lúdicos no processo educativo teve origem e foi defendida no trabalho de certos pedagogos e escolas, das quais recordamos: *Froebel*, *Montessori* e *Bauhaus*. Assim a partir do século XVIII e até ao século XX, surgiram várias investigações de referência que ofereceram contributos significativos para o nascimento da pedagogia do jogo. Estes jogos criados com materiais naturais, de forma artesanal e experimental, deram origem posteriormente a firmas especializadas produtoras de jogos e de brinquedos que procuram assegurar uma elevada qualidade educativa.

Fröebel foi o primeiro educador a realçar a importância dos brinquedos (*Fröbelgaben*), e da prática da atividade lúdica, no contexto pedagógico, e a reconhecer o contributo e o papel dos adultos e da família nas relações educativas (Figura 1).

Com a produção dos seus materiais, *Froebel* teve a possibilidade de refletir sobre importantes conceções a respeito do jogo. Assim, por exemplo: *Froebel* observou e defendeu que o jogo funciona melhor se crianças conhecerem as regras. Defende que a continuação do jogo requer sempre a introdução de novos materiais e ideias.



Figura 1 · Materiais de Froebel originais e produzidos recentemente.

Figura 2 · O jardim-de-infância de Montessori; placas de encaixe, formas e materiais.

Montessori também elaborou diversos materiais tendo em vista desenvolver a exploração sensorial da criança, a estimulação, a educação psicomotora e a inteligência (Figura 2).

Montessori defendia que a manipulação de certos brinquedos, e a descoberta de jogos e materiais didáticos, podiam desenvolver na criança competências cognitivas, psicomotoras e sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento global, proporcionando uma melhor integração escolar.

3. A Escola *Bauhaus*

Realçamos também o contributo dos artistas da escola *Bauhaus* fundada por *Gropius* há um século, no dia 25 de abril de 1919. Além de ser uma escola de arquitetura, artesanato e academia de artes, a *Bauhaus* foi a precursora na produção de peças de *design* de equipamento e contribuiu para a construção de jogos e brinquedos. Os conhecidos brinquedos de madeira *Bauhaus Bauspiel* foram originalmente desenhados por *Alma Siedhoff-Buscher* em 1923 na escola *Bauhaus*, na Alemanha (Figura 3). O pião “*Bauhaus Optischer Farbmischer*”, produzido, mais recentemente, pela *Naef*, mostra o efeito da rotação nas misturas de cores. O pião vem com vários discos com esquemas de cores diferentes que podem ser trocados, provocando ilusões óticas e imagens de diferentes cores e tons.

4. Nascimento de firmas de fabricantes de brinquedos

Posteriormente aos estudos destes pedagogos e artistas surgem firmas de fabricantes de brinquedos, no norte da Europa, que se inspiram nas anteriores produções e lançam-se a produzir jogos e brinquedos inovadores. Surgem também, por volta dos anos 30 do século passado, investigadores e grupos de pessoas que divulgaram estudos sobre os espaços apropriados para a prática da atividade lúdica tanto no interior de edifícios como no exterior, ao ar livre. Em resultado disso foi desenvolvido e melhorado o “*design*” do equipamento lúdico.

Pouco mais tarde surgem as primeiras tentativas de legislar sobre esta matéria. Por exemplo, *Hurtwood, A* (1974) refere *Jens Sigsgaard* sobre os avanços nos materiais Lúdicos em Copenhaga beneficiados pelo “*Juvenil Welfare Act*” implementado em 1965” determinou os espaços de aventura dedicados à atividade lúdica infantis fossem subsidiados por verbas do estado 45% das autoridades locais e 35% e o restante por apoios privados. Os estudos sobre os Espaços Lúdicos e Ludotecas obrigaram a uma reflexão sobre currículos, programas, áreas, materiais, jogos, tempos de atividade, etc. Paralelamente com os estudos dos pedagogos surgem pequenas firmas, localizadas inicialmente sobretudo, no norte da Europa, que se inspiram nos seus métodos e lançam-se a produzir



Figura 3 · Jogos da Escola Bauhaus de Alma Siedhoff-Buscher 1923, Ludwig Hirschfeld-Mack.

Figura 4 · Puzzle produzido pela Galt Toys e o jogo 'Connect' desenhado por Ken Garland em 1969.

jogos e brinquedos para crianças, fazendo uso da produção em série e massificada, e já não apenas artesanal.

Após a Segunda Guerra Mundial, tanto a Europa como a América do Norte foram confrontadas com problemas socioculturais graves, tornando-se imperioso planificar programas e espaços comunitários, jardins-de-infância e escolas onde as crianças pudessem recuperar o prazer da brincadeira e de se desenvolverem em segurança. Remonta também a essa época a primeira Ludoteca que foi criada em *Los Angeles*, nos Estados Unidos da América. Surgem após os anos 40 do século passado as primeiras Ludotecas um pouco por toda a América do Norte e a Europa.

4.1. A firma *James Galt & Co Ltd.*

A *Galt Toys* foi fundada em *Manchester* em 1836, como fabricante e editora de livros educativos e brinquedos, mudando-se, posteriormente para *Cheadle* em 1956 (Figura 4).

4.2. A firma *Brio*

A BRIO foi fundada em 1884 na Suécia pelo fabricante de cestos Ivar Bengtsson. Os seus três filhos passaram a designar a empresa de brinquedos como sendo a BRIO (sigla para *BRöderna* (“os irmãos”) *Ivarsson em Osby*). A empresa expande-se e a variedade de produtos feitos de madeira diversifica-se. Em 1907, produz um pequeno cavalo *Osby* produzido artesanalmente e faz a sua estreia com o seu primeiro brinquedo.

Os brinquedos, jogos e materiais infantis passam a ser a parte fundamental dos seus produtos. Após a Primeira Guerra Mundial, em 1920, a empresa começa a importar carrinhos de bebê alemães, e em 1947, a BRIO passa a ter a sua própria fábrica (Figura 5).

4.3. A *Abbatt Toys*

Abbatt Toys foi fundada em 1932 por Paul e Marjorie *Abbatt*. Paul e Marjorie *Abbatt* admiravam o design modernista e desejavam produzir “bons brinquedos”, defendendo que estes materiais ajudariam o desenvolvimento das crianças. Foram os primeiros grandes clientes de Ernő Goldfinger, arquiteto modernista nascido em Budapeste que decidiu vir estudar para Paris, tendo ido para Londres em 1934. Este arquiteto projetou o famoso *showroom* da Firma ABBA na *Endsleigh Street* (1934), e a conhecida loja de brinquedos na *Wimpole Street*.



Figura 5 · Blocos de Construção BRIO rampas e comboios em miniatura.

Figura 6 · Jogos de Construção e puzzles da Abbott Toys.

4.4. Bri-Plax

Os cubos de baquelite terão sido um dos primeiros blocos de encaixe para jogos de construção. Correspondem aos primeiros brinquedos do mundo feitos em material “plástico”, produzidos na Inglaterra por volta de 1938-1939. Hilary Page rebatizou estes brinquedos como “*Kiddicraft*” depois da Segunda Guerra Mundial, e produziu pequenos tijolos de 2x4 com ranhuras a partir dos quais os primeiros tijolos da marca LEGO foram modelados.

4.5. O Grupo LEGO

A nome da marca LEGO resulta da abreviação das expressões dinamarquesas “*leg godt*”, que significam “brinca bem”. A LEGO defende que a “boa qualidade de jogo” enriquece a vida de uma criança.

Os produtos LEGO são baseados na convicção da aprendizagem e do desenvolvimento através do jogo, tendo produzido investigação e inovação, mas nos anos 90 do século passado, após uma aposta inicialmente não bem-sucedida em produção de jogos tecnológicos, ocorreu uma renovada focagem na produção dos seus jogos de construção (peças de encaixe e blocos de construção). Tendo reconhecido que não pode deixar de investir neste tipo de produto de jogos tradicionais, pelo que estamos a assistir à reposição de *stocks* com alguns jogos tradicionais da LEGO, bem como a produção de novas temáticas. A LEGO tem adicionado aos cubos outras peças que representam personagens e objetos diversos, conseguido que as crianças ao brincar associem o jogo de exploração, o jogo de construção e o jogo de fantasia. O seu sucesso deve-se a esta característica e à sua facilidade de manipulação. para as crianças mais pequenas e crianças com dificuldades coordenação de movimentos nas mãos e de movimentos finos (Figura 8).

Considera-se que as iniciativas dos pedagogos, inicialmente referidos, teriam sido modelos e inspiradores de uma indústria de brinquedos. Estes jogos criados com materiais naturais, de forma artesanal e experimental deram origem posteriormente a firmas produtoras de jogos e de brinquedos de alta qualidade educativa. A construção, a indústria e a produção destes brinquedos pedagógicos, enraizou-se após a Primeira Guerra Mundial, e que após a Segunda Guerra Mundial, sofreu uma forte expansão, com a produção industrializada e massificada, e já não tradicional e artesanal. Tendo sido especialmente pensados, para com o seu design, também servir as crianças com deficiências.

5. A Atividade Lúdica no Desenvolvimento da Criança

A partir dos anos setenta, do século passado, a atividade lúdica passa a representar um lugar chave nas áreas do desenvolvimento infantil e da psicologia



Figura 7 · Peças de jogos de construção da Bri-Plax e da LEGO. Imagem Fonte própria.

educacional, sendo-lhe atribuído um papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança. A atividade lúdica inclui-se na prática diária de programas infantis pré-escolares, e nos trabalhos de investigação desenvolvidos em colaboração com universidades e programas de formação de professores. A associação de jogos pedagógicos nas aprendizagens tem assim sido defendida por diversos autores que acreditam nas vantagens que resultam da aplicação deste tipo de experiências pedagógicas na integração escolar da criança Pessanha (2014). Valoriza-se as práticas pedagógicas que conciliam as competências cognitivas com as expressivas e lúdicas, atribuindo a todas estas vertentes uma autonomia e uma coexistência harmoniosa. A vantagem da integração da atividade lúdica em currículos, mesmo nos mais tradicionais, foi também de forma muito clara enunciada por Christie (1987) quando este afirmou que programas baseados em atividade lúdica conduzem a metodologias que viabilizam a reformulação, não só dos materiais escolares e dos programas, mas também da relação entre o professor e o aluno.

No atual contexto do conhecimento científico e tendo em consideração as limitações na aplicação de materiais lúdicos, outro tipo de investigação tem sido realizado Pessanha (2014) que se baseiam em programas de aplicação de associação da atividade expressiva, lúdica e cognitiva e utilizando uma gama diversificada de materiais lúdicos.

Com jogos adequados promove-se a curiosidade, a fantasia e a imaginação características próprias das primeiras idades no desenvolvimento infantil, que devem ser estimuladas e direcionadas para facilitar a aquisição e desenvolvimento dos conceitos geométricos. No ensino da geometria podemos realizar materiais e jogos acessíveis e dinâmicos, que proporcionam prazer, flexibilidade, processo de busca e investigação.

6. Partindo do brincar da criança para a seleção e a realização de jogos

Nas já referidas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar — publicadas no *Diário da República* n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19 — afirma-se sobre este ponto que “desde o jardim-de-infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano”. Neste documento defende-se que a aprendizagem deve partir “(...) do brincar e do jogo da criança, a ação do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento”.

Realça-se ainda, neste mesmo documento, que ao analisar formas geométricas e padrões, que



Figura 8 · Jogo da memória com formas geométricas apresentado aos alunos. Imagem Fonte própria.

Figura 9 · Trabalhos de grupo de alunos a partir da obra de *Mondrian*. Desenho da linha e formas geométricas e do movimento no espaço. Imagem Fonte própria.

As crianças são sensíveis à forma a partir do primeiro ano de vida, começando por distinguir formas diferentes. Mais tarde, apesar de diferenciarem um triângulo de um quadrado, não distinguem as suas propriedades. Este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades (mencionar os lados e vértices do triângulo). Um outro aspeto deste processo envolve operar com formas ou figuras geométricas, através de ações de deslizar, rodar, refletir (voltar) ou projetar, que estão relacionadas com a construção e reconhecimento de padrões, as quais contribuem para o desenvolvimento algébrico. As crianças muitas vezes inventam naturalmente padrões quando estão a construir com legos ou a enfiar contas.

7. Produções de jogos na U.C. de Expressão Plástica

Com o conhecimento de materiais pedagógicos e de jogos de qualidade foi possível, nas aulas imaginar e conceber protótipos, associando a expressão plástica com a realizações de certos materiais e jogos que promovem o conhecimento das formas geométricas.

Apresentamos seguidamente vários exemplos de produções de alunos relacionado a exploração dos conteúdos da U.C. de Expressão Plástica associada com os conteúdos da U.C. de Didática da Geometria. Assim, teve-se em conta os seguintes aspetos:

- 1) Contemplando os seguintes conteúdos da expressão plástica
 - a. Registos gráficos e desenhos;
 - b. A linha e a forma como representação figurativa e abstrata;
 - c. Desenho da linha e forma geométrica;
 - d. Construção de formas geométricas;
 - e. Experiências em Suportes e materiais e cores diversas.
- 2) Contemplando os seguintes conteúdos da geometria e medida
 - a. Orientação espacial e visualização;
 - b. Sólidos e figuras geométricas;
 - c. Comparação e ordenação de medidas.

Defendemos a vantagem da aplicação da expressão plástica e do design de jogos, tendo em vista a sua utilização com as crianças em idade pré-escolar em atividades cognitivas das associadas com as atividades lúdicas. Havendo vantagem no uso destes materiais e brinquedos pedagógicos também na aprendizagem da geometria.

Com as nossas aulas fomentou-se a utilização rigorosa de materiais fundamentais ao desenho geométrico, como a régua, o esquadro, o compasso e



Figura 10 · Formas geométricas e divisão da circunferência, estudo do movimento. Ilusão ótica da cor. Construção do Jogo da Memória com imagens associadas. Imagem Fonte própria.

o transferidor. Verificou-se que nem todos os alunos tinham tido previamente oportunidade de manipular estes materiais de forma consistente. Desenvolveram-se as capacidades de saber ver a forma geométrica bidimensionais e tridimensionais e saber ler as imagens associando-as ou transformando-as. Aprofundou-se o estudo das teorias da cor, estudando as cores e os tons. Recordaram-se alguns estudos da cor e da forma realizados pela escola *Bauhaus* e os artistas desta corrente. Observou-se a mistura das cores e também a associação de noções físicas no âmbito da ótica da cor. Aplicando-se técnicas de pintura, colagem e procurando resolver as dificuldades dos alunos na sua utilização. Foi possível obter bons resultados estéticos para motivar e reduzir eventuais receios e limitações que estes tipos de produções poderão vir a provocar na realização de materiais pedagógicos (Figura 8, Figura 9).

As representações geométricas correspondem a conceitos e representações de espaços e áreas e podem potenciar a descoberta das formas, de movimento e de espaço.

Procurou-se abranger conteúdos em que se produzem e articulam as representações 2D e 3D, considerando estas noções como sendo conceitos importantes no desenvolvimento infantil para promover a capacidade de compreensão da forma, do desenvolvimento do sentido superfície e de espaço das crianças (Figura 10)

Conclusão

Neste trabalho foram desenvolvidas componentes de natureza teórica relacionadas com a evolução pedagógica e histórica produção de jogos e materiais educativos. Após ter sido introduzido o conceito e a tentativa de definir a noção da Atividade Lúdica, foi defendida a vantagem da utilização de Materiais Lúdicos no processo educativo. Realçou-se e aprofundou-se as vantagens e o reconhecimento do contributo vantajoso da Atividade Lúdica no desenvolvimento da criança.

Seguidamente foi proposto aos nossos alunos o estudo dos conteúdos da *U.C. da Expressão Plástica* e os conteúdos programáticos da *U.C. da Didática da Geometria*, tendo em vista a elaboração de jogos e materiais pedagógicos para desenvolver os trabalhos numa perspetiva interdisciplinar. Foram apresentados jogos e protótipos para esclarecimento, exploração e motivação dos alunos.

Numa fase de natureza mais prática realizaram-se individualmente ou em grupo vários jogos e materiais. Nesta situação foi possível cumprir objetivos e desenvolver conteúdos da Expressão Plástica. Desenvolveu-se “*O saber Ver*”, “*O saber trabalhar com rigor*” e estudou-se a cor, as formas, tendo sido também possível aplicar técnicas várias de pintura e de recorte e colagem.

Os trabalhos foram realizados com sucesso e criatividade, esperamos que sejam aplicados no próximo ano e seja possível a utilização destes materiais pedagógicos com as crianças, para se desenvolver nos nossos alunos as necessárias competências de observação dos comportamentos lúdicos e cognitivos das crianças.

Referências

- Abbatt, Paul (1933). *Psychology in Toys and Games*. In: Design for Today, 1:8, pp. 291-297. [V&A Museum of Childhood, Paul and Marjorie Abbatt Archive, uncatalogued].
- Christie, J. F. (1987). *The Role of the Adult in Children's Play*. In: James F. Christie (Ed.), *Play and Early Childhood Development*, Glenview, Illinois, London: Scott, Foresman and Company.
- Christie, J. F. (1991). *Psychological Research on Play: Connections with Early Literacy Development*. In: James F. Christie (Ed.), *Play and Early Literacy Development*. State University of New York Press, Albany.
- Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1983). *The role of play in socialintellectual development*. In: Review of Educational Research, 53, pp. 93115.
- Direção Geral de Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Hurtwood, A (1974) *Planning for Play*, MIT Press paperback edition
- Pessanha, A. (2014). *Comunicação intitulado: Play materials, toys and literacy in school and family*. In: VII Congresso Internacional do ITRA WORLD CONFERENCE.
- Pessanha, A. & Leal, A. (2015), *Boas Práticas de expressão artística no âmbito da integração e da articulação-curricular*. In: Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário; Volume 3, número 2, julho-dezembro 2015. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes.

A paisagem aos olhos dos jovens: da pintura flamenga à cultura visual

Young people's visions of landscapes: from Flemish painting to visual culture

ANA SOUSA*

Artigo completo submetido a 24 de abril de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

*Portugal, Artista Visual.

AFILIAÇÃO: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: a.sousa@belasartes.ulisboa.pt

Resumo: Este artigo centra-se numa experiência docente com jovens alunos da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, no ano letivo de 2017/2018. Nele são descritas as dinâmicas proporcionadas em Teoria da Imagem e Cultura Visual que, dentro de uma abordagem construtivista do conhecimento, integrando as vivências dos alunos fora do contexto escolar e articulando-as com os conteúdos e as competências inerentes à unidade curricular, permitiram ampliar e aprofundar o que entendem como “paisagem”.

Palavras chave: cultura visual / educação artística / educação pela cultura visual / jovens / paisagem.

Abstract: *This article is centred on a teaching experience with young students of Visual Arts and Technologies class at the Higher Education School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon, in the academic year 2017/2018. In it the dynamics provided in the subject Theory of Image and Visual Culture are described which, within a constructivist approach to knowledge, integrating the students' experiences outside the school context and articulating them with the inherent contents and competences of that curricular unit, allowed for the enlargement and deepening of their understanding of “landscape”.*

Keywords: *arts education / landscape / visual culture / visual culture education / young people.*

Introdução

Quando, pela primeira vez, iniciámos a leccionação de Teoria da Imagem e Cultura Visual, unidade curricular do primeiro ano da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ano letivo de 2017/2018), surpreendeu-nos o facto de muitos jovens (entre os 18 e os 20 anos) terem escolhido paisagens, a maioria oriundas da esfera pessoal (Figura 1 e Figura 2), ao serem desafiados a partilhar connosco e com os colegas uma imagem que fosse representativa de si.

Neste artigo, iremos relatar a abordagem didática à paisagem desenvolvida a partir dessa situação, começando por enquadrá-la (ponto 1. Teoria da Imagem e Cultura Visual: Uma perspectiva construtivista); descrever os exercícios implementados, que contribuíram para ampliar e aprofundar a ideia de paisagem, não só sob a naturalizada perspectiva histórica, cronológica e “erudita” das imagens, mas também sob a perspectiva alargada e crítica da cultura visual, incluindo os universos artísticos contemporâneos e as dimensões “pessoal” e “popular” das imagens (ponto 2. Paisagens: Da pintura flamenga à cultura visual); e, finalmente, proceder a uma síntese e tecer algumas reflexões a partir dos olhares sobre este género artístico que nos foram “devolvidos” pelos jovens (Conclusão), no sentido de uma ressignificação curricular da paisagem, que acreditamos estender-se a outros projetos, dentro da mesma abordagem.

1. Teoria da Imagem e Cultura Visual: Uma perspectiva construtivista

O modo como ensinamos o quer que seja tem consequências no modo como os alunos se relacionam e aprendem (ou não) o que curricularmente é determinado. Assim, ensinar uma unidade curricular implica (ou, pelo menos, deveria implicar) opções pedagógicas e didáticas entre uma variedade de possibilidades que o/a professor/a, quando consciente, logo livre, tem à sua disposição (Grauer, 1997). Por conseguinte, consideramos tão essencial o “conhecimento do conteúdo”, como o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, conceito desenvolvido por Lee Shulman (1986, 1987). Dito por outras palavras, acreditamos que não basta dominar os conteúdos que integram os programas (assumindo um perfil docente académico ou meramente técnico), há que desenvolver estratégias que efetivem a sua aprendizagem, através do desenvolvimento de um conhecimento pedagógico e didático do conteúdo, construído não só “para”, mas sobretudo “com” os alunos.

No caso de Teoria da Imagem e Cultura Visual, unidade curricular do primeiro ano da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, afigurou-se-nos extremamente

incoerente manter a abordagem “formalista-cognitiva” (Efland, 1979, 1995), por demais evidente no programa elaborado por outrem que nos foi entregue e teríamos de cumprir, quando a própria “cultura visual”, enquanto corrente do pensamento, deu origem a um movimento educativo que não se conforma com tal: a “educação pela cultura visual”. Seria então uma incongruência optarmos por uma abordagem didática (a “formalista-cognitiva”), que não só diferia, em termos de sustentação pedagógica, como efetivamente havia sido fortemente contestada, constituindo uma das principais razões, senão a principal, de proposição da “educação pela cultura visual”. Assim, se já nos aproximávamos, enquanto docentes, na grande maioria das unidades curriculares que lecionamos, de uma perspectiva “construtivista”, no contexto da Teoria da Imagem e Cultura Visual, optarmos por outra abordagem, que não esta, pareceu-nos um declarado “Faz o que eu digo, não faças o que eu faço.”, na medida em que a teoria que iríamos “transmitir” aos nossos alunos não se coadunaria com o nosso o “modo de agir”, isto é, com a nossa prática docente. Pensamento (inerente aos conteúdos da unidade curricular) e ação (a nossa, opção com a qual teríamos de lidar) seriam então divergentes, o que nos causaria, no mínimo, algum desconforto. Por conseguinte, foi com relativa facilidade que, embora partíssemos de um programa curricular eminentemente “formalista-cognitivo”, decidimos seguir uma abordagem didática “construtivista”, assente numa “educação pela cultura visual”, para lecionar conteúdos, não só da teoria da imagem, mas também, e precisamente, da cultura visual.

Assim, para a nossa primeira aula não realizámos uma preparação exaustiva. Reunimos apenas algumas citações que permitiriam lançar o debate sobre o modo como nos relacionamos com as imagens visuais no nosso quotidiano, entre as quais destacamos as que tornaram explícita a distinção entre “olhar” e “ver” (Sousa, 1980; Saramago, 1995) e dispusemo-nos não só a “ouvir”, mas também a “escutar” os jovens, nossos alunos.

Quando se fala de visão não se fala apenas da capacidade de olhar — essa espantosa capacidade que nos permite registar as sensações e as percepções visuais. Nós podemos passar dias seguidos numa certa rua, sensíveis visualmente ao aspecto global dessa rua, sem tomar consciência de muitos dos sinais e características particulares dessa parte do meio urbano. De certa forma, podemos então dizer que o nosso olhar funciona ao nível das sensações, e mesmo das percepções, mas que não tivemos uma consciência visual profunda de lugar. Ver é mais do que isso. Ver é ir ao encontro das coisas, a coordenação consciente dos diferentes olhares, das diferentes sensações, das diferentes percepções, das próprias memórias que nos informam os actos e as escolhas (Rocha de Sousa, 1980:11).

Para animar a discussão, propusemos que se apresentassem mencionando nome e idade e respondendo a algumas questões: De que modo te relacionas com as imagens no teu quotidiano? Em que situações e através de que vias o fazes? És mais passivo ou ativo nesse processo? Consideras-te mais um/a consumidor/a ou um/a produtor/a de imagens? Que tipo de imagens consumes? Que tipo de imagens produzes? Esta abordagem informal, mas direcionada, próxima da “interrogação didática” (De la Torre & Barrios, 2000), permitiu-nos conhecer as características da “matéria humana” com quem iríamos relacionar-nos, no âmbito daquela unidade, naquele ano letivo. Acerca da experiência desta primeira aula (e das primeiras aulas de outras unidades curriculares), a 21 de setembro de 2017, apontámos o seguinte registo:

Cada ano que inicia, conheço mais uma centena de caras novas, no facebook da minha vida real, como professora. Por trás dessas caras estão pessoas, cada uma delas com o seu percurso e a sua história para contar. Consoante as disciplinas que leciono, invento sempre perguntas diferentes, que coloco no momento da apresentação, e nos (a mim e a eles, e a eles entre si) aproximam. Para além disso, lanço-lhes desafios, como enviar-me duas imagens (uma enquanto criadores/produtores e outra enquanto fruidores/consumidores) (...) Com esta partilha, para além de começar a conhecê-los, começo a adequar os exercícios que iremos desenvolver e os exemplos que irei mostrar (ambos flexíveis), no sentido de cativá-los a aprender os conteúdos (esses sim, fixos) que fazem parte do programa. É também a partir daqui que irei modelar a professora que irei ser (com aquelas pessoas em particular), os lados de mim que irei mostrar, a relação que com eles irei estabelecer e o que será mais apropriado, interessante e motivador para a sua aprendizagem. Quanto à minha, continua sempre. Ontem conheci cerca de 60 jovens de 17 a 20 anos, hoje mais 22 das mesmas idades. Amanhã irei partilhar esta minha reflexão com futuros professores de artes visuais (...) É assim a minha vida de professora. E é com enorme prazer que me cruzo (por mais ou menos tempo) com outras vidas (Sousa, 2017, registo pessoal).

Conscientes do potencial didático dos lugares quotidianos, à semelhança de June King McFee (1917-2008), quando reconheceu que “uma criança ao descer a rua de uma cidade aprende visualmente sobre a sua cultura” (McFee, 1961:6), mas mais próximos de Vicent Lanier (1920-1997) no que toca ao entendimento do carácter nocivo/benéfico da “cultura popular” e às razões pelas quais esta deve ser integrada no currículo:

Para além disso, [June McFee] debruçou-se e pronunciou-se sobre os efeitos da “cultura popular” nas crianças e jovens. Para a educadora artística e investigadora, o contacto com esta, não só fomentava neles uma “postura acrítica”, como poderia revelar-se, por vezes, nocivo, razão pela qual defendeu a sua introdução como conteúdo nas escolas. Já Vicent Lanier (1968, citado por Chalmers, 2005) valorizava a “cultura popular” como algo relevante no quotidiano das crianças e jovens, pelo que defendia a sua

inclusão no currículo de educação artística como uma forma eficaz dos professores se aproximarem dos alunos, tornando assim a aprendizagem significativa. Lanier chegou mesmo a afirmar (1969, citado por Tavin, 2005: 8), em tom provocatório, que “quase tudo o que fazemos atualmente no ensino da arte nas escolas é inútil... as aulas de arte são infrutíferas e sem significado para a maioria dos jovens”. Para o educador (1968, citado por Chalmers, 2005:9), embora muitos dos alunos não interagissem com as belas-artes conforme estas são concebidas pelos professores, o seu fascínio por rock and roll, banda desenhada, certos filmes e programas de televisão ou até pelo estilo dos seus ídolos, revelava que não se encontravam assim tão alheios e insensíveis aos aspetos visuais do mundo que habitavam (Sousa, 2017:208).

Lançámos então o primeiro desafio aos alunos: a seleção e partilha de uma imagem que os representasse enquanto sujeitos. Perante este desafio, os alunos colocaram desde logo um problema: o quão redutor seria escolherem apenas uma imagem, na medida em que haviam concluído que se entendiam não apenas como “consumidores”, mas também como “produtores” de imagens. Assim, sugeriram a seleção, não de uma, mas de pelo menos duas imagens (nalguns casos quatro, duas por categoria), proposta coerente, à qual anuímos. Estas imagens poderiam ser oriundas de qualquer universo visual: desde o quotidiano captado através da visão, onde se incluem imagens dos lugares familiares, que habitam, frequentam ou de passagem; até às imagens produzidas e mediadas por outrem, a que acedem através de vias contemporâneas de comunicação; passando pelos trabalhos que criam, pelas imagens de obras de arte transmitidas pela maioria dos seus professores ou contempladas em museus e outros espaços de “cultura erudita” e por toda a panóplia de imagens que faz parte da “cultura popular” da sua geração.

Para a partilha destas imagens, complementadas por uma fundamentação sumária da sua seleção, foi criado um grupo fechado, sediado na plataforma online Facebook, onde seriam, a partir de então, iniciados todos os exercícios a desenvolver na unidade curricular, posteriormente discutidos e trabalhados em aula.

A utilização desta plataforma, pouco explorada no contexto do ensino formal no nosso país, é valorizada e validada por alguns investigadores atuais, como o filósofo argentino Alejandro Piscitelli (1949-), coordenador de “El proyecto Facebook y la Posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje” (2010), e seria algo com que certamente Vicent Lanier concordaria, uma vez que, já em 1970, para lá de defender a inclusão da “cultura popular” no currículo das artes visuais, “reconhecia o potencial expressivo e interventivo dos novos media (naquela época, a fotografia, a televisão e os computadores)” (Sousa, 2017: 208), advogando uma aprendizagem ativa, com vista à emancipação dos alunos:

através da prática artística, centrando-se em questões colocadas pela cultura popular e recorrendo aos próprios meios que a veiculam, os alunos podiam posicionar-se criticamente e manifestar as suas ideias sobre o mundo (Sousa, 2017:208).

Para promover dinâmicas ativas, que proporcionassem aprendizagens significativas aos alunos, não deveríamos colocar toda a energia no que seria transmitido, mas pensar também na arquitetura da sua transmissão (Piscitelli, 2010). Nesse sentido, optámos por proceder a uma troca de lugares e tempos de construção do conhecimento, provocada pela inversão de papéis dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, numa aproximação ao designado sistema de “flipped classroom” (aula invertida), proposto por Bergmann e Sams (2012). Os conteúdos (visuais e escritos) não foram assim transmitidos pela docente, de modo tradicional, em sala de aula, mas antes solicitados previamente aos alunos, sendo por eles autonomamente selecionados e elaborados, para serem posteriormente discutidos, revistos, ampliados e aprofundados, durante os tempos letivos. Deste modo, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos foram convocados, assumindo a docente a função de mediadora especialista que, ao mobilizar o manancial partilhado, fez emergir outros conteúdos e potenciou o desenvolvimento de competências específicas, inerentes à unidade curricular.

Da resposta dos alunos ao primeiro desafio, emergiu o seu o fascínio por eventos naturais, como o nascer/pôr do Sol, o brilho das estrelas ou ainda os reflexos produzidos na água. Entre as imagens por eles selecionadas encontravam-se paisagens onde se destacavam os efeitos lumínicos naturalmente produzidos nas nuvens e na atmosfera ao nascer ou ao pôr do Sol, a luz emitida por centenas de estrelas numa noite escura, os círculos provocados por gotas de chuva ao embaterem na superfície de um lago. Se algumas destas paisagens correspondiam a lugares quotidianos: a vista do quarto ou da casa, os caminhos habitualmente percorridos, na Grande Lisboa (Alcântara, Amadora, Bairro-Alto, Carregado, Reboleira), de onde, nalguns momentos, verdadeiramente apreciados, sobressaíam brilhos, reflexos ou efeitos de alteração cromática... (Figura 3); outras eram paisagens familiares às quais associavam memórias felizes, lugares marcados pelos afetos, frequentados na infância (Buçaco, Berlengas, Foz, Guincho, Peneda-Gerês, Peniche, Portas de Rodão, entre outros) ou ainda hoje durante as férias (Ilha de São Miguel, Açores; Praia da Adraga, Sintra; Praia dos Galapos, Arrábida; Ria Formosa-Tavira; Vila Nova de Milfontes; entre outros), com pessoas que lhes eram e são queridas (Figura 4).

Considerando o conceito de artes visuais alargado à cultura visual proposto por autores como Kerry Freedman (2003), que inclui a exploração, manipulação e crítica de imagens próprias das belas-artes, de desenhos animados,

filmes, jogos de computador, manga, programas televisivos, publicidade, entre outros universos, fomos bastante flexíveis quanto à origem das imagens selecionadas pelos alunos. Assim, foram apresentadas imagens oriundas da “cultura erudita”, sendo as paisagens do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, as únicas mencionadas nas três turmas; e imagens oriundas da “cultura popular”, nomeadamente paisagens fruto do imaginário de romances de fantasia, como “Harry Potter” (Rowling, 1998-2007), do universo fantástico de trilologias literárias, como “O Senhor dos Anéis” (Tolkien, 1954-1955) ou criadas no contexto da produção de cenários para jogos de computador ou séries televisivas, como “Game of Thrones” (Benioff & Weiss, 2011-presente).

Foi com alguma surpresa que verificámos a tendência para a seleção de imagens de paisagens, neste primeiro desafio. Ignorávamos até então o gosto de jovens por este género artístico, pelo que questionámos o seu interesse por captarem imagens de paisagens, no seu quotidiano e nas férias, assim como a sua iniciativa de “dialogar” com paisagens produzidas por outros, através de aplicações de partilha de imagens. Entre as respostas sobressaiu a procura de sensações que os tranquilizassem (a mesma que os levava a observar “vídeos satisfatórios”), sendo as paisagens associadas ao sentimento de paz. Tendo em conta a sobrecarga visual a que permanentemente estão expostos, após discutirmos em aula as razões que motivariam as suas escolhas, concluímos que estas resultariam de uma necessidade de “silêncio” e “suspensão”.

1. Paisagens: Da pintura flamenga à cultura visual

Correspondendo ao gosto revelado pelos alunos, tomámos a paisagem como um dos temas centrais a trabalhar no primeiro semestre, sendo a partir dele explorados os conteúdos e desenvolvidas as competências, não só da teoria da imagem, mas também da cultura visual, abarcando problemáticas como a autoria das imagens, o meio em que circulam e a sua tipologia (arte erudita, arte popular, arte tradicional), o modo como são produzidas, difundidas, consumidas e recriadas. Por conseguinte, ao longo das aulas, os estudantes começaram a refletir sobre a sua relação com as imagens, como consumidores e como produtores, colocando e debatendo questões como: Que imagens vejo? Que imagens aprecio? Como as vejo? Porque as aprecio? Quem as produz? De que universo são oriundas? Como são produzidas? Como são disseminadas? Como chego até elas? Sou um mero receptor de imagens ou também as produzo? Têm estas imagens a ver com os meus projetos? Manipulo estas imagens? Que influência têm sobre o meu trabalho? Que dizem estas imagens sobre mim? O que posso dizer eu sobre elas?

O enunciado do segundo desafio proposto, que consistiu no ponto de partida



Figura 1 · Uma das imagens publicadas no grupo Teoria da Imagem e Cultura Visual L, por Raquel Esteves, a 2 de outubro de 2017, com a seguinte legenda: "Autor: Marta Coelho; Ano: 2017; Título: Descida Épica. Esta imagem/foto faz uma pessoa ficar de boca aberta. Pode ser uma foto editada, mas a conjugação de cada pormenor é fantástica. As estrelas fazem uma ligação com as luzes ao longe, brilham e fazem com que as pessoas brilhem também. Em suma, durante a noite o que faz brilhar são as estrelas e as luzes. Nesta situação, as pessoas fazem com que tudo brilhe!! O facto de a luz começar a brilhar nas pessoas e ir desaparecendo, vai fazendo um caminho. Contudo, o que faz com que esta foto tenha muito significado, são as pessoas... As pessoas trazem muita história a esta imagem." Fonte: Própria.

Figura 2 · Uma das imagens publicadas no grupo Teoria da Imagem e Cultura Visual M, por Joana Raimundo, a 4 de outubro de 2017, com a seguinte legenda: "Esta fotos foram tiradas por mim nas férias, são de eventos que eu gosto e tenho interesse em trabalhar." Fonte: Própria.



Figura 3 - Uma das imagens publicadas no grupo Teoria da Imagem e Cultura Visual L, por Patrícia Marques, a 29 de setembro de 2017, com a seguinte legenda: "Autora: Eu (Patrícia Marques) Título: Reflexos. Descrição: O meu objetivo inicial era tirar uma foto às gotas de chuva a cair na água, ao formar aqueles círculos. Não consegui captar esse momento, pois o que ficou nítido na foto foi o reflexo do que rodeava. No entanto, acabei por gostar da foto na mesma. — em Amadora." Fonte: Própria.

Figura 4 - Uma das imagens publicadas no grupo Teoria da Imagem e Cultura Visual L, por Inês Bento, a 30 de setembro de 2017, com a seguinte legenda: "Autor/a: A. Local: Ilha de São Miguel, Açores. Título: Sem título. Descrição: Tirei esta fotografia devido à beleza da paisagem, ao contraste das cores (os azuis e os verdes) e porque ao tirar esta foto senti uma calma enorme perante tanta beleza". Fonte: Própria.

para o primeiro exercício de Teoria da Imagem e Cultura Visual foi então: "Selecionar, publicar e justificar a seleção de duas imagens de paisagem (no sentido mais "dilatado" do termo)." Uma das imagens deveria provir do universo da "cultura erudita" (pintura, escultura, fotografia, instalação, entre outras formas de manifestação artística, validadas por especialistas e exibidas em museus, centros de arte, fundações...); a outra deveria provir da "cultura popular" (da esfera pessoal, arquivo próprio, de amigos, familiares e outros cidadãos do mundo que partilham imagens de paisagens, nas mais diversas aplicações disponíveis na atualidade).

O conceito lato de "paisagem" que explorámos com os nossos alunos contribuiu para que as imagens por eles selecionadas e partilhadas em aula fossem muito diversificadas, não só relativamente às épocas, mas também aos contextos em que foram produzidas. Algumas das paisagens eram oriundas do universo da "arte erudita", desde a pintura flamenga, onde se estabeleceu que terá sido, pela primeira vez, assumida a paisagem enquanto género autónomo, à fotografia contemporânea, de autores mais ou menos jovens, mas todos eles com algum reconhecimento, passando por práticas artísticas menos convencionais, como a instalação, de que são exemplo as paisagens de Alberto Carneiro, ou ainda a "land art", estas últimas pouco mencionadas. Outras imagens de paisagens eram oriundas dos universos pessoais dos alunos ou de autores desconhecidos, pessoas anónimas que, tal como eles, partilham as suas capturas visuais do quotidiano em aplicações a tal destinadas (entre as quais se destacaram Instagram e Pinterest), integrando assim aquilo que os especialistas da cultura visual acordaram designar "arte popular".

Umhas poucas imagens de paisagens eram ainda oriundas da publicidade, o que gerou um aceso debate acerca de onde as enquadrar: se, por um lado, eram produzidas por especialistas, com conhecimentos específicos para as criar, o que as colocaria na categoria de "arte erudita"; por outro lado, eram consumidas em massa, sendo a sua distribuição generalizada, pelo que o acesso às mesmas não se restringia a um grupo de privilegiados, aproximando-se assim da "arte popular". Esta seleção de imagens, embora menos representativa, desencadeou o segundo exercício, onde não só foram abordados alguns conteúdos da unidade curricular, como ainda foram discutidas problemáticas muito pertinentes na atualidade, transversais a diversas áreas do conhecimento, como a precipitada e vasta degradação do nosso planeta e a nossa contribuição para tal, através da manutenção de hábitos de consumo.

Entre as imagens entendidas como paisagem oriundas do universo da "arte erudita", as mais vezes selecionadas pelos alunos (partilhadas nas três turmas)

foram: “Paisagem com ponte de pedra”, de Rembrandt Van Rijn (c.1638), “O baloiço”, de Jean-Honoré Fragonard (1766) e “Caminhante sobre o mar de névoa”, de Caspar David Friedrich (1818). Em duas das turmas foram igualmente partilhadas imagens de paisagens impressionistas da autoria de Claude Monet, como “Praia de Pourville” (1882), “La Corniche, perto de Mônaco” (1884) e “Caminho no jardim de Giverny” (1902), e pós-impressionistas da autoria de Vicent Van Gogh, como “Paisagem Marítima em Saintes-Maries-de-la-Mer” (1888), “Campo de trigo com ciprestes” (1889) e “Noite estrelada” (1889).

Se o fascínio por eventos naturais já havia sido revelado por alguns jovens aquando da seleção de imagens que fossem representativas de si, este tornou-se ainda mais evidente na seleção específica de imagens de paisagens. Foram assim mencionados alguns fotógrafos americanos, com publicações na National Geographic, como Sam Abell e Spencer Black. A maioria dos fotógrafos apresentados, com nacionalidades diversas, realizaram formação e, por vezes, exerceram profissão, noutras áreas (que não as artísticas). Como exemplo, podemos referir: Babak Tafreshi, um fotógrafo iraniano, jornalista científico e astrónomo amador, criador e diretor do programa internacional “The world at night”; Damon Beckford, um jovem fotógrafo amador finlandês, que viaja pelo mundo e capta, entre outros fenómenos naturais, a aurora boreal; David Keochkerian, um fisioterapeuta francês, doutorado em Fisiologia Humana, filho de fotógrafo, que se autointitula fotógrafo amador e utiliza a técnica de infravermelhos para criar “paisagens surrealistas”; Luca Gino, um fotógrafo italiano, também filho de fotógrafo, apaixonado por paisagens rochosas, tempestades e igualmente pela aurora boreal; e Wojciech Toman, um especialista em software e programação (sobretudo de jogos) polaco, que também abraçou a fotografia de paisagem, recorrendo ao método de “grande alcance dinâmico”.

As paisagens de Sebastião Salgado, já mencionadas por dois alunos, aquando do primeiro desafio, voltaram a ser objeto de escolha neste exercício, demonstrando que os jovens não se interessam exclusivamente pela contemplação da natureza, mas também se preocupam com questões relacionadas com a sua preservação. Curiosamente, é possível estabelecer conexões conceptuais e formais entre duas destas imagens e duas das imagens de campanhas publicitárias defensoras de causas, posicionando-se contra o desmatamento da selva amazónica ou alertando quanto ao aquecimento global, que foram selecionadas para discussão no exercício seguinte.

Como foi referido anteriormente, o debate aceso sobre o correto enquadramento de imagens publicitárias num dos três universos definidos pelos teóricos da cultura visual, associado à necessidade de abordar outros conteúdos

curriculares, contribuiu para definir o segundo exercício: A seleção de imagens publicitárias onde paisagens ou elementos da natureza estivessem presentes. Além de descreverem as imagens, em termos de composição visual (peso, equilíbrio, contrastes cromáticos, entre outras características), os alunos deveriam elaborar uma argumentação sobre o porquê de determinado produto/ideia estar a ser vendido/veiculada com recurso à paisagem/elementos da natureza.

Se o primeiro exercício permitiu construir uma história da paisagem ao longo dos tempos e simultaneamente estabelecer paralelos entre imagens distantes cronologicamente, mas próximas no que concerne, por exemplo, ao conceito de “sublime” que nelas está explícito ou implícito; neste segundo exercício foi possível fomentar o sentido crítico dos alunos que optaram, não só por discutir imagens publicitárias, com fim meramente comercial, mas foram mais longe, ao trazer para debate uma série de imagens de associações ambientais, que acompanham regularmente através de plataformas de comunicação e partilha.

Através desta experiência aproximámo-nos daquelas que são as referências dos nossos alunos, das suas motivações e preocupações. Apercebemo-nos do quão importante para eles continua a ser “contemplar”, o retorno a um verbo, normalmente associado à passividade (Oliveira & Paz, 2014: 120), que possivelmente se relaciona com uma dilatação do tempo, que sentem como necessária; mas, simultaneamente, do quão conscientes se encontram, do quão perspicazes são a detetar as incongruências deste mundo e do quão construtivos são ao criticar o que consideram injusto, revelando-se afinal ativos. “Contemplar” e “criticar” tornaram-se assim complementares, num discurso cada vez mais consistente, em que os elementos formais da teoria das imagens foram entretecidos com os significados a elas atribuídos.

Conclusão

As imagens trabalhadas, comentadas, descritas e discutidas em sala de aula, pelos alunos, tanto numa dimensão formalista, como crítica, abarcaram desde a pintura flamenga à publicidade, passando pela captação, interpretação, manipulação e/ou intervenção dos/nos lugares que habitam/visitam, por onde simplesmente passam ou longamente divagam, sendo acrescentados ao seu “banco de imagens”.

Neste artigo, descrevemos o processo de aprendizagem, assente numa abordagem construtivista e numa perspetiva de educação artística pela cultura visual, através do qual os estudantes foram ampliando o conceito de “paisagem”. Concluímos que, ao colocar em relação imagens oriundas de contextos diversos e ao oscilar entre perspetivas pessoais e perspetivas críticas, os estudantes

começaram a transitar de um posicionamento passivo para um posicionamento ativo, não só em relação à “paisagem”, mas a qualquer tipo de imagem.

Referências

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012) *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, Oregon: ISTE.
- De la Torre, S. & Barrios, O. (2000) *Estrategias didácticas inovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A. (1979) Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, 32(4): 21-32.
- Efland, A. (1995) Change in the conceptions of art teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context content and community in art education: beyond post modernism* (pp. 25-40). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Freedman, K. (2003) *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Grauer, K. (1997) Walking the talk: the challenge of pedagogical content in art teacher education. In R. Irwin & K. Grauer (Eds.), *Readings in Canadian art teacher education* (pp. 73-80). Quebec: Canadian Society for Education through Art.
- Lanier, V. (1970) Newer media and the teaching of art. In G. Pappas (ed.), *Concepts in art and education* (pp. 296-297). Nova Iorque: Macmillan.
- McFee, J. K. (1961) *Preparation for art*. Belmont, Califórnia: Wadsworth Publishing Company.
- Oliveira, M. & Paz, T. (2014) Outros rumos na formação docente em artes visuais: Para onde caminhamos? *Educação*, 37(1): 118-126.
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- Piscitelli, A., Adaime, I. & Binder, I. (2010) *El Proyecto Facebook y La Posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Disponível em: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/El%20Proyecto%20Facebook.pdf> Acedido a 14 de abril de 2019.
- Sousa, A. (2017) Da arte como intervenção à educação artística no sentido de uma consciência social crítica. *Convocarte — Revista de Ciências da Arte*. ISSN 2183-6973 e-ISSN 2183-6981. 4 [Arte e Activismo Político: Teorias, Problemáticas e Conceitos]: 201-225.
- Sousa, J. R. de (1980). *Desenho (área: artes plásticas): T.P.U. 19*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Oficina da imagem: uma experiência com o ensino da gravura na década de 1990 na cidade de Jacareí/São Paulo/Brasil

Image Workshop: An experience with the teaching of Gravure in the decade of 1990 in city of Jacareí/São Paulo/Brasil

RONALDO OLIVEIRA*

Artigo completo submetido a 3 maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Brasil, Professor de Arte.

AFILIÇÃO: Universidade Estadual de Londrina / Centro de Educação Comunicação e Artes - Departamento de Arte Visual. Rodovia Celso Garcia Cid | PR 445 Km 380 | Campus Universitário, Cx. Postal 10.011, CEP 86.057-970, Londrina - PR, Brasil. E-mail: roliv1@uel.br

Resumo: O artigo apresenta dados e reflexões acerca de uma experiência com o ensino da gravura desenvolvida no âmbito da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Jacareí/São Paulo / Brasil. A experiência foi fruto de um trabalho coletivo e de cooperação que demarcou espaço e apontou o quanto a arte pode ser um outro modo de pensar a formação do sujeito para além dos ofícios atrelados e considerados importantes. A ação gerou frutos e desdobrou no encaminhamento e escolha da arte enquanto caminho profissional para alguns dos adolescentes que participaram da experiência.

Palavras chave: Ensino de arte / Gravura / Iniciação artística / Adolescente.

Abstract: *The article presents data and reflections on an experience with the teaching of engraving developed within the scope of the Municipal Department of Education in the city of Jacareí / São Paulo / Brazil. The experience was the product of a collective and deformation work that space and attention as a means of communication and an important plan of action. The action create product and unfolded in the direction and choice of art as a way for some of the adolescents who participated in the experience.*

Keywords: *Art education / Gravure / Artistic initiation / Teenager.*

1. O Contexto

Esse artigo, mais do que descrever e narrar uma experiência com o ensino da gravura num determinado momento histórico, é antes de tudo um modo de contextualizar uma experiência que teve lugar a partir de um trabalho coletivo e de colaboração, dentro de uma Secretaria Municipal de Educação numa cidade do interior de São Paulo / Brasil. Essa escrita quer tocar na memória e apontar o quanto ela se faz importante na preservação e reconstrução da história, sejam elas, das pequenas histórias, mas que de modo tão importante constitui grupos, trabalhos, ações humanas. Muitas vezes esquecida, a memória é uma aliada da história para que os feitos, os protagonistas, os nomes que constroem os enredos, muitas vezes esquecidos possam ser reavivados e assim de algum modo espelhar outras possibilidades construtivas, nesse caso, aqui no campo da Educação e da Arte.

Assim sendo, a oficina da Imagem foi um espaço que abrigou uma experiência de pesquisa e criação em gravura na década de 1990, na cidade de Jacaré / São Paulo / Brasil. O espaço/oficina foi organizado e destinado aos jovens adolescentes matriculados no *Programa de Iniciação ao Trabalho*, que poderiam frequentá-lo como uma opção complementar dentre as oficinas formais que o programa oferecia, nos seus processos formativos. Na época (agosto de 1995) as oficinas ofertadas por esse referido programa eram: marcenaria, panificação, cabeleireiro, gráfica, ajustagem mecânica, elétrica, computação, serigrafia e datilografia. A oficina da imagem nasceu a partir do desejo e das necessidades afloradas nestes jovens que frequentavam o programa, após terem convivido com arte numa outra ação desenvolvida nessa mesma secretaria que foi uma exposição de caráter interdisciplinar que unia Arte e Meio Ambiente, intitulada Aspectos da Natureza. Essa exposição, foi uma experiência onde pode-se pensar coletivamente uma ação, e que de certo modo nos colocou frente a múltiplos desafios; que iam desde a falta de recursos, passando pela busca de soluções alternativas que de algum modo pudesse edificar aquilo que havíamos traçado enquanto projeto/desejo.

Edificar essa exposição que viria mais tarde possibilitar a existência da oficina da imagem, foi possível porque um grupo de trabalhadores da esfera pública desta secretaria de educação quiseram que nascesse, como podemos ver na Figura 1 e Figura 2. Cada um, mobilizado talvez pelo desejo de ser parte de um fazer coletivo, um bem maior dentro da esfera pública tão desgastada, maltratada, quis assim fazer a diferença nesse ato de construir e constituir esse feito.

Percebemos que é o trabalho humano, que de muitos modos nos identifica, nos une e nos distingue. São os nossos fazeres e os nossos pensares que nos



Figuras 1 e 2 · Equipe da Serralheria e Marcenaria da Secretaria de Educação de Jacareí durante a montagem estrutural da Exposição Aspectos da natureza, 1995 – Fonte Própria.

aproximam, que nos faz humanos, que nos faz sentirmos parte de uma esfera maior, onde cada parte depende da outra pra nos complementarmos.

2. A oficina da imagem

Foi no contexto advindo desta exposição descrita acima que nasceu a Oficina da Imagem. A oficina teve a duração de um ano e meio, segundo semestre de 1995 e durante o ano de 1996. Divulgada, para ser um espaço onde trabalharíamos com técnicas diversificadas (gravura, desenho, pintura, modelagem), começamos os trabalhos utilizando-nos dos recursos da xilogravura e do linóleo, tornando estas duas modalidades de gravura no decorrer das atividades, a principal característica da oficina e as técnicas com as quais os adolescentes mais explorariam seus processos de criação. Inicialmente foi feita a divulgação nas oficinas e então as inscrições foram abertas, com cerca de 20 inscritos. Os encontros aconteceram uma vez por semana no período da tarde durante todo o segundo semestre de 1995, passando a funcionar em dois horários no ano de 1996.

A medida que as atividades iam acontecendo os próprios adolescentes iam comentando com os outros colegas, o espaço passou a ser visitado e muitos outros adolescentes se inscreveram, frequentando um ou outro encontro e depois não voltavam mais. O interesse naquele momento talvez fosse só conhecer, ver o que o colega estava ali aprendendo. Desta maneira, entre vindas e idas, 13 pessoas que chegaram até o final do semestre de 1995, alguns frequentando regularmente e outros um pouco menos (trabalhos escolares, compromissos em casa e outras vezes por não querer vir), fizeram com que aquele lugar se transformasse num espaço aberto para conhecer, experimentar e fazer arte. As regras não tão rígidas se deviam ao fato da ação estar se instalando, e as próprias iniciativas de estruturação da oficina apontavam o quanto o trabalho estava por se fazer, por se formar. Creio que as experiências significativas são aquelas onde todos que participam podem opinar, agir, são ações que nascem das necessidades e vão tomando forma, modificando, fazendo o caminho no caminhar, dando sentido às coisas e fazendo da experiência algo único e irrepetível. Segundo Dewey,

Em tais experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem junturas nem vazios, para aquilo que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade própria das partes de um rio, enquanto distinto de um reservatório, flui. [...] Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. O todo permanente e diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes. (Dewey, 1974:248)

Nessa experiência algumas pessoas permaneceram desde o início da oficina (agosto de 1995) até dezembro de 1996. Dentre alguns, foi o caso de Amilton Damas de Oliveira, (Figura 3 e Figura 4) jovem que encontrou na arte lugar de conhecimento e trabalho. Nas Figura 3 podemos ver os primeiros experimentos de Amilton, enquanto que na Figura 4 nos mostra o caminhar da sua trajetória. Amilton segue cursando uma graduação em arquitetura e posteriormente faz mestrado em Artes Visuais na Universidade de Campinas (UNICAMP), hoje atua enquanto docente na Universidade Federal do Sul do Pará, (UNIFESSPA), seguindo na formação de outros educadores para o ensino da arte.

É interessante poder ver o quanto as políticas públicas voltadas para a cultura e as artes podem ser determinantes na iniciação artística de jovens e determinar a escolha deste universo enquanto profissão e trabalho.

Enfocávamos para a importância do processo de criação, queríamos que soubessem que para a maioria dos artistas as obras não nasciam de imediato, que os estudos se faziam necessários, que era preciso estarmos alimentados para criar, pois a ideia da criação como algo que vem da "inspiração" era algo muito questionável principalmente na atualidade. Nutríamos estes encontros com conversas, apresentando processos de artistas e instigando-os para as suas anotações diárias que eram transformadas em obras por esses adolescentes, como podemos ver na Figura 5 e Figura 6.

Estas conversas se faziam necessárias nesse processo de formação, pois a maioria que constituía o grupo, trazia uma ideia muito escolarizada da Arte; Arte como sinônimo apenas da técnica, a novidade que teria que ter a cada encontro, a ideia do bem feito, do bonito, do certo e do errado. Portanto, o papel do mediador era o de intervir nesta concepção que eles traziam, era o de ampliar este conceito. Conceber o fazer arte não como uma eterna satisfação, perceber que não é só expressar o tempo todo, e que não é sempre fácil. Queríamos que eles comessem a pensar e encontrar os seus ritmos, os seus traços, as suas referências, suas escolhas. Ver o trabalho de arte realmente como um processo, pois no início à vontade e necessidade deles era de desenhar/ gravar/ entintar e imprimir tudo em uma única tarde.

Claro que isso aconteceu várias vezes exigindo do mediador um entendimento tal, que a ansiedade em ver tantas ações acontecendo num espaço tão curto de tempo não entrasse em conflito com os tempos internos daqueles adolescentes que se mostravam tão mais velozes, onde as suas necessidades e ansiedade de ver o trabalho pronto era muito maior do que a dele. Foi só com o passar do tempo e com os conhecimentos adquiridos por estes adolescentes através da vivência com a arte, que foi possível a cada um, encontrar os seus



O arquiteto gravurista Amilton Damas de Oliveira: registrando tradições do catolicismo popular nas matrizes da xilogravura

Figura 3 · Processos de criação de Amilton Damas na oficina da imagem - 1995. Fonte: própria.

Figura 4 · Processos de criação de Amilton Damas 2010. Fonte: própria.



Figura 5 · Processos de criação na Oficina da imagem, 1995. Fonte: própria.

Figura 6 · Processos de criação na Oficina da imagem, 1995. Fonte: própria.

tempos internos, definindo assim a assiduidade, a permanência, as buscas além do tempo regular e as necessidades individuais de produzir arte; definindo os caminhos de cada um e indicando o lugar que a arte ia ocupando nas suas vidas.

A cada encontro trazíamos livros de arte e imagens para que eles pudessem olhar e folhear, com o propósito de enriquecer seus repertórios imagéticos, numa espécie de socialização, onde referenciais do universo da história da arte dialogavam com imagens queridas, carregadas de afeto, provenientes do universo de cada um. Este diálogo de imagens possibilitava a criação de outras e a descoberta das suas poéticas, preferências e singularidades. Encontros realizados e voltados a formação em arte eram oportunidades de colocar esses adolescentes em contato com artistas / pesquisadores e espaços culturais, afim de que seus repertórios pudessem ser ampliados, nutridos por outras referências, como podemos ver na Figura 7 e Figura 8.

A Figura 9 nos mostra registros da ocasião quando da realização da exposição “Lasar Segall – Imagens do Brasil” na cidade de Jacareí em 1997. Essa exposição é um dos exemplos do quanto a iniciativa da primeira ação desenvolvida no âmbito desta Secretaria de Educação entorno da gravura, foi possível e responsável por desdobramentos no decorrer do tempo. A figura 9 nos mostra crianças em processo de pesquisa (estudo de imagens e textos) enquanto estavam em visita à exposição; Já a figura 10 mostra a equipe responsável pela sua realização, o que é muito interessante e simbólica essa imagem, onde tantas pessoas reunidas frente a realização de um evento que valoriza, investe e acredita na arte enquanto potência e trabalho.

O caráter experimental foi algo que sempre esteve presente no trabalho da oficina, não nos impedindo de buscar pela realização de um “produto” atrelado à gravura. O próprio caráter das oficinas do Programa de Iniciação ao Trabalho, que sempre produzia algo de concreto, foi o estímulo para que procurássemos uma maneira de produzir “algo” na oficina da imagem. O produzir aqui neste momento, dizia respeito ao destino final das imagens geradas na gravura, a sua aplicabilidade num produto que pudesse ser utilitário, ter sua validade e reconhecimento numa sociedade capitalista e competitiva. Nos encontramos novamente envolvido com conceitos e preconceitos que tanto trabalhávamos no Ensino da Arte, a questão do utilitário, do fazer artesanal onde a maioria das metodologias e encaminhamentos de propostas, apontam como algo indesejável. Neste caso tivemos que buscar alternativas que viabilizassem aquilo que eles desejavam, e ao mesmo tempo ter o cuidado de não reduzir a linguagem da arte, submetendo a produção dos alunos a um caráter meramente decorativo. Revisitar lições propostas e deixadas pela Bauhaus, muito contribuiu para que

assumíssemos definitivamente aquele desafio e procurássemos uma proposta onde forma e função fossem trabalhadas de maneira integradas. Desta maneira eles iam transformando as imagens que apropriavam do mundo; praticando e vivenciando seus processos criadores, numa atitude crítica e ativa, relendo o mundo no melhor sentido da palavra.

Como se aproximava o final do ano, propusemos ao grupo a confecção de um calendário. A proposta foi recebida com muito entusiasmo pelos 13 adolescentes que frequentavam a oficina naquele momento e estabelecemos juntos o formato, a imagem que ilustraria cada mês e o tamanho de cada matriz. A ideia do calendário atendia a alguns quesitos dos quais não gostaríamos de abrir mão: manter a qualidade gráfica e expressiva dos trabalhos dos participantes e a não banalização da arte, neste caso a gravura. O calendário nos possibilitou trabalhar com a questão da reprodutibilidade, da tiragem, elementos tão presentes na sociedade de consumo e que aqui cumpriam a função do socializar, do compartilhar imagens geradas num ambiente onde o afeto era algo muito presente, e que agora iria marcar o tempo de cada um que tivesse acesso ao calendário/ produto. Assim que os calendários ficaram prontos, observou-se um grande interesse por todas as pessoas que entraram em contato. Todos queriam ter, levar para casa um exemplar, exigindo do programa uma agilização para uma produção em série, desta forma foi possível comercializá-los e os recursos voltaram em forma de material para o programa.

Com o processo de construção deste calendário, foi possível repensar o conceito e os preconceitos em torno do utilitário dentro de um trabalho de iniciação artística em programas que se mostram preocupados com questões sociais, geração de renda, iniciação ao trabalho. Cada vez mais é possível perceber o quanto se faz necessário termos clareza do nosso trabalho, do público com o qual lidamos, das necessidades reais, para não enveredarmos por propostas únicas, receitas prontas, massificadoras, que geralmente não dão certo. E ficamos nos perguntando o porquê, sem termos a humildade de repensar, reorganizar; de realmente considerar o aluno, como o sujeito principal da ação educativa. Temos que ouvir os seus desejos e sonhos, identificar suas necessidades nos seus mundos reais e a partir daí, propor questões que desafiem, mas acima de tudo instrumentalizá-los com ferramentas que tragam estratégias onde eles possam construir seus objetos de desejos e necessidades, e ao construírem seus objetos eles também construam e reinventem os seus mundos. O calendário foi a forma encontrada naquele momento para reinventar o mundo através da reordenação de imagens internas e externas, onde imaginação, realidade, necessidade e expressividade puderam dialogar, configurando num "marcador do tempo", os

diferentes tempos de cada um. Paulo Freire, a partir de suas colocações possibilita visualizar esta ação:

Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade. (Freire, 1982:24)

Tivemos a possibilidade neste trabalho, de gerar um produto de qualidade e comercializá-lo sem precisar explicar que tratava-se de um material gerado numa oficina para adolescentes dentro de um Programa que continha preocupações socioeducativas. Acreditamos que programas que trabalham com iniciativas de geração de renda e iniciação ao trabalho, tem que se pautar pela qualidade nos produtos que se propõem a gerar, pois estes têm que ser tão bons quanto os encontrados com tanta frequência e diversidade nos dias atuais, onde a oferta e o baixo custo permitem enormes possibilidades de escolhas e aquisições.

Considerações finais

A criação desta oficina nos remete a uma premissa colocada no início deste artigo que é a possibilidade de uma ação gerar outra, o que é verificado pelo vínculo que ela mantém com a exposição “Aspectos da Natureza” determinado pela presença da linguagem da gravura e de um espaço permanente que se abre para conhecer arte. Confirmamos aqui a ideia de ação cultural descrita por Teixeira Coelho como aquilo que estar por “vir-a-ser”, bem como de ser uma proposta que venha ao encontro das características e anseios do grupo, procurando com ele respostas para suas questões. Para que isso aconteça precisamos enquanto educadores estarmos atentos, saber fazer uma leitura do contexto em que estamos inseridos e do grupo com qual iremos trabalhar. Precisamos sentir o que muitas vezes não se mostra de forma explícita, é preciso ler, decifrar, ver aquilo que está implícito.

No decorrer da exposição esses jovens adolescentes que viriam a compor a oficina da imagem tiveram a possibilidade de ver, fazer, experimentar arte, viabilizado pelas oficinas que aconteceram paralelamente às visitas orientadas. A oficina nasceu porque as imagens vistas e fruídas foram capazes de tocá-los, porque conheceram arte e artistas, nasceu porque queriam ampliar, experimentar e resignificar suas práticas e suas vidas, nasceu porque se sentiram parte e viram a possibilidade de expandir os seus conhecimentos, suas culturas e suas visões de mundo. Nasceu porque a arte tem poder de transformação, primeiramente interna e isso pode ser expandido, externalizado para o mundo e para a vida.

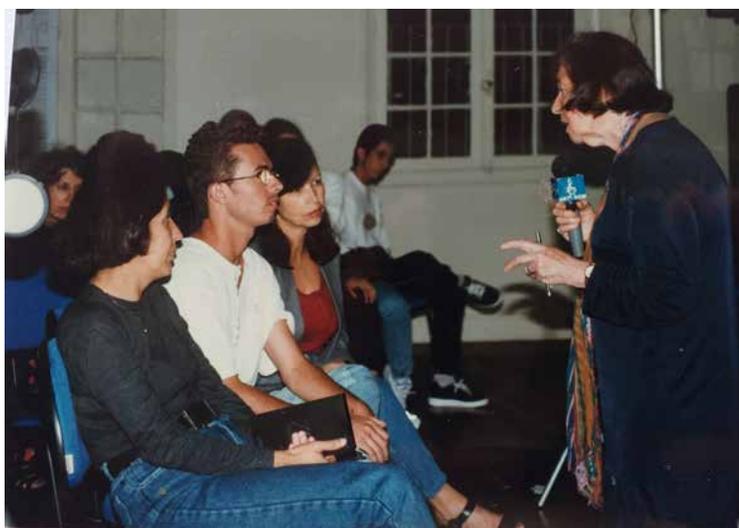
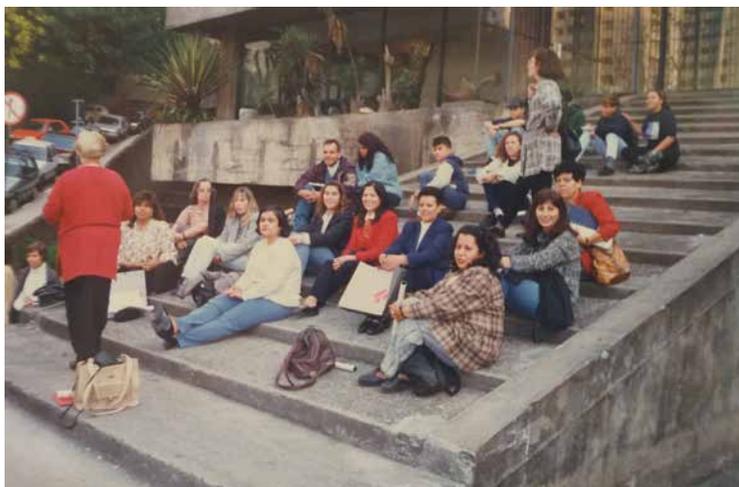


Figura 7 · Visita ao MASP (museu de Arte de São Paulo) com educadores da Rede Estadual de Ensino de Jacareí/ São Paulo juntamente com os jovens frequentadores da Oficina da imagem, 1995. Fonte: própria

Figura 8 · Palestra / Encontro com a Artista e Arte Educadora Fayga Ostrower

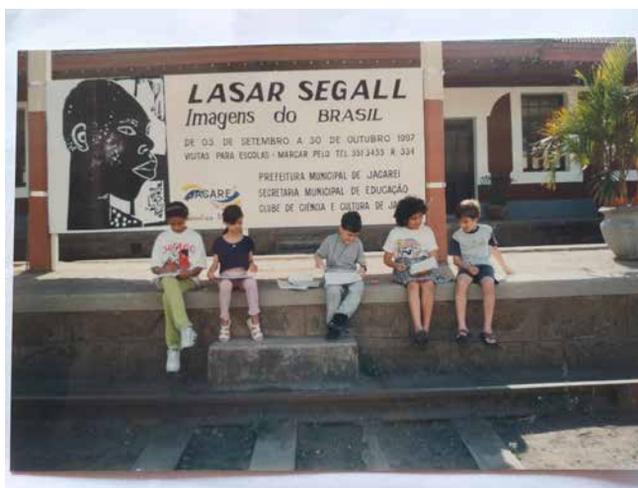


Figura 9 - Desdobramentos da oficina da Imagem – Crianças em Visita a exposição Lasar Segall – Imagens do Brasil em 1997.

Figura 10 - Educadores da Secretaria Municipal de Educação de Jacaré responsáveis pela realização da exposição “Lasar Segall – Imagens do Brasil” na cidade de Jacaré em 1997 - Fonte própria

A formação e desenvolvimento desta oficina remete também às possibilidades que podem ser geradas quando temos conhecimento da área. Pois, foi a presença, o contato com a gravura e mesmo a curiosidade despertada em alguns pelo encontro com o cartaz da oficina que foram capazes de desencadear processos pessoais, criação coletiva e um aprofundamento naquilo que a princípio se mostrava apenas como algo curioso e interessante. Inserir arte dentro do Programa de Iniciação ao Trabalho, contexto que até então era voltado só aos ofícios também foi uma forma encontrada de ampliar esta ação. Significou ocupar, propor e criar um espaço mais flexível, dentro de um lugar que tinha regras rigidamente fixas e objetivos muito claros voltado à produção.

O educador e principalmente aquele que lida com o ensino da arte deve possuir esta capacidade de leitura, de “negociação”, de flexibilidade, para que possa rever o processo e propor reencaminhamentos no plano quando se fizer necessário. Esta capacidade de flexibilidade diz respeito diretamente ao arte-educador, pois a arte traz em sua natureza este princípio. Uma obra de arte sempre se mostra passível de ser vista sob múltiplos pontos de vista, de ser interpretada e sentida de várias formas, de não conter rigidamente a idéia do certo e do errado, por isso, cabe ao professor de arte, procurar dentro dos seus próprios princípios os fundamentos e as regras para o trabalho docente.

Possibilitar que o aluno tenha acesso e interaja com arte (seja por meio de livros, catálogos, exposições) pressupõe que o educador também possua um repertório e uma pré-disposição para estar conectado com a sua área de conhecimento. Outro aspecto que merece ser destacado nesta ação foi o exercício de fazer com que o aluno conseguisse criar uma rotina de trabalho, procurando enxergar a produção artística como um processo que vai se construindo. Da mesma maneira, merece ser destacado a dinâmica que era ali estabelecida, pois ganhou espaço o diálogo, o acordo, os pactos que foram se construindo no decorrer do processo. Acreditamos que estas atitudes fazem-se necessárias em qualquer ação e relação que envolve processos de ensino-aprendizagem.

Pudemos ver nessa experiência a possibilidade da arte enquanto conhecimento e trabalho, contrariando a ideia tão vigente de arte como sinônimo de uma carreira que “não dá futuro”. Sabemos que muito e muito ainda se tem por fazer, mas visualizar esta possibilidade de adolescentes encontrarem e escolherem a arte como profissão, a partir de uma oficina de iniciação, nos indica que um programa calcado em bases reais e as possibilidades de conexão com outras realidades podem ser capazes de fazer com que a arte vá sendo cada vez mais escolhida também como opção de vida.

Referências

- Dewey, John. (1974). *Tendo uma experiência*.
In: Os pensadores. São Paulo: Abril
Cultural,
- Freire, Paulo. (1982). *Ação cultural para a
liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
ISBN: 978.852.190.374.1
- Oliveira, Ronaldo Alexandre de (2000).

*Arte e Ensino Público: Desvelando uma
experiência com ensino de artes visuais
na cidade de Jacareí — Conquistas,
transformações e limites*. São Paulo,
Universidade Presbiteriana Mackenzie,
Programa de Pós Graduação em
Educação, Arte e História da Cultura,
(Dissertação de mestrado)

Aplicación didáctica de recursos de Realidad Virtual en la enseñanza artística universitaria en asignaturas del área de escultura

Didactic application of Virtual Reality resources in the university artistic teaching in subjects of the area of sculpture

LAURA NOGALEDO GÓMEZ*

Artículo completo enviado el 5 de mayo de 2019 e aprobado a 15 de mayo de 2019

*España, Profesor y artista visual.

AFILIACÃO: Universidad de Sevilla, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Escultura. C/Laraña 3. Sevilla, España. E-mail: lnogaledo@us.es

Resumen: El tema de este artículo es el análisis del uso de la Realidad Virtual, en el estudio y ejecución de proyectos escultóricos. Mostramos las posibilidades didácticas de la incorporación de estas herramientas para actualizar los recursos tradicionales, ofreciendo al alumno posibilidades sencillas y asequibles para abordar con mayores medios la problemática de proyección de sus propuestas artísticas personales en el entorno.

Palabras clave: Virtualización de prototipos / escultura / fotogrametría / entorno.

Abstract: *The subject of this article is the analysis of the use of the Virtual Reality, in the study and execution of sculptural projects. Show the didactic possibilities of the incorporation of these virtual tools to update the traditional resources, offering the student simple and affordable possibilities to be able to approach with greater means the problematic of projection of his personal artistic proposals in the environment.*

Keywords: *Virtualization of prototypes / sculpture / photogrammetry / environment.*

Introducción

Este artículo surge de la investigación realizada en el proyecto “Virtualización de prototipos escultóricos e integración en entornos seleccionados” que fue seleccionado por su interés pedagógico en la Convocatoria de Producción de Recursos Virtuales, del Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla, que ha producido este recurso docente.

Este estudio tiene como objetivo generar material 3D a partir de los prototipos y maquetas realizadas por los alumnos. Rastrear programas y aplicaciones actuales y crear un tutorial para utilizar el que hemos estimado más adecuado, que genera resultados para la digitalización de prototipos a través de fotogrametría con software con licencia de estudiante o libre.

De manera que es un recurso que los alumnos puedan utilizar de manera fácil con sencillos recursos individuales, como una cámara de fotos, o incluso la cámara del móvil y un ordenador.

1. Estrategias docentes en la creación de proyectos escultóricos

Introducir a los alumnos en la creación de proyectos escultóricos propios para determinados entornos. Es una propuesta compleja en el que hay muchos factores a tener en cuenta. Supone un reto importante que abordar en pocos meses en las asignaturas actuales de los estudios superiores de Bellas Artes.

El uso de herramientas de digitalización es un recurso que permite un estudio de los prototipos de obras escultóricas a un nivel detallado, posibilitando ver las problemáticas de manera clara, tanto espaciales, ubicación, escala adecuada, integración con el entorno, como procesuales, de acabado y composición en los 360°.

El objetivo de este proyecto es poner a disposición del alumno un recurso didáctico de acceso sencillo y gratuito que sirva de iniciación en la inmersión 3D, que permita dar un paso más a las propuestas personales mejorando los prototipos y maquetas realizadas manualmente, conservando su impronta y estilo personal y virtualizarlas para trabajarlas teniendo en cuenta la integración y ubicación en el espacio final. Este tipo de proceso a parte de ser muy atractivo para los alumnos, permite generar multitud de materia para poder presentar las propuestas de manera profesional y habiendo estudiado e interiorizado las problemáticas posibles de cada proyecto en profundidad.

En este artículo se desarrollarán puntos clave, con la experiencia realizada en diferentes asignaturas del área de escultura en la aplicación de recursos virtuales de digitalización.

La posibilidad de recrear espacios e integrar la obra en el entorno permite

estudiar las propuestas artísticas tridimensionales desde una perspectiva poliédrica, que nos posibilita generar mejores resultados y ver de manera directa las correcciones y problemáticas que surgirían en su instalación real.

Esta tecnología aplicada en la ejecución de los proyectos escultóricos e instalaciones realizadas en diferentes asignaturas posibilita mejores resultados, una inmersión más real y profesional en el acabado final (Figura 1).

Permite conservar la impronta táctil de la ejecución directa del prototipo y digitalizarlo a través de fotogrametría para estudiarlo, modificarlo, escalarlo e incluso imprimirlo si fuese necesario.

Asimismo el uso de esta tecnología hace muy atractiva y asequible el estudio de los diferentes aspectos a tener en cuenta en la realización de proyectos escultóricos para lugares determinados e intervenciones en el entorno.

Todo ello nos permite alcanzar mejores resultados docentes, obteniendo propuestas más completas, donde cada alumno pueda llevar a cabo su proyecto personal con éxito.

2. Virtualización de prototipos escultóricos

Un prototipo escultórico se puede generar directamente a través de programas de modelado, aunque esta es una herramienta potente y con muchas posibilidades requiere de un dominio importante del programa para poder alcanzar óptimos resultados.

Poder trabajar a partir de modelos creados manualmente, permite muchas ventajas para alumnos de Bellas Artes con gran capacidad creativa y manual. Asimismo, en el momento que están los modelos virtualizados, permite utilizar todas las herramientas digitales disponibles.

Para poder virtualizar los prototipos escultóricos se pueden utilizar diferentes medios, principalmente a través de escaner 3D o fotogrametría.

Como el objetivo principal de este proyecto es implementar el programa de la asignatura con una herramienta sencilla y asequible para el alumno que permita desarrollar las propuestas del alumno de manera autónoma, hemos optado por la fotogrametría.

La fotogrametría según la Sociedad Americana de Fotogrametría y Teledetección (ASPRS) "es el arte, ciencia y tecnología para la obtención de medidas fiables de objetos físicos y su entorno, a través de grabación, medida e interpretación de imágenes y patrones de energía electromagnética radiante y otros fenómenos".

De esta forma podemos generar un modelo 3D a partir de imágenes fotográficas en 2D realizadas rodeando el modelo.

Existen diferentes programas que permiten la conversión de imágenes 2D



Figura 1 · Prototipo escultórico de alumno virtualizado por fotogrameteía integrado en el pátio de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla.. Recurso creado por el SAV para el proyecto “Virtualización de prototipos escultóricos e integración en entornos seleccionados”.

Figura 2 · Proceso de virtualización del protótipo con Recap.

en 3D. Destacamos el uso de Agisoft PhotoScan que “es un software de escritorio para procesar imágenes digitales y, mediante la combinación de técnicas de fotogrametría digital y visión por computador, generar una reconstrucción 3D del entorno.” (Agisoft, 2019)

Este software tiene una versión de prueba pero no es de acceso libre.

Nuestros criterios de priorización sobre uso libre para el estudiante, nos ha hecho decantarnos a usar RECAP PRO, RECAP PHOTO de AUTODESK, que pueden utilizarse con licencia de estudiante (Figura 2).

3. Retoque del modelo virtualizado

Para cerrar posibles huecos del modelo, que permitan una óptima visualización es necesario exportar el modelo a otros programas de creación 3D como puede ser Blender. “Blender es un potente entorno de desarrollo dedicado a la creación de imágenes y animaciones 3D, cuya principal ventaja respecto a otras herramientas similares como 3D Studio o Maya es que se trata de una aplicación totalmente gratuita.” (Blender, 2019) (Figura 3).

Asimismo no permite de manera sencilla con un programa de acceso libre, poder implementar los recursos creativos del alumno .

La implementación de los recursos de Realidad Virtual en la docencia de práctica artística

Con este proyecto alcanzamos los siguientes objetivos docentes:

- Generar una aplicación inmersiva que permita a los estudiantes trabajar sus propuestas en diferentes espacios. Estudiarlas y mejorarlas en relación a su ubicación definitiva.

- Potenciar el trabajo autónomo del alumno, para que siguiendo los pasos del proyecto “Virtualización de prototipos escultóricos” puedan generar mejores propuestas de manera sencilla, con calidad, que les permita ser competitivos en el entorno laboral.

- Utilizar herramientas, de apoyo al contenido docente que sean atractivas y que permitan al alumno sumergirse en la realidad Virtual, que ofrezcan al estudiante similares sensaciones a las que les produciría su presencia real, para facilitarle la comprensión, el estudio del prototipo, su integración, un estudio pormenorizado del entorno y espacio propuesto para intervenir plásticamente.

- Conocer diferentes programas y aplicaciones que completen su formación, sirviendo también de recurso para otras materias de distintos ámbitos del conocimiento.



Figura 3 · Proceso de virtualización del prototipo.

Aplicación de los recursos

La aplicación de estos recursos ha permitido estudiar en profundidad y de una manera visual e interactiva los proyectos de cada alumno, permitiendo desarrollar más ampliamente el contenido de las asignaturas llegando a mejores resultados individualizados por parte del alumno. Al poder tener una inmersión casi real en las propuestas, es mucho más sencillo explicar las diferentes problemáticas, realizar las correcciones y mejoras pertinentes, de una manera más clara, rápida y con mayor margen de mejora.

Todo ello es una herramienta docente que permite, conservar y almacenar todos los proyectos que se realizan, formando un banco de imágenes a modo de biblioteca que permita a los alumnos ver, conservar y presentar sus propuestas.

Dinamiza la labor docente con recursos digitales que optimizan y mejoran las habilidades de los alumnos, haciéndolos mejores profesionales, permitiéndoles llegar a estudios más profundos y completos, así como visualmente más atractivos y completos.

Este proyecto permitió generar habilidades técnicas a los estudiantes, abrir nuevos recursos y campos de estudio existentes así como potenciar a los alumnos que ya tienen conocimientos previos. Unas habilidades que actualmente los estudiantes demandan y que incorporamos en diferentes asignaturas del área especialmente dedicadas a trabajar propuestas personales de intervención en entornos, dónde generalmente es su primer acercamiento a la creación de un propuesta de este tipo para un entorno concreto (con la dificultad que esto conlleva) donde al tener que proyectar y crear instalaciones escultóricas, es fundamental poder tener una herramienta de este tipo que permita de manera visual y cercana visualizar el aspecto final que tendrán las diferentes propuestas.

Conclusiones

El estudio que hemos llevado a cabo pretende ser una guía para incorporar estas posibilidades tecnológicas a los proyectos escultóricos e instalativos, que se desarrollan en diferentes asignaturas del área de escultura. Implementando las posibilidades actuales y haciendo accesible recursos que puedan satisfacer las necesidades de cada alumno según su propuesta e interés personal. Las herramientas que se han utilizado son fáciles y disponibles para el alumnado, de manera que es una introducción sencilla a la utilización de la Realidad Virtual. Potencia de manera inmediata sus posibilidades expresivas y creativas, abriendo nuevas posibilidades que resuelvan inquietudes artísticas. La utilización de este tipo de herramientas potencia el trabajo autónomo del alumno, así como su investigación en este campo. El uso de estas herramientas en general resultó

ser muy atrayente y los resultados de sus propuestas mejoraron satisfactoriamente, al poder asimilar de manera más rápida y visual más competencias y parámetros de las asignaturas.

Referências

Algisoft, 2019. *Algisoft.es (en línea)* consulta: el 1 de mayo 2019. Disponible en:

<https://www.agisoft.es/products/agisoft-photoscan/>

Autodesk, 2019. Autodesk.com *(en línea)*

consulta: el 1 de mayo 2019. Disponible en: <https://www.autodesk.com/>

Blender, 2019. Blender.org *(en línea)* consulta: el 1 de mayo 2019. Disponible en:

<https://www.blender.org/>

Investigação-Ação em Educação Visual: uma reflexão a partir de casos concretos

Action Research in Artistic Education

MARIA CONSTANÇA VASCONCELOS* & INÊS ANDRADE MARQUES**

Artigo completo submetido a 9 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*Portugal, Professora.

AFILIAÇÃO: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, LEAU. Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa - Portugal. E-mail: mcpvasconcelos@gmail.com

**Portugal, artista visual, professora, investigadora.

AFILIAÇÃO: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, Hei-Lab. Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa - Portugal. E-mail: p41198@ulusofona.pt

Resumo: Na presente comunicação refletimos sobre o interesse e validade da metodologia de investigação-ação como prática pedagógica reflexiva, fundamental aos professores em formação e desejavelmente como parte da profissionalidade docente. Para o efeito realizámos uma análise empírica a três dissertações realizadas no mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Palavras chave: ensino das artes / investigação-ação participativa / qualidade do ensino das artes / formação de professores.

Abstract: *In this communication we reflect on the interest and validity of action-research methodology as a reflexive pedagogical practice, fundamental to teacher's training and desirably as part of the teaching professionalism. For this purpose, we carried out an empirical analysis of three dissertations held in the master's degree in Teaching Visual Arts at the Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.*

Keywords: *teaching visual arts / participative action-research / art education quality / teacher's training.*

Introdução

A formação inicial dos professores é decisiva em termos de aprendizagem profissional para a melhoria da qualidade do ensino. O contacto com o contexto escolar, a sala de aula, a interação com alunos e pares são essenciais para a futura atividade educativa, bem como a articulação do estágio com os conteúdos das demais componentes de formação.

Pensamos como Latorre (2005) que a proposta do ensino como investigação se constitui como modalidade pedagógica de inovação e que corresponde melhor às novas exigências de formação de docentes constituindo uma alternativa ao modelo tradicional de ensino. Ressaltamos a importância do paradigma do professor investigador (Kincheloe, 2012, Latorre, 2005) como transformador de práticas educativas ou como “inquiry as stance”, postura de contínua indagação da prática para promoção da sua melhoria e formação da identidade profissional (Cochran-Smith & Lytle, 2009). O professor que, como investigador, questiona, indaga e transforma a sua prática profissional (Stenhouse, 1998). “We need to use the occasions of our performance as teachers as opportunities to learn to teach and to think of ourselves as practitioners of teacher research” (Eisner, 2002:56).

Muito utilizada em contextos educativos, a investigação-ação apresenta como importantes dimensões: o propósito da melhoria das práticas educativas para o sucesso dos alunos; a ligação da teoria à prática corrigindo o desfazamento entre saber teórico e contexto real; e o empoderamento dos professores como profissionais críticos, interventivos e não apenas executores técnicos de currículos, muitas vezes desfasados da realidade (Vasconcelos, 2018).

Focamo-nos nos seus benefícios para o ensino das artes, num território que se apresenta complexo e desafiador. Como refere Duncum “never has art education been more complex or more conflicted and never have the challenges it faces been greater” (Duncum, 2004: XIII). Se por um lado existem grandes mudanças no domínio social, tecnológico, cultural, com reflexo nas produções artísticas, por outro, a imensa diversidade de objetivos, conteúdos e visões para o ensino das artes, provocam um desconcerto em professores e alunos, quando o ensino é desajustado das reais necessidades (Barrágan, 2005).

A formação artística precisa também de encontrar métodos e estratégias coerentes com as práticas artísticas contemporâneas, caracterizadas pelo ecletismo, interdisciplinaridade, abrangência, incorporação de novas tecnologias, valorização da experiência estética e da diferença e pela articulação com a comunidade. Nesta linha de pensamento apostamos no desafio lançado por Hyckman:

In order to make art more relevant, exciting and meaningful to students in school we need to draw upon the incredible resources at our disposal and the intellectual dynamism, creativity and imagination of our time (Hyckman, 2004: XVII).

1. Casos da prática

Apresentamos três casos de investigação-ação em diferentes situações do ensino das artes (3º ciclo, secundário e ensino profissional) mapeados nas suas fases (questão/problema; planeamento e implementação da ação; recolha de dados; reflexão) originando novos ciclos, numa dialética interativa. Ver: Quadro 1, Figuras 1-4; Quadro 2, Figuras 5-7 e Quadro 3, Figuras 8-10.

Intenção/Questão de partida	Fundamento	Enquadramento teórico
<p>A incorporação da linguagem geométrica no processo criativo e expressão plástica dos alunos pode levar à exploração e criação de formas e discursos diferenciados?</p>	<p>Falta de motivação dos alunos no acesso à arte contemporânea abstrata ou conceitual e pouca disponibilidade para a compreensão e produção de trabalhos que se enquadrem nestas linguagens estéticas; dificuldade em estabelecer ligações entre disciplinas; percepção redutora da Geometria como saber, desinteresse e desconhecimento da respetiva vocação em termos de exploração artística; sobrevalorização da reprodução do real em detrimento da expressão subjetiva e abstrata.</p>	<p>Atividades interdisciplinares testadas na prática promovendo a ligação entre geometria e práticas artísticas. O papel das artes na cognição, relações qualitativas, possibilidades criativas, interpretação de significados, exploração de possibilidades. O papel da percepção artística e estética (Merleau Ponty, 1999); O conceito de desconstrução (Derrida e Roudinero, 2004), processo analítico e crítico contribuindo para a compreensão do todo e suas partes na relação entre elas. Desconstruir pode levar à descoberta de formas que sugerem ideias e apontam caminhos exploratórios para construções de grande potencial no processo criativo.</p>
Planeamento da ação	Implementação	Recolha de dados
<p>Unidade Didática <i>Projeto Geometriarte (des)construção</i> <i>Objetivos</i> Contribuir para a reflexão sobre o encontro criativo entre a arte e outras áreas de saber; aferir se um projeto que propõe a ligação entre geometria e expressão plástica possibilita a construção de discursos artísticos alternativos; analisar o processo criativo de cada discurso artístico procurando identificar de que modo a geometria se faz presente na respetiva forma, signos e sentido; avaliar se o projeto concorre para uma expressão subjetivante, abstratizante, semioticamente informada.</p>	<p>Motivação dos alunos Sensibilização e fases do projeto Ppts com obras de referência, com tónica em artistas portugueses Fichas de apoio (técnicas de transformação gráfica) Dossier de pesquisa como biblioteca visual 1ª fase: Sólidos geométricos: percepção e representação 2ª fase: Contextos e ambientes (paisagem urbana espaços interiores e exteriores Processo de síntese na criação de 2 composições bidimensionais 3ª fase: (Des)construção, criação de um trabalho gráfico tridimensional cruzando geometria e expressão artística</p>	<p>Observação participante através dum diário de bordo Acompanhamento do orientador e grupo de estágio: discussão e diálogo Portefólios dos alunos e autoavaliação Resultados de aplicação de um modelo de análise semiótica (Barthes 1971; 1989) aos trabalhos bi e tridimensionais realizados pelos alunos no sentido de ler os seus processos de significação.</p>

Resultados	Avaliação da ação	Conclusões
<p>Cada aluno explorou um caminho próprio e pessoal de criação e expressão com significações distintas. Incorporação da linguagem geométrica na expressão plástica dos alunos.</p>	<p>O projeto contribuiu para ultrapassar alguns preconceitos e estereótipos estéticos e, de alguma forma, para a expansão do repertório imagético e criativo dos alunos</p>	<p>A investigação-ação informou todo o percurso metodológico do projeto pedagógico. As estratégias usadas foram pensadas e repensadas diversas vezes em ciclos iterativos de ação/reflexão conducentes à melhoria de resultados</p>

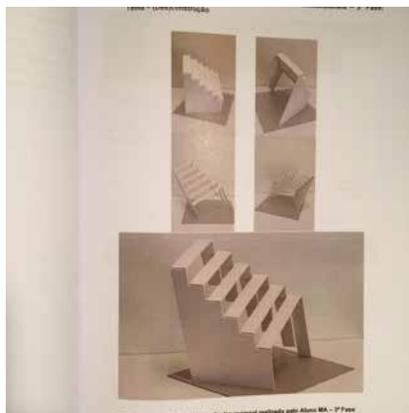


Figura 1 · Projeto Geometriarte (des)construção, exemplo de trabalho plástico tridimensional, aluno MA. Fonte: Almeida, 2019.

Figura 2 · Projeto Geometriarte (des)construção, exemplo de trabalho plástico tridimensional, aluno MA. Fonte: Almeida, 2019.

Figura 3 · Projeto Geometriarte (des)construção, exemplo de trabalho plástico tridimensional, aluno AV. Fonte: Almeida, 2019.

Figura 4 · Projeto Geometriarte (des)construção, exemplo de trabalho plástico tridimensional, aluno AV. Fonte: Almeida, 2019

Quadro 2 · Projeto II Bilhete de Identidade Gráfico.
(1º ano Ensino Profissional Técnico de Vitrinismo) Conde (2014).

Intenção/Questão de partida	Fundamento	Enquadramento teórico
<p>Como interfere a cultura visual nos modos e nos referentes em torno dos quais os adolescentes efetuam a sua representação identitária?</p>	<p>A construção da identidade conhece, na adolescência, uma etapa determinante. Numa época em que a mediação do conhecimento é exercida de modo privilegiado através da imagem, o campo de estudos da cultura visual é da maior pertinência para compreender a adesão dos adolescentes a imagens, artefactos, códigos, signos no processo de conceção da sua individualidade.</p>	<p>A identidade do adolescente, conceitos oriundos da psicologia cognitiva e desenvolvimentista e teoria da cultura (Erikson, 1982; Vygotsky, 1978) com práticas artísticas e educativas que fomentam o seu desenvolvimento (Gardner, 1983, Eisner, 2002, Efland, 2002; Lindström, 2006). Conceitos de cultura visual, literacia visual e ensino artístico (Hernández, 2005; Mirzoeff, 1999; Duncum, 2011)</p>
Planeamento da ação	Implementação	Recolha de dados
<p>Unidade Didática <i>Projeto Bilhete de Identidade Gráfico Objetivos</i> Aferição dos referentes identitários que os adolescentes escolhem e estratégias que utilizam para os representar, bem como o estudo dos processos que levam à descoberta e à expressão visual da identidade.</p>	<p>A Unidade Didática <i>Bilhete de Identidade Gráfico</i> consistiu na criação de uma representação visual com a qual se identificassem, equivalente a um autorretrato em sentido abrangente, apoiada em figuras de variadas proveniências, com as quais cada aluno fosse intimamente afim. (Conde, 2014: 8). A unidade didática desenvolveu-se nas seguintes fases: Entrega do enunciado/sensibilização Recolha, criação de um portfolio de referentes e seleção dos mesmos. (Re)criação visual de referentes, Seleção, criação e (re)criação de imagens (brainstorming, redesenho, colagem, recriação, etc.) Recombinação/Associação/Transformação. Ensaios de composição Criação do “B.I. Gráfico” em suporte final, formato A2 Avaliação final e discussão dos resultados.</p>	<p>Avaliação do trabalho realizado pelos alunos, incidindo sobre os níveis de criatividade, de acordo com os critérios enunciados por Lindström (2006). 2 questionários, depois de concluída a unidade didática. Um, incidindo sobre a motivação dos alunos, sentido de autoeficácia, uso do diário gráfico, contacto com obras de arte, capacidade de autocrítica. Outro, sintetizando questões iniciais e convidando os alunos a realizar um pequeno texto descritivo sobre as aprendizagens efetuadas.</p>

Resultados	Avaliação da ação	Conclusões
<p>Cada aluno construiu o seu B.I. gráfico, de forma individualizada e expressiva da sua subjetividade. Este, assentou num conjunto de referentes por si elegidos que recriaram plasticamente durante as várias fases do processo.</p>	<p>Embora tenha sido particularmente relevante a cultura visual dos jovens, a prática artística contribuiu para desenvolver um sentido aprofundado de identidade nos alunos.</p> <p>A atividade proposta não adotou unicamente uma perspetiva aquisitiva de competências e conteúdos do programa, mas procurou transcendê-los relacionando experiência estética, cognição artística, identidade e desenvolvimento pessoal</p>	<p>A investigação-ação subordinou-se a uma estrutura suficientemente flexível para que o trabalho com os alunos pudesse informar e alterar, consoante as necessidades, as práticas</p>

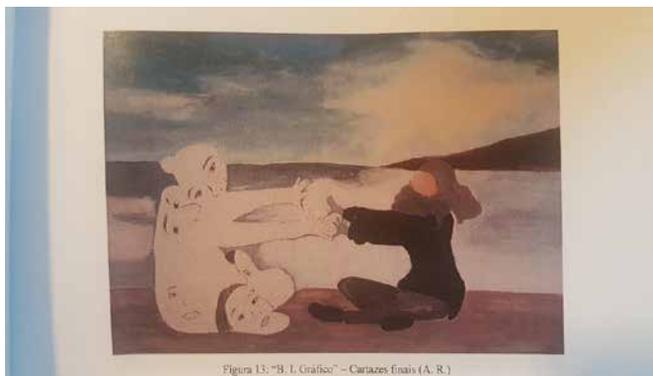


Figura 13: "B. I. Gráfico" – Cartazes finais (A.R.)

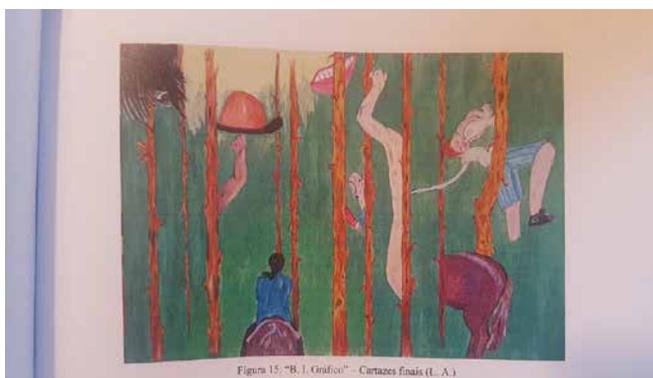


Figura 15: "B. I. Gráfico" – Cartazes finais (L.A.)

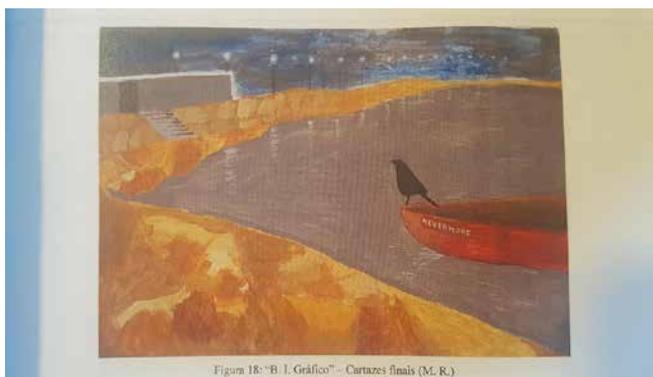


Figura 18: "B. I. Gráfico" – Cartazes finais (M.R.)

Figura 5 · Projeto Bilhete de Identidade Gráfico, exemplo de cartaz final, aluno AR. Fonte: Conde, 2014.

Figura 6 · Projeto Bilhete de Identidade Gráfico, exemplo de cartaz final, aluno LA. Fonte: Conde, 2014.

Figura 7 · Projeto Bilhete de Identidade Gráfico, exemplo de cartaz final, aluno MR. Fonte: Conde, 2014.

Quadro 3 · Projeto III Geólogos (8º ano Ensino Básico), Costa (2014).

Intenção/Questão de partida	Fundamento	Enquadramento teórico
<p>Como melhorar o comportamento dos alunos na aula de Educação Visual? As aulas de Educação Visual podem potenciar o pensamento reflexivo? Pode a experiência reflexiva melhorar o comportamento nas aulas de Educação Visual?</p>	<p>Neste grupo, composto por alunos com uma situação económica estável e de satisfatório aproveitamento geral, diagnosticou-se como principal dificuldade o comportamento inadequado em sala de aula</p>	<p>John Dewey, e conceitos de experiência singular e de pensamento reflexivo (Dewey, 2007, 2010). Schön (Nóvoa, 1992), conflitos epistemológicos entre prática reflexiva e racionalidade teórica. Delors (1996) e os Quatro Pilares da Educação, interesse e trabalho em sala de aula. EV, sua importância na formação e contexto para experiência reflexiva, Gardner (1994), Efland (2002) e a função cognitiva da educação em artes, Eisner (2002, 2008).</p>
Planeamento da ação	Implementação	Recolha de dados
<p>Unidade Didática <i>Projeto Geojogos</i>. <i>Objetivos</i> Analisar se atividades que estimulam o pensamento reflexivo melhoram os níveis de atenção, participação e rendimento nas aulas de Educação Visual. Estabelecer uma relação entre o ato de pensar e a gestão do comportamento em sala de aula A Unidade Didática <i>Geojogos – Jogos analógicos na era digital</i> seguiu os passos de implementação da investigação-ação propostos por Cohen, Marion&Morrisson (1987): identificação do problema, plano de intervenção (fase divergente, fase convergente e planeamento), implementação e avaliação</p>	<p>A unidade consistiu na criação, em grupos de 4 alunos, de jogos originais inspirados nos jogos digitais escolhidos pelo grupo, sendo obrigatório utilizar figuras geométricas e materiais recicláveis Estabeleceu-se um plano de ação com 3 momentos de reflexão nas aulas semanais de 90 minutos: no princípio, durante e após cada aula. Realizou-se um plano para inclusão da experiência reflexiva na Unidade Didática, com os seguintes passos: Consciência do problema Antecipação hipotética Exame cuidadoso Elaboração de uma tentativa de hipótese Teste experimental</p>	<p>Tendo por base os três momentos de reflexão (plano de ação) os alunos foram avaliados continuamente. Observação participante, notas de campo e diário do investigador. No final de cada aula a turma preencheu sempre um questionário de Avaliação do Comportamento na aula. Destes questionários selecionaram-se para análise 6 alunos (2 com bom comportamento, 2 com comportamento satisfatório e 2 com comportamento perturbador), que resultaram em gráficos. Foram ainda analisados apontamentos tomados durante dois grupos de discussão e opinião da orientadora de estágio</p>

Resultados	Avaliação da ação	Conclusões
<p>Cada grupo de alunos realizou a atividade proposta com empenho e sensível melhoria de comportamento. A experiência reflexiva proporcionada pela Unidade Didática canalizou a energia da turma, anteriormente dispersa e os alunos mantiveram o foco no projeto até ao final. Os alunos constataram melhorias no seu comportamento, influenciando positivamente a perceção de si próprios e a sua autoestima.</p>	<p>A orientação metodológica da disciplina de EV na vertente analítica e sequencial do processo de design pode constituir-se como experiência reflexiva. Ao resolverem problemas interessantes, os alunos alteram o seu comportamento. A análise dos questionários de Avaliação de Comportamento revelou que os alunos consideraram ter havido uma melhoria progressiva no comportamento da turma</p>	<p>O projeto <i>Geojogo</i> permitiu obter muito bons resultados, quer na vertente de investigação, quer na vertente de ação. A investigação forneceu a base científica essencial para uma intervenção consistente e fundamentada na prática pedagógica. A definição de um plano de ação –reflexão, avaliação e autoavaliação dos alunos, que decorreu dessa fundamentação, conduziu a melhorias no comportamento dos alunos</p>

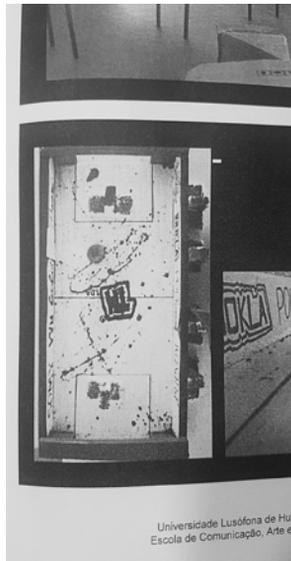
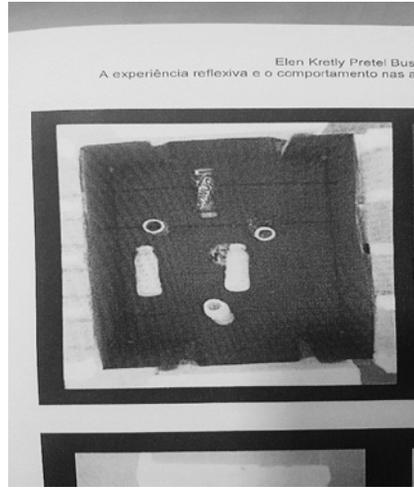
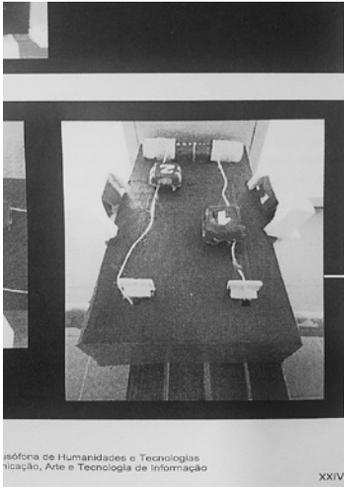


Figura 8 · Projeto Geojogos, exemplo de jogo final. Fonte: Costa, 2014.

Figura 9 · Projeto Geojogos, exemplo de jogo final. Fonte: Costa, 2014.

Figura 10 · Projeto Geojogos, exemplo de jogo final. Fonte: Costa, 2014.

Os projetos levados à prática partiram de questões concretas (Proj. II, auto-conhecimento, formação da identidade), necessidades sentidas e insatisfação com resultados relativos à aprendizagem dos alunos em artes (Proj. I limitada compreensão de práticas artísticas não realistas; Proj. III comportamento em sala de aula).

As temáticas escolhidas, vertidas em questões de partida, surgiram duma continuada observação de aulas e foram enquadradas no currículo existente.

A partir de objetivos definidos, os planos de ação foram pensados com base em conhecimento teórico atual sobre didática das artes, cultura visual, psicologia, pedagogia, competências e conteúdos das artes, com o objetivo de iluminar o caminho e planear e sustentar a ação / resolução do problema em causa.

A implementação da ação foi controlada e sempre documentada (observação, participante, diários de bordo, portefólios dos alunos, inquéritos, etc.) legitimando a investigação. Promoveu-se uma reflexão contínua em cada fase dos ciclos interativos, no diálogo com orientadores, colegas e alunos para promover mudanças que sustentam melhores práticas educativas e resultados dos alunos.

Conclusão

Consideramos que a investigação participativa é uma estratégia de formação que funciona como espaço transformador e de produção de conhecimento numa relação dinâmica entre investigação teórica e empírica. Configura-se como um importante contributo para a identidade dos futuros profissionais autónomos, reflexivos e críticos fazendo da pesquisa um modo de aprendizagem contínua e contribuindo para a mudança. Para além do seu objetivo de resolução de questões do contexto real da sala de aula a investigação-ação é propícia à inovação pedagógica, à experimentação e pertença a comunidades de aprendizagem pelo diálogo inerente ao processo e partilha de resultados, como mostram estes casos. Possibilita ainda aquilo que Atkinson (2006) nomeia como “the subordination of teaching to learning”, conceito que traduz novas exigências pedagógicas para alunos e sua aprendizagem que devem ser continuamente reformadas e em que as práticas e o conhecimento são reconfigurados.

O uso da investigação-ação na formação inicial dos professores pode transformar-se numa postura para a vida profissional, possibilitando ao professor ser uma força condutora para uma educação artística inovadora e desafiadora.

Referências

- Almeida, I, (2018) *Percepção artística, geometria e processo criativo: exploração e expressão plástica*. Dissertação em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: ULHT
- Atkinson, D, (2006) School art education: mourning the past and opening the future. In *JADE 25*. 1. NSEAD Blackwell Publishing LTD.
- Barrágan, J. M. R, (2005) *Educación Artística, Perspectivas Críticas y Práctica Educativa*. In Marín, R. V. (ed) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*, pp 43-80. Universidad de Granada e Universidad de Sevilla.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L (2009) *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Conde, F., (2014) *Representação, identidade e cultura visual: uma investigação qualitativa*. Dissertação em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: ULHT.
- Costa, E., (2014) *A experiência reflexiva e o comportamento nas aulas de educação visual: o projeto Geojogo — uma investigação-ação no 8º ano de escolaridade*. Dissertação em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: ULHT.
- Duncun, P., (2002) *Forward*. In Hickman (ed). *Art Education 11-18 Meaning, Purpose and Direction*. London: Continuum International Publishing Group.
- Eisner, E. W., (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Prss.
- Hickman, (2004) (ed). *Art Education 11-18 Meaning, Purpose and Direction*. London: Continuum International Publishing Group.
- Kincheloe, (2012). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Oxon, UK/New York, USA: Routledge.
- Latorre, A., (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vasconcelos, M. C. (2018). *Investigação-ação, um contributo para a melhoria da prática no ensino das artes*.www.seeci.net/cuiciid — Livro de Artes. ISBN — 978-84-09-04679-9.

Una experiencia-puente de implementación práctica: desde la enseñanza secundaria a la formación artística de carácter universitario

A 'bridge-experience' of practical implementation: from secondary education to artistic training of university character

ISUSKO VIVAS ZIARRUSTA* & AMAIA LEKERIKABEASKOA GAZTAÑAGA**

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2019 e aprovado a 15 maio de 2019

*Espanha, Profesor de arte, artista plástico (escultura), investigador.

AFILIAÇÃO: Universidad del País Vasco (UPV/EHU) Facultad de Bellas Artes, Departamento de Escultura, Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Barrio Sarriena, s/n. (sin número) Código postal: 48.940.- LEIOA (BIZKAIA) Espanha. E-mail: isusko.vivas@ehu.eus

**Espanha, Profesora de arte, artista plástico (escultura), investigadora.

AFILIAÇÃO: Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Facultad de Bellas Artes, Departamento de Escultura. Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Barrio Sarriena, s/n. (sin número) Código postal: 48.940.- LEIOA (BIZKAIA) E-mail: amaia.lekerikabeaskoa@ehu.eus

Resumen: Dirigida a estudiantes de secundaria entre 16-17 años, la propuesta de actividad práctica tiene por objeto principal plantear una experiencia innovadora a los/as interesados/as en comenzar sus estudios artísticos superiores. Se ofrece una aproximación orientativa a las competencias y métodos del Grado en Arte y al perfil de egreso de la titulación, para la elección de su futura especialidad universitaria.

Palabras clave: artes plásticas, /educación universitaria / experiencia aplicada / enseñanza secundaria / formación artística.

Abstract: Directed to high school students between 16-17 years, the purpose of the practical activity proposal aimed at middle school students is to pose an innovative experience to those interested in beginning their higher artistic studies. It offers an approximation to the competences and methods of the Degree in Art and the discharge profile of the degree, for the choice of their future university specialty.

Keywords: plastic arts / university education / applied experience / secondary education / artistic training.

La discontinuidad es parte de la continuidad fundamental

— Del Castillo (2019:104)

Introducción: punto de partida de la experiencia innovadora puesta en marcha

La propuesta recoge parte de una observación aplicada llevada a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) durante dos cursos académicos: 2016/2017-2017/2018. El objetivo principal extrae unas conclusiones previas para encauzar las actividades prácticas dirigidas al alumnado de Bachillerato, con la finalidad fundamental de ofrecer una experiencia formativa novedosa al potencial artista. Acción con la que se pretende una aproximación experimental al contenido de las competencias y procesos del Grado en Arte, así como al perfil de egresados/as, para que a los/as estudiantes de enseñanza secundaria les ayude en la elección de su trayectoria universitaria. En la fase de implantación se han recopilado datos de la Jornada: *Acercándonos al Grado en Arte. Talleres prácticos, experiencia-puente entre el Bachillerato y la Universidad*, donde han intervenido grupos procedentes de bachilleratos artísticos, científicos y humanísticos, con la colaboración de sus centros (institutos, colegios) y profesores/as que han participado en la iniciativa (Figura 1).

Como metodología de trabajo, se indaga en la mecánica de las Jornadas específicas que se planifican con periodicidad anual regular, contando con sesiones prácticas de orientación en modalidad presencial, para realizar ejercicios de corta duración que acercan lo más posible la realidad del ámbito disciplinal. Lo que se ha pre-evaluado de manera óptima, de cara a que los/as potenciales estudiantes conozcan que quienes completen los ciclos adquirirán una destreza

integral; que les permitirá ejercer como profesionales del campo del arte, pudiendo actuar con múltiples perspectivas y cauces técnico-proyectuales desde la creación pura hasta la educación, pasando por el comisariado, producción y distribución de exposiciones, etc.

El cuerpo contextual de contenidos más relevante consiste en la sistematización y clasificación documental obtenida sobre el terreno, al objeto de analizar posteriormente (2018/2019) la estructura de estas jornadas-tipo por medio de la discusión acerca de temáticas y acciones concretas en aula, con una serie de registros correspondientes a tareas y disponibilidad de recursos materiales/económicos, horarios y tiempos estimados, número de plazas, asistencia e implicación, evaluación, opiniones del alumnado y profesorado de secundaria. El aparato crítico extraído se espera que sea positivo y efectivo a la hora de valorar un primer empeño de inmersión (breve pero concentrada y contundente) en los métodos tradicionales e innovadores de la educación en arte, con su complejidad y vertiente multifactorial que interacciona con los paradigmas que histórica y actualmente se barajan –a veces incluso contradictoriamente– en la praxis del arte y su transmisión (Agirre, 2005; Hernández, 2002; Medardo, 2017... entre otros/as autores/as), los/as cuales tienen aún mucho que aportar a las ópticas/ángulos para la preparación del futuro cuadro de profesorado.

1. Diseño del proyecto: hacia una experiencia-piloto singular y articuladora

Tal como se deriva de su denominación específica introducida en el apartado anterior, los talleres eminentemente prácticos han sido diseñados por una Comisión mixta de expertos/as educadores/as y administrativos/as entre el Vicerrectorado de Innovación Docente de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y la Facultad de Bellas Artes. Las instancias responsables más inmediatas recaen en la coordinación del centro (Secretaría académica) y la coordinación de la titulación: Grado en Arte. Además de ello, participan las coordinaciones de los centros de educación secundaria, en los cuales se organizan los grupos de alumnos/as que se matricularán en esta acción formativa de inmersión inmediata durante un día en la dinámica habitual de trabajo de la Facultad. Por lo tanto, se postula como una jornada-evento (*event*) puntual pero que trata de que, por unas horas determinadas, los/as estudiantes de enseñanzas medias puedan cotejar un/os sistema/s de trabajo cercanos de donde puedan extraer información válida y actualizada para cuando accedan a la Universidad.

Por consiguiente, el diseño consiste en establecer una modalidad presencial y no virtual; esto es, el/la futuro/a potencial alumno/a ha de asistir



Figura 1 · Presentación general en el aula de la Jornada: *Acercándonos al Grado en Arte...*

Fuente: propia, 2017.

Figura 2 · Exposición previa de materiales para las pruebas con diversas técnicas artísticas, procesos y procedimientos: utensilios y soportes de dibujo, fabricación de pigmentos pictóricos... Fuente: propia, 2018.

presencialmente e implicarse –corporalmente– en el ensayo de la actividad artística, con la aproximación a unas técnicas (pintura, dibujo, grabado, escultura, fotografía, video...), a unos procesos (estampación, impregnación, ensamblaje, construcción, *collage*, fotomontaje, grabación filmica...) y a unos procedimientos (óleo, témpera, acrílico, carboncillo, arcilla, escayola, cartón-piedra, imagen analógica-digital...) de utilización en las asignaturas del Grado (Figura 2). Queda así patente la intencionalidad eminentemente práctica/aplicada de la experiencia, en la que la fisicidad del propio hacer en arte a un nivel básico es privilegiada sobre a virtualidad de la clase magistral.

2. Desarrollo de la actividad: talleres cooperativos bajo la supervisión-guía docente

Con el ánimo de profundizar en cada acción realmente contemplada en cada Jornada de Orientación, se detallan unos objetivos de carácter específico más allá de la mera presentación oral de los contenidos de la titulación. El acercamiento mediante sesiones prácticas a la realidad de los estudios del Grado conecta con una metodología activa impulsada de hecho desde las instancias universitarias a la hora de entroncar en la estructura de los grados, métodos educativos innovadores implicados en la educación superior. No ajenos a esta tendencia, desde la Facultad se han inspirado estas nuevas metodologías del *Aprendizaje Basado en Proyectos, Problemas o Casos* (PBL) (Suárez, 2005; Lozano, 2008; Domingo et al., 2013) en la propia idiosincrasia de la oferta-docente con su troncalidad y op-tatividad. Este replanteamiento académico es el que igualmente ha influido en la preparación estructural de estas jornadas orientativas con un mensaje claro para que las personas demandantes sean conscientes de qué metodología será el marco preponderante cuando accedan a la Facultad.

Entre los temas y/o contenidos a escrutar, bien sea a través de explicación, práctica de laboratorio, proyección, o cualquier otro recurso plástico-tecnológico, en la Jornada práctica se recorre brevemente el amplio abanico de actividades profesionales a las que conduce este Grado y sus requisitos de formación. Se realiza una aproximación a diversos casos prácticos describiendo los objetivos, tecnologías, disciplinas, materiales y herramientas fundamentales involucrados en la actividad del/a creador/a en arte.

En cuanto a las acciones que se llevan a cabo con los grupos de alumnado participante, la Jornada se divide en dos partes: una primera que consiste en la exposición oral de los asuntos y temáticas generales (descripción de la titulación, perfil profesional, acceso a estudios de postgrado, aplicaciones prácticas, etc.) con ayuda de una presentación visual video-gráfica o de diapositivas en

la que se pretende contextualizar cada explicación (modelo clase-magistral de tiempo corto estimado en 20-30 minutos). Con posterioridad, la segunda parte presenta un carácter eminentemente práctico y se realiza en grupos reducidos de máximo 20 personas. Los/as estudiantes tienen la oportunidad de experimentar con materiales y metodologías prácticas para hacerse con una idea preclara, al menos genérica, de lo que suponen los procesos creativos a través de la pintura, la escultura, el dibujo y los medios audiovisuales o tratamiento de imagen infográfica. Modo de proceder en taller de arte que se extiende a lo largo de la mañana y en el cual, bajo la intercesión del profesorado-guía dispuesto a tal fin, se responsabilizarán de dar comienzo y término lo más adecuado posible a un experimentación real en uno de los ámbitos que escojan: pintura, dibujo, escultura o arte tecnológico-performativo; lo que coincide con las cuatro amplias vertientes abarcadas actualmente por el Grado en Arte. Con plena disposición de las infraestructuras tanto inmobiliarias como mobiliarias de la Facultad y sus recursos espaciales, equipamentales, etc., la didáctica se concentra en los talleres descritos, en los cuales a la experimentación individual de cada participante se añaden momentos colaborativos en los que puede haber intercambios tanto de recursos como de ideas entre los mismos o distintos talleres, o cuando el/la responsable de los mismos plantea una demostración conjunta en la que todos/as los/as participantes han de cooperar activamente, de cara a la consecución de una finalidad que redunde, a la postre, en un aprovechamiento intensivo del instante educativo-creativo.

En este mismo orden de acontecimientos, una vez concluida materialmente la sesión de implantación la persona que ha dirigido el taller vuelve a solicitar la colaboración del grupo completo para valorar *in situ* los resultados obtenidos, los logros alcanzados y las posibilidades de continuidad del ejercicio y/o enfoques divergentes que hubiesen podido ser lícitos según se tomen unas/otras determinaciones u opciones. A este respecto, no existe una evaluación sumatoria o numérica para los/as participantes pero sí una retroalimentación o *feedback* efectivo y pro-activo encaminado a la mejora de la eficiencia del proceso. Para estos efectos anualmente se anima a los/as participantes a la cumplimentación de un cuestionario de satisfacción a valorar por el Servicio de Orientación Universitaria (SOU).

3. Desarrollo de la jornada: pertinencia del taller creativo

Reunidos los grupos y contabilizados/as los/as asistentes, la acogida en la Facultad se inicia con la presentación del Grado en Arte y sus asignaturas por cursos. Después de esta introducción, asignados/as los/as participantes según

listados, las personas colaboradoras para dirigir los talleres (normalmente profesores/as universitarios/as) conducen a los grupos de alumnos/as divididos según sus preferencias hacia los espacios-aulas previamente equipadas con todo el material necesario para comenzar los talleres orientativos de Dibujo, Pintura, Escultura y Arte tecnológico (denominación genérica que incluye cuestiones audiovisuales de tratamiento para imagen-sonido).

En el taller de Pintura se procede al boceto con color sobre caballete vertical a partir de unos sencillos bodegones de frutas colocados sobre escenarios iluminados específicamente para la ocasión, u otra serie de objetos animados/inanimados que conforman 'naturalezas muertas' y/o 'naturalezas vivas' (Figura 3, Figura 4 y Figura 5).

De una manera un tanto análoga, en el taller de Dibujo se suele realizar, de modo habitual, una práctica de observación de cráneos y osamentas de animales trazando líneas/manchas del natural con grafito, conté y tinta china (Figura 6).

Mientras tanto, el taller de Arte tecnológico puede diversificarse en visitas al plató de artes escénicas y performativas, cabinas fotográficas analógicas y de grabación sonora, compaginado con la ejercitación de fáciles animaciones mediante luz de linternas o la experimentación con efectos de 'cámara clara' y 'cámara oscura' (Figura 7, Figura 8).

El taller de Escultura, de reciente incorporación, es acaso en el que más reticencias encuentran, a priori, los/as participantes. Sin embargo, la sencillez y eficacia de los ejercicios dirigidos expresamente a la concepción tridimensional de reducidos objetos construidos con materiales desechables e intervenidos posteriormente en su epidermis, procura un esfuerzo muy acorde con las prácticas que los/as alumnos/as estarán obligados/as a llevar a cabo cuando inicien sus estudios en la Facultad, sobre todo durante el primer ciclo (dos cursos) de los estudios (Figura 9, Figura 10).

Una vez finalizado el tiempo dedicado a las actividades, el/la coordinador/a de la Jornada solicita la cumplimentación de las encuestas de satisfacción. Con ellas se pretende sondear parámetros como la motivación de partida y valoración final de la experiencia (casi siempre se desprende un interés muy notable o alto por conocer desde dentro en qué consiste el Grado en Arte y la Facultad), perspectivas técnico-procedimentales, implicación de los agentes, competencias que deberán adquirir si optan por comenzar estos estudios universitarios e incidencias a destacar durante el desarrollo de las prácticas, que no suelen ser remarcables salvo situaciones de ajustes horarios.

Entre las acciones de mejora continua, en las últimas ediciones se ha apostado por que algunos talleres fuesen intercambiables dada su proximidad



Figura 3 · Aula-taller de pintura con varias mesas, caballetes, baldas y pequeños armarios.
Fuente: propia, 2018.

Figura 4 · Modelo-bodegón frutal armónico para su interpretación y ejecución.
Fuente: propia, 2018.



Figura 5 · Algunos resultados pictóricos conseguidos.
Fuente: propia, período lectivo 2017-2018.

Figura 6 · Aula-taller de dibujo con elementos-modelos, superficies y útiles de trabajo. Fuente: propia, 2018.

Figura 7 · Espacio de experimentación con medios tecnológico-audiovisuales y sonoros analógico-digitales. Observación de los principios de 'cámara-clara'/'cámara-oscura' y su evolución. Fuente: propia, 2018.



Figura 8 · Taller de medios tecnológico-audiovisuales y sonoros analógico-digitales. Fuente: propia, 2018.

Figura 9 · Espacio dispuesto para los talleres de escultura y colocación de piezas. Fuente: propia, 2017-2018.

Figura 10 · Resultados escultóricas compuestos de materiales blandos/maleables. Fuente: propia, 2017-2018.

conceptual. Los/as estudiantes consideran con frecuencia recurrente que el tiempo ha sido escaso, y así lo hacen saber en los campos abiertos que codifican las encuestas. Lo cual enlaza con lo matizado por el personal de apoyo, dado que las Jornadas de Orientación se plantean en una única sesión de mañana, con una financiación presupuestaria desglosada y limitada.

Discusión y conclusión: de la praxis experimental-práctica a la reflexión teórica

Esta experiencia de la cual hemos intentado dar cuenta solícita y expresa en estas páginas, además y/o aparte de constituir un ensayo experimental, brinda la oportunidad de entablar un diálogo que confluya con las vertientes analíticas que durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI se han inmiscuído en la esfera disciplinar de la educación-formación/enseñanza artística y las sendas que ha recorrido en sus fases de pensamiento.

La concepción filosófica más preclara de la cual deriva este empeño ha sido la de suscitar un acercamiento veraz del/a potencial estudiante a las prácticas de creación mediante las técnicas artísticas, evitando unas Jornadas orientativas caracterizadas por la pasividad de la escucha y a lo sumo la asunción de una documentación de cortesía más propia de unos procesos de rol 'marketinizado' en los que el/la alumno/a "ha pasado de ser un estudiante a convertirse en un cliente, algo en consonancia con la tendencia privatizadora del sistema universitario" (Barnés, 2019: 7). De hecho, la instrumentalización de la enseñanza en general a partir del 'Plan Bolonia' sabemos que ha incidido particularmente en el plano artístico-formativo, por lo que inclusive los empeños de 'captación' de alumnado/cliente en las universidades están a menudo impregnados de esa "burocratización de la enseñanza que ha provocado que los profesores pasen más tiempo rellenando formularios" (Barnés, 2019:3).

Fórmulas semejantes a las que no sirven sino para el 'bombardeo' directo, masivo y constante también al alumnado, con la ilusión a veces utópica de que la dedicación a ese tipo de tareas complementarias o la mera escucha de unas cuantas 'clases magistrales' pueden ser suficientes para la 'convalidación' de un número de 'créditos' que sustituyen las asignaturas (Núñez, 2003). La Jornada de Orientación trata de revertir esa tendencia anquilosada y pasar directamente a la acción minimizando al máximo labores administrativas asociadas. Independientemente a ello pero de alguna forma entrelazada, se pretende distanciarse hasta cierto punto de los paradigmas funcionalistas que han unificado sin solución de continuidad la preparación académica con el único fin teleológico de la inserción laboral; objetivo loable pero que ha supuesto el predominio

de unos ámbitos competenciales en detrimento de otra serie de saberes y conocimientos como los estético-artísticos (Iztueta, 2017:63,67).

Es precisamente en este terreno de las artes plásticas donde con mayor virulencia han incidido estas corrientes formalistas y uniformizadoras, agrandando los trechos entre la veracidad competencial y las entelequias e imposturas más o menos inventadas/importadas. Ante dichas situaciones, se llegó a la conclusión de que diseñar y organizar una práctica incardinada en lo plástico como estimulación directa de primer contacto para el alumnado de bachillerato, podría constituir un acicate para que se manifieste el engarce de la práctica artística en el engranaje académico de la institución universitaria. A la par, se ofrece una vía por la cual los procesos enseñanza-aprendizaje se vislumbran en una senda colaborativa-cooperativa con el acompañamiento profesional del/a docente; sustentada en la propia inmediatez del hacer en arte más allá de los mecanismos no plenamente testados que vuelven a remitirnos, en el fondo, a las constricciones y rigideces reglamentarias.

Por último, hemos sido conscientes de que un planteamiento semejante a lo mejor se distancie un tanto del estudio de la 'cultura visual' y su crítica interpretativa que sería una de las facetas que con mayor impacto atiende la educación artística en el nivel de las enseñanzas medias; ahínco que anteriormente subyacía en las metodologías academicistas-reproductoras.

A ello también alude el nombre de 'experiencia-puente' de estas Jornadas de Orientación; en el sentido de que desde términos no siempre sinónimos como educación, enseñanza o formación aplicada a lo artístico, no en todo instante se cumple con las premisas de la praxis creativa que una Facultad de arte debería sustentar, salvaguardar y supervisar; con una sensibilidad de interpelación estética flexible no tan adscrita a los repertorios academicista-canónicos de antaño en tanto visión específica de las poéticas estético-plásticas en el arte, cuyo fomento y perseverancia juzgamos más acordes a la noción de 'transmisión'.

El ensayo de esta Jornada procura por lo tanto una discontinuidad; interrupción y/o ruptura narrativa e interrogativa en las 'continuidades' que cada vez en mayor medida suceden ya en mundos/universos y escenarios de dimensión altamente cibernética. La acción práctica/tangible del dibujo, la pintura, la escultura..., discurre irruptora y removedora; una 'metodología co-activa' pero que hunde sus raíces igualmente en la contemplación, las pausas y silencios tan obtusos al final del milenio y en la composición de miradas entre-cruzadas.

Referencias

- Agirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética (Intersecciones)*. Pamplona-Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa/ Universidad Pública de Navarra (UPNA). ISBN: 978-84-806-3729-9
- Barnés, Héctor G. (2019). "Trabajos tóxicos. 8 males del profesor universitario", *El Confidencial*. ISSN: 1131-6357. 5 de febrero: 1-9.
- Del Castillo, Naia (2019). "Feldenkrais para artistas", en: VV. AA. (2019). *Piscina. Investigación y práctica artística. Maneras y ejercicios*. Bilbao: LaSia, Universidad del País Vasco UPV/EHU, 103-107. ISBN: 978-84-090-80884-7
- Domingo, Joan; Bará, Javier & Valero, Miguel (2013). *Técnicas de Aprendizaje Cooperativo*, Donostia-San Sebastián: Universitat Politècnica de Catalunya (taller de formación).
- Hernández, Fernando (2002). "Repensar la educación de las artes visuales", *Cuadernos de Pedagogía*. ISSN: 0210-0630. nº 311: 52-55.
- Iztueta, Paulo (2017). "Paradigma zaharrak eta berriak Hezkuntzaren Soziologian", *Uztaro. Giza eta Gizarte Zientzien Aldizkaria*. ISSN: 1130-5738. nº 100: 63-71.
- Lozano, Armando (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ISBN: 978-96-824-8306-6. Sevilla: Trillas.
- Medardo, Julio (2017). "Educación 'para' el arte", *Se acabó la tinta*. ISSN: 2528-7974. nº 3 ('Artes Visuales'), Loja (Ecuador): Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL): 99-101.
- Núñez, Violeta (2003). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la docotomía 'enseñar vs asistir'*, en red: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/...> (consulta: 18/04/2018).
- Suárez, Reinaldo (2005). *La educación. Teorías educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. ISBN: 978-84-665-3968-5. Sevilla: Trillas-Eduforma.

Práticas criativas e seus significados incorporados em objetos de caráter escultórico

Creative practices and their incorporated meanings in sculptural carater's objects

TERESA MARIA ROCHA GOMES VARELA*

Artigo completo submetido a dia 5 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019.

*Portugal, cenógrafa, figurinista e aderecista / Docente na Especialização em Realização Plástica do Espetáculo na Escola Artística António Arroio.

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Faculdade de Belas-Artes, Programa Doutoral de Educação Artística 2018/19 (2º ano). Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. Rua Padre António Vieira, nº14 2ºDto, 2740-113 Porto Salvo. E-mail: teresa.varela@campus.ul.pt

Resumo: Reflexão transdisciplinar entre processos de aprendizagem na produção artística e prática criativa próxima ao meio ambiente dos alunos, numa turma do 12.º ano. Tendo como resultado objetos de caráter escultórico, reinterpretação individual, que culminou em objeto coletivo incorporado de significados no contexto da criação, materiais e realidades.

Palavras chave: Práticas criativas e seus significados / Processos de aprendizagem para produção artística / Processos criativos.

Abstract: *Transdisciplinary reflection between learning processes in artistic production and creative practice close to the students' environment in a class of the 12th grade. Having as a result objects of a sculptural character, individual reinterpretation, culminating in an incorporated collective object of meanings in the context of creation, materials and realities.*

Keywords: *Creative practices and their meaning / Learning processes for artistic production / Creative processes.*

Introdução

A inclusão de interesses significativos dos alunos, numa atmosfera de aprendizagem transdisciplinar, na conexão entre comunidade escolar e parceria externa, conjuga possibilidades formativas mais próximas e flexíveis, que fazem sentido para os alunos, preparando-os para os diversos desafios, pessoais e profissionais (Oliveira, 2017).

As práticas criativas, nesta reflexão, incidem sobre os processos de aprendizagem associados à disciplina de Projeto e Tecnologias de Cenografia e de Figurino, na especialização de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.) da Escola Artística António Arroio. As atividades curriculares, desenvolvidas em sistema de rotatividade, distribuídas pelas três componentes da disciplina, permitem apresentar este texto, que incide sobre as práticas operacionais na Tecnologia de Cenografia. Este apresenta-se dividido em duas partes: a primeira refere-se aos processos de aprendizagem na produção artística, numa parceria entre escola e entidade externa que, no âmbito educacional, agiliza e fomenta debates temáticos que se incluem no quotidiano dos alunos; explorando os contextos onde ocorrem os processos de aprendizagem e seus processos criativos. A segunda parte é dedicada às práticas criativas e seus significados, incorporados na elaboração de objetos de carácter escultórico, explorando que outros significados se compreendem e se encontram presentes nos processos de ensino e aprendizagem da prática criativa.

Como resultado final apela-se à criatividade individual e coletiva, como reflexão sobre a cultura e as emoções, num contexto de criação, material e real; onde importa compreender, seja em conteúdo seja na forma, como o conhecimento é utilizado e acionado (Sullivan, 2007).

O trabalho realizado traduziu-se no enriquecimento integral dos alunos, onde as reinterpretações sobre a temática desenvolvida tornaram-se no ponto central do processo de aprendizagem, onde a prática criativa correspondeu ao processo da própria construção de pesquisa da criatividade. O ato de criar resultou, não só da associação de fatores de criatividade interna e subjetiva, com alteridade e participação colaborativa na realização de trabalho artístico; mas também, na valorização do contexto histórico, cultural e económico do produto artístico.

1. Parcerias em processos de aprendizagem na prática criativa

No programa curricular, Plano Anual de Atividades (P.A.A.), para aquisição de competências específicas da especialização de R.P.E., as atividades envolveram nove alunas do 12.º ano. Durante o primeiro período letivo de 2017/18 foi possível articular as aprendizagens em parceria com a Associação União das

Mulheres Alternativa e Resposta (U.M.A.R.), onde foi lançado o desafio para realizar objetos de produção artística com o objetivo de assinalar os 50 anos de existência da Associação Planeamento Familiar (A.P.F.). A abordagem temática, associada a direitos humanos, respeito na diferença e na liberdade de escolha, orientada pela equipa pedagógica, composta por três docentes, foi integrada no processo criativo, tornando significativo as aprendizagens e assuntos inseridos na vida dos alunos (Atkinson, 2006).

A parceria culminou no dia 6 de dezembro, com a apresentação dos trabalhos e na doação da peça artística coletiva. O projeto permitiu realizar uma reflexão crítica sobre temas da vida real, numa dialética em constante mudança entre os seus intervenientes, reforçando a “ideia de parcerias criativas na educação [serem] (...) cada vez mais uma forma inspiradora e eficaz de desenvolver uma cultura de aprendizagem compartilhada,” referido por Upitis (Apud Burnard, 2007:1177). A figura seguinte ilustra o modelo utilizado em que as práticas da educação artística, que interagem e assentam em aprendizagens com o objetivo de desenvolver processos criativos, associam temas que os alunos vivenciam e questionam no dia-a-dia, mediados pela intervenção individual (Figura 1).

Estas conexões procuram incentivar reflexão e discussão de temas que investigam, refletem e compreendem assuntos da vida dos alunos que, por sua vez, elaboram objetos de produção artística, inseridos numa atmosfera de partilha de informações e de vivência humana que influenciam toda a prática criativa. Ainda, integrada nesta proposta, os alunos exploraram diversas matérias e materiais tornando-os mais hábeis em futuras utilizações e aplicabilidades. A experimentação prática aliada à intenção de produzir um objeto concreto amplia a compreensão de características inerentes à sua construção. Seja a nível de materiais, como pelo conhecimento de meios e técnicas na criação de formas distintas, texturas, expressividades plásticas, etc. (Ostrower, 1984).

Neste sentido, foi solicitado à turma a modelação de volumes em espuma correspondente aos nove meses de gestação. A sua realização, alusiva a cada um dos meses de gravidez, permitiu adquirir competências no âmbito do utilizar, modelar, planificar, delinear, cortar e aplicar incisões específicas para obtenção da forma desejada, na exploração da grandeza do corpo (Figura 2).

De salientar, a abordagem temática gerou reflexão e debates coletivos sobre situações e circunstâncias que envolvem o estado de gravidez da mulher; estado de direito; escolha/não escolha; multicultural; monoparental; limitação; etc. Nestas linhas temáticas, também foi solicitado à turma, a construção de peças de caráter escultórico, com o objetivo de criar objetos para celebrar os 50 anos de existência da A.P.F..



Figura 1 · Estrutura de práticas da educação artística.

Figura 2 · Aluna elabora o volume de uma gravidez de 8 meses. Fonte própria.

Figura 3 · Aluna a desenvolver o seu trabalho. Fonte: própria.

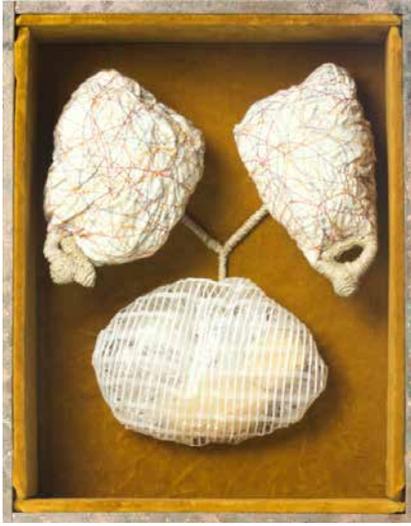


Figura 4 · Trabalho de aluna.
Material: técnicas mistas. Dimensões (mm):
300x210x110. Fonte: própria

Figura 5 · Trabalho de aluna. Material:
poliuretano. Dimensões (mm): 300x210x110.
Fonte: própria

Figura 6 · Peça coletiva. Fonte: própria.

Neste contexto, indicaram-se alguns elementos que influíram na sua concretização, nomeadamente a utilização de certos materiais, esponja, madeira e outros, desde que existentes em oficina, por exemplo, rede metálica, arame, poliuretano, etc., mediante cada peça e sua expressividade plástica. Este projeto permitiu: consolidar conhecimentos e técnicas adquiridas em anos anteriores; habilitar os alunos de novas capacidades técnico-artísticas, aliando a sua imaginação e originalidade aos processos construtivos, no domínio da especialização, agilizando aptidões criativas; desenvolver faculdades que promovessem elasticidade na apresentação de soluções variadas, dotando os estudantes de raciocínio fluido e polivalente.

Também foi definido um determinado volume por peça, condicionando a construção individual e, posterior, montagem coletiva; na logística de transporte, considerando que os objetos seriam oferecidos e expostos num local específico, externo à escola. Assim, foi distribuído um aro em madeira a cada aluna, explorado plasticamente, com a possibilidade de apresentar formas tridimensionais no seu interior. Os aspetos acima indicados acabaram por condicionar o processo criativo, ideia sublinhada por Sullivan quando afirma que, todos os elementos que influem no processo criativo são essenciais na aprendizagem, onde cada um tem um papel na construção de significado, "transcogição" (Sullivan, 2007:1187). O autor também defende que a pesquisa criativa envolve um trabalho orientado individualmente, inerente ao seu contexto social e cultural, tal como as formas de questionar, de investigar, gerando novos conhecimentos. Desta forma, a manifestação criativa influi na experiência adquirida no decorrer dos trabalhos, que ajudam a compreender e refletir sobre questões artísticas, educacionais e sociais. A manifestação criativa é exponenciada pela imaginação individual, ação social e pelos significados atribuídos a cada objeto (Figura 3). De referir o empenho das alunas, a participação ativa, motivada e colaborativa nas várias atividades, inerente à valorização da intelectualidade e de diferentes aprendizagens, que promovem a auto-regulação das tarefas, além de desenvolver a autonomia de cada um.

2. Práticas criativas e seus significados incorporados em objetos de carácter escultórico

Os alunos determinam novas perceções e entendimentos sobre diversas maneiras de fazer, estabelecem distinções e reconhecem processos singulares de trabalhar, de criar, decisões geradoras de maior autoconhecimento, emocional, vivencial, sentimental e reflexivo sobre temas que discutem e questionam.

O tema abordado levou este grupo de adolescentes a refletir criticamente

sobre o planeamento familiar, através da criação de objetos de carácter escultórico, na representatividade da maternidade — os seios que alimentam o feto (Figura 4). Observando esta peça, confirmamos uma ligação intrínseca estabelecida onde a disposição das formas internas, traça uma linha triangular omíssa. Um triângulo imaginário equilátero simbolizando a harmonia, a proporção e a qualidade de ser mãe.

Os processos de criação constituem-se em atos exponenciados pela sua imaginação, inicialmente no desenvolvimento de trabalho individual, culminando numa criação de entendimento coletivo. A intenção de alcançar algo que seja significativo para o aluno gera um compromisso de produção para algum aspeto que vai além de si, especialmente para outros, para a sociedade (Damon, Menon e Bronk, 2003).

Na manifestação criativa, a artista plástica Ostrower argumenta que criar é formar; é dar forma a algo, apresentando um conjunto de possibilidades, que surge do ser humano, um ser consciente-sensível-cultural que consegue transpor certas possibilidades para o real (1984:5). A prática criativa deve, por isso, ser entendida como uma atividade consciente em que o significado pode ser incorporado em objetos, eventos e experiências que podem existir seja no espaço real, seja no espaço virtual.

Nesta reflexão, uma atividade “prática e mental” que envolve processos concetuais, processos criativos e incorporação física, por vezes similares a uma figura de vulto, esculpida e/ou modelada, representando uma personagem, uma divindade, estabelece uma conexão com a arte de esculpir, a estatuária. Cada aro em madeira, trabalhado com pintura cenográfica, continha uma forma criada pelas alunas, representativa da dimensão associada ao tema reflexivo sobre Planeamento Familiar (Figura 5).

As peças de criação individual, como parte de um todo foram elaboradas por diferentes materiais e conjugadas pelas alunas, que resultaram numa peça coletiva. Esta exploração de várias manifestações artísticas traduziu-se em novas configurações plásticas, incorporadas de significados (Figura 6).

O resultado, proveniente da experimentação e aplicação de diversos meios técnico-artísticos originaram novas reinterpretações de produção artística, de carácter tridimensional, articulando saberes teóricos e práticos, que utilizados em livre expressão de ideias estimulam a criatividade, autonomia e conhecimento. Importa compreender como o conhecimento se apresenta e é conhecido, numa dialética que pode começar com o ser que cria, mas se move para abraçar outros “transcogição.” A capacidade individual de observar, a percepção, a reinterpretação, bem como a produção dos processos criativos são

aprendidos e desenvolvidos pelos alunos nas suas ações combinatórias. Tal como afirma Sullivan, é importante

a experiência como é vivida, sentida, reconstruída, reinterpretada e compreendida. Consequentemente, os significados são feitos ao invés de serem encontrados, pois o conhecimento humano é transacionado, mediado e construído em contextos sociais (Sullivan, 2007:1188).

Por isso, as relações entre lugar, raça, género com as necessidades individuais e as características das comunidades de práticas criativas, no âmbito escolar, são agentes transformadores na dinâmica e na conexão entre as diferentes formas de questionar as informações acedidas. Nesta visão, a prática criativa transforma-se na prática de pesquisa sobre a criatividade, onde a mediação e o diálogo existente entre todos os envolvidos, inerentes aos contextos sociais e culturais que moldam os próprios valores, permitem o aparecimento de novos conhecimentos na transformação da compreensão humana.

Conclusão

Nestas ações educativas procurou-se refletir sobre os processos de aprendizagem na produção artística e prática criativa, através de uma parceria, incluindo temas do quotidiano dos alunos. A temática abordada em aula resultou em atividades que suscitaram questionamento individual e subjetivo sobre o mesmo, relacionando perceções e reinterpretações estabelecidas individualmente; que permitiram compreender os meios e técnicas capazes de transmitir diferentes expressões plásticas, inerentes à elaboração do produto artístico.

Os processos de aprendizagem envolveram a valorização da personalidade individual, formas distintas de observar e questionar. Foram distintas as aprendizagens, que permitiram reforçar as soluções, onde a expressão criativa foi potenciada e os seus significados, de início particular ganharam uma dimensão coletiva. Também foram potenciadas capacidades práticas de conceber, atribuir e construir uma forma; que possibilitaram a transformação de uma ideia abstrata numa realização concreta. Quanto à exploração e a experimentação de matérias e materiais, durante as aprendizagens e seus processos criativos, são fundamentais para determinar que tipo de comunicação se deseja, nomeadamente aliadas à ideia de criação de uma forma com determinado significado e também na compreensão de situações inerentes à sua construção.

Relativamente aos processos de construção, concluiu-se que estes têm que incluir significados ao nível da criação, dos materiais e das realidades que se pretende dar significado.

A produção artística deve produzir uma reflexão sobre os significados culturais e emocionais; na representação da individualidade subjetiva, na capacidade de gerar ideias, estabelecer relações de maneira distinta; e demonstrar como a produção dos processos criativos são apreendidos e desenvolvidos nas suas ações combinatórias, comunicando através de manifestações artísticas e valores culturais, inerentes a contextos sociais.

Confirma-se que as práticas criativas, desenvolvidas em parceria, que incluem interesses da vida dos alunos, podem potencializar estímulos na reflexão crítica com intervenção própria nas comunidades de práticas e, dessa forma, contribuir para direcionar os processos de aprendizagem a uma maior proximidade ao meio ambiente dos alunos; além de promover maior envolvimento, motivação e cooperação nas práticas artísticas. Estas práticas, a par da promoção de aptidões criativas, reforçam a importância da interação e da comunicação na sua relação com o mundo, bem como a forma como se interrelacionam uns com os outros (Branco, 2018), contribuindo para a compreensão e reflexão sobre as questões artísticas, educacionais, sociais e culturais que os envolvem.

Referências

- Atkinson, Dennis (2006), School art education: mourning the past and opening a future. *IJADE*, 25, 1, pp.26-27.
- Branco, Angela Uchoa (2018). Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom. In A. U. Branco e M. C. Lopes-de-Oliveira, (eds.), *Alterity, Values, and Socialization, Cultural Psychology of Education 6*. Springer International Publishing AG, (pp.31-50).
- Burnard, Pamela (2007), Provocations in Creativity research. In L. Bresler, *International Handbook of Research in Arts Education, Vol 1 (part 1)*, (pp.1175-1179), Holanda, (1984).
- Damon, William, Menon, Jenni & Bronk, Kendall Cotton (2003), The Development of Purpose During Adolescence. In *Developmental Science, Vol. 7, No. 3*, (pp.119-128),
- Oliveira, M. (2017). A educação artística no trilho de uma nova cidadania. *Revista de Estudios e Investigación, Extr.(4)*, 11-15.
- Ostrower, Fayga (1984), *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes
- Sullivan, Graeme (2007), Creativity as Research Practice in the Visual Arts. In L. Bresler, (eds) *International Handbook of Research in Arts Education :Vol 1 (part 1)*, (pp.1181-1198), Holanda, Springer.

Conversaciones visuales entre Porto y Paris. Deambulando para una educación artística en la ciudad

*Visual conversations between Porto to Paris.
Wandering for an artistic education in the city*

RICARD RAMON* & AMPARO ALONSO-SANZ**

Artigo completo submetido a 5 de Maio 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

*España, profesor educación artística.

AFILIAÇÃO: Universitat de València. Facultat de Magisteri. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Avda Tarongers, 4. 46022. Valencia. E-mail: ricard.ramon@uv.es

**España, Profesor educación artística.

AFILIAÇÃO: Universitat de València. Facultat de Magisteri. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Avda Tarongers, 4. 46022. Valencia. E-mail: m.amparo.alonso@uv.es

Resumen: Esta investigación se desarrolla a partir de una serie de experiencias de deriva fotográfica entre Oporto y París. Pretende explorar las posibilidades pedagógicas de la deriva. La A/R/Tografía se usa como metodología. Se exponen los resultados mediante el análisis de conversatorios visuales. Las conclusiones demuestran el aprendizaje en la colaboración y suponen un ejemplo para prácticas docentes futuras.

Palabras clave: deriva / ciudad / diálogos visuales / educación artística.

Abstract: *This research is developed from a series of photographic drift experiences between Porto and Paris. The objective is to explore the pedagogical possibilities of drifting. A/R/Tography is used as methodology. The results are showed through the analysis of visual conversations. The conclusions demonstrate the learning in the collaboration processes and represent an example for future teaching practices.*

Keywords: *drift / city / visual conversations / art education.*

Introducción

Este trabajo parte de una experiencia de indagación compartida entre dos investigadores desplazados en estancias a las ciudades de Oporto y París, durante todo el mes de julio de 2018. Estas estancias de investigación se enmarcan en el proyecto europeo Transmaking que pretende establecer una red multilateral de investigación e innovación activa en los campos del arte centrado en el entorno, como un espacio para crear narrativas alternativas de renovación social, económica y democrática. Las narrativas visuales se plantean en esta investigación como un modo disidente de establecer diálogos reflexivos, con los que pretendemos establecer conexiones y costuras entre culturas diferentes, pero a la vez ubicadas en un mismo contexto europeo.

Desde nuestra labor como investigadores y al mismo tiempo como docentes encargados de la formación inicial del profesorado, consideramos fundamental experimentar aquellas prácticas de la didáctica de las artes que vamos a implementar en clase. Interesados en continuar promoviendo aprendizajes colaborativos en las aulas, nos planteamos indagar sobre modos artísticos de promover estas prácticas.

El objetivo principal de la investigación es explorar las posibilidades pedagógicas del aprendizaje colaborativo entre personas situadas en entornos urbanos geográficos diferentes, mediante la práctica de la deriva, para la observación y la creación de conversaciones visuales a través de la fotografía.

1. Aprendizaje colaborativo mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En el aprendizaje colaborativo distinguimos dos tipos de actividades. Por un lado, aquellas que se producen entre personas de un mismo curso y por tanto también aula. Por otro lado, aquellas que se producen entre personas de cursos, titulaciones, aulas o incluso universidades diferentes. En este artículo planteamos una posibilidad de aprendizaje contextualizado en el entorno, que podría servir para ambas situaciones. Sin embargo, es una propuesta particularmente interesante para la segunda casuística, para ser desarrollada entre estudiantes de contextos diferentes. Porque nos permite poner en relación los aprendizajes de personas situadas geográficamente distantes de forma colaborativa.

Para hacer posible el trabajo colaborativo entre equipos compuestos por miembros que pueden estar distantes entre sí, proponemos el uso de las TIC como forma de favorecer las comunicaciones. Afortunadamente la mayoría de nuestro alumnado universitario cuenta con teléfonos móviles que podemos aprovechar para trabajar. Las tecnologías portables nos permiten con gran

calidad fotografiar, grabar vídeos y audios, dibujar o escribir; además de retocar o editar estos registros. La mensajería instantánea favorece el intercambio de estas imágenes, audios y textos. Todos estos sistemas son formas ideales de recogida de datos y de intercambio de estos. Además, utilizar medios tecnológicos de conexión online nos permite trabajar colaborativamente a tiempo real.

Pero, para que se produzca el aprendizaje colaborativo es preciso que se den ciertas premisas reconocidas por Johnson, Johnson y Holubec (1999) como interdependencia positiva, responsabilidad personal, evaluación grupal e interacción cara a cara. En nuestra propuesta solo se cumplen las tres primeras del siguiente modo. Quienes colaboran deben compartir un objetivo de aprendizaje común; han de resolver alguna cuestión que solos no puedan solventar por limitaciones de tiempo, distancia o conocimientos; deben desear conocer las averiguaciones del resto de miembros para que se produzca intercambio de información y comunicación; al final del proceso han tenido que incrementar sus conocimientos, competencias o al menos descubrir nuevos interrogantes que explorar.

2. La deriva como práctica artística educativa

En este texto retomamos de forma actualizada la práctica artística de la deriva, que cuenta con antecedentes históricos en el Surrealismo y Situacionismo, pero también en el arte contemporáneo (Bassett, 2004). Si bien en sus orígenes se trataba de una acción artística típicamente masculina, en nuestra propuesta buscamos la contraposición de modos de deambular entre el hombre y la mujer desde un posicionamiento feminista (Scalaway, 2002).

La deriva en sí misma, nos permite situarnos en un espacio de transición que rompe con los escenarios de la cotidianidad y con la forma en la que nos movemos habitualmente en la ciudad. Nos permite asumir una mirada hacia el espacio urbano pausada, detenida, alejada del concepto de recorrido, de esa idea que define nuestros trayectos en función de un punto de origen y un punto de llegada. Nos facilita una observación activa, a través de una mirada profunda, de largo recorrido. Se convierte en un medio para un aprendizaje complejo e integrador a partir del entorno, y de nuestra interacción e interpretación constante y transformadora sobre ese mismo entorno en relación con nosotros y con los demás.

La propia y simple acción de andar, se ha considerado históricamente como una forma de pensamiento (Le Breton, 2017), una práctica artística (Careri, 2002) y una manera de desaparecer de uno mismo para poder encontrarse a partir de la generación de un nuevo pensamiento simbólico (Le Breton, 2017) con el entorno y con los demás. Si a ello le añadimos el uso de la imagen artística, la mirada simbólica y poética, el análisis curioso y descotidianeizado,



Figura 1 · Francia en una calle portuguesa y Portugal en una calle francesa. Fuente: autores.

Figura 2 · Dos escaparates de París y uno de Oporto reflejando sus ciudades y sus resonancias culturales. Fuente: autores.

Figura 3 · Arte público. Serie muestra compuesta por dos fotografías de escaparates de París y dos fotografías de murales de Oporto. Fuente: Fuente: autores.

el cuestionamiento de las acciones y sus relaciones, todos estos elementos se refuerzan y se complementan, construyendo un modelo de acción artística pedagógica y de investigación como la que hemos elaborado y proponemos.

3. Fotografía, ciudad y educación

El deambular se propone para un entorno urbano, porque la ciudad ofrece estímulos interpersonales, sensoriales, culturales y patrimoniales que provocan experiencias educativas y estéticas de calidad (Bandeira y Oliveira, 2017; Huerta, 2014). También porque a partir de estas percepciones, especialmente cuando se discuten o comparten en conversación, se provoca un pensamiento crítico y analítico del entorno, por tanto, un proceso de aprendizaje. En ese sentido, incorporamos el uso de la fotografía como elemento, asociado a la idea de trabajar una pedagogía visual, desde la investigación educativa basada en imágenes (Cruickshank y Mason, 2003; Miles y Howes, 2015).

La fotografía se convierte así en un instrumento de indagación, de reflexión, de investigación y de aprendizaje, en diversas vías. Por una parte, el acto fotográfico en sí mismo, deriva en una acción, que nos obliga a repensar y a mirar el entorno con otros ojos y otra disposición. Estimula un pensamiento activo, pensando en un tipo de fotografía que no trata de testimoniar ningún hecho, sino de reflexionar poética y estéticamente a partir de la relación del yo con el entorno y con los demás. Además, existe un segundo nivel de significación y estructuración simbólica en la imagen producida en sí misma y un tercer nivel en los múltiples significados de recepción de la imagen, tanto para el que produce la fotografía, como para los potenciales receptores de la misma. Esto amplifica las oportunidades de aprendizaje sensible, de maneras muy diferentes, tanto para el que realiza la acción de la deriva fotográfica, como para quienes la reciben, estableciéndose nuevos diálogos, interrelaciones y significados que enriquecen la experiencia en su conjunto.

4. Metodología

La deriva nos permite profundizar en la perspectiva de investigación artográfica en nuestro triple rol de artistas/investigadores/docentes encargados de la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria en educación artística, con el ánimo de proponer en el entorno educativo este tipo de experiencias. La A/R/Tografía (Irwin, 2006; Irwin, LeBlanc, Yeon Ryu, y Belliveau, 2018; Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2008;) como método de Investigación Basada en las Artes (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008; Hernández, 2008; Marín, 2011; McNiff, 2004; Leavy, 2018) facilita usar la deriva simultáneamente como

práctica artística, proceso investigador y experiencia de aprendizaje docente.

Partimos de la acción artística de la deriva, entendida como práctica pedagógica y de investigación, combinada con el uso de la fotografía como medio para la creación de contenidos sensibles. Esto nos permite recoger datos sobre la experiencia en las urbes, lugares del desarrollo humano.

Los resultados se exponen a través de conversaciones visuales, conjuntos fotográficos, que muestran reflexiones sobre el proceso de comprensión compartida en torno a las 2 ciudades. Emergen temáticas, que desarrollamos ampliamente en el apartado siguiente como: las resonancias culturales y simbólicas de un país en el otro; las conexiones y divergencias europeas a nivel estético en el patrimonio; los intereses personales y de género conectados a través de lo visto.

Posteriormente establecemos un análisis doble: sobre las potencialidades pedagógicas de la deriva fotográfica, y sobre la validez de los diálogos visuales compartidos en las prácticas educativas como métodos de investigación dentro del marco de la educación en general y de la educación artística en particular.

5. Conversatorios visuales. Exposición de resultados

5.1. Resonancias culturales y simbólicas de un país en el otro

Algunos guiños y coincidencias que se producen durante nuestras derivas nos hacen comprobar que siglos de intercambio cultural entre países europeos nos anteceden, guerras, olimpiadas, competiciones deportivas. El nombre de la Avda. de Francia en Oporto; o la bandera de Portugal en París durante los mundiales de fútbol son algunos ejemplos.

Pero incluso las fuentes tipográficas o los escaparates testimonian las influencias de viajeros, nómadas, peregrinos, aprendices, turistas, estudiantes de intercambio que cruzando de un lado al otro arrastran gustos y preferencias, las importan y las exportan.

5.2. Conexiones y divergencias europeas a nivel estético en el patrimonio

El arte público en formato de grafitis, empapelado, muralismo o escaparatismo está muy presente en las estéticas de las ciudades europeas. Forman parte de un continuum de estímulos visuales que llenan de colorido las urbes pero que principalmente buscan generar reflexión en sus espectadores, sacudir conciencias y remover significados sociales.

Aunque las provocaciones perceptivas no provienen solamente del ámbito visual. Encontramos olores con cada panadería de Oporto y París, y hallamos

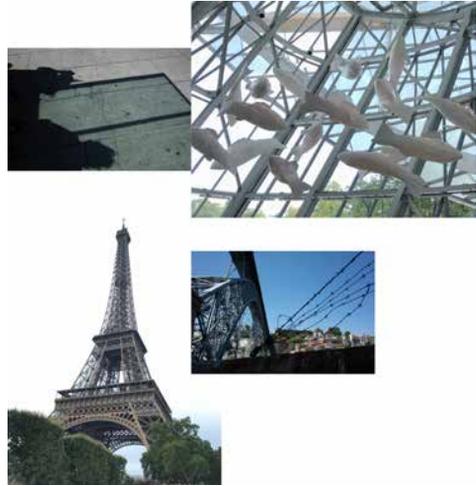


Figura 4 · Colores en venta. Dos imágenes de puestos de venta de París (izquierda) y de comercios de Oporto (derecha). Fuente: autores.

Figura 5 · Hierro y cristal. Arquitecturas y espacios simbólicos y patrimoniales de las ciudades de París y Oporto desde la mirada de los investigadores. Fuente: autores.

en los croissants y panes formas muy parecidas, pero sabores muy diferentes. La venta en la calle está muy presente también en los países europeos, de manera que puestos de pescados, frutas, flores o ropa llenan de algarabía el espacio público, y de elementos sugerentes al tacto o al sabor. La ciudadanía disfruta de estos estímulos en sus paseos y compras, pero especialmente encuentra oportunidades para el diálogo y la interacción social, para la convivencia.

Otras semejanzas entre estas metrópolis las hallamos en las arquitecturas, donde vidrio y metal dibujan siluetas y perfiles de tremendo parecido simbólico. Por ejemplo, hallamos reflejos del símbolo portugués de la sardina en unas esculturas en París, y paralelismos decimonónicos entre un puente en Oporto y la Torre Eiffel, producidos por esta última factoría francesa y convertidos en patrimonio cultural, símbolos y referentes europeos de ambas ciudades. También otros modelos de urbanismo masculinizante y edificación falocéntrica tienen recíprocas resonancias en algunos de sus barrios, como un elemento que nos recuerda todavía que el poder social y político en Europa sigue recayendo en los hombres al tiempo que no permite establecer reflexiones para poder ejercer políticas igualitarias y basadas en la diversidad.

5.3. Intereses personales y de género

La práctica de la deriva nos enfrenta también a cuestiones de género. El modo en que una mujer se viste o traviste para practicar la deriva puede ser muy diferente al de los hombres porque pasar desapercibida puede ser una cuestión vital en determinados horarios o zonas, o por el contrario destacar puede ser fundamental si se entiende esta práctica como activismo feminista. Una mujer a la deriva teme las sombras masculinas, los elementos fálicos, las zonas oscuras, el peligro. Un hombre puede lanzarse a la calle con menos riesgos y mayor protagonismo.

Por otro lado, la urbe sigue siendo un espacio heteronormativizado, donde hasta una pintada en la calle será entendida desde la gratitud del amor romántico. Conviene tener una mirada flexible y abierta a la diversidad, entender que en las relaciones afectivas existen múltiples modelos posibles, también en la calle.

Conclusiones

Como conclusiones principales de la investigación establecemos en primer lugar que las prácticas de deriva artística pedagógica, asociada a las condiciones que hemos establecido, han sido un medio adecuado, utilizadas en conjunto con la fotografía y las tecnologías de la información y la comunicación, para el desarrollo de prácticas educativas y de aprendizaje.

Así mismo hemos conseguido visibilizar diferentes miradas confrontadas hacia la ciudad desde la experiencia estética y crítica; incidiendo en determinados aspectos culturales, sociales y de género. Por una parte, nuestros conversatorios visuales, derivados de las experiencias de derivas paralelas nos han expuesto reflexiones, directamente extraídas de la confrontación de las dos experiencias y de sus imágenes, sobre las conexiones invisibles entre diferentes culturas.

De esta forma hemos constatado su presencia constante en forma de mixtura cultural europea, a partir de pequeños símbolos, pero también de prácticas más complejas y consolidadas, que nos ha llevado establecer una mirada paneuropea. Dos investigadores españoles, deambulando y analizando dos ciudades de sus países vecinos, Portugal y Francia, para establecer conexiones, vínculos culturales que emergen con una simple observación atenta a través de los entornos urbanos, y que nos llevan a esa necesaria reivindicación de la necesidad de establecer lazos culturales comunes, intercambios, en favor de una cultura europea común y necesaria, basada en la riqueza de la diversidad.

También hemos demostrado como este tipo de diálogos visuales con el uso de la fotografía, en conexión con la práctica artística de la deriva, se constituyen en sí mismos como un método de investigación y exploración válido para trabajar sobre cuestiones directamente educativas, así como investigaciones vinculadas a la educación patrimonial, la educación emocional, la investigación feminista y la propia investigación artística en sí misma. De esta forma, las metodologías derivadas de prácticas artísticas se consolidan como un medio de investigación eficaz, especialmente para cuestiones vinculadas con la investigación educativa y de las ciencias sociales en general, que aportan un enriquecimiento en el análisis de experiencias esencialmente humanas de relación sensible con los entornos y con el resto de los seres humanos.

Estas prácticas de deriva se consolidan, así como un espacio que favorece y demuestra el aprendizaje en colaboración, se plantea como un tipo de acciones con un alto valor pedagógico y suponen un referente claro para prácticas docentes futuras, ya que permiten desarrollar muchos aspectos educativos como la comprensión y aprendizaje cultural y patrimonial, la exploración personal e identitaria con relación a unos entornos, el desarrollo de la empatía, la colaboración y la interrelación con otras personas y otros lugares, el desarrollo de la sensibilidad estética a través de la imagen y la capacidad para crear narrativas simbólicas a través de los diálogos visuales.



Figura 6 · Inicio de deriva, con los pies de la investigadora en París y la sombra del investigador en Oporto. Fuente: autores.

Figura 7 · Placer femenino. Dos mujeres disfrutando en desayuno en París y grafiti de una calle de Oporto. Fuente: autores.

Agradecimientos

Este proyecto ha recibido financiación del European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement n°734855.

Referências

- Bandeira, P. y Oliveira, T. (2017). Perspectiva etnográfica como propuesta de metodología de ensino de sociologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 107-133. DOI: 10.21814/rpe.7400
- Bassett, K. (2004). Walking as an aesthetic practice and a critical tool: Some psychogeographic experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(3), 397-410.
- Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmund, R. (2008). *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Cruikshank, I., y Mason, R. (2003). Using Photography in Art Education Research: A Reflexive Inquiry. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 5-22. doi:10.1111/1468-5949.00335
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en Educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Huerta, R. (2014). La mirada de los docentes hacia su ciudad: identidades urbanas y educación patrimonial. *Pulso*, 37, 127-147.
- Irwin, R. L. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in An Educarion. A Journal of Issues and Research*, 48(1), 70-88.
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Yeon Ryu, J. y Belliveau, G. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. En P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research*, (pp. 37-53). New York: Guilford Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Marín, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Miles, S., y Howes, A. (Eds.). (2015). *Photography in Educational Research*. New York: Routledge.
- McNiff, S. (2004). *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley.
- Leavy, P. (Ed.). (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford Press.
- Scalaway, H. (2002). The contemporary flaneuse exploring strategies for the drifter in a feminine mode. Recuperado el 8 de julio de 2018 en <http://www.helenscalway.com/wp-content/uploads/2013/01/The-Contemporary-Flaneuse.pdf>
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo C. y Gouzouasis, P. (Eds.) (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.

O desafio da consciencialização e educação patrimonial e cultural nas artes visuais do ensino secundário

*A challenge of awareness and heritage
and cultural education in the visual arts of
secondary education*

PAULA MADUREIRA SIMÃO* & MARIA FERNANDA MARTINS**

Artigo completo submetido a 5 de maio de 2019 e aprovado a 15 maio de 2019

*Portugal, Professora estagiária, artista, técnica de museologia, curadoria e conservação e restauro.

AFLIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação em parceria com a Faculdade de Belas-Artes; & Agrupamento de Escolas de Casquilhos, Escola Secundária de Casquilhos. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa; Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa; Quinta de Casquilhos, 2830-046 Barreiro Portugal. E-mail: paula.madureira.simao@gmail.com

**Portugal, Professora; arquiteta.

AFLIAÇÃO: Agrupamento de Escolas de Casquilhos, Escola Secundária de Casquilhos, Quinta de Casquilhos, 2830-046 Barreiro. E-mail: maria.fmartins.003@gmail.com

Resumo: O projeto dentro da metodologia de investigação-ação visou incidir-se na agregação da educação patrimonial e cultural com o programa de Desenho A, materializando-se num painel de pormenores de patologias de degradação do Convento de Madre Deus de Verderena, com a turma do 10.º ano, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do ensino regular, da escola Secundária de Casquilhos, no Barreiro.

Palavras chave: Ensino-Aprendizagem / Desenho / Património / Motivação / Expressão.

Abstract: *The project within a research-action methodology focused on the aggregation of patrimonial and cultural education with the Drawing A program, materializing in a panel of details of degradation pathologies of the Convento de Madre de Deus de Verderena, with a class of the 10th year, of the Scientific-Humanistic Course of Visual Arts of Regular Education, of the Secondary School of Casquilhos, in Barreiro.*

Keywords: *Teaching-Learning / Drawing / Heritage / Motivation / Expression.*

Introdução

Atualmente, fomentar e desenvolver valores que beneficiem o crescimento intelectual, bem como das diversas competências, constitui-se como uma preocupação amplamente manifestada no âmbito da formação de qualidade de todos os cidadãos.

Dentro dessa formação cada vez mais cuidada, a educação patrimonial tem vindo a revelar-se uma inquietação. E apesar de existirem várias diretrizes internacionais e nacionais relativamente à salvaguarda do património conduzidas para o contexto educacional, o património continua a deparar-se com situações de desrespeito e destruição.

O projeto que aqui se apresenta surgiu do interesse em trabalhar nessa problemática, numa procura de trazer novas práticas explorativas que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem atual. Constitui-se assim como um desafio, afluindo para a criação de relações intrínsecas construtivas com significantes e significados, pelo recurso a diversas metodologias explorativas no âmbito da educação artística.

Para tal, assenta nos vários documentos que orientam a disciplina de Desenho A do 10.º ano e da escolaridade obrigatória no contexto português, cruzando-os com os documentos que pautam legalmente a salvaguarda do património e da cultura.

O artigo decorre nessa perspetiva estrutural de compatibilizar a pesquisa de referências com o exercício.

Contextualização

Assumir que a educação enquanto gratuita e para todos, sabendo que o desenrolamento intelectual, dos valores e atitudes éticos da sociedade e das capacidades, não é inteiramente intrínseco, é legitimar a inserção de todos os indivíduos numa via coletiva estimulante nesse sentido.

Assim, conflui-se para a premissa que a proteção do património e da cultura se evidencia em primeira instância como relevante da educação para o futuro.

Subjacente a essa noção, no paradigma internacional, têm sido cuidadosamente elaboradas diversas legislações que referenciam a necessidade de situar, identificar, compreender e proteger o património cultural e natural, tanto ao nível do dever macro como fundamentalmente micro. Denote-se até que embora se verifique património que ainda não consta inventariado e classificado como património mundial, de interesse nacional, público ou municipal, não significa que não detenha qualquer tipo valor e por isso fique desprotegido. (Convenção de Paris, 1972:7)

Em Portugal, a Lei de Bases da Política e do Regime de Proteção e Valorização do Património Cultural, legal à totalidade do território desde a sua publicação em 2001, efetiva a democratização cultural, lendo-se no 7.º artigo “Todos têm direito à fruição dos valores e bens que integram o património cultural, como modo de desenvolvimento da personalidade através da realização cultural”, do mesmo modo que determina deveres no 11.º artigo, “Todos têm o dever de preservar o património cultural, não atentando contra a integridade dos bens culturais”. Para tal, esclarece previamente que património cultural abranje os bens móveis que se manifestem como “testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante”, considerando “valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade”, bem como “bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória colectiva portuguesa”. (Diário da República, 2001)

No contexto educacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo formalizada a 1986, mantendo a premissa na sua mais recente atualização de 2009, ressalta o sistema educativo como,

o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (Diário da República, 1986:3067)

Nesse sentido, como se tem vindo aqui a referir, percebe-se que a tónica da responsabilidade educacional recai sobre as instituições dedicadas ao ensino, uma vez que essas se constituírem como o espaço mais favorável às diversificadas aprendizagens, à experiência, estudo, reflexão e debate sob orientações.

De relevância no propósito aqui procurado, a Lei de Bases acima citada indica ainda que se deve “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português (...)” (Diário da República, 1986:3068). Sem esquecer, reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948, que se deve promover a coexistência com respeito entre as diferentes culturas, prevenindo oposições que possam ultrapassar a dignidade colocando em causa a liberdade individual de escolha e o património. (Diário da República, 2008)

O documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de 2017 ainda em vigor, evidência particularmente com base humanista a transversalidade e a sensibilização curricular a outras áreas, como meio

de ampliação de conhecimento, consciência, participação, responsabilidade, adaptabilidade e capacidades. A Convenção de Faro transportando-se ao ensino, faz essa extensão tangencial aos currículos direcionando-a ao património, para todos os níveis de ensino (Diário da República, 2008:6650)

Visando a procura de relacionamento com o património está-se a criar situações propícias ao desenrolamento de processos que interpelam memórias, e ainda conseqüentemente a protegê-lo. Na educação artística facilmente se percebe que esta se pode constituir como uma forma de trabalhar e comunicar complexas problemáticas, e o desenho “Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro”, podendo facilmente disseminar a cultura, por exemplo. (Programa, 2001:3)

Segundo o programa do 10^o ano da disciplina de Desenho A, o desenho ao confrontar-se com as problemáticas atuais, poderá motivar os alunos. A partir do desenho, é possível desenvolver capacidades de observação, reflexão e interpretação com sentido crítico autónomo, fundamentado e relevante. Nesse sentido a comunicação visual com o intuito de alcançar o observador é possível recorrendo materialmente à exploração e ao domínio dos diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos. Para tal é importante que se adquira gosto pela experimentação consciente da multiplicidade de caminhos, com exigência, reforçar a sensibilidade estética, assente no conhecimento das várias manifestações artísticas e na consciência histórica e cultural. (Programa, 2001)

Ilustrar problemas: do efeito à causa

Looking after heritage is not just about restoration and conservation. Caring for places and things also involves a wide range of other activities from finding creative ways to engage people through designing sensitive new development. (Clark, 2017:9)

A concretização do projeto, realizada com os alunos do 10.^o E do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da Escola Secundária de Casquilhos, no Barreiro, pautou-se por diversas etapas até se materializar num painel de grandes dimensões, 1,50 metros por 4 metros configurado horizontalmente. Este, resultante da reunião de 24 desenhos de pormenores de patologias de degradação naturais e/ou de outras problemáticas do Convento de Madre Deus de Verdereira, no Barreiro, como sugere a seguinte figura (Figura 1).

Na primeira etapa, a turma respondeu a um inquérito anónimo de aferição de saberes relativos ao Património Cultural, como o da figura, que conduziu à confirmação da urgente aplicação deste tipo de projetos (Figura 2).

Seguiu-se a componente teórica, onde se falou sobre o tema, o projeto e as



Figura 1 - Paineis. Abril de 2019 Fonte: própria.

suas etapas, a relevância no contexto educacional, finalidades e objetivos, método avaliativo e os recursos artísticos a serem explorados consoante o programa de Desenho A. Na mesma aula realizaram trabalho de pesquisa orientado na biblioteca, onde investigaram no âmbito do património e dos meios atuantes, aprofundando as aprendizagens.

Posteriormente, foi efetuada uma visita de estudo ao convento. No convento os alunos identificaram e fotografaram patologias de degradação e de vandalismo, que serviram como referentes para os desenhos elaborados nas seguintes aulas. Essa oportunidade direcionada ao olhar atento de problemas, distinta das demais visitas, foi crucial para o processo de aprendizagem. Levar os alunos à realidade do contexto específico da mensagem que se tenta transmitir é uma forma a ter em consideração para os sensibilizar com qualidade. Partindo do nível micro, levando-os a confrontarem-se com situações que se decorrem na sua comunidade, ampliando posteriormente ao nível macro.

Na prática em sala de aula, os alunos começaram por elaborar estudos até desenvolverem o seu trabalho final individualmente, em técnica mista sobre papel de 50 cm por 50 cm. Aplicando a prática a uma corrente orientada para o modo expressivo individualizado, este processo de ensino-aprendizagem desenrola-se pelo desenvolvimento dos alunos e das suas competências individuais, criando condições de ampliação cognitiva baseada na possibilidade de realizarem as suas interpretações, emoções e motivações internas. Importa aqui referir a relação entre pares, onde a relação professor-aluno flui livremente entre a emancipação da expressão gráfica com a orientação oportuna, levando o aluno a refletir sobre as suas escolhas, a cada um dos momentos. Também a relação aluno-aluno é importante, resultando entre o respeito, valorização e a partilha. Neste tipo de

Data:

Inquérito

Aferição de saberes relativos ao Património Cultural

1. Sabe o que se entende por Património Cultural?

- Não
- Sim

Se sim, o que entende por?

2. Assinale o que considera poder ser património cultural:

- Festas populares
- Obras de arte
- Documentos históricos
- Igrejas
- Canções
- Lendas
- Livros
- Antiguidades
- Edifícios
- Ofícios
- Outro(s): qual/quais? _____

2.1. Assinale o que considera cultura:

- Cinema
- Literatura
- Televisão
- Folclore
- Arte plástica
- Música
- Festividades
- Desporto
- Outra(a): qual/quais? _____

3. Conhece algum Património Cultural no Barreiro?

- Não
- Sim

Se sim, qual/quais? _____

4. Conhece algum Património Cultural em Portugal?

- Não
- Sim

Se sim, qual/quais? _____

Figura 2 · Inquérito qualitativo de aferição de saberes relativos ao património cultural. Fevereiro de 2019 Fonte: própria.

5. Conhece algum Património Cultural no mundo?

Não

Sim

Se sim, qual/quais?

6. Considera importante proteger o Património?

Não

Sim

Porquê?

7. Quem deve cuidar do Património?

Governo

Sociedade

Escolas

Proprietário

Outro(s): qual/quais? _____

8. Dados pessoais.

Idade:

Ano:

Curso:

Obrigada!

exercícios, onde o desenho assume a responsabilidade de comunicar ideias, as emoções do autor são elementos essenciais no processo artístico.

Paralelamente, o projeto também comportou trabalho interdisciplinar com a disciplina de Português, onde os alunos elaboraram uma memória descritiva coletiva para o painel, valorizando substancialmente o projeto e os próprios trabalhos que passaram a estar explicados conceptualmente.

Depois da conclusão do projeto, voltaram a responder ao inquérito, também ampliado para a restante comunidade escolar, aferindo-se em parte a discrepância de transformação de saberes entre os que estiveram envolvidos no projeto e os restantes alunos.

Relativamente à aplicação repetida do inquérito na turma, confrontando a transformação de saberes é fundamental para validar ou refutar o processo de ensino.

Finalmente, a sua posterior exposição pública, "Patologias ilustradas "uma paragem no tempo" no convento constitui-se como um meio de aumentar a abrangência deste projeto de sensibilização patrimonial à comunidade exterior. Por outro lado, vem ainda ressaltar a consideração sobre a ocupação adequada dos bens imóveis, certificando a sua proteção e conferindo-lhe consequentemente continuidade de vida.

Como se pode perceber, a exposição, que veio a ser a primeira dos alunos, constituiu-se ainda como um fundamental elo de afetividade com o exercício.

Pode-se então verificar ao longo das etapas a criação de relações complexas.

Conclusão

Podendo partir do princípio de que atualmente os alunos tem cada vez maior carga horária na escola e menos tempo de ócio e de atividades que beneficiem o conhecimento lúdico diferenciado, poder-se-ia justificar o projeto, a partir da visita ao convento, como uma estratégia para tal. Poderia ainda falar-se da visita enquanto estratégia que apelasse à motivação combatendo a indisciplina e a desmotivação. E embora tal não seja completamente descartável, na realidade o projeto comporta sentidos mais complexos.

No início, ainda que os alunos tenham manifestado interesse no projeto, não mostraram qualquer entusiasmo com a visita ao convento. Pelo contrário, completamente distantes do conhecimento da relevância do convento no Barreiro e do seu edificado, desconsideraram-no por completo. Tal é comum, especialmente quando comparado com monumentos da grande Lisboa, por exemplo, como se pode verificar nas respostas aos inquéritos realizados à comunidade estudantil, revelando o património barreirense. No entanto com a apresentação participativa

inicial e com a realização da visita, as reações transformaram-se substancialmente, levando cada um dos alunos a abraçar o projeto beneficiando cada uma das posteriores etapas.

O valor de afeto com a cultura em que se está inserido pode pela identificação conduzir a resultados extraordinários, e por isso os alunos envolveram-se no projeto tão positivamente que se obteve *matéria-prima* em todo o processo de ensino-aprendizagem para ser perpetuada enquanto base na atividade docente futura. Tal é verificado a partir da observação dos trabalhos onde os alunos, em contexto artístico do 10.º ano, revelaram progressos consideráveis.

Já a exposição, alargada a toda a comunidade veio procurar democratizar o saber cultural e ampliar relações entre professores, alunos, família, amigos e comunidade no geral. Aqui foram os próprios alunos que transformados positivamente pela consciencialização se mostraram disponíveis e interessados em difundir à restante comunidade as questões de cidadania trabalhadas perante a preocupante problemática, procurando alertar particularmente à comunidade barreirense que é dever de todos proteger a sua identidade e da memória coletiva, apresentando o convento como parte essencial da herança tendo sido descurado por todos.

Referências

- Clark, Kate (2017), *Valuing heritage: Creative activities and games for people who care about the past*.
- Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (1972), Convenção para a proteção do património mundial, cultural e natural, 17 outubro a 21 de novembro, Paris
- Portugal, Diário da República, I SÉRIE n.º 177, 12 de setembro de 2008, Lei n.º 47/2008 de aprovação da convenção quadro do conselho da europa relativa ao valor do património cultural para a sociedade, 12 de setembro, p:6640-6652
- Portugal, Diário da República, I SÉRIE-A n.º 209, 8 de setembro de 2001, Lei n.º 107/2001 de bases da política e do regime de protecção e valorização do Património Cultural, 8 de setembro, :5808-29
- Portugal, Diário da República, I SÉRIE-A n.º 237, 14 de outubro de 1986, Lei n.º 46/86 de bases do sistema educativo, 14 de outubro, p:3067-81
- Portugal, Diário da República, II Série n.º 143, 26 de junho de 2017, Lei n.º 6478/2017 do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, 26 de junho, p:15484
- Ramos, Artur, Queiroz, João Paulo, Namora Barros, Sofia, Dos Reis, Vítor (2001) *Programa de Desenho A – 10.º ano do curso científico-humanístico de artes visuais, Ministério da Educação, departamento do ensino secundário.*

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 retractor 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 congressomateriaprimary@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 a 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 a 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 comparticipação 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) recorda-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 & Schwambach, 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 LUÍSA PAZ (Portugal). Doutorada em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com a tese Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma história de pedagogia e do imaginário musical (2014), Mestre em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É professora auxiliar convidada no Instituto de Educação da UL e tem colaborado em projetos e publicado sobre ensino artístico, numa perspetiva histórica e crítica.



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 bolsreira 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 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 Coletivas, 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 Júrgens 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 Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIACÕES — Educação e Visualidade (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 Bolsista 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 Interinidades 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 *Descobrimo 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.) expondo desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- Alínea 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, Bolseira 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*. MinervaCoimbra, 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 livro “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 de la 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.



FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO (Brasil). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora onde atua nas licenciaturas em Artes Visuais e Pedagogia. Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com pós-doutoramento em História pela Universidade de São Paulo. Atua como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH/USP. É líder do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Inter-culturalidade e Formação Docente locado na Faculdade de Educação da UFJF.



HELENA BARRANHA (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, Investigadora do ICIST (IST-UL) e colabora também, desde 2007, com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Museologia. Foi Directora do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado entre 2009 e 2012. A sua actividade profissional e de investigação centra-se no património arquitectónico, nos museus de arte contemporânea e nas exposições de arte digital, temas sobre os quais tem realizado vários estudos e publicações. É actualmente investigadora responsável do projecto unplace — Um Museu sem Lugar: Museografia Intangível e Exposições Virtuais (ver unplace.org).



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.



LÍDIO 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 Contínua 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 Transições, 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 FRAIDE (Brasil). Licenciada em Artes pela PUC/Rio, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA pela FAPERJ. Chefa 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 Psicopedagógico 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 *Azeitão*, *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*. Actualmente 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 “Investigaciones 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 (GEPAC), 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.



MARTA ORNELAS (Portugal). Doutorada em *Artes e Educação - Pedagogias Culturais em Museus* pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Tem trabalhado como investigadora e como docente de Artes Visuais e de Educação Artística no ensino básico, secundário e superior. É licenciada em Design de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa e Mestre em Museologia e Património pela Universidade Nova de Lisboa, tendo realizado a Profissionalização em Serviço na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, em Lisboa. É membro da direcção da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), membro da InSEA (International Society for Education Through Art) e da Rede Ibero-Americana de Educação Artística. Fundou a Arte Central, uma estrutura de profissionais da educação artística que visa sobretudo contribuir para a formação de professores e para a ampliação das experiências artísticas de crianças e jovens em idade escolar.



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. Fomação 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 Universidade de Vigo. Profesora Titular de Escuela Universitaria en el Departamento de Didácticas Especiales, de la Universidade 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.”



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 *Arteeducação 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 Magisteri (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: teresatorreseca@gmail.com



TIAGO ASSIS (Portugal). Licenciado em Design de Comunicação pela Escola Superior de Artes e Design, Master em Produção Multimédia pela Universidade de Barcelona, doutorado pela Universidade de Valencia. Depois de ter desempenhado profissionalmente várias funções como Designer, iniciou a sua actividade como docente em 2001 na Escola Secundária Soares dos Reis, onde leccionou até 2007. É professor e investigador na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto desde 2008. Actualmente, investiga sobre tecnologia ao nível do poder, da cultura, da identidade e da linguagem no i2ADS. Este trabalho iniciou-se em 2001 a partir de experiências em comunidades info-excluídas no contexto do Identidades - Movimento Intercultural entre Moçambique, Cabo Verde, Brasil e Portugal. Esta investigação foca-se cada vez mais nos contextos da Educação Artística.



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). Actualmente 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. Actualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: umbdb@terra.com.br

Chamada de trabalhos: IX Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:
9th Matéria-Prima International Congress*

**IX Congresso Internacional Matéria-Prima:
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**
Portugal, Lisboa, julho 2020

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 2020.

- Data limite de submissão de sinopses: 15 de março 2020
- Limite de submissão de textos completos: 25 de abril 2020

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>

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

Para este número 19 da Revista *Matéria-Prima* reuniram-se 16 artigos que permitem colocar em perspectiva diversas dimensões da Educação Artística. Entre a consciência patrimonial e a emancipação, entre o domínio da técnica e do gênero, entre a integração e a maturação criadora, há um espaço a ser pesquisado, feito de história, de identidade, de ensaio e de inclusividade.