



# MATÉRIA-PRIMA

**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**  
Vol. 7 (3), setembro–dezembro 2019, quadrimestral  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
CIEBA—FBAUL

Para este número 18 da Revista Matéria-Prima reuniram-se 16 artigos que permitem colocar em perspetiva diversas dimensões da Educação Artística. Entre a consciência patrimonial e a emancipação, entre o domínio da técnica e do género, 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 7, número 3, setembro-dezembro 2019,  
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 7, número 3, setembro-dezembro 2019,  
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>
- 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 LIVREI > <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  
**Lógica:** 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:** Do artigo de Marta Ornelas  
**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.

<b>Índice</b>	<b>Index</b>	
<b>1. Editorial</b>	<b>1. Editorial</b>	12-17
<b>O planeta e a Educação Artística</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<i>The planet and the Art Education</i> JOÃO PAULO QUEIROZ	12-17
<b>2. Artigos originais</b>	<b>2. Original articles</b>	20-207
<b>O desenho como ponte entre arte, artífices e ofícios na educação para o trabalho do século XIX: diálogos Brasil-Portugal</b> ALEXANDRE GUIMARÃES	<i>Drawing as a bridge between art, artificers and craft in education for labor in the 19th Century: Brazil-Portugal dialogues</i> ALEXANDRE GUIMARÃES	20-31
<b>Poesía, patrimonio, arte: aprender creando</b> OLGA DUARTE PIÑA	<i>Poetry, heritage, art: learning by creating</i> OLGA DUARTE PIÑA	32-42
<b>Entre o Fazer e o Pensar: a presença da arte contemporânea nas práticas docentes da Educação Visual no 3ºCiclo</b> MARTA ORNELAS	<i>Between Doing and Thinking: the presence of contemporary art in teaching practices of Visual Education in the 3rd cycle</i> MARTA ORNELAS	43-55
<b>Genealogias: el largo y sinuoso recorrido de la educacion artistica</b> SUSANA MARTELLI	<i>Genealogies: the long and winding journey of artistic education</i> SUSANA MARTELLI	56-65
<b>Não parecem bandos de pardais</b> CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO	<i>They don't look like sparrows flocks</i> CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO	66-77
<b>Projectos Visuais Escolares, Formação de Professores e Investigação-Ação: resposta integrada em Auto-eco-compatibilização à Emergência-Mudança</b> ELISABETE OLIVEIRA	<i>Eco-compatibilization of Visual Aesthetic Education Projects in school-environment interaction: Contribution for the University of Lisbon Artistic Education Exploratory</i> ELISABETE OLIVEIRA	78-95
<b>Livro de autor, um recurso pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico</b> ANA MAFALDA CONDE DA ROCHA	<i>Author's Book, a pedagogical resource for the first Cycle of Basic Education</i> ANA MAFALDA CONDE DA ROCHA	96-103

<b>Mortalidade, grandeza e tradição: inferências entre simbolismo, ruptura social e educação nas comunidades pomeranas do Espírito Santo</b> ELAINE KARLA DE ALMEIDA	<i>Mortality, grandeur and tradition: inferences between symbolism, social rupture and education in the Pomeranian communities of Espírito Santo</i> ELAINE KARLA DE ALMEIDA	104-115
<b>Pedagogia Griô como geradora de novas dinâmicas na formação docente</b> FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO & THALITA DE CASSIA REIS TEODORO	<i>Griô Pedagogy as a generator of new dynamics in teacher education</i> FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO & THALITA DE CASSIA REIS TEODORO	116-126
<b>Imagemtexto: projeto e experimentação criativa em Desenho</b> ANA MENEZES	<i>Imagetext: project and creative experimentation in Drawing</i> ANA MENEZES	127-138
<b>O Ensino de arte a partir da proposição de Objetos de Aprendizagem Poéticos</b> LUCAS LIMA FONTANA	<i>Art Teaching from the proposition of poetic learning objects</i> LUCAS LIMA FONTANA	139-150
<b>Que “Pessoa” se esconde no meu papel? A arte entre a letra e o traço</b> SOFIA CARANOVA & MARTA MAGALHÃES DA SILVA	<i>What “Pessoa” hides in my notes? The art between letter and dash</i> SOFIA CARANOVA & MARTA MAGALHÃES DA SILVA	151-162
<b>Reflexos e reflexões sobre a ação docente em arte na educação infantil: a pesquisa didática em ato</b> MARIA IRENE P. DE OLIVEIRA SOUZA	<i>Reflections and reflections on the teaching of art in children’s education: didactic research in the act</i> MARIA IRENE P. DE OLIVEIRA SOUZA	163-175
<b>No Museu também se dança: projetos que se desenharam à medida</b> ANDREIA DIAS	<i>Reflections and reflections on the teaching of art in children’s education: didactic research in the act</i> ANDREIA DIAS	176-188
<b>A geometria como elemento estruturante e promotor da expressão criativa e da produção artística</b> MARIA BOTTO, CELSO AMEIXA & JOSÉ PEDRO TRINDADE	<i>Geometry as an element to structure and promote creative expression and artistic production</i> MARIA BOTTO, CELSO AMEIXA & JOSÉ PEDRO TRINDADE	189-198

<b>Educação Estética e Ensino da Estética: distâncias e cruzamentos</b> CARLOS VALENTE	<i>Aesthetic Education and Aesthetic Teaching: crossings and distances</i> CARLOS VALENTE	199-207
<b>3. Desafios da matéria-prima</b>	<i>3. The challenge of the raw material</i>	210-237
<b>Ética da revista</b>	<i>Journal ethics</i>	210-211
<b>Instruções aos autores</b>	<i>Instructions to authors</i>	212-215
<b>Manual de estilo</b>	<i>Style guide</i>	216-221
<b>Notas biográficas: conselho editorial / pares acadêmicos</b>	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	222-234
<b>Chamada de trabalhos: IX Congresso Internacional Matéria-Prima</b>	<i>Call for papers: 9th Matéria-Prima International Congress</i>	235-236
<b>Ficha de assinatura</b>	<i>Subscription notice</i>	237



# 1. Editorial

*Editorial*

# O planeta e a Educação Artística

*The planet and the Art Education*

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ\*

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

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

**Resumo:** Para este número 18 da Revista *Matéria-Prima* reuniram-se 16 artigos que permitem colocar em perspetiva diversas dimensões da Educação Artística. Entre a consciência patrimonial e a emancipação, entre o domínio da técnica e do género, entre a integração e a maturação criadora, há um espaço a ser pesquisado, feito de história, de identidade, de ensaio e de inclusividade.

**Palavras-chave:** Educação Artística / cidadania / integração / património.

**Abstract:** *In this issue 18 of the Journal *Matéria-Prima* we gathered 16 articles that allow us to put into perspective various dimensions of Art Education. Between heritage consciousness and emancipation, between the domain of technique and genre, between integration and creative maturation, there is a space to be researched, out of history, identity, art practice and inclusiveness.*

**Keywords:** *Artistic Education / citizenship / integration.*

## 1. Desafios

Aliar a construção patrimonial com a sua conservação e valorização é um dos desafios que se colocam à Educação Artística. Mas sendo desafios difíceis, não são os únicos (Queiroz, 2016a; 2016b; 2018). O desenvolvimento da consciência crítica para a formação de um cidadão autónomo, interventivo e integrado será o fim último de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Mas uma vez mais as tarefas não se esgotam por aqui. A formação continuada, ao longo da vida, pela formação formal ou informal também é um dos campos emergentes. Acrescenta-se, claro, a formação vocacional: a formação dos artistas em primeiro lugar, sejam da área das artes visuais ou do design e da aplicação em que a arte age como mediadora industrial ou espacial.

## 2. Contextos

Mas os desafios contemporâneos, sociais (Maneschy, 2018), juntaram-se à problemática contextual: a educação artística deve agregar a cidadania, onde se inserem temáticas ambientais (Silva, 2018), o respeito pelas minorias (Herberto, 2018) dentro de uma perspetiva inclusiva e humanista. Ainda há que acrescentar as dimensões terapêuticas e a inclusão social, onde se inclui a educação especial, como campos importantes de intervenção (Pereira, 2018a; 2018b).

As intervenções artísticas, pelo seu lado, revestem-se cada vez mais de uma dimensão performativa e educativa, na medida em que implicam o público numa convocação lúdica e significativa (Donati, 2018).

## 3. Semiosfera

Enfim, a educação artística tem hoje como campo de ação uma esfera complexa, coincidente com o planeta, seja a sua biosfera ou a sua semiosfera. Do lado dos sujeitos, temos toda a trajetória do nascimento à morte, envolvendo os diversos níveis etários, sem esquecer as formas comunitárias como vivem, as comunidades, as sociedades, os seus movimentos e identidades, e as suas diferenças (Ramos, 2018; Corona, 2018). Também a compreensão histórica é fundamental tanto aos artistas como aos professores, e igualmente a todos os sujeitos da educação. A par com a operatividade plástica e do domínio de técnicas e das suas modalidades (Salvatori, 2018), onde se inclui o conhecimento do tipo operacional, dos ‘schema.’

## 4. Contributos

Neste número 18 da Revista Matéria-Prima reuniram-se 16 artigos que permitem colocar em perspetiva estas diversas dimensões da Educação Artística. O artigo

“O desenho como ponte entre arte, artífices e ofícios na educação para o trabalho do século XIX: diálogos Brasil-Portugal” de Alexandre Guimarães (Goiânia, Brasil) propõe discutir o ensino do desenho numa perspectiva diacrónica, compreendendo a antiga dicotomia artes mecânicas / artes liberais e fazendo uma interessante revisão da história da educação oitocentista procurando entender as justaposições e sobreposições artístico-culturais entre Brasil e Portugal, ambos num contexto pré-republicano das Belas artes e do Ensino Industrial.

Olga Duarte Piña (Sevilha, Espanha), no artigo “Poesía, patrimonio, arte: aprender creando” apresenta uma proposta que compreende a poesia enquanto legado patrimonial tomando a obra poética Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870).

A abordagem didáctica parte da biografia do autor, de uma seleção de Rimas y Leyendas, para que os alunos do ensino básico obtenham novos poemas e narrativas explorando as possibilidades plásticas das histórias, ou as visitas aos lugares na cidade de Sevilha, mediante meios como a fotografia e diários de campo. Procura aprofundar as inter-relações entre os conteúdos e metodologias, buscando obter junto dos alunos autonomia, conhecimento, comunicação e representação.

O artigo “Entre o Fazer e o Pensar: a presença da arte contemporânea nas práticas docentes da Educação Visual no 3ºCiclo,” de Marta Ornelas (Lisboa, Portugal), são abordados os modos mediação entre os jovens e os museus de arte contemporânea através da escola. São propostas, a partir de pesquisas no terreno, que os jovens esperam práticas mais participativas onde se possa exercer criatividade e aprendizagem significativa.

Susana Martelli (Caba, Argentina) “Genealogias: el largo y sinuoso recorrido de la educación artística” apresenta uma revisão de algumas tendências da arte educação ao longo da história e da geografia, para confrontar as convergências e necessidades de estetização, sobretudo no contexto agregador das américas, onde convergem imigrantes e nativos na construção de uma estética operacional.

O artigo “Não parecem bandos de pardais” de Carla Reis Frazão (Lisboa, Portugal) apresenta um projeto desenvolvido com uma turma do 6º ano, em Educação Visual e de Educação Tecnológica, explorando novos meios de criação visual, e através do confronto com obras de arte, provocando a imaginação e a motivação.

Elisabete Oliveira (Lisboa, Portugal) “Projectos Visuais Escolares, Formação de Professores e Investigação-Ação: resposta integrada em Auto-eco-compatibilização à Emergência-Mudança” propõe um referencial sistematizador das atividades exercidas em contexto letivo, em várias escolas do país,

recorrendo a exemplos do terreno e a propostas de categorização dos períodos educativos em Portugal.

O artigo “Livro de autor, um recurso pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico” de Ana Rocha (Lisboa, Portugal) apresenta um projeto pedagógico de Expressão e Educação Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico utilizando, como recurso pedagógico, o Livro de Autor, provocando a interação entre os trabalhos da arte moderna e contemporânea e a expressão na sala de aula.

Elaine Karla de Almeida (Vitória, Brasil) no artigo “Mortalidade, grandeza e tradição: inferências entre simbolismo, ruptura social e educação nas comunidades pomeranas do Espírito Santo” aborda a relação da comunidade pomerana com a normalização educativa e as tentativas mais recentes de abordar os temas vastos da inclusão cultural.

O artigo “Pedagogia Griô como geradora de novas dinâmicas na formação docente” de Francione Oliveira Carvalho & Thalita de Cassia Reis Teodoro (Juiz de Fora, Brasil) aborda uma experiência baseada na Pedagogia Griô vivenciada na disciplina Arte e Cultura Afro-Brasileira aplicada no curso de Licenciatura de formação de professores. A pedagogia Griô, proposta criada pela educadora Lillian Pacheco no Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, na cidade de Lençóis, no estado da Bahia. Em oficinas cooperativas são explorados valores afro-brasileiros: a circularidade, a ludicidade, a oralidade, a ancestralidade e a corporeidade negra, que permeiam todo o processo educativo.

Ana Menezes (Portugal) no artigo “Imagemtexto: projeto e experimentação criativa em Desenho” apresenta uma unidade de trabalho desenvolvida com uma turma do 11º ano de Desenho A. A proposta explora o texto como medium artístico assim como a relação texto e imagem, desafiando as fronteiras entre poesia visual, tipografia e caligrafia.

O artigo “O Ensino de arte a partir da proposição de Objetos de Aprendizagem Poéticos” de Lucas Lima Fontana (São Paulo, Brasil) parte de um posicionamento do docente como um mediador através da criação de recursos didáticos realizados como Objetos de Aprendizagem Poéticos, explorando os conceitos de “objetos propositores”, “mediação” e “professor-criador” colocando o aluno como protagonista de uma ação de ensino-aprendizagem.

Sofia Caranova e Marta Magalhães da Silva (Lisboa, Portugal) no artigo “Que ‘Pessoa’ se esconde no meu papel? A arte entre a letra e o traço” apresentam o trabalho com um grupo de alunos do 12º ano envolvendo as disciplinas de Desenho A e de Português. Provoca-se o diálogo entre o universo das letras e o das artes visuais, numa estratégia de fragmentação.

O artigo “Reflexos e reflexões sobre a ação docente em arte na educação

infantil: a pesquisa didática em ato," de Maria Irene Pellegrino de Souza (Londrina, Brasil), apresenta reflexões sobre a ação docente em Arte na educação infantil, desenvolvida em Cambé (Paraná, Brasil), com uma turma do infantil IV. Parte-se da didática sobre desenho e movimento de Tony Orrico e Segni Mossi, reforçando a necessidade da pesquisa didática nos diversos níveis de ensino.

Andreia Dias (Lisboa, Portugal), no artigo "No Museu também se dança: projetos que se desenham à medida" apresenta a intervenção na mediação do Museu Gulbenkian, através de 3 projetos de intervenção no espaço expositivo, 2 deles desenhados a entre o serviço educativo do Museu e os professores e alunos da licenciatura em dança da Faculdade de Motricidade Humana, e ainda um terceiro com os professores e alunos de 2º ciclo da escola de ensino artístico integrado Luis António Verney.

O artigo "A geometria como elemento estruturante e promotor da expressão criativa e da produção artística" de Maria Botto, Celso Ameixa & José Pedro Trindade (Lisboa, Portugal) apresenta o trabalho realizado na disciplina de Educação Visual, 9º ano de escolaridade, em que se desafiou uma abordagem modular á criação de formas tridimensionais, articulando no processo diversas fases de complexidade, seguindo a taxonomia de Bloom e explorando uma apropriação dentro da criatividade e da geometria.

Carlos Valente (Madeira, Portugal) no artigo "Educação Estética e Ensino da Estética: distâncias e cruzamentos" procura uma revisão criativa da educação estética em Portugal procurando um ponto de situação e apresentado um estudo no âmbito de um programa de pós-doutoramento, tendo como objetivo mapear o lugar da estética na formação superior, ao nível nacional, e propondo mais investigação na área.

Os contributos são propostas de intervenção, umas colocadas no terreno, outras debatidas e enquadradas nos debates contemporâneos, outras ainda anunciam-se como alternativas. Em comum a mesma vontade de construção, o pano de fundo das artes, o pano de fundo da educação.

## Referências

- Corona, Marilice. (2018). "A 'Série Trágica' de Flávio de Carvalho: o desenho como urgência e elaboração." *Revista :Estúdio*, 9(22), 113-118. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000200011&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000200011&lng=pt&tlng=pt).
- Donati, Luisa Paraguai. (2018). "Sistema marginal: a coleção em Sara Ramo." *Revista :Estúdio*, 9(24), 177-184. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000400017&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000400017&lng=pt&tlng=pt).
- Herberto, Luís. (2018). "Del LaGrace Volcano: 'Terrorismo de gênero em part-time.'" *Revista :Estúdio*, 9(23), 111-120. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000300012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000300012&lng=pt&tlng=pt).
- Maneschky, Orlando Franco. (2018). "Éder Oliveira, a Amazônia não é para os fracos." *Revista :Estúdio*, 9(23), 150-159. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000300016&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000300016&lng=pt&tlng=pt).
- Pereira, Cláudia Matos. (2018b). "Ilídio Salteiro: Pensamento, Partilha e Comunicação Visual, a pintura contemporânea como ato de 'Religare'." *Revista :Estúdio*, 9(22), 148-159. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000200015&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000200015&lng=pt&tlng=pt).
- Pereira, Teresa Matos. (2018a). "A pele bordada, o corpo presente e o tempo tangível na obra de Ana Teresa Barboza." *Revista :Estúdio*, 9(22), 100-112. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000200010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000200010&lng=pt&tlng=pt).
- Queiroz, João Paulo (2016b) "Educação artística e a 'infirmatati,' ou a fraqueza analógica." *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 4 (2) maio-agosto: 12-17.
- Queiroz, João Paulo. (2018). "Em torno de uma geografa do quotidiano: arte e emancipação." *Revista :Estúdio*, 9(24), 12-17. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000400001&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000400001&lng=pt&tlng=pt).
- Queiroz, João Paulo (2016a) "Educação artística, casos e realidades: 'infirmatati,' ou a fraqueza analógica". In *Novos Lugares para a Educação Artística*. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. pp. 379-86. ISBN: 978-989-8771-44-5. URL: <https://drive.google.com/open?id=131F9ZBSZr4VotjfnMlAt4iNeOuEigK2s>
- Ramos, Artur. (2018). "Luís Herberto, uma representação audaciosa." *Revista :Estúdio*, 9(22), 76-85. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000200008&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000200008&lng=pt&tlng=pt).
- Salvatori, Maristela. (2018). "Um recorte da produção gráfica de Nilza Haertel: 1980 a 1990." *Revista :Estúdio*, 9(22), 171-178. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000200017&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000200017&lng=pt&tlng=pt).
- Silva, João Castro. (2018). "Maria Lino: a escultura como modo de vida." *Revista :Estúdio*, 9(23), 121-132. Recuperado em 04 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-61582018000300013&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000300013&lng=pt&tlng=pt).



**2. Artigos originais**  
*Original articles*

# O desenho como ponte entre arte, artífices e ofícios na educação para o trabalho do século XIX: diálogos Brasil-Portugal

*Drawing as a bridge between art, artificers and craft in education for labor in the 19th Century: Brazil-Portugal dialogues*

ALEXANDRE GUIMARÃES\*

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

\*Brasil, Professor de ensino básico/profissional e superior.

AFILIAÇÃO: Instituto Federal de Goiás. Avenida Assis Chateaubriand, nº 1658, Setor Oeste. CEP 74130-012. Goiânia — GO, Brasil. E-mail: alxguimaraes@gmail.com

**Resumo:** Para discutir o ensino do desenho entendido como ponte da dicotomia artes mecânicas/artes liberais, acesso alguns fragmentos da história da educação oitocentista sob a perspectiva de uma escrita brasileira interessada em entender as miscigenações, justaposições e sobreposições artístico-culturais entre Brasil e Portugal. Numa arena em que o Desenho se constituía como disciplina num projeto de educação pré-republicana, procuro pelos rumores das representações do seu ensino, considerando seus fluxos entre as práticas artísticas das Belas artes e do Ensino Industrial.

**Palavras chave:** ensino do Desenho / educação profissional / história da educação / ensino técnico.

**Abstract:** *To discuss the drawing teaching understood as a bridge between the mechanical arts/liberal arts dichotomy, I take some fragments of the history of nineteenth-century education from the perspective of a Brazilian writing interested in understanding the intermingling, juxtapositions, and artistic-cultural overlaps between Brazil and Portugal. In an arena in which the Drawing was constituted as a discipline in a project of pre-republican education, I look for the rumors of the representations of its teaching, considering its flows between the artistic practices of Fine Arts and Industrial Education.*

**Keywords:** *Drawing teaching / professional education / history of education / technical teaching.*

## Introdução

*Na educação do futuro artista deve atender-se principalmente ao desenvolvimento harmonico de todas as suas faculdades; e isto pertence ao a-b-c da pedagogia esthetica. (Vasconcellos, 1877)*

*O Desenho não ocupa o lugar que ocupou até o final do séc. XIX como meio único e fundamental na concepção e comunicação das imagens. Até aí, todas as imagens eram produzidas pelo homem. Hoje são muito poucas e cada vez mais raras. Continua, porém, a mesma disciplina. (Vieira, 2006)*

A filosofia e política liberais dos séculos XVIII e XIX legaram à História do Ensino da Arte o incentivo e a necessidade do “aprender” e “saber” desenhar. Enxergou-se na escola o lugar para o crescimento de um país, onde a educação pública cumpriria o papel de formar cidadãos civilizados, cultos e aptos para o trabalho. Especialmente para o ensino do Desenho, o pensamento francês subsidiava decretos e projetos para um futuro promissor, com destaque às ideias de Louis Benjamin Francouer (1773 — 1849), simpatizante da pedagogia de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 — 1827). Francouer criou um método de desenho que desafiava o monopólio do ensino artístico das academias e do ensino técnico dos engenheiros, expandindo o aprendizado às classes menos desfavorecidas, agora qualificadas para contribuir ao progresso da indústria (Brito, 2014). Nota-se que no ensino primário a disciplina de Desenho acompanhava o ensino das primeiras letras, cujo “bom traço” seria aperfeiçoado nos níveis secundários e superior, com destaque para o ensino industrial.

Simpatizantes do pensamento liberal, como os portugueses Marquês de Pombal (1669-1782) e Passos Manuel (1801-1862), legaram significativas reformas para a educação em terras luso-brasileiras (no Brasil, as reformas se desdobraram em ações mais modestas em função de seu caráter colonial), promovendo novos currículos em atendimento aos ventos iluministas:

*[...] nasceu um conjunto de leis visando promover a civilização geral dos portugueses, a difusão da instrução pública e o gosto do belo que se substanciou em importantes reformas dos estudos (primários, secundários e universitários), na criação de conservatórios, de academias, de escolas politécnicas, e de museus.” (Ramos, 1993:30)*

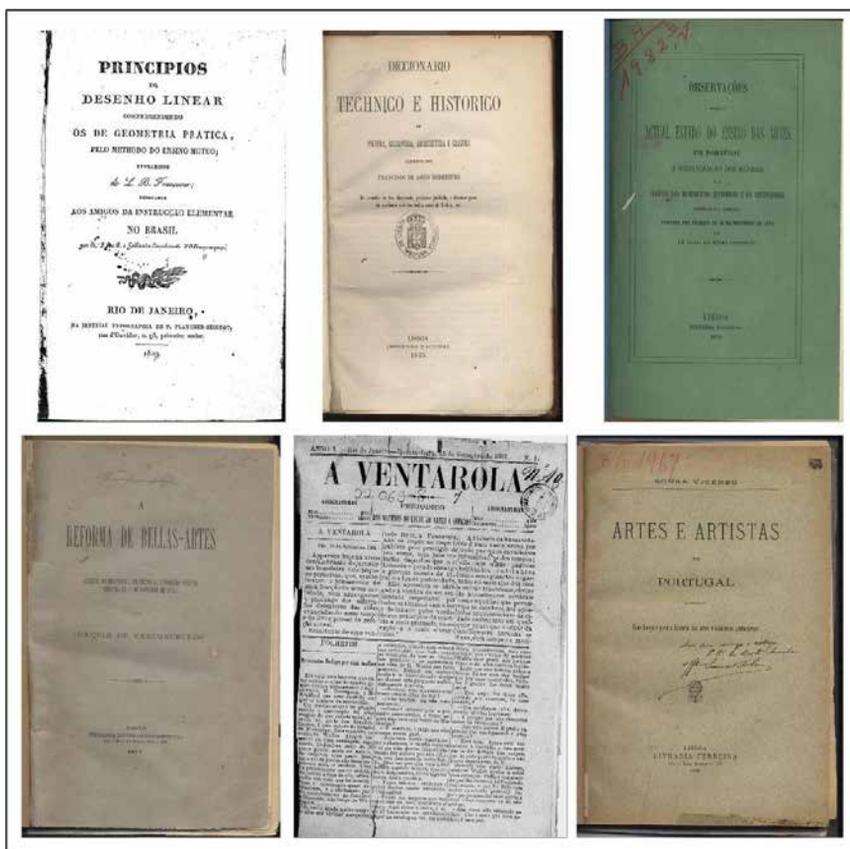
As ondas reformistas portuguesas de certa forma atravessavam o Atlântico, alcançando um Brasil em busca de sua identidade política e autonomia. As ideias vindas de fora prevaleciam sobre o pensamento local e assim constituía-se um movimento artístico-educativo de justaposição (encontros) entre

a teoria europeia com o saber popular — um terreno fértil para a sobreposição (hibridismos) dos saberes artesanais do povo com a erudição industrial da elite. A partir destas transformações sociais que incentivaram a formalização da educação profissional — ou ensino industrial — agrupo pistas e rumores do ensino do Desenho no contexto das construções sociais dicotomizadas entre as *belas artes* e as *artes liberais*. As metáforas “pistas” e “rumores” se justificam mediante um trabalho de vasculhamento de documentos que revelem aproximações com o Ensino da Arte no século XIX, por ser um campo epistemologicamente em formação e pelas perdas de objetos e documentos não preservados, principalmente no Brasil. Foram (e continuam sendo) lugares de busca, principalmente: as Bibliotecas Nacionais do Brasil e Portugal (acervo digital) e a Biblioteca Digital Luso-Brasileira, dentre outras fontes.

Ao entender que as camadas populares brasileiras eram formadas por uma grande maioria negra e uma outra em processo multicultural de miscigenação afro-europeia, procuro por registros e discursos (em imagens, manuais, decretos, cartilhas, literatura e imprensa) sobre os processos de escolarização do povo, com atenção ao ensino das Artes Visuais, sobretudo do Desenho. Apesar de seu teor historiográfico, este texto vem do olhar de quem produz, ensina e pensa a arte, ao entender que “as imagens e os objectos são sempre o princípio e o fim do estudo” (Vieira, 2006:30). Por outro lado, chegar neste tema só foi possível mediante minha atuação como professor de Artes Visuais numa rede pública de educação técnica brasileira, fundada há 110 anos (Escola de Aprendizes Artífices) para a formação de trabalhadores, hoje denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. E ainda, na mesma instituição, por minha atuação nos cursos superiores de formação de professores de Arte.

### 1. Arte, artifices e artistas

Surgiram no Brasil do século XIX alguns movimentos para a profissionalização do trabalho através de projetos de escolas e institutos voltados à instrução técnica popular, mais comprometida com a qualificação e ocupação do pobre — considerado uma doença social — e menos preocupada com sua efetiva educação. Num país agrário que ansiava pela modernidade, a indústria e a artesanaria pouco se diferenciavam e o ensino do Desenho, tanto em Portugal quanto no Brasil, era uma urgência para formar trabalhadores capazes de criar soluções de consumo, atendendo às novas classes e hábitos urbanos. Por outro lado, o ensino do Desenho, incluindo o de Pintura, atendia à necessidade de se criar um ambiente erudito para a produção artística, satisfazendo as representações sociais “à francesa” de uma elite luso-brasileira.



**Figura 1** - Algumas das publicações de referência deste estudo. Em sentido horário: Princípios de Desenho Linear (Rio de Janeiro, 1829); Dicionario Technico e Historico (Lisboa, 1875); Observações sobre o Actual Estado do Ensino das Artes em Portugal (Lisboa, 1875); Artes e Artistas em Portugal (Lisboa, 1892); A Ventarola (Rio de Janeiro, 1881); A Reforma de Bellas-Artes (Porto, 1877). Fonte: diversas (vide referências bibliográficas).

A industrialização da colônia portuguesa, inexistente até a vinda da família real para o Brasil, em 1808, impulsionou um “pré-projeto” de educação popular, com atenção para a formação de mão de obra técnica. Assim surgiram escolas de formação propedêutica — a considerar o ensino das primeiras letras — aliada à formação técnica para o trabalho, a despeito de seu caráter precário, doméstico e desassistido. O status imperial atribuído ao Brasil, entre 1808 e 1889, passando pela independência em 1822, instaurou e multiplicou a produção artística brasileira aos olhos do europeu e seus métodos de desenho foram disseminados e incorporados nos ateliês e escolas. A serviço da família real e de seus arredores, houve uma intensa produção iconográfica brasileira, dentre desenhos, aquarelas, pinturas, gravuras, mapas, objetos e obras arquitetônicas, com destaque aos artistas viajantes Frans Post, Jean-Baptiste Debret, August Muller, Joham Moritz Rugendas e o brasileiro Victor Meirelles, dentre tantos outros. Na belíssima *Coleção Brasiliana*, do Centro Cultural Itaú, em São Paulo, é perceptível a intensa produção artística a partir da entrada de pesquisadores, botânicos e artistas viajantes em terras brasileiras — até o século XIX, o território ficou fechado ao mundo, sendo a difusão da iconografia brasileira proibida, o que gerou, claro, desenhos e pinturas clandestinas que viajaram o mundo. Num Brasil em que ainda se ensaiava um modelo de educação, é fácil imaginar que aqueles artistas e seus discípulos que aqui permaneceram constituíram a classe professoral artística nos ateliês acadêmicos e nas escolas industriais, reproduzindo, aos moldes franceses, os métodos para desenhar.

A exemplo dessa corrente formativa de mestres artistas-professores, já no final do Oitocentos, um dos mais importantes idealizadores das artes locais, o brasileiro nascido em Belém-PA, Theodoro Braga (1872-1953), aluno de Benjamin Constant (1845-1902) na Academia Julian em Paris, tornou-se um misto de pintor, decorador, professor, historiador, caricaturista e crítico de arte. Com intensa produção voltada ao folclore brasileiro e à exuberância da Amazônia, realizou dezenas de exposições, além de uma importante conferência via rádio: “O Ensino do Desenho nas Escolas”. Publicou manuais e livros para o ensino do Desenho, sendo uma das principais referências brasileiras da área na primeira metade do séc. XX.

Nos próximos parágrafos, trago alguns documentos e imagens (Figura 1) como referenciais para discutir os cruzamentos das políticas públicas — e privadas — da educação popular, sobretudo a masculina, uma vez que os projetos de educação do Oitocentos excluam as mulheres da profissionalização técnica e acadêmica, restando-lhe o aprendizado das primeiras letras, do bordado e dos afazeres domésticos, salvo raríssimas exceções.

O que podem nos revelar, afinal, para além das justaposições dessas obras, as sobreposições dos registros das histórias pedagógicas das artes? (Figura 1)

Em consulta às publicações oitocentistas, é possível entender diferentes representações do ensino e fazeres artísticos, ora para uma “elite intelectual”, ora para “trabalhadores”, como demonstra as classificações do Quadro 1:

**Quadro 1** · Vocabulário para a dicotomia artes liberais/artes mecânicas no séc. XIX.

Fonte: elaborado pelo autor.

	ARTES	
	MECÂNICAS	LIBERAIS
Profissão	Artífice	Artista
Habilidades	Trabalho do corpo e das mãos	Trabalho do espírito; genialidade; talento
Objeto	Artefatos: artes fabris ou mecânicas	Belas-artes: pintura, gravura, escultura

Apesar das reafirmações dicotômicas entre o braçal e o intelectual, a palavra *arte* mediava as representações de atuação profissional que se cambiavam entre o “esforço da mente” e o “esforço do corpo”. *Arte*, *artista* e *artífices* se confundiam entre as rixas dos intelectuais (artistas) perante os operários (artífices) — ambos lidando com o desenho, sendo nas artes fabris ou nas belas-artes.

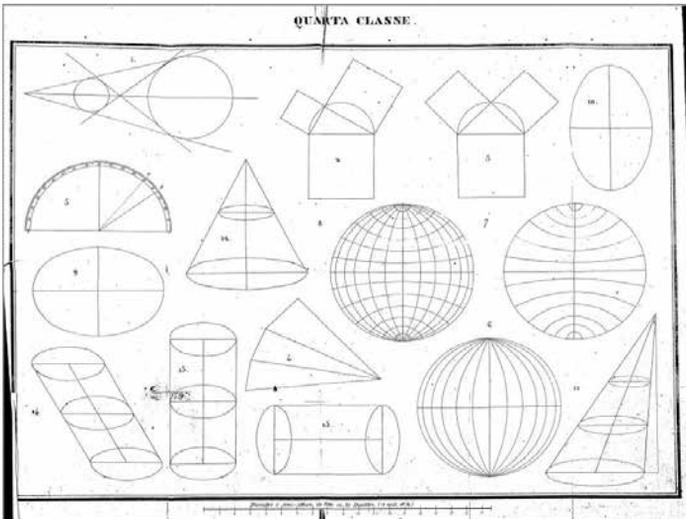
Na literatura e em documentos históricos oitocentistas, o *artístico* estava associado ao domínio de uma técnica/habilidade, como se pode perceber nas nomeações das organizações de trabalhadores, por exemplo, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (1880). Os trabalhos mecânicos, cuja construção simbólica estava associada aos “baixos” e “humildes” e à “indignidade”, figuravam no lado oposto dos trabalhos liberais — estes poderiam ser a pintura, música, gramática e arquitetura, ou seja, ocupações do ócio (Cord, 2012). Ora, não são, de acordo com o vocabulário da época, atividades mecânicas e atividade liberais, ambas *artes*? E o *artístico* um adjetivo comum para as habilidades técnicas liberais? Desse modo, sendo as *artes* e o *artístico* palavras comuns no contexto linguístico oitocentista, ou seja, elementos de ligação entre as ofertas de formação e atuação do trabalho, o Desenho — aquele vindo das Academias — adquire um dos papéis principais no currículo para a educação de trabalhadores mecânicos e liberais, atuando, por sua vez, como ponte entre as imagens sociais que distanciavam (ou ainda distanciam) os trabalhos dos “puros” e o dos “pecadores”.

## 2. Rastros do ensino do Desenho

No documento português *A Reforma de Bellas-Artes: Analyse do relatorio e projectos da Comissão Oficial nomeada em 10 de novembro de 1875* (Vasconcellos, 1877), uma avaliação crítica de um projeto de lei que reorganizava o ensino das belas artes e sua aplicação para a indústria, nos museus artísticos e arqueológicos, bem como aos monumentos históricos de Portugal, podemos perceber um discurso contestador à visão republicana renovadora para o ensino de arte no séc. XIX. O documento nos traz informações importantes para a história do ensino da Arte, sobretudo do Desenho, como a menção da presença do Ensino do Desenho Linear e de Ornato no Instituto Industrial do Porto, uma escola que formava marceneiros, carpinteiros, comerciantes, entalhadores, escultores, estucadores, ourives, pintores, tipógrafos e estudantes. O documento também faz relações sobre a epistemologia do ensino do Desenho e suas metodologias como um processo que colabora com a formação técnica e estética do artista/artífice. A partir desses exemplos documentais, é possível identificar, ao longo do século XIX, a abordagem do Desenho como campo de conhecimento (Figura 2 e Figura 3), bem como o seu lugar no currículo, principalmente para a formação de artífices-artistas sob um sistema integrado entre as academias artísticas e as escolas industriais.

No Brasil, a Sociedade Propagadora de Belas Artes, criada no Rio de Janeiro em 1856, com a participação de artistas, arquitetos, professores, jornalistas, advogados e médicos, foi idealizada pelo artífice-arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva, que se formara na Academia Imperial de Belas Artes. Foi uma organização para pensar um projeto de industrialização, bem como de embelezamento e ornamentação da nova urbes. Influenciada pelo movimento inglês *Arts and Crafts*, em 1858 a Sociedade cria o Liceu de Artes e Ofícios, a “Escola do Povo”, como citavam os jornais da época, gratuita e popular para homens livres ou estrangeiros, “sendo o ensino do desenho a pedra angular da grade curricular e da ligação das artes aos ofícios” (Bielinski, 2009:s/p).

Funcionando como um meio termo entre o ensino secundário propedêutico e o superior, os Liceus de Artes e Ofícios, que também tiveram outras unidades em distintas capitais brasileiras, cumpriram, além da formação para o trabalho, um importante papel para a formação artística, seja ela aos moldes das belas artes, seja aos moldes da artesanaria. Exposições de trabalhos dos estudantes eram frequentes e começavam a acontecer diálogos entre os projetos do Colégio D. Pedro II (formação propedêutica) e o Liceu (formação técnica) em suas atividades educativas e artísticas. No entanto, a valorização da profissão docente inexistia, assim como o pensamento sobre seu trabalho e sua identidade, estando



**Figura 2** · Manual francês com rostos femininos para estudo de cópia. Fonte: Cours Élémentaire de B. R. Julien (século XIX).

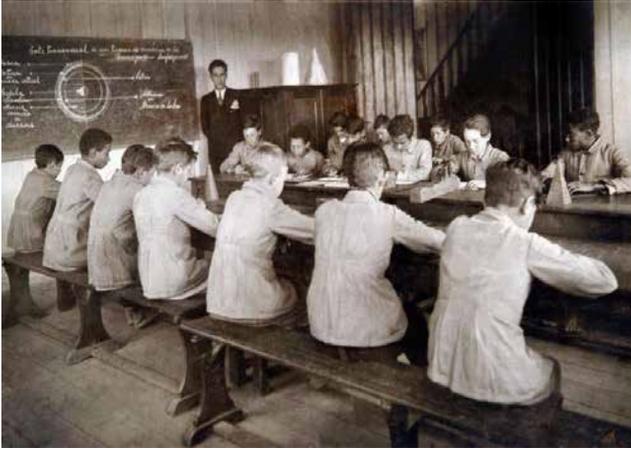
**Figura 3** · Instruções para o desenho linear. Fonte: Albuquerque (1829).

a imagem do professor aliada ao messianismo. Depois da abolição do trabalho escravo, em 1888, e da proclamação da República, em 1889, o regime republicano tratou de disseminar ideias progressistas de bases positivistas, religiosas e de ordem voltadas ao desenvolvimento industrial do Brasil. A exemplo, cria-se no Brasil, na primeira década do século XX, as Escolas de Aprendizes Artífices (Figura 4), uma em cada capital brasileira, as quais se tornaram Escolas Técnicas Federais e hoje constituem os Institutos Federais, com 600 unidades em todo o país, ofertando do ensino médio/técnico ao doutoramento.

Além das publicações históricas como manuais, dicionários e relatórios, recorro também às publicações do cotidiano, como o jornal estudantil do *Lyceio de Artes e Offícios* do Rio de Janeiro, *A Ventarola* (Fig. 5), cuja primeira edição foi distribuída em 1881. Neste número há destaque para o artigo “O Desenho de Figura”, que se aproxima de um manual didático — e político — para o ensino da matéria. A preocupação metodológica volta-se ao desenvolvimento perceptivo do aprendiz a desenhista, da observação à interpretação da forma, que deveria passar por processos hierárquicos de aprendizagem do desenho da Figura 5.

Sobre a prática e o ensino do Desenho, podemos perceber que o rigor pedagógico do século XIX vai se dissolvendo numa liberdade criativa/expressiva no século XX e a arte vai ganhando representações intelectualizadas a partir de um sistema produtivo subsidiado pela indústria cultural, onde *arte* se torna *Arte*. O modernismo nos deixa polarizações acentuadas, não muito diferentes das “artes mecânicas” e “liberais” dos séculos XVII e XIX, como as classificações: arte erudita/arte popular, arte/artesanato, dentre outras. Nesse contexto, o ensino do Desenho, muito mais relacionado à ideia de liberdade artística do que a uma matéria “disciplinar” para a formação infantil, vai se desprendendo dos currículos escolares da educação básica, sendo sua prática reservada, principalmente, nos cursos superiores ou de formação técnica:

*Se por um lado exaltamos os ventos do modernismo como possibilidade de abrir espaço no campo do ensino de artes para a expressão das crianças, por outro lado ponderamos que estes ventos, em nome da livre-expressão, tenham varrido de nossas salas de aula algumas estratégias de ensino que instrumentavam as crianças e jovens justamente para a expressão. O desenho de imaginação, o desenho de observação, o desenho de memória, o desenho do natural, o desenho decorativo, o desenho técnico, todas estas designações perderam lugar para um tal de “desenho livre” que de livre nada apresenta, apenas a constatação de que de forma “livre” e “espontânea” o que acaba circulando nas resmas e resmas de papel sulfite é a afirmação de uma linguagem de consenso, de comunicação imediata, que não reflete o desejo de autoria e expressão do modernismo. (Coutinho, 2017:201)*



A VENTAROLA		
	VARIEDADES	
	DO DESENHO DE FIGURA	
<p>tado a te- lo-se tuou rom-</p> <p>ndou forte bria: sava ldêa bar- gio- o lu- elle a ao prin- uan- omo cus- con- ind-</p>	<p>E' a figura a primeira das cinco cathogorias que apresentam as artes plasticas; os animaes occupam a segunda, a paysagem a terceira, a natureza morta a quarta. A figura é o estudo reputado o mais difficil e delicado, bem que em realidade elle não seja mais do que o das duas cathogorias seguintes, que exigem uma tão longa experiencia, tão mentirosas observações, um talento tão variado, um modo de trabalhar tão habil.</p>	<p>pecia bem spect senta se-ha mais irreg turez figur: bitua raes cipae todos emfin ensin de q um m pertu ment capaz torno porçã sien</p>

**Figura 4** · Crianças (homens) da Escola de Aprendizés Artífices do Estado de Goiás em aula de Desenho. Década de 1920.

Fonte: Acervo fotográfico do Instituto Federal de Goiás.

**Figura 5** · Recorte do periódico estudantil carioca A Ventarola. Rio de Janeiro, Edição N. 1, 1881. Albuquerque (1829).

## Conclusão

O Desenho foi uma *ponte* entre as experiências estéticas do povo e da elite. Professores-artistas ensinavam o método tanto para os estudantes das Academias, dos Liceus Imperiais quanto para os Liceus de Artes e Ofícios. Ao pensar o Desenho como *ponte*, penso também nos intercâmbios entre uma classe alta privilegiada e uma massa de trabalhadores (negra, em sua maioria) dialogando a partir de um campo de conhecimento técnico e expressivo que não privilegiava origem, títulos e cargos — é possível pensar noutras formas da prática/ensino do Desenho em grupos sociais populares desprendidos das instituições. Por outro lado, penso também nas pontes formativas entre aqueles professores que atuavam no ensino da Arte/Desenho nos dois territórios: o da formação artística e o da formação técnica. Nesse trânsito entre a elite intelectual e o povo, o desenho como “elemento civilizador da mão de obra técnica” (Trinchão, 2008:20) adquiria espaços nas instituições formais de ensino e preparava os homens para a atuação na indústria de bens de consumo, bem como para a indústria cultural.

Analisar a educação das artes no séc. XIX é poder friccionar as camadas das histórias da educação luso-brasileiras, onde houveram, nem sempre como se desejava, experimentações e tentativas de profissionalização da arte, seja para as elites nas Academias, seja para os pobres, nos Liceus de Artes e Ofícios, bem como em outras instâncias formativas populares que os documentos não deram conta de preservar. No Brasil, foi um período para experimentar a institucionalização dos saberes e dos produtos culturais. Nesse sentido, prosseguir a pesquisa com base histórica sobre o Ensino da Arte e do Desenho é um caminho para manter ativo um campo de conhecimento, de atuação profissional e de realização de sonhos que resistem aos redemoinhos geopolíticos que ameaçam a Educação no contexto do neoliberalismo global. Ao invés de levantar muros, é poder fabricar tijolos para construir mais pontes. E do alto delas, ecoar nossas inquietações: por onde anda o ensino do Desenho em nossas escolas?

## Referências

- A Ventarola (1881). *Periodico dos alumnos do Lyceu de Artes e Officios*. Rio de Janeiro: Lyceo de Artes e Officios, ano 1, n. 1. Disponível em URL: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=220698&PagFis=5&Pesq=>.
- Albuquerque, A. F. de L. Hollanda Cavalanti (1829). *Principios do desenho linear*. Rio de Janeiro: Imperial Typographia de P. Plancher-Seignot.
- Brito, Maria Clara Rodrigues Silva (2014). *As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986 — Da Alienação à Imersão Real*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Doutorado em Belas Artes. 334 p. Disponível em URL: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15801/1/ulsd069679\\_td\\_Maria\\_Brito.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15801/1/ulsd069679_td_Maria_Brito.pdf)
- Bielinski, Alba Carneiro (2009). *O Liceu de artes e ofícios — sua história de 1856 a 1906*. Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009. Disponível em URL: [http://www.dezenovevinte.net/ensino\\_artistico/liceu\\_alba.htm](http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm).
- Braga, Theodoro. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo, 1925. Itaú Cultural. Disponível em URL: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento532965/theodoro-braga-1925-sao-paulo-sp>. Acesso em: 28 de nov. 2017. ISBN: 978-85-7979-060-7.
- Brasil. *Biblioteca Nacional — BN Digital*. Disponível em URL: <https://www.bn.gov.br/>
- Brasil. *Biblioteca Digital Luso-Brasileira*. Disponível em URL: <https://bdlb.bn.gov.br/>
- Cord, Marcelo Mac (2012). *Artífices da Cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista*. Campinas: Editora Unicamp. ISBN 978-85-61022-05-1.
- Cours Elementaire. *Unseen Influence: Romain-Julien and 19th C. Drawing Pedagogy* Connect. il.
- Coutinho, Rejane (2018). “O desenho na história: uma interpretação”. In Caciono Silva Lima (org. et al). *Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2525-880X, 190-202. Disponível em URL: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>.
- Cordeiro, Luciano (1875). *Observações sobre o Actual Estado do Ensino das Artes em Portugal: A Organização dos Museus e o Serviço dos Monumentos Históricos e da Arqueologia*. Lisboa: Imprensa Nacional. 58p. Disponível em URL: <http://purl.pt/321>
- Portugal. *Biblioteca Nacional de Portugal — Biblioteca Digital*. Disponível em URL: <http://www.bnportugal.gov.pt/>
- Ramos, Paulo Oliveira (1993), “Breve História do Museu em Portugal”. In Maria Beatriz Rocha Trindade (org.), *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta, 21-62.
- Rodrigues, Francisco de Assis (1875). *Dicionário Dictionario Technico e Historico de Pintura, Esculptura, Architectura e Gravura*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Vasconcellos, Joaquim (1877) *A Reforma de Bellas Artes: Analyse do relatorio e projectos da Comissão Oficial nomeada em 10 de novembro de 1875*. Porto: Imprensa Litterario-Commercial.
- Vieira, Joaquim Pinto (2006) “A investigação e a formação em desenho e nas artes”. *PSIAX — Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*. ISSN 1647-8045. Vol. 5: 29-35.
- Viterbo, Sousa (1892). *Artes e Artistas em Portugal: contribuições para a história das artes e industrias portuguesas*. Lisboa: Livraria Ferreira, 312 p.

# Poesía, patrimonio, arte: aprender creando

*Poetry, heritage, art: learning by creating*

OLGA DUARTE PIÑA\*

Artigo completo submetido a 4 de maio de 2019 e aprobado a 15 maio de 2019.

\*España, Profesora en el Grado de formación de maestros para Educación Infantil.

AFLIAÇÃO: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Calle Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, España. E-mail: oduarte@us.es

**Resumen:** Pretendemos, a través de la poesía entendida como legado patrimonial y de creación artística, desarrollar una propuesta de enseñanza y aprendizaje que englobe las tres áreas del currículo de Educación Infantil: Autonomía e iniciativa personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. Lo que motiva esta propuesta es acercar el género literario poético a los niños y niñas y para ello se tomará la obra de Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), considerado el primer poeta moderno en lengua española, iniciador del lenguaje poético de la modernidad a mediados del siglo XIX y fuente de inspiración para generaciones posteriores a lo largo del todo el siglo XX y hasta nuestros días. El diseño didáctico comprende la biografía del autor y sus lugares, una selección de Rimas y Leyendas con las que los alumnos trabajarán la deconstrucción de textos para generar poemas nuevos o la creación de nuevos relatos; las posibilidades plásticas que las his-

**Abstract:** *Through poetry, understood as a legacy of heritage and artistic creation, we intend to develop a teaching and learning proposal that encompasses the three areas of the Infant Education curriculum: Autonomy and personal initiative, Knowledge of the environment and Languages: communication and representation. What motivates this proposal is to bring the poetic literary genre closer to children, and for this purpose the work of Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), considered the first modern poet in the Spanish language, initiator of the poetic language of modernity in the mid-nineteenth century and source of inspiration for subsequent generations throughout the entire twentieth century and up to the present day, will be taken. The didactic design includes the biography of the author and his places, a selection of Rhymes and Legends with which the students will work on the deconstruction of texts to generate new poems or the creation of new stories; the plastic possibilities that the stories inspire them; the visit to the spaces of the poet in the city of Seville; the observation and handling of*

torias les inspiran; la visita a los espacios del poeta en la ciudad de Sevilla; la observación y el manejo de fotografías; y la composición de un cuaderno de trabajo a partir de todas las creaciones. La metodología que sigue esta propuesta es la metodología de investigación escolar y tiene en cuenta este modelo didáctico las interrelaciones entre contenidos, metodología y evaluación, vinculadas a las finalidades de la enseñanza. Se espera con la experimentación de esta propuesta que el alumnado de Educación Infantil aprenda significativamente poesía, patrimonio y arte a partir de sus propias creaciones.

**Palabras clave:** poesía / educación patrimonial / educación artística / educación infantil / innovación educativa.

*photographs; and the composition of a workbook from all the creations. The methodology that this proposal follows is the school research methodology and takes into account this didactic model the interrelations between contents, methodology and evaluation, linked to the purposes of teaching. With the experimentation of this proposal, it is hoped that Infant Education students will learn significantly poetry, heritage and art from their own creations.*

**Keywords:** *poetry / heritage education / art education / children's education / educational innovation.*

## Introducción

Si en la anterior edición del Congreso presentábamos unas *Aproximaciones a la enseñanza del patrimonio cultural y a la educación artística en la formación docente de Educación Infantil* en la que esbozábamos el esquema de un posible diseño didáctico, en esta ocasión, avanzamos para concretar una propuesta educativa en torno a la poesía, el patrimonio y el arte. La finalidad principal de este empeño es comprobar que, desde las primeras edades escolares, los niños y niñas están dispuestos abiertamente a aprender sin prejuicios y porque “todas las enseñanzas deben comenzar en la escuela de párvulos y todas continuar a las par y progresivamente hasta que el alumno deje la escuela.” (Cossío, 2007:27).

La poesía no se integra en Educación Infantil sino que se introduce de forma anecdótica, con cancioncillas infantiles al inicio y final de la jornada, o con poemas que rara vez tienen en cuenta la tradición literaria pues, más bien, son creaciones rimadas que vienen desde las editoriales usadas habitualmente por los docentes; quizá, en alguna ocasión especial, se aprenden los niños y niñas algún poema pero sin trascendencia educativa.

Como quiera que queremos continuar con la línea de trabajo planteada el año anterior, pretendemos experimentar lo que acontece en el aula de Infantil en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de la poesía, el patrimonio y el arte interrelacionando los tres ámbitos de conocimiento desde un abordaje analógico (Queiroz, 2016), siguiendo los *modos de mediación sociocultural* propuestos por Hernández-Hernández (2013) y con una metodología de investi-

gación que envuelve al docente y a los escolares (García Díaz y García Pérez, 1993). Por tanto, se analizará el diseño y los resultados de su aplicación, más la actuación docente y la del alumnado. En definitiva, el desafío es enseñar en el aula de Infantil aquello que hoy en día no se enseña porque se considera alejado de los intereses y del desarrollo intelectual de la infancia en una *concepción simplista de la infancia* (Hernández-Hernández, 2013:37).

A continuación, introduciremos brevemente la vida y obra de Gustavo Adolfo Bécquer para tomar de ella los elementos que conformarán la propuesta didáctica. Los resultados de la experiencia se tratarán en un apartado antes de las consideraciones finales.

### **1. Sobre la vida y obra de Gustavo Adolfo Bécquer (Sevilla, 1836 – Madrid, 1870)**

Aunque José Luis Cano afirma en la edición de Cátedra: “La vida de Gustavo Adolfo Bécquer se puede contar en pocas páginas. No conocemos de él ni grandes aventuras, ni grandes viajes, ni grandes acciones.” (1980:11); hay una maravillosa obra de Julio Nombela que está incluida en su libro *Impresiones y recuerdos* (1909-1912) dedicada al amigo y titulada *Bécquer*, así que la vida dio para una obra organizada en pequeños capítulos iniciados con unas prosas y versos del poeta a modo de cabecera. El primer capítulo titulado *La luna entre las nubes se escondía* comienza de esta forma: “No tardé en ser como Nogués, admirador del vate, desconocido entonces y que en efecto llegó a ser una de las glorias más puras y legítimas de la literatura española: Gustavo Adolfo Bécquer.” (2010:21).

Nacido en Sevilla en febrero de 1836, a los diez años se queda huérfano y es criado por su madrina Manuela Monahay, “y allí tiene lugar el primer encuentro de Bécquer con lo maravilloso: una espléndida biblioteca que devora en pocos meses, y donde están, ricamente encuadernadas, las obras de Víctor Hugo, de Musset, de Chateaubriand, de Byron, de Balzac, de Hoffmann, de Espronceda...” (Cano, 1980:12).

La biblioteca se va a convertir en el primer espacio del poeta donde va a encontrar refugio e inspiración. Luego llegarán los paseos y conversaciones, con sus amigos, por las riberas del río Guadalquivir. Más adelante el sueño de ser escritor y su partida para Madrid, donde se buscará la vida como periodista, editor de revistas, autor de una enciclopedia titulada *Historia de los templos de España* de la que publicará sólo un volumen, los viajes a Toledo y Soria, que inspirarán muchas de sus *Leyendas*, y en medio de todo las *Rimas* que inicialmente fueron guardadas en una arquita de madera.

## 2. Diseño didáctico

Conviene recordar una serie de principios para el fundamento de esta propuesta didáctica, ya expresados en el trabajo presentado en la edición anterior del Congreso:

- Una propuesta de enseñanza que propicie el conocimiento del entorno a partir de las experiencias y vivencias de los niños: ejemplos vivos, experiencias compartidas y acercamiento al patrimonio a través del arte.

- Una propuesta de aprendizaje que implique la actividad infantil guiada por la investigación.

- Un modelo didáctico que facilite el análisis de los resultados de la experimentación, que implique la investigación de su práctica, para que se generen modelos metodológicos personales interesados en el cambio de la escuela basado prácticas innovadoras (Porlán, Rivero y Solís, 2010).

Teniendo en cuenta la Orden de 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, proponemos como objetivos:

- Desarrollar la autonomía creativa y la iniciativa personal del alumnado.
- Conocer el entorno patrimonial y la obra de Gustavo Adolfo Bécquer.
- Narrar, expresar y comunicar la poesía y el patrimonio mediante la expresión artística generando producciones que fomenten la creatividad, la imaginación y la interpretación de lo que se aprende.

### 2.1 Contenidos

- La biblioteca.
- Las riberas del Guadalquivir por el Paseo de las Delicias.
- El retrato de Gustavo Adolfo en el Museo de Bellas Artes pintado por su hermano Valeriano Bécquer.
- El conjunto escultórico en el Parque se María Luisa dedicado a su memoria.
- Las *Rimas* IV, X, XII, XXI, XXXVIII, LIII, LXXXV.
- La leyenda de *Maese Pérez el Organista* y el convento de Santa Inés.
- La tradición de los bollitos de Santa Inés.

### 2.2 Metodología

Una *relación mediacional* que transita “desde el hacer para conocer” combinando cuatro perspectivas: un modo de conversar, un manera de estar y ser, una manera de relacionarse y un modo de mirar[se] (Cfr. Hernández-Hernández, 2013:38).

Una metodología globalizada en la que se implican las tres áreas de Edu-

cación Infantil que recoge la Orden de 5 de agosto que desarrolla el currículo, e integradora de los contenidos de educación literaria, artística y patrimonial trabajando conceptos, procedimientos y actitudes.

Y “un planteamiento didáctico en el que la investigación constituye un principio orientador de las decisiones curriculares” (García y García, 1993:19), teniendo en cuenta la ideas de los alumnos y su evolución, analizando en cada momento qué saben, qué están aprendiendo y qué han aprendido. Ajustando el interés y nivel de los alumnos a las actividades diseñadas para ir progresivamente ampliando los conocimientos y sus niveles de formulación.

Además, defendemos el uso de recursos analógicos para experimentar con el alumnado: el arquita, las fotografías, los libros de Bécquer, sus poemas en papel, la narración de una leyenda; el trabajo con la materia prima del arte para alejarnos del abordaje digital del conocimiento. Esta decisión es consciente, habida cuenta la saturación digital a la que las crianzas están sometidas hoy en día, y en la búsqueda de mayor participación, manipulación, interacción y comunicación. Esta defensa de lo analógico deriva de una reflexión a partir de un trabajo de J. P. Queiroz del que extraemos la cita que sigue a continuación.

*Hoje a experiência digital antecede a experiência analógica desde a mais tenra idade, e este é um novo contexto que nos mostra águas desconhecidas. Haverá uma “fraqueza analógica” contemporânea? Como fundar uma experiência quando o digital já quase antecede o analógico, na educação e no desenvolvimento da criança? (Queiroz, 2016:13)*

## 2.2 Secuencia de actividades

### 2.2.1 Fase inicial

Indagación sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación a los contenidos que se van a trabajar. La indagación se hace en la asamblea de aula con dos objetos que estarán colocados en el centro del espacio: un tubo de cartón y una caja de madera con forma de libro.

El tubo de cartón contiene enrollada la fotografía de una biblioteca en tamaño póster, de tal forma que al mirar hacia su interior se pueden ver los libros en las estanterías, esta imagen se coloca luego en el espacio o rincón del aula que va a estar dedicado a Gustavo Adolfo Bécquer.

La caja de madera con forma de libro, que toma la idea de la arquita donde el poeta guardaba sus versos, contiene el libro *Rimas*, el de *Leyendas*, la biografía *Bécquer* de Julio Nombela, otra edición de las *Rimas*, una reproducción del retrato del poeta pintado por su hermano Valeriano y una foto de la Glorieta de Bécquer dedicada al poeta en el parque de María Luisa de Sevilla, postales de



**Figura 1** · Exploración. Fuente: propia.

**Figura 2** · Exploración. Fuente: propia.

**Figura 3** · Creación de poemas. Fuente: propia.

época del Paseo de Las Delicias, copias de los poemas seleccionados del libro de las *Rimas* y una bolsita con bollitos del convento de Santa Inés.

Ya tenemos por tanto los elementos en torno a los que girará la secuencia de actividades.

Para conocer las ideas previas de los estudiantes preguntaremos en la asamblea: ¿qué veis al mirar por el tubo?, ¿qué forma tiene la caja que traigo?, ¿qué habrá dentro de ella?, ¿dónde ha estado guardada antes de traerla al colegio?, ¿qué es un biblioteca?, ¿dónde hay bibliotecas?, ¿habéis leído alguna vez un poema?, ¿os han contado una leyenda? ¿por qué lugares os gusta pasear?, ¿qué es un monumento y para qué se hace?

A continuación, se saca la fotografía enrollada pidiéndole a los niños y niñas que soplen fuerte por los extremos, y la caja-libro se abre dejando libertad para que saquen todos los objetos allí guardados. Cuando todo se descubra, narraremos la vida de Bécquer tal y como aparece recogida en el apartado anterior.

### 2.2.2 Fase de desarrollo

Observación de imágenes de la biblioteca, el retrato, las imágenes del conjunto escultórico y las postales del paseo de Las Delicias, contando cada alumno y alumna lo que ve, los detalles que percibe. Realizando comparaciones entre los elementos observados, que los niños comparen y diferencien aprovechando la narración de la vida y obra del poeta y sus experiencias con bibliotecas, con retratos que les hayan hecho y con lugares por los que les gusta pasear.

Sacamos los poemas y los leemos. Cada grupo de trabajo elige uno y en su mesa recortarán los versos y harán una composición pegándola sobre una cartulina. Leen las nuevas composiciones y las ilustran para colocar el trabajo en el espacio o rincón del aula dedicado a la vida y obra del poeta.

Suena una pieza musical en el órgano de Santa Inés, ¿qué es?, ¿de dónde viene?, ¿quién hace sonar el instrumento? Empieza la narración de fragmentos de la leyenda *Maese Pérez el organista*. Ideamos un final y al concluir comemos bollitos de Santa Inés.

### 2.2.3 Fase de conclusión

Comprender y contar lo aprendido mediante una acción de grupo: recreamos todo lo aprendido en las páginas de un libro que incluirá fotografías del proceso de enseñanza y aprendizaje, los trabajos artísticos realizados, páginas que esconden en sobres algunas sorpresas con papeles de color y texturas, pegatinas, pequeños dibujos, versos y poemas, imágenes del Paseo de las Delicias y de la Glorieta dedicada al poeta.



**Figura 4** · Creación de poemas. Fuente: propia

**Figura 5** · Escuchando la música del órgano del convento de Santa Inés y la leyenda de Maese Pérez y los trabajos realizados tras esta actividad. Fuente: propia.

**Figura 6** · Escuchando la música del órgano del convento de Santa Inés y la leyenda de Maese Pérez y los trabajos realizados tras esta actividad. Fuente: propia.

Este libro es, a su vez, un trabajo creativo cuyo objetivo es la expresión artística de lo aprendido y una forma de evaluar sus conocimientos.

### 3. Resultados de la experiencia

La propuesta ha sido experimentada los días 6, 7 y 8 de mayo en el colegio público de Infantil y Primaria Príncipe de Asturias de Sevilla, en un aula de 3 años de Infantil. Teniendo en cuenta la edad y el tiempo del que se ha dispuesto hemos desarrollado los contenidos que consideramos fundamentales para un acercamiento a la poesía, el arte y el patrimonio implicando las tres áreas del currículo de Educación Infantil. No obstante, consideramos que a partir de lo fundamental puede ampliarse el campo de conocimiento hacia los espacios de la ciudad que se mencionan como el paseo de Las Delicias, el parque de María Luisa o el convento de Santa Inés con actividades que podrían diseñarse para trabajar en esos espacios y vivenciarlos (Duarte Piña y Ávila Ruiz, 2017); también pueden incluirse contenidos dedicados a la actividad periodística y editora de Bécquer en Madrid o a sus viajes a Toledo y Soria.

Durante el desarrollo de esta experiencia, nos ha interesado observar la función de las obras de arte como mediadoras de significados culturales. La biblioteca fue "el primer encuentro de Bécquer con lo maravilloso" (Cano, 1980:12) y, en este sentido, tanto la fotografía de la biblioteca como la caja-libro nos han servido para despertar el interés y motivar al alumnado, siendo recursos que contenían otros recursos, a su vez transmisores de nuevo contenidos, como las postales de los lugares por los que paseaba el poeta con sus amigos, la fotografía del conjunto escultórico que se encuentra en el parque de María Luisa y el retrato de Gustavo Adolfo realizado por Valeriano Bécquer, varios de sus libros y poemas impresos en papel. Todo ello, guardado en la caja-libro, ha permitido el descubrimiento, la observación, la manipulación y ha despertado entusiasmo en el alumnado de tres años (Figura 1).

Ha influido en esta experiencia no hacerla como algo extraordinario sino integrarla en la vivencia cotidiana del aula y así acercarlos a las prácticas artísticas y estéticas como *modos de relación*. En este sentido, mirar a través de un tubo que contiene una imagen ampliada de la misma biblioteca que decora la tapa de la caja-libro, para que tras mirar el alumnado pueda decir qué ve, que es más bien lo que imagina, da pie a la fantasía y a la creatividad desde el inicio de la experiencia de aprendizaje (Figura 2). Un aprendizaje que es concebido desde el 'hacer para formarse, reconocerse y experimentar' (Hernández-Hernández, 2013:38).

La idea inicial de recortar versos tuvo que modificarse porque aún no están habituados al uso de tijeras, con lo que se decidió recortar las estrofas y luego

al azar unir las para crear composiciones nuevas (Figura 3 y Figura 4). Como no saben leer, escucharon un audio con la recitación de un poema de Bécquer en la voz de un declamador, decidí que las nuevas composiciones poéticas fueran también recitadas por la misma persona y esta propuesta les emocionó. Al día siguiente pudieron escuchar un audio con la declamación de los poemas que ellos habían creado a partir de los de Bécquer. En este sentido, los niños y niñas percibieron nuevas formas de recreación de la obra poética.

El acercamiento a una de las leyendas de Bécquer, *Maese Pérez el organista*, que acontece en la ciudad de Sevilla, tuvo que adaptarse a la edad de los niños y niñas y, aunque se seleccionaran fragmentos para ser leídos, resultó que hubo que contar la leyenda prescindiendo del libro y dramatizando lo que se narraba para atraer su atención. Sí les sorprendió mucho escuchar una composición musical en el órgano del convento de Santa Inés donde se desarrolla la mencionada leyenda (Figura 5).

Si bien se diseñó al inicio la elaboración de un libro en el que el alumnado recogiera todos los elementos de la experiencia, finalmente y principalmente por su edad, he realizado el libro y ellos han narrado lo que contiene que es lo que han aprendido (Figura 6).

### **Consideraciones finales**

Con esta experiencia hemos confirmado el interés innato de los niños y niñas de Infantil por aprender y su predisposición sin prejuicios al conocimiento. Han generado un conocimiento en torno a la poesía, el arte y el patrimonio que les ha permitido expresar ideas y representaciones, observar y pensar sobre sus creaciones y lo vivido en el aula. No obstante, interesa a este trabajo desarrollarlo en edades superiores, incluso con los mismos elementos motivadores, aunque complejizando y ampliando los contenidos para propiciar nuevas acciones de mediación cultural e investigación escolar.

## Referências

- Bécquer, Gustavo Adolfo (1980, 7ª ed.). *Rimas*. Madrid: Cátedra, edición de José Luis Cano. ISBN 84-376-0052-9
- Bécquer, Gustavo Adolfo (2005, 20ª ed.). *Leyendas*. Madrid: Cátedra, edición de Pascual Izquierdo. ISBN 84-376-2024-4
- Cossío, M. B. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid: Biblioteca Nueva-Ministerio de Educación y Ciencia. Edición de Eugenio Otero Urtaza. ISBN 978-84-9742-783-8
- Duarte Piña, Olga (2019). "Aproximaciones a la enseñanza del patrimonio cultural y a la educación artística en la formación docente de Educación Infantil." *Revista Matéria-Prima* ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 7 (1): 54-61.
- Duarte Piña, Olga, Ávila Ruiz, Rosa María (2018). "Miradas y narrativas del patrimonio: un acercamiento al patrimonio cultural vivenciando los espacios." *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*: 297-306. Valladolid. Universidad de Valladolid. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. ISBN 978-84-8448-958-0
- García, José Eduardo y García, Francisco F. (1993). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Diada. ISBN 84-87118-03-8
- Hernández-Hernández, Fernando (2013). "Modos de mediación sociocultural en las relaciones entre los niños y jóvenes con manifestaciones de arte contemporáneo en la escuela." *Trama interdisciplinar*. ISSN: 21775672. Vol. 4 (1): 35-52.
- Nombela, Julio (2010). *Bécquer*. Sevilla: Mono Azul Editora. ISBN 978-84-937982-0-8
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. [Consult. 2019-04-25], disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3>
- Porlán Ariza, Rafael, Rivero García, Ana y Solís Ramírez, Emilio (2010). "Un modelo de formación para el cambio del profesorado de Ciencias." *1 Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*. [Consult. 2017-05-08], disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25491>
- Queiroz, João Paulo (2016). "Educação artística e a 'infirmitati', ou a fraqueza analógica." *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 4 (2): 12-17.

# Entre o Fazer e o Pensar: a presença da arte contemporânea nas práticas docentes da Educação Visual no 3ºCiclo

*Between Doing and Thinking: the presence of  
contemporary art in teaching practices of Visual  
Education in the 3rd cycle*

MARTA ORNELAS\*

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

\*Portugal, Professora do Ensino Artístico Especializado.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: marta.ornelas@antonioarroio.edu.pt mar-tasobralornelas@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo versa sobre diversos modos de relação entre jovens e museus de arte contemporânea, mediados pela escola. A partir de uma perspectiva pós-modernista enquadrada no construcionismo social, foi possível verificar que os jovens reclamam por práticas mais participativas do que aquelas que tradicionalmente a escola e os museus lhes oferecem. Se lhes for dado um espaço participativo e de autoria na relação com o museu, isso conduzirá à criação de propostas alternativas e a aprendizagens com significado.

**Palavras chave:** relação escola-museu / arte contemporânea / museologia crítica / jovens / micronarrativas.

**Abstract:** *This article deals with several ways of relationship between young people and museums of contemporary art, mediated by the school. From a postmodernist perspective framed in social constructionism, it was possible to verify that young people demand for more participative practices than those traditionally offered by schools and museums. If they are given a participatory and authorship space, this will lead to the creation of alternative proposals to the museum's narratives and to meaningful learning.*

**Keywords:** *relationship school-museum / contemporary art / critical museology / young people / micronarratives.*

## Introdução

A investigação versa sobre a relação entre jovens e museus de arte contemporânea, sendo a escola a ponte dessa relação. Tratam-se de jovens que, à época do trabalho de campo, frequentavam o 3º ciclo em escolas do distrito de Lisboa e tinham idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Os museus abordados localizam-se também no distrito de Lisboa. Parti do seguinte interrogante: como se constroem relações pedagógicas entre escolas e museus de arte contemporânea? A pesquisa levou-me a procurar outras professoras, outras escolas e outros alunos que, em contexto escolar, visitassem um museu de arte contemporânea, com a sua professora de Educação Visual.

### 1. Enquadramento teórico

No contexto pós-moderno, que desmonta o mito da verdade universal e absoluta, assumindo que o que é verdadeiro ou falso depende de nós (Ibáñez, 2001), concretizei esta investigação através de uma abordagem qualitativa. A minha opção pela compreensão de realidades específicas, atribuindo importância às narrativas pessoais, desde uma perspectiva subjectiva, encontra fundamento no construcionismo social.

Assumir a realidade como uma construção social é também assumir que os museus são instituições criadas de acordo com propósitos estabelecidos socialmente e que funcionam segundo convenções sociais que defendem interesses particulares (Duncan, 2004). Para questionar as narrativas dos museus, socorro-me das teorias da museologia crítica, que pode ser definida como um campo de estudo que examina imaginários, narrativas e discursos, bem como as suas articulações e integrações com diversas estruturas organizacionais, que levam a cabo produções culturais e artísticas articuladas (Shelton, 2011). Neste contexto, Nuria Rodríguez (2011) defende também que o museu é um produto de construção social que manifesta uma ordem social e que é influenciado por diferentes tipos de poder. A identificação de diferentes tipos de discurso, por Carmen Mörsch (2009), — afirmativo, reprodutivo, desconstrutivo e transformativo — sistematiza um conjunto de práticas que permitem compreender que, na educação em museus, o discurso pelo qual se opta terá consequências diferentes nos públicos que visitam os museus.

Para compreender as práticas que se levam a cabo nas escolas, socorro-me das teorias da pedagogia crítica e da pedagogia dialógica. A pedagogia crítica encontra abordagens diferentes consoante os autores e autoras que utilizam este conceito. Embora atribuindo à pedagogia crítica o objectivo comum de justiça social, essas definições podem ser mais radicais ou mais brandas. Vão

desde a *educação libertadora* de Paulo Freire até às pedagogias de orientação neomarxista e às pedagogias de inspiração anarquista (Silva, 2000). Uma das metas fundamentais da pedagogia crítica é ensinar os estudantes a crer que a democracia é conveniente e possível (Giroux, 2008), assim como todas as contradições derivadas da raça, da classe social, das tendências sexuais ou do género, que existem dentro da sociedade (Steinberg, 2008).

Numa outra perspectiva, a pedagogia dialógica tem como objectivo envolver os estudantes a participar, explorando a multivocalidade (Dyshte, Bernhardt & Esbjørn, 2013). O posicionamento pedagógico que utiliza o diálogo como meio encontra eco no que Elisabeth Ellsworth (2005) chama de diálogo comunicativo como legitimação do *status quo* sócio-político e como compreensão da norma e da intenção consciente, através da exclusão da descontinuidade e da diferença. Significa que, ainda que o receptor discorde do que é dito pelo emissor, a primeira etapa é a da compreensão do ponto de vista do emissor que, afinal, não necessitava de debate.

## 2. Estado da questão

As práticas da educação artística em Portugal contemplam, com frequência, visitas escolares a museus de arte contemporânea: “Estes grupos [escolares] são uma prioridade dos serviços educativos.” (Fróis, 2008:68). Quanto mais anos de educação artística têm os alunos, mais visitas fazem a museus e quanto mais elevadas são as habilitações académicas dos pais/famílias dos alunos, mais estes visitam museus (Mastandrea & Antonini, 2012). Assim, alunos com ambientes familiares social e economicamente mais favorecidos visitam mais museus e, eventualmente, estarão mais receptivos à ideia de que os museus são locais de aquisição de cultura erudita, aceitando de forma acrítica a hegemonia dos seus discursos. Se as práticas educativas tradicionais nos museus partem da ideia de que a obra de arte é portadora de mensagens que apenas podem ser analisadas através dos métodos da história de arte — como o historicismo ou o formalismo — reservados aos especialistas, como o comissário, não existe espaço para interpretações divergentes (Arriaga, 2008).

As visitas constituem uma prática comum utilizada pelas professoras, com objectivos diversos, sendo que o mais comum é o de criar uma relação entre um conteúdo específico do currículo e o tema do museu que se visita (Huerta, 2011; Oliveira, 2010), sem implicar os estudantes no desenvolvimento de projectos que lhes interessem (Acaso, 2013).

Considerando as necessidades das escolas e dos museus, é relevante o interesse de ambas as instituições nas visitas escolares. Por esta razão, a relação entre

escolas e museus seria supostamente empática e interessada, embora alguns alunos definam os museus como lugares agradáveis e outros como lugares aborrecidos (Moutinho & Ferreira, 2007; Oliveira, 2009; Triggs & Wishart, 2010).

Há estudos que apontam para o facto de nem sempre os discursos dos museus irem ao encontro das necessidades das escolas e de nem sempre as atitudes das escolas serem compatíveis com o desenvolvimento de um trabalho produtor por parte dos museus (Oliveira, 2013; Huerta, 2010), essencialmente porque a natureza das duas práticas são diferentes e também porque escolas e museus se regem por regulações distintas e organogramas não coincidentes (Serdio, 2010). Há necessidades ao nível da formação de docentes interessados no diálogo entre a escola e o museu, mas também das educadores de museus, às quais falta uma compreensão adequada do contexto escolar e das necessidades específicas das professoras (Baldriga & Rech, 2011).

Regra geral, os museus tipificam os seus públicos e constroem ideias sobre os comportamentos das professoras e das turmas, que, idealmente, devem acreditar no que o museu expõe, posicionando-se a partir dos mesmos valores, conhecimentos e expectativas de quem organiza a exposição (Padró, 2009). Os textos da exposição contêm frequentemente referências à História da Arte recorrendo a um vocabulário sofisticado e indecifrável para muitos visitantes e assim, mesmo que os museus apregoem que são para todos, estas práticas não contribuem para esse objectivo, acabando por ser um lugar de exclusão (Duncan, 2004). Como os museus têm uma concepção modernista da educação artística (Padró, 2009), não falam para toda a gente, falam para um público "educado". O museu é entendido como o templo da cultura, mas a escola não (Calcagnini & Testa, 2004). A relação entre escola e museu tem um carácter "clientelar" ou "de "serviço", sem lugar a uma relação de diálogo mais profunda e transformadora (Serdio, 2010:47).

A pós-modernidade foi marcada também pela decadência das macro-narrativas ["grand narratives"] e pela valorização das micro-narrativas ["little narratives"- "*petit récit*"] (Lyotard, 1984:60). Seria talvez mais proveitoso que o museu pudesse educar a partir dos micro-relatos, das experiências pessoais e subjectivas, atravessando os formatos que se pretendem eruditos (Juanola, 2010), construindo conhecimento de forma colaborativa.

Durante a experiência da visita ao museu, as professoras convertem-se em personagens invisíveis (Huerta, 2011). Dentro da escola, a professora é uma orientadora e uma conselheira, mas dentro do museu, a mesma pessoa é uma acompanhante, uma responsável, uma tutora, o que resulta no facto de uma boa parte das professoras se sentir minorizada perante a linguagem da arte (Huerta,

2010). No momento em que o museu acolhe o grupo escolar, imediatamente lhes dá a conhecer um conjunto de regras proibitivas, criando uma representação do visitante ideal (Padró, 2011). Os museus constituíram-se como uma das formas de legitimação da História e esta legitimação precisa de ser desconstruída (Shelton, 2011) através da participação individual. Há registo de alguns modelos de exposições que podem ser adoptados pelos museus e que compreendem uma maior pluralidade de discursos, permitindo que não-especialistas tenham voz activa, com vista a uma efectiva participação social (Lorente, 2011).

### 3. Conceitos-chave

Para esta investigação, sustentei-me em quatro conceitos-chave que me guiaram na fundamentação e que utilizei na análise das evidências recolhidas. Estes quatro conceitos servem o território da escola e do museu.

O primeiro conceito é o de Estilo Docente e está relacionado com as formas de os docentes interagirem em aula e que reflecte as concepções que têm sobre conhecimento, ensino e aprendizagem. No que respeita ao conceito aplicado aos contextos dos museus, equiparo a figura de docente à da educadora de museus, que lida com o grupo de jovens que visita o museu e relevo, dentro da temática da profissionalização do pessoal dos serviços educativos dos museus, a existência de vários trabalhos publicados, nomeadamente portugueses e espanhóis que reflectem as suas condições de trabalho e de formação (López, 2009; Oliveira, 2010; Amengual, 2012).

O segundo conceito é o de Relações Pedagógicas e aborda o acto da aprendizagem conjunta e colaborativa. Questiono a transmissão unilateral de conhecimentos de docente para aluno (Porres, 2012; Hernández, 2011; Correa e Aberasturi, 2013; Corti e Llanes, 2013), quando se poderia dar lugar ao poder pedagógico do diálogo analítico tal como Elizabeth Ellsworth (2005), como uma mediação que não se completa nem acaba, pois todos os sujeitos são portadores de testemunhos únicos que provocam descontinuidades de leitura, ou seja, rupturas para com o previsível.

O terceiro é o de Arte e Conhecimento Artístico, que significa o que se crê que se deve ensinar sobre arte. A educação artística tem várias definições e conteúdos, dependendo do contexto e do desenvolvimento económico de cada país (Bamford, 2009). As diferentes concepções sobre a estética em diferentes culturas produz uma diversificação sobre a educação artística muito maior do que as diferenças que se encontram no ensino das matemáticas e das línguas estrangeiras (Gardner, 1994). Carla Padró (2011a) explora três conotações com o conceito de “crítica” que poderiam conduzir a relações pedagógicas:



**Figura 1** · Visita de uma turma ao Museu Coleção Berardo. Fonte: própria.

**Figura 2** · Processo de criação de uma actividade educativa na Casa das Histórias Paula Rego, por duas alunas. Fonte própria.

estranhar-se, emancipar-se e transformar a partir de dentro. Tendo em conta que o campo artístico reivindica cada vez mais o campo pedagógico, na relação entre museus e escolas, Serdio (2010) adverte que as instituições educativas e culturais beneficiar-se-iam mutuamente se deixassem de viver de costas voltadas, insistindo na aceitação de que a aprendizagem é algo necessário para a vida e que deveria ter em conta a realidade quotidiana.

Por último, o quarto conceito-chave é o de Estratégias de Aprendizagem, que se relaciona com as actividades e propostas concretas que as professoras e as educadoras estabelecem com intenção de que os alunos encontrem motivações para aprender. Em vez de considerarem os jovens como futuros visitantes em adultos (Fróis, 2008), os museus poderiam dar-lhes condições de conforto físico e intelectual, algo que, em termos históricos, poucos se preocuparam em oferecer (Fróis, 2008; Hein, 1991).

#### 4. Metodologia

Para realizar o trabalho de campo utilizei uma abordagem etnográfica, participando na vida diária das pessoas (Hammersley e Atkinson, 1994), com o objectivo de descobrir como actuam no seu dia-a-dia (Humphreys, 2005, citado por López, 2009:103).

Elegi o estudo de casos como método, procurando compreender de forma aprofundada realidades particulares, que normalmente ficam invisibilizadas noutro tipo de estudos, como acontece com os estudos através de amostras (Stake, 2010). Através da definição de mais do que um caso — estudo de casos colectivo-, compreendi que possuíam elementos comuns e que poderia fazer uma interpretação colectiva do assunto investigado. Nesta investigação, um caso é uma turma do 3º ciclo que visita um museu de arte contemporânea: o Museu Colecção Berardo recebeu 1 turma da Escola Básica dos Eucaliptos e 1 turma do Colégio dos Plátanos (Figura 1); o Museu Nacional de Arte Contemporânea — Museu do Chiado recebeu 1 turma da Escola Secundária de Vergílio Ferreira; e a Casa das Histórias Paula Rego recebeu 1 turma da Escola Secundária de Vergílio Ferreira (Figura 2).

Como estratégias de recolha de evidências, utilizei a entrevista etnográfica (a alunos, professoras, directoras de escola, educadoras de museu e coordenadoras dos serviços educativos dos museus), a observação participante (a aulas de educação visual e às visitas que cada turma efectuou ao museu), a recolha e análise de informação documental (regulamentos, artigos de imprensa, emails) e o *focus group* (com as pessoas entrevistadas). Utilizei o diário de campo, as gravações em áudio e fotografias como instrumentos de registo.

Vásquez & Angulo (2003) apresentam três critérios fundamentais para a ética da negociação — confidencialidade, colaboração e imparcialidade —, que me esforcei por cumprir. Tal como Eneritz López (2009), questionei os meus direitos de investigadora, sabendo que iria intervir na vida de outras pessoas, iria utilizar as suas palavras e experiências, pelo que o meu objectivo teria de passar por construir conhecimento útil a essas pessoas sem atraiçoar a confiança que em mim haviam depositado. Neste sentido, realizei a devolução dos dados, a *retroalimentação* (Stake, 2010; Gibbs, 2012), oferecendo aos participantes informação sobre os resultados da investigação.

A reflexividade é particularmente importante na abordagem qualitativa, pois implica dar-se conta de que as orientações de quem investiga interferem nas interpretações e conclusões da investigação. Trata-se de um mecanismo significativo dentro da investigação social, que assume não ser nem poder ser realizada numa espécie de território autónomo isolado da sociedade e da biografia de quem investiga (Hammersley e Atkinson, 1994). É através da reflexividade que se garante a validade do estudo, pois quem investiga é o principal instrumento da investigação (Simons, 2011).

## 5. Análise das evidências

Para proceder à análise de evidências, utilizei como referente o conceito de incidente significativo (partindo inicialmente do conceito de incidente crítico). Um incidente, para que seja considerado crítico, acontece num contexto cujo final ou intenção teve um determinado sentido (Loureiro, 2012). O incidente crítico destacou-se do contexto no qual sucedeu, ocasionando nos participantes um efeito específico, positivo ou negativo (Monereo & Monte, 2011). Trata-se de uma realidade emergente, percebida por mim, como investigadora, que não pode ser reduzida às partes que o compõem, revelando imagens e evocando sentimentos (Charmaz, 2006). O incidente significativo pode formar parte do que as instituições — escola e museu — estabelecem como práticas de rotina ou de ruptura para com essa rotina (Monereo & Monte, 2011) e Hernández (2007).

Nos quatro estudos de caso realizados, identifiquei 356 incidentes significativos. Em cada um dos incidentes significativos identifiquei os comportamentos de cada interveniente, no sentido de converter o incidente em unidades mais pequenas de análise (Gremler, 2004). Identifiquei 1927 unidades de análise. Estas unidades de análise foram agrupadas por semelhança temática, reiterando ou repetindo a análise (Quintana, 2006). Deste agrupamento resultaram 474 indicadores. Estes indicadores foram agrupados em 9 temas, contribuindo assim para a construção de possibilidades de resposta aos interrogantes

de investigação. Dentro de cada tema foram definidos sub-temas, de modo a que os indicadores pudessem agrupar-se de forma mais imbricada, criando relações ainda mais próximas (Coffey & Atkinson, 2003). O resultado foi a definição de 46 sub-temas. Dando seguimento ao processo de “recontextualização” de Tesch (1990), atribuí a cada um dos indicadores uma conexão com um dos quatro conceitos-chave abordados no enquadramento teórico.

### **Conclusão**

Os alunos valorizam mais um Estilo Docente que lhes delegue competências do que um estilo mais acadêmico que não tenha em conta as suas necessidades. Os docentes destes alunos tiveram uma educação modernista, que reproduzem, ou modificam, de acordo com o seu capital cultural e as suas convicções, facto que não confirma a segunda hipótese colocada, que indicava que o estilo docente estava mais relacionado com o contexto social da escola. A influência do estilo docente na relação entre escolas e museus é relevante, na medida em que o museu se assume como educador da escola através de práticas modernistas e, como tal, não se mostra na disposição de atender às necessidades das escolas.

As Relações Pedagógicas entre escolas e museus evidenciaram um lugar praticamente inexistente. A oferta educativa dos museus acaba por estar mais relacionada com a política do museu do que com situações de aprendizagem, o que confirma a primeira hipótese colocada. A aprendizagem conjunta e colaborativa é uma prática pouco explorada que traz benefícios importantes para a aprendizagem, assim as professoras e as educadoras estejam na disposição de valorizar as subjectividades dos alunos, proporcionando-lhes momentos de questionamento que sejam providos de sentido, ou seja, importantes para as suas vidas.

A arte e o conhecimento artístico são abordados, quer na escola, quer no museu, de acordo com a concepção de aprendizagem defendida pela professora e pela educadora. Da exigência pela técnica às leituras pluralistas, há todo um conjunto de possibilidades de trabalho cuja abordagem é decidida pelas professoras e pelas educadoras. O museu continua a ser encarado como um lugar de aprendizagem, quer para os alunos, quer para as professoras, mas pratica sobretudo a transmissão de conhecimentos, embora os alunos, e por vezes as professoras, reclamem por outras práticas mais participativas. Nos casos estudados, os jovens não puderam gerar propostas alternativas às que lhes foram oferecidas pelos museus, o que não possibilitou a verificação da terceira hipótese colocada. Contudo, através de uma intervenção educativa que realizei com uma das turmas dos estudos de casos e um museu de arte contemporânea do mesmo estudo, aferi que através de uma abordagem diferenciadora de carácter

participativo é possível que as práticas docentes contemplem o papel da autoria dos jovens na sua relação com o museu, algo que verifiquei ser importante para que os jovens pudessem ser produtores de conhecimento dotado de sentido.

As estratégias de aprendizagem com que os alunos se deparam são seleccionadas e decididas pelas professoras, nas escolas, e pelas educadoras nos museus. Significa que os alunos são confrontados com estratégias, com as quais é suposto aprenderem, que variam segundo a concepção de aprendizagem que aquelas pessoas possuem. A relação do professorado com a oferta educativa dos museus está, afinal, relacionada com o seu capital cultural e com os modos de relação com a escola, e não com o contexto social em que a escola se insere. Os alunos valorizam estratégias mais participativas que nem sempre a escola está preparada para permitir e às quais poucas vezes os museus estão abertos.

### Referências

- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Amengual, I. (2012). *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: El caso del proyecto "Cartografiem-nos" en el museo Es Baluard*. Thesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- Arriaga, A. (2008). "La interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de los museos". In *Actas — I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza. Pp.300-304.
- Baldriga, I. & Rech, C. (2011). "La Scuola ben Fatta — professionalità, formazione e apprendimento". In *Il Museo come Spazio di Formazione*. ANISA Seminar. Rome Italy, April (paper).
- Bamford, A. (2009). *El Factor ¡Wuuu!: El papel de las artes en la educación — un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. (F. Jubany, Trad.) Barcelona: Octaedro (Original book published in 2006).
- Calcagnini, S. & Testa, M. (2004). "Practical aspects of a museum visit". In *A Place to Discover: A Manual of Good Practice based on the collaboration between science museums and schools*. SMEC: European Project. Available at [http://www.museoscienza.org/smec/manual/01\\_paper%20version/03\\_practical%20aspects%20of%20museum%20visit\\_en.pdf](http://www.museoscienza.org/smec/manual/01_paper%20version/03_practical%20aspects%20of%20museum%20visit_en.pdf)
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. (Original book *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*, published in 1996).
- Correa, J. & Aberasturi, E. (2013). "Buscando conexiones entre la relación pedagógica, la innovación y la indagación narrativa". In Correa & Aberasturi (coord.). (Re)Pensar la Innovación en la Universidad desde la Indagación. Universidad del País Vasco.
- Corti, F. & Llanes, J. (2013). "La Relación Pedagógica en la Universidad: de la reflexión a la práctica innovadora del profesorado novel". In Correa & Aberasturi (coord.). (Re)Pensar la Innovación en la Universidad desde la Indagación. Universidad del País Vasco.
- Duncan, C. (2004). *Rituales de Civilización*.

- (Ana Robleda, trad.). Murcia: Nausicaa. (Obra original *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*. publicada em 1995).
- Dyshte, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2013). *Dialogue-Based Teaching: The art museum as a learning space*. Copenhagen: Skoletjenesten.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza: Diferencia, Pedagogía y Poder en la Direccionalidad*. Madrid: Akal. [1ªed: 1997].
- Fróis, J. (2008). "Os Museus de Arte e a Educação Discursos e Práticas Contemporâneas". In *Museologia.pt* nº2/2008. Lisbon: Direção-Geral do Património Cultural. Pp.62-75.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. (F. Meler-Orti, Trad.) Barcelona: Paidós (Original published in 1990).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2008). "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica". In McLaren, P. and Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. Pp.17-22.
- Gremler, D. (2004). "The critical incident technique in service research". In *Journal of Service Research*. No.7. August 2004. Thousand Oaks: Sage Publications. Pp. 65-89.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía — Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Hein, G. (1991). "Constructivist Learning Theory". In *The Museum and the Needs of People*. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem Israel, 15-22 October (paper).
- Hernández, F. (2011). *Pensar la Relación Pedagógica en la Universidad desde el Encuentro entre Sujetos, Deseos y Saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hernández, F. (2007). "Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria". In *Perspectiva*. Vol. 25, N.1, jan./jun. 2007. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Pp.171-206.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos: Educar desde la Invisibilidad*. Valencia: Universitat de València.
- Huerta, R. (2011). "Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo". *Arte, individuo y sociedad*, ISSN 1131-5598, Vol. 23, Nº 1, 2011, págs. 55-72 — Fundación Dialnet
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para Disidentes: Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Juanola, R. (2010). "Diálogo y interpretación: los museos en la educación visual". In María Holguin (comp.). *Educar: aprender y compartir en museos — Memoria CECA Argentina 2007-2010*. Buenos Aires: Teseo.
- López, E. (2009). "¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles. (Thesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Lorente, J. P. (2011). "El fin del canon moderno y la instauración de otros discursos museográficos". In Guerrero, T. and Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio Nº4*. Malaga: Área de Cultura del ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 124-132.
- Loureiro, M. (2012). *Incidente Crítico: Desgaste das Relações Profissionais. Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação*. Oporto: Universidade Católica Portuguesa — Faculdade de Educação e Psicologia. Available at <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11892/1/Mar%C3%ADlia%20Loureiro.pdf>
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Col. Theory and History of Literature. Manchester: Manchester University Press.
- Mastandrea, S. & Antonini, L. (2012). *Report — Students, teachers and museums: a survey*. ITEMS — Innovative Teaching for European Museum Strategies: European Project. Available

- at [http://www.anisa.it/items/items\\_documents.htm](http://www.anisa.it/items/items_documents.htm)
- Monereo, C. & Monte, C. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Mörsch, C. (2009). "At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation". Mörsch, C. and the research team of the documenta 12 education (eds.). *Documenta 12: Education 2. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Project*. Zürich-Berlin: Diaphanes. Pp.9-33.
- Moutinho, A. & Ferreira, I. (2007). "Internet, Museu e Educação: alguns exemplos de e para Portugal e Brasil". In Teresa Toldy et al. *Actas do Congresso Internacional de Cidadania(s): discursos e práticas*. Oporto: Universidade Fernando Pessoa. Available at [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/753/1/internet\\_museu\\_educacao.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/753/1/internet_museu_educacao.pdf)
- Oliveira, G. (2009). "The partnership between a museum of modern and contemporary art and a school: a relationship between artists/pupils/teachers". (paper). *III Congrès D'Éducation de les Arts Visuals — Per Un Diàleg Entre Les Arts*. Barcelona 2009.
- Oliveira, G. (2010). "Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?" in Alice Semedo and Elisa Noronha (coord.). *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*. Oporto: Faculdade de Letras, Vol. 2, P. 193-206.
- Oliveira, G. (2013). "O museu como um instrumento de reflexão social". In Alice Semedo et al. (Ed.) *MIDAS — Museus e Estudos Interdisciplinares* [Online], N°2, April 2013. Disponível em <http://midas.revues.org/222>
- Padró, C. (2011). "Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones". In Guerrero, T. and Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio N°4*. Málaga: Área de Cultura del ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 102-114.
- Padró, C. (2011a). "Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones". In Guerrero, T. and Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio N°4*. Málaga: Área de Cultura del ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 102-114.
- Padró, C. (2009). "Compartiendo Momentos de Tránsito: la Investigación Educativa en Museos como un Espacio de Posibilidad Intermedia". In *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*. Vol. 2. Oporto: Faculdade de Letras. Pp.34-46. Available at <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1319&sum=sim>
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno de la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. In Quintana, A. e Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Rodríguez, N. (2011). "Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica". In Guerrero, T. & Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio N°4*. Málaga: Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp.14-29.
- Serdio, A. (2010). "Arte y Educación: Diálogos y Antagonismos". In Alejandro Tiana Ferrer (dir.). *Revista Iberoamericana de Educación*. N°52. (2010). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Pp.43-60. Available at <http://www.rioei.org/rie52a02.pdf>
- Shelton, A. (2011). "From antropology to critical museology and viceversa". In Guerrero, T. and Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio N°4*. Málaga: Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 30-41.
- Silva, T. T. (2000). *Teoria Cultural e Educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. 5th edition. Madrid: Morata.
- Steinberg, S. (2008). "Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos". In McLaren, P. and Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. Pp.13-15.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. London: Falmer Press.
- Triggs, P. & Wishart, J. (2010). *MuseumScouts: abordagens inovadoras ao ensino e à aprendizagem abrangendo museus, tecnologia interactiva e trabalho de equipa — Um guia para professores e tutores*. University of Bristol: The Partners, MuseumScouts, Comenius 2.1. European Project. Available at [http://museumsscouts.org/Handbooks/PT/091209\\_MS\\_Handbook\\_part1\\_PT\\_online\\_v01.pdf](http://museumsscouts.org/Handbooks/PT/091209_MS_Handbook_part1_PT_online_v01.pdf)
- Vásquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los Estudios de Casos: Los primeros contactos con la Investigación Etnográfica*. Granada: Aljibe.

# Genealogías: el largo y sinuoso recorrido de la educación artística

*Genealogies: the long and winding journey of  
artistic education*

SUSANA MARTELLI\*

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

\*Argentina.

AFILIAÇÃO: Universidad Nacional de Artes, Catedra Artes Visuales. Universidad de Buenos Aires. Avenida Ingeniero Huergo 1226 Las Heras 1749 Caba Argentina, Puan 480, Caba, Argentina. E-mail: sumartelli@filo.uba.ar

**Resumen:** Este trabajo es una síntesis de investigación. Indagamos los espacios del arte en la educación, ascendientes y herencias. Una genealogía que comienza en Francia en el s. XVIII, se enlaza con el romanticismo alemán, encuentra en las Academias su impulso, abre las expectativas a la autoexpresión reconociendo los aportes principales en Latinoamérica con especial énfasis en Brasil y el lugar de la escuela como espacio estetizante.

**Palabras clave:** arte / educación / genealogía / presente.

**Abstract:** *This is a synthesis and research work. Ascendants and Heritage of art spaces in education are investigated. A genealogy starting in 18th century in France, links to German Romanticism, finds its strenght in the Academies, opens up spectations to selfexpression, recognizes major contributions in Latinamerica, mainly in Brazil and also refers to the place taken by the school as a easthetizing agent.*

**Keywords:** *Art / Education Genealogy / Present time.*

## Introducción

Para comenzar a transitar un camino, es importante no saberse omnipotente ni completo, sino más bien, en medio de un largo proceso, conviene construir una senda para reconocer continuidades y rupturas propias de los recorridos históricos. El presente trabajo constituye parte de un proyecto de investigación que configuró el historial de la defensa de una tesis de maestría sobre las escuelas de arte en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, recorte que como tal también pueda ser arbitrario o injusto. La propuesta de investigar genealógicamente los tramos seguidos por la enseñanza artística, constituye la oportunidad de interrogarse de manera explícita por un tiempo histórico en el que se sucede una secuencia enlazando la diversidad y la dispersión, el azar de los comienzos y los accidentes, no las tensiones que ello presupone sino ver que en el tiempo histórico hay inagotables o desterrados tiempos. Herencias y ascendientes de un particular árbol del cual recoger datos, lugares de nacimiento, fuentes que documentan filiaciones, ramas y frutos de recorridos diversos y nuevos. Señal de rasgos y singularidades. En este *genos* del arte vamos a buscar: fuentes, *ro-dovid*, ascendencia, descendencia, sistematización, identidades y su complejidad en el presente.

El andamiaje conceptual y teórico en el que nos basamos es aportado por Reinhart Koselleck que pone la mirada en el centro de la denominada “historia de los conceptos”. Es la historia de los conceptos la que investiga la diferencia o concurrencia entre conceptos antiguos y categorías presentes del conocimiento. Por dispares que sean sus métodos y aunque se prescindiera de su riqueza empírica, la historia de los conceptos es una suerte de explicación para una teoría científica de la historia que conduce a la metodología histórica (Koselleck, 1993).

### 1. Preguntas o hipótesis de la investigación

¿Qué concepciones sobre el arte y la educación se construyen/ interrumpen y articulan en la conservación del ideario de cada movimiento en la historia de la educación artística?

¿Qué aportes a la educación artística del presente han sido tributados históricamente?

¿Se recuperan las utopías que son inherentes a la educación artística en los distintos periodos en el momento fundacional de cada uno?

### 1.2 Categorías de análisis

Al respecto, Koselleck nos suministra las categorías experiencia y expectativa. Como lo afirma el historiador estos órdenes nos permiten caracterizar a la

experiencia –por un lado- como esa gimnasia por medio de la cual se elaboran los acontecimientos pretéritos o recientes, acción que nos faculta a tenerlos presentes en nuestras acciones y que además están impregnados de realidad, ejercicio que relaciona sus propias conductas con las contingencias realizadas o fallidas (Koselleck, 1993). Por otro lado dichas categorías proporcionarían la memoria de estos fragmentos de la educación artística, apuntando a encontrar la secreta vinculación entre lo que ha sucedido y la espera — expectativa- atenta a un futuro, cuya relación se establece cuando se reúnen esos modos de ser en el tiempo de los modelos que restablecen -o destituyen- lo que recuerdan y lo que viven. Pensar entonces en teorías, modelos y prácticas en educación artística del pasado, no resulta inactivo ya que con distintas intensidades, nos habitan, son aceptados o refutados.

### 1.3 Un estado de la cuestión

La descripción y análisis de los estudios relacionados sobre el tema: tesis, artículos históricos y académicos, condensan la información a partir de las relaciones y diferencias que los distintos materiales muestran. La preocupación inicial fue la realización de un análisis que permitiera determinar donde y en qué medida modelos, teorías y prácticas en educación artística reconocen su paternidad en la historia donde se localizaban y secundariamente hallar el por qué. Este segundo punto, no fue tan llano de responder como hipótesis inicial. Las causas que rigen los patrones de distribución espacial y temporal no son fáciles de determinar. Será necesario ahondar en esas temáticas. En resumen, la presente investigación pretende ser un paso más en la línea de estudiar conjuntamente con otras disciplinas: la historia, la sociología, la estética y la teoría del arte. Parte del material bibliográfico se encuentra citado en la bibliografía de este artículo/síntesis del proyecto.

## 2. Autopistas o senderos: la educación artística nos precede: puentes o quiebres

La capacidad de obtener experiencias estéticas, en la cual la dimensión humana: emocional, intelectual, sensible y el libre desarrollo de capacidades creadoras, reconoce un largo y sinuoso recorrido. Mirar genealógicamente este viaje implica hacer un mapa para saber cómo se gestaron las condiciones hasta el presente. La genealogía se asume como perspectiva crítica y no intenta neutralidad: “las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica sino al azar de la lucha” (Foucault, 1980:20). La pregunta guía fue y

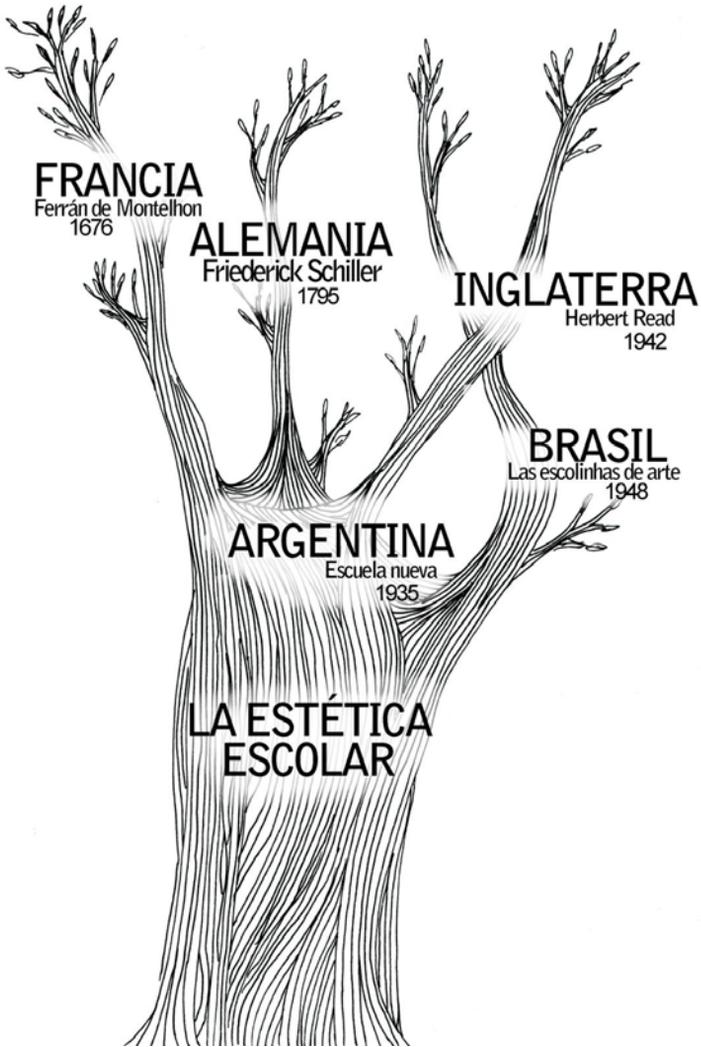
es: ¿Qué modelos teorías y práctica surgen desde el pasado? La educación artística, ¿qué legados ha recogido o invalidado en la disputa por atesorar la cosecha de este árbol? (Figura 1).

### **2.1 Ensayo en Francia. ¿La resistencia heredada?**

Si bien la experiencia no dejó un sedimento inmediato, fue el pintor Antoine Ferrand de Monthelon, creador de las Escuelas de Dibujo de Reims en 1715. Né à Paris le 11 avril 1686, y est mort le 20 mars 1752. Il fut chargé d'organiser la nouvelle école de dessins qui fut ouverte la même année el gestor de los diseños de la nueva escuela con inéditos métodos sobre el dibujo libre, resistente a los regímenes de la tradicional educación francesa renuente a las innovaciones, funda escuelas para sectores populares y grandes escuelas de arte para los hijos de la nobleza.

### **2.2 Semilla en Alemania. Legado de la estética**

Para Johann C. Friedrich Schiller la tesis fundamental está integrada en *Cartas a cerca de la educación estética del hombre*, planteada hacia 1795 en el núcleo de una educación de la humanidad. En las veintisiete cartas el poeta enfatiza la nobleza del carácter humano tanto para un Estado o una sociedad moral donde lo racional y lo sensible no estén en contradicción puesto que favorecen el punto de partida cuya génesis está fundada en algunos escritos de Kant. Para el filósofo, tanto en la teoría sobre la razón ilustrada y en la práctica, lo sensible se relaciona con la moral. Ser para la libertad. Es la belleza, como principio de libertad/autonomía. Por ello en la educación el objetivo a resolver es el problema político de una sociedad que plenamente racional y libre, “debe ser estética”. Schiller parte de principios kantianos para superarlos. Las *Cartas* en distintos momentos fueron objeto de polémicas: iniciaron rechazos tanto desde el punto de vista de los seguidores de la Ilustración como de sus contemporáneos ya románticos que vieron en esta obra una realización aviesa del pensamiento idealista quizás por contener una aguda crítica a los desatinos cruentos de la Revolución francesa. También fueron negadas desde una tradición marxista del siglo XX por la era stalinista. Mientras tanto defendidas por la poética, Hölderlin, vio en sus cartas la esperanza de una nueva época dorada para la humanidad. La Estética en sentido general, es vista por este poeta en las *Cartas*, como una teoría de la libertad.



**Figura 1** · ¿Qué modelos teorías y práctica surgen desde el pasado? La educación artística, ¿qué legados ha recogido o invalidado en la disputa por atesorar la cosecha de este árbol?

### **2.3 Destrezas de la Academia. Transmisiones: conocimiento y habilidades**

Las teorías sobre educación y arte dentro del sistema educativo formal, han seguido corriendo como un río subterráneo. En el campo de la educación artística, estas concepciones académicas ven en la enseñanza artística la operación de entender la práctica artística como una destreza y la idea de la enseñanza de las artes aparece vinculada a la adquisición general de las habilidades, el conocimiento de reglas y procedimientos. Esta concepción ha sido potente a través del tiempo y su fuerza se acentuaba por el valor de la transmisión ya que era dirigida a orientar el aprendizaje. Considera que el arte está sujeto a principios universales y reglas absolutas y que debe ser evaluado de acuerdo a criterios racionales y universales: la grandeza, la nobleza y la sublimación, deciden sobre el valor y la verdad del arte. Así entendidas, ¿las escuelas aun hoy alojan a las academias? Al respecto una idea foucaultiana sobre la genealogía nos liberaría de los saberes históricos al ubicarnos en una lucha contra “el orden del discurso”.

### **3. Posguerra. Patrimonio: la libertad como valor incuestionable**

Como nos lo recuerda Efland, el fin de la segunda guerra mundial es también un hecho que abre nuevos debates en la educación artística que obedecen a temáticas propias surgidas en la posguerra donde nacen una serie de propuestas pedagógicas que producen un verdadero giro en la enseñanza de las artes (Efland, 2002). Hoy, algunas instituciones siguen bebiendo en esas fuentes o constituyen parte del ideario educativo a través de lo que se ha dado en llamar educación por el arte (Read, 1959). Los vientos de libertad impulsaron corrientes de pensamiento y de acción en el campo de la educación artística, que hicieron posible la reconstrucción de un ser humano desmembrado gracias a un fin irrevocable de la educación: la utopía. La educación autoexpresiva se proponía revisar las concepciones educativas academicistas producidas por un origen ilustrado valorizando el desarrollo de aspectos sensoriales, emocionales y expresivos basados en el desarrollo y estímulo a la creatividad, la sensibilidad, la originalidad, la imaginación y la actividad creadora en la educación (Lowenfeld, 1972). Lo que se propicia desde estas perspectivas, es un proceso de impulso y expansión de aspectos sensoriales, emocionales y expresivos. El eje está puesto en la experiencia personal del niño como creador, se busca trascender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento individual, grupal, moral y social incidiendo en los objetivos, los contenidos y las metodologías ya que es la institucionalización la que permitiría que los aprendizajes se realicen también mediante los descubrimientos del estudiante y la necesidad de renovación

que demanda la etapa evolutiva que la escuela acompaña, estimula y favorece. La imaginación reclama el sentir personal que abre resquicios por donde entra en experiencias en el sistema educativo, una concepción de la autonomía del sujeto favorecida por una alternativa epistemológica flexible que albergue diferentes praxis artísticas.

Apoyadas en el advenimiento de la libertad como valor incuestionable y en la tendencia humana hacia el arte como impulso de fuerte vitalidad, hacen del arte el factor de nuevos horizontes.

### **3.1 Expectativas en las disciplinas. Patrimonio: el arte como lenguaje**

En el campo de la educación artística basado en la espontaneidad, el paradigma autoexpresivo deja su espacio, no sin luchas y conflictos, al arte como lenguaje. Que los distintos lenguajes que conformaban la educación artística fuesen considerados como asignaturas con contenidos específicos y rango similar a las otras disciplinas fue la esperanza de la inclusión en las exigencias de la formalidad de la educación. Estas cuestiones que se abordan desde este enfoque surgen entre las décadas del '60 y el '80 y los objetivos apuntaron a encontrar su lugar en la cultura y a exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia.

Además coinciden otras investigaciones: sobre la inteligencia, en torno a los procesos de percepción, a los vínculos entre desarrollo cognitivo y creatividad que un grupo interdisciplinar de la Universidad de Harvard promueve. Además Howard Gardner y Jerome Bruner al avanzar como impulsores del avance de la revolución cognitiva, resaltaron el aporte de la educación artística en dicho auge cognitivo pero también, aprendizaje social y comunicativo en tanto se aprende de manera individual dentro de un contexto social, como experiencia comunicativa, como lenguaje. Dicha renovación se experimenta en la segunda mitad del siglo XX y fue propiciada por la filosofía del lenguaje y el incremento de la cultura visual en las sociedades tecnificadas. A partir del auge de la semiótica cobra relevancia la idea de que todo hecho humano puede ser entendido en términos de hecho comunicativo.

Se fundamenta en dos ideas: por un lado, las formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la de otros lenguajes y por otro, los resortes para la percepción pueden llevarnos más allá de la apariencia primaria de las imágenes y ayudarnos a comprender esas estructuras internas o sintaxis que las constituyen. La potencia de lo visual, según este punto de vista, debería orientarse básicamente a la adquisición de las competencias propias de la "alfabetización visual": ver-observar, leer para

decodificar los mensajes visuales, escribir y producir o emitir imágenes o mensajes visuales. La mirada que entiende el arte como lenguaje no está exenta de tensiones, Jacobo Kogan, Susana Langer y Nelson Goodman suman sus resistencias a esta postura.

### **3.2 La perspectiva de la “cultura visual”. Progenie leída**

Desde la Revolución industrial y el positivismo como paradigma hegemónico, la especialización del conocimiento se ha ido acelerando y profundizando. Las nuevas tecnologías y el auge de la globalización -en ciertos aspectos- parece proponer una democratización del conocimiento y contraponer otros modos de circulación de los saberes. No obstante, esta aparente disponibilidad de la información no siempre deja ver el hecho de que el acceso “democrático” al conocimiento y al arte continúa ligado, por un lado al capital material (económico) y por otro a la posesión de un determinado capital cultural. En tanto la escritura es un soporte central en la circulación del saber y es una “tecnología” -no es una habilidad natural- necesita de la adquisición de herramientas para acceder a ella, es decir, necesita de la enseñanza para cumplir un rol central en el acceso al capital simbólico, fuente de *prestigio* en términos de Bourdieu. En ese sentido, el docente de arte cumple un rol central en tanto operador de difusión y garante del derecho a la cultura. Cultura que comprende en un concepto común, todas aquellas realidades visuales que van teniendo un papel cada vez más relevante. Dentro de esta perspectiva ubicamos los desarrollos realizados desde FLACSO por el equipo que en Buenos Aires Argentina trabaja sobre “Educar la mirada” referenciados en Fernando Hernández e Imanol Aguirre Arriaga.

### **3.3 Latinoamérica abre las puertas. Patrimonio propio**

Reconociendo a la educación artística como una construcción social e histórica que según Foucault al abordar genealógicamente hace jugar saberes locales, discontinuos descalificados, no legítimos contra una instancia teórica unitaria, es que resulta pertinente abordar las experiencias culturales dadas en Latinoamérica. Aportadas por diversos países en el campo tanto desde los currículos como a la formación docente es oportuno considerar la visión latinoamericana como una oportunidad para activar la reflexión crítica y a la vez recuperar las propias experiencias vitales y los recorridos propios como materialidad estética. En Brasil las Escolinhas de Arte han dado muestras de esta renovación en diversos estados. Fue la más conocida la de Río de Janeiro que tuvo la coordinación de Augusto Rodrigues. En Recife la coordinada por Noemia Varela. Las creadas en São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul fueron escolinhas que

propiciaron la valorización del campo del arte para el enriquecimiento subjetivo y la apropiación y reflexión sobre el propio capital cultural, el avance de la diversidad de experiencias estéticas de niños y jóvenes y el reconocimiento de la dimensión estética, ética y política de las mediaciones culturales. Tanto el investigador Sidney Peterson como Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo dedicaron muy buena parte de sus investigaciones y producciones científicas a estos temas. Ana Mae Barbosa explora en torno a tres acciones mental y sensorialmente básicas: creación -hacer artístico- lectura de la obra de arte y su contextualización. Propone una opción formativa de fundamento posmoderno que concibe el arte como expresión y como cultura. Propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista.

### **Atravesar el tiempo. ¿La historia nos habita?**

Resistencia. Conocimiento. Destreza. Estética. Libertad. Lenguaje. Disciplina. Orígenes. ¿Imágenes históricas de la educación artística? Así también desde ese mismo un abordaje histórico, Pablo Pineau plantea que la escuela en la Argentina es una "máquina estetizante" para la inclusión de las poblaciones llegadas a nuestro país desde Europa a fin de acompañar el "progreso", mediante la producción de una Estética común. Sin duda, la escuela primaria básica exigida, además de ser una metáfora del progreso y la construcción de la modernidad, creó un dispositivo para la generación de los ciudadanos, compromiso de prácticas y patrones estéticos y simbólicos. Así también en una síntesis, la *estética escolar* carga la totalidad de la vida escolar y está presente no limitándose a los espacios de la enseñanza del arte si no que resulta vigente en el resto de las dimensiones de la acción escolar. Esta posibilidad de un abordaje predecesor, histórico con eje en la genealogía nos permite recoger, como si de una definición del arte se tratara, ver estos los aportes que se opondrían a la unicidad del relato. Con palabras de Foucault (1980): "la posibilidad de los acontecimientos en la actualidad liberará de la contingencia que nos hizo ser lo que somos la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos hacemos o pensamos". Entonces es posible interrogarnos si la historia ¿nos habita?

## Referências

- Agirre, Imanol (2000) *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una visión pragmatista de la educación estética*. Universidad Pública de Navarra.
- Barbosa, Ana Mae (org.) (1999) *Arte-educação, leitura no subsolo*. Cortez editora.
- Bruner, Jerome (1968) *El Proceso de la Educación*. México D.F. Unión Tipográfica Editorial Hispano — Americana (Colecciones Manuales UTEHA, Serie Educación. Número 17).
- Efland, Arthur (2002) *Una historia de la educación del Arte*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1980) "Nietzsche, la genealogía y la historia." *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gardner, Howard (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, Reinhart (1993) "Espacio de experiencia" y "horizonte de expectativas" dos categorías históricas. *Futuro pasado*.  
*Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lowenfeld, Viktor & Brittain, Lambert (1972) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martelli, Susana (2011) "Educación artística: al calor de las expectativas y los debates sobre este campo educativo en el que es ineludible operar." *Revista Espacios de crítica y producción*. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Martelli, Susana (2014) *Políticas públicas para el área de educación artística. Las escuelas de arte en foco en la década del '70*. Tesis de Maestría en Educación Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Read, Herbert (1964) *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Schiller, J.C.F (s/d) Sobre la educación estética del hombre. URL: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf)

# Não parecem bandos de pardais

*They don't look like sparrow flocks*

CARLA MARIA REIS VIEIRA FRAZÃO\*

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

\*Portugal, professora de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

AFILIAÇÃO: Escola Manuel Figueiredo. Agrupamento de Escolas Gil Paes Rua 25 de Abril 2350-786 Torres Novas, Portugal.  
E-mail: frazaocarlaeis@sapo.pt

**Resumo:** Projeto desenvolvido com uma turma do 6º ano, nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Através da implementação de práticas de atividade expressiva exploraram-se novos meios e técnicas de representação e criação visual, observaram-se obras de arte, estimulou-se a imaginação e tentou-se motivar e envolver os alunos nas atividades de sala de aula.

**Palavras chave:** obra de arte / atividade expressiva / motivação.

**Abstract:** *Project developed with a 6th grade class in Visual Education and Technological Education. Through expression practices implementation new techniques and means of representation and visual creation were explored, works of art were studied, the imagination was stimulated and attempts were made to motivate and involve students in classroom activities.*

**Keywords:** *work of art / expressive activity / motivation.*

## Introdução

A ação “Não parecem bandos de pardais” foi um projeto pedagógico que resultou de questões colocadas por alguns alunos, relativas aos trabalhos que iriam fazer — “também vamos fazer pássaros como os outros, no ano passado?”, “um projeto para fazer coisas?”. A natureza das interrogações remetia para a possibilidade de serem desenvolvidos trabalhos em que haveria a oportunidade de manusear materiais diferenciados.

Perante a manifestação deste interesse foi importante valorizar a iniciativa pois o grupo/turma apresentava, com frequência, pouco envolvimento nas atividades letivas e tinha um comportamento muito perturbador, com atitudes que geravam situações de muita instabilidade na maioria das disciplinas, entre pares e no espaço exterior.

Em resposta à solicitação foi sugerido a realização de trabalhos que permitissem a realização de uma exposição para assinalar a chegada da Primavera. O evento visava organizar uma intervenção no espaço escolar que resultaria do contributo individual de cada aluno na produção de uma obra coletiva — uma instalação. A concretização desta ideia foi do agrado da turma e a satisfação gerada auxiliou a criar expectativas positivas e a motivar os alunos para um maior envolvimento e uma participação ativa nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Apesar da estruturação do projeto ter como propósito a realização de uma exposição, no átrio principal do estabelecimento de ensino (a área de entrada, de passagem e de acesso aos diferentes espaços comuns), a valorização pedagógica da atividade recaiu sobre as metodologias implementadas que procuraram promover dinâmicas catalisadoras de alteração de atitudes, seja individuais face ao trabalho, ao prazer da descoberta e à superação de dificuldades, seja de grupo face à cooperação e ao respeito pelo outro.

Deste modo o recurso à obra de arte e, principalmente, a ênfase colocada nos processos de trabalho e de experiência de meios, recursos e novas técnicas de expressão e criação plástica revelaram-se fundamentais para suscitar a curiosidade dos alunos, fomentar uma motivação intrínseca, conferir novos significados à aprendizagem e para valorizar a entreajuda.

## 1. Pensar o projeto e Aprendizagens Essenciais

### 1.1 Sala de aula — Conteúdos/aprendizagens essenciais/comportamento perturbador

O projeto “Não parecem bandos de pardais” foi desenvolvido com alunos do 6.º ano de escolaridade nas disciplinas de Educação Visual (EV) e de Educação Tecnológica (ET), tendo por base intenções apontadas nas Aprendizagens

Essenciais de ciclo que preconizam “o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (Direção-Geral da Educação, Julho de 2018a:1), “[...] proporcionar uma variedade de atividades e experiências, com uma diversidade de materiais e técnicas” (Direção-Geral da Educação, Julho 2018b:4). Foram ainda consideradas, entre outras, as menções que visam: auxiliar a construir um perfil de alunos cujas competências possibilitem apreciar e considerar dimensões sociais, culturais e económicas; comunicar ideias; assumir atitudes de investigação e experimentação; planear etapas do trabalho; adquirir conhecimentos de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança, mantendo relações positivas com os outros em contextos de colaboração e interajuda (Direção-Geral da Educação, Julho 2018b:4-5).

A atividade pedagógica foi estruturada a partir da abordagem de aprendizagens que constam nos Domínios: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação, Processos Tecnológicos, Recursos e Utilizações Tecnológicas. De acordo com o documento orientador *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Aluno* entende-se que os diferentes Domínios inter-relacionam competências estéticas e técnicas, envolvem saberes, conhecimento e domínio de materiais utilizados pelos alunos em diferentes contextos, ações práticas e projetos de trabalho, individuais ou em grupo, podendo integrar conteúdos de várias disciplinas (Direção-Geral da Educação, 2018a:4).

Assim, na disciplina de EV o projeto envolveu ações direcionadas para objetivos que remetem para a descrição de objetos artísticos, análise crítica de narrativas visuais, expressão de ideias utilizando diferentes meios, materiais e suportes, reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão), desenvolvimento de trabalhos individuais/projetos de grupo (Direção-Geral da Educação, 2018a:6-9). Na disciplina de ET as atividades proporcionaram a abordagem de objetivos que remetem para a aquisição de saberes inerentes às etapas e procedimentos necessários ao desenvolvimento e concretização de um projeto, produção de artefactos, seleção de materiais e apreciação das suas qualidades/propriedades, identificação de técnicas, recursos e processos de trabalho (Direção-Geral da Educação, 2018b:7-8).

Devido a questões relacionadas com atitudes e comportamento perturbador e de provocação entre pares, falta de motivação, existência de faltas injustificadas, não apresentação de material essencial, dificuldades de atenção/concentração e de aprendizagem, pouca autonomia e pouca resiliência face a

dificuldades, as atividades de caráter prático assumiram um maior destaque durante o desenvolvimento da ação educativa. Tendo em atenção estes constrangimentos, a aproximação a saberes curriculares, de caráter teórico, foi efetuada com explicitações muito simples e em simultâneo com o desenrolar das atividades práticas — estabelecendo-se uma relação direta entre uma determinada aprendizagem/saber e a aplicação concreta na tarefa. Tentou-se, deste modo, precaver estados de desânimo e a dispersão, manter ativo o vínculo afetivo e a dedicação às atividades de sala de aula.

## 1.2 O projeto — fases de desenvolvimento

O projeto pedagógico foi alicerçado no estudo de noções relativas aos conteúdos Património e Materiais, e foi organizado através da definição de três fases nucleares, com atividades articuladas nas disciplinas de EV e de ET: (I) estudo de conteúdos e observação de obras de arte; (II) atividade prática — registo visual e configuração das figuras; (III) exposição e reflexão sobre os resultados alcançados/obra final.

### 1.2.1 EV — obra de arte, trabalho individual e projeto coletivo

Numa primeira fase, na disciplina de EV, foi efetuada a abordagem de noções relativas aos conceitos *Património*, *Obra de Arte*, *Obra pessoal e/ou coletiva*. Este estudo foi complementado com a pesquisa e a identificação de alguns bens patrimoniais da região que são exemplos significativos da identidade cultural do meio/concelho, em que a escola se insere, por exemplo: o Castelo, as ruínas Romanas da Vila Cardílio, as Grutas das Lapas, os parques naturais, os frutos secos, etc.

Tendo por base estas aprendizagens a dinamização do projeto foi despoletada pela observação de imagens de obras de M. C. Escher e imagens de uma obra/instalação do ceramista e escultor A. Vasconcelos Lapa (elaborada para uma exposição que ocorreu na Fundação Portuguesa das Comunicações, 2013). Nos exemplos apresentados, que continham figurações de pássaros, foi feita a análise das composições, dos meios utilizados, das formas, de técnicas de representação, das construções com recurso a padrões e à repetição, das relações entre as formas e o espaço.

Após o contacto com estas referências visuais, os alunos envolveram-se em ações de pesquisa sobre as aves autóctones mais comuns da região/do meio local, fizeram o estudo das mesmas através de desenho de observação e registos de cor real, tendo por base a visualização de uma imagem. Durante o desenvolvimento destes estudos gráficos, efetuados com lápis de grafite e lápis de cor (Figura 1), foi feita, pontualmente, menção a questões relativas à observação e análise dos animais; possíveis soluções e/ou estratégias para representar as



**Figura 1** · Desenho de observação — pardal. Estudo de cor real com aplicação de lápis de grafite e de lápis de cor. Trabalho de aluno do 6.º ano, 2019. Fonte: própria.

**Figura 2** · Exploração de cor, padrão e/ou composição na superfície/corpo do pássaro. Desenho a lápis de grafite, lápis de cor e caneta de feltro. Trabalhos de alunos do 6.º ano, 2019. Fonte: própria.

**Figura 3** · Exploração de cor, padrão e/ou composição na superfície/corpo do pássaro. Desenho a lápis de grafite, lápis de cor e caneta de feltro. Trabalhos de alunos do 6.º ano, 2019. Fonte: própria.



**Figura 4** · Trabalho de pares. Alunos cooperam na modelação das figuras com jornal e fita-cola. Trabalhos de alunos do 6.º ano, 2019. Fonte: própria.

**Figura 5** · Trabalho de pares. Alunos cooperam na aplicação de gaze gessada no revestimento das figuras. Trabalhos de alunos do 6.º ano, 2019. Fonte: própria.

**Figura 6** · Aluna a revestir um pássaro com gaze gessada. Trabalho de aluna do 6.º ano. (2019). Fonte: própria.



**Figuras 7 e 8** - Alunos a pintar o pássaro de acordo com o estudo prévio. Tinta acrílica, guache e cola branca sobre figura revestida com gaze gessada. Trabalhos de alunos do 6.º ano. (2019). Fonte: própria



**Figuras 9 e 10** · Exemplos de trabalho final. Tinta acrílica e guache sobre figura revestida com gaze gessada. Trabalhos de alunos do 6.º ano. (2019). Fonte: própria

formas observadas; identificação de características específicas dos pássaros em estudo; proporções e relação entre as partes e o todo.

Depois da realização destes desenhos foram elaborados estudos de simplificação da forma e foi proposto aos alunos que imaginassem um novo revestimento para os animais. A superfície da forma tornava-se num espaço livre de invenção, no qual se afastariam das referências reais e poderiam explorar novas cores, composições e/ou padrões (Figura 2 e Figura 3).

### **1.2.2 ET — configuração dos volumes/trabalho individual e coletivo/entrajuda**

A configuração dos pássaros em volume foi operacionalizada disciplina de ET, tendo sido consideradas três etapas de trabalho: modelação das figuras a partir do estudo de simplificação das formas, aplicação do material de revestimento nos volumes, pintura de acordo com o projeto elaborado na disciplina de EV.

O principiar das atividades foi antecedido por uma sessão de esclarecimento na qual foram feitas algumas considerações sobre os materiais a utilizar e as técnicas a aplicar, nomeadamente:

- Técnicas de trabalho com jornal — exploração de características deste material a nível de resistência e maleabilidade/“plasticidade” (dobrar, torcer, amachucar);

- Aplicação de gaze gessada — características sob ação da água/plasticidade, procedimentos e cuidados a ter na sua utilização;

- Aplicação de cor — pintura com tintas de guache e/ou tintas acrílicas.

Após esta explanação foi feita a demonstração da técnica de criação de volumes utilizando jornais e fita-cola de papel, para auxiliar a definir e a manter as formas pretendidas, e posteriormente foi exemplificado o processo de utilização da gaze no revestimento da figura.

Devido às características do grupo/turma, à falta de autonomia e de determinação para ultrapassar dificuldades, e ao facto das técnicas serem desconhecidas dos alunos, nesta fase do projeto foi importante implementar estratégias de trabalho colaborativo de modo a minimizar situações de insucesso que pudessem gerar alguma instabilidade e afetar o entusiasmo que os alunos apresentavam. A entrajuda (Figura 4 e Figura 5) foi uma mais-valia: observou-se que os alunos se esforçavam para não abandonar o trabalho e as situações de desafio e de provocação entre pares diminuíram consideravelmente. O êxito alcançado na concretização das tarefas manteve a maioria dos alunos motivada e ansiosa para dar continuidade às diferentes etapas do projeto — o que permitiria a experimentação de um novo recurso e/ou técnica expressiva.

Constatou-se ainda que alguns alunos interiorizaram com muita facilidade os diferentes procedimentos, tendo sido autónomos na aplicação das técnicas (Figura 6), mostrando-se mais auto-confiantes e ajudando vários colegas em diversas etapas do projeto, tomando a iniciativa para colaborar em diferentes grupos de trabalho.

Depois da fase dedicada à modelação e ao revestimento das figuras, com gaze gessada, foi efetuada a pintura de acordo com os estudos desenvolvidos previamente (Figura 7 e Figura 8). Neste segmento do projeto observou-se que a maioria dos alunos apresentava um entusiasmo acrescido — por um lado puderam continuar a experienciar e a manusear diferentes materiais/recursos e, por outro lado, a aplicação de cor aproximava-os do objeto real que haviam idealizado. Aquando da conclusão da tarefa os alunos mostravam-se orgulhosos do seu trabalho final (Figura 9 e Figura 10), por terem conseguido materializar, com sucesso, uma ideia registada numa folha de papel e pelos elogios recebidos da comunidade escolar.

### Conclusão

O projeto de comemoração da chegada da Primavera foi delineado a partir de ideias expressas por alguns alunos e teve como intuito tentar apelar a uma participação mais ativa e positiva nas atividades letivas. O grupo/turma integra um número considerável de alunos que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, dificuldades de atenção/concentração e atitudes (de interação entre pares) desajustadas ao espaço de sala de aula. O seu modo de estar desencadeia muita instabilidade e repercute-se na qualidade das suas aprendizagens.

Tendo por base as fragilidades da turma, e a vontade manifestada em “fazer coisas novas”, a estruturação da ação pedagógica atendeu aos interesses dos alunos e foi direcionada para a implementação de atividades de cariz essencialmente prático, norteadas por dinâmicas vinculadas à criação plástica — O pensar na obra/a ideia, a razão que motiva a sua génese, o lugar a que se destina, a pesquisa de materiais, a experimentação, o processo de desenvolvimento e materialização da mesma, a reflexão sobre o resultado final.

Procurou-se, desta forma, implementar uma estratégia com utilização/exploração de materiais interessantes e tarefas novas, diferenciadas e estimulantes cuja natureza aumentasse a probabilidade dos alunos se manterem motivados para que, assim, a aprendizagem cumprisse uma “função positiva” (Veríssimo, 2013:85-8).

A. Quadros Ferreira (Ferreira, 2007:74-5) e Arnheim (2010:58) apontam que as dinâmicas didáticas organizadas em sala de aula condicionam o envol-

vimento do aluno, sendo essencial efetuar abordagens que valorizem os seus interesses e promovam novas experiências, considerando diferentes modos de aprender, pensar, ver e fazer. Através destas práticas poder-se-á cativar o aluno e suscitar a sua curiosidade, minorando situações de falta de motivação e pouca participação e, deste modo, dar mais significado às ações e aprendizagens efetuadas em sala de aula.

Também Rogers (C. Rogers, apud Sousa, 2003:143) refere que a mudança significativa do comportamento resulta de um trabalho individual de descoberta e de algo percebido pelo próprio indivíduo. Sobre motivação e aprendizagem é, ainda, importante atender aos enunciados de A. Damásio que estabelecem uma conectividade entre cognição e afetividade, considerando-as uma mesma unidade funcional (Damásio, apud Ribeiro, 2011:1).

Assim, pelo envolvimento dos alunos no projeto educativo e pelos resultados alcançados, constatou-se que o incremento de propostas pedagógicas desafiadoras ligadas ao pensamento e à atividade criativa revelou-se propício à alteração de atitudes. O contacto com o desconhecido, com espaço para a exploração e experimentação, a descoberta e a concretização de ideias ligadas aos seus interesses propiciaram situações de ensino-aprendizagem que conduziram a posturas de superação individual, de relações positivas com a atividade letiva e a concretização bem-sucedida da tarefa resultou no aumento da autoestima.

Apesar dos resultados positivos é de anotar que também ocorreram períodos em que alguns discentes apresentaram alguma desmotivação devido ao facto da obtenção do objeto final não ser imediata, tendo sido necessário dar um apoio mais individualizado para que a transição entre procedimentos fosse mais célere. De algum modo os alunos parecem requerer atividades de resultado/resposta instantânea que lhes são proporcionadas pelos novos meios e soluções tecnológicas — um desafio que se coloca na estruturação de novos projetos pedagógicos.

Depois da fase dedicada à modelação e ao revestimento das figuras, com gaze gessada, foi efetuada a pintura de acordo com os estudos desenvolvidos previamente (Figura 7 e Figura 8). Neste segmento do projeto observou-se que a maioria dos alunos apresentava um entusiasmo acrescido — por um lado puderam continuar a experienciar e a manusear diferentes materiais/recursos e, por outro lado, a aplicação de cor aproximava-os do objeto real que haviam idealizado. Aquando da conclusão da tarefa os alunos mostravam-se orgulhosos do seu trabalho final (Figura 9 e Figura 10), por terem conseguido materializar, com sucesso, uma ideia registada numa folha de papel e pelos elogios recebidos da comunidade escolar.

## Referências

- Arnheim, Rudolf (2010) — *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Espasa Libros, Paidós, (5ª edição). ISBN: 978-84-7509-877-7.
- Direção-Geral da Educação (2018a) *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos*. [Consult. 2019-04-23]. Disponível em URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/educacao\\_visual\\_2c\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2018b) *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos*. [Consult. 2019-04-23]. Disponível em URL: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/2c\\_educacao\\_tecnologica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_tecnologica.pdf)
- Ferreira, António Quadros (2007) — *Pensar a Arte, Pensar a Escola*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 978-972-36-0907-3.
- Ribeiro, Filomena (2011) — *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. PROFFORMA N° 03 — Junho. [Consult. 2019-04-29]. Disponível em URL: [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf)
- Sousa, Alberto B. (2003) *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. Vol. I. Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-617-2.
- Veríssimo, Lurdes (2013) — *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. In J. Machado & J. Matias Alves (Orgs.) *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Fac. de Educação e Psicologia da Univ. Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas. ISBN: 978-989-96186-4-0

# Projectos Visuais Escolares, Formação de Professores e Investigação-Ação; Resposta integrada em Auto-eco-compatibilização à Emergência-Mudança

*Eco-compatibilization of Visual Aesthetic  
Education Projects in school-environment  
interaction: Contribution for the University of  
Lisbon Artistic Education Exploratory*

**ELISABETE OLIVEIRA\***

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

\*Portugal, artista visual.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, CIEBA. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: elisabeteo@netcabo.pt

**Resumo:** Investigamos a qualidade presente das práticas curriculares, formação de professores e investigação-acção, específicas em Arte-Educação, com os objectivos seguintes: (1) Reflectir sobre a imanência da emergência e da mudança no que vive e se desenvolve no espaço-tempo; e a consequente necessidade de auto-eco-compatibilização no processo de ensino-aprendizagem. (2) Compreender a eco-natureza, relacional, do processo de ensino-aprendizagem - e da arte -; e suas implicações/necessidades/desafios para o planeamento curricular, a formação de professores e a investigação-acção, no sistema actual de flexibilização. (3) Analisar tendências de práticas correntes - ênfase no 3º Ciclo Básico e E.º Secundário. (4) Actualizar uma caracterização do desenvolvimento curricular dos últimos 70 anos. (5) Detectar problemas e prioridades para a qualificação das experiências escolares visuais, formação dos seus professores e investigação-acção. Concluiremos consciencializando o valor dos projectos escolares visuais como património cultural imaterial, revelador do seu tempo e cultura e perscrutando o futuro, em realização transcultural e intergeracional.

**Palavras chave:** educação estética visual / formação de professores / investigação-acção / património cultural visual imaterial/ projecto de trabalho.

## Introdução

Interrogamo-nos sobre a qualidade das experiências escolares, Formação de Professores e Investigação-Acção específicas em Arte-Educação. Por essa razão os objectivos desta investigação são os seguintes: (1) Reflectir sobre a imanência da emergência e da mudança no que é vivo e se desenvolve no espaço-tempo; e a consequente necessidade de auto-eco-compatibilização no processo educacional, de ensino-aprendizagem. (2) Compreender a eco-natureza, relacional, do ensino-aprendizagem — e da arte -; e as suas implicações/necessidades/ desafios para o Planeamento Curricular, a Formação de Professores e a Investigação-Acção em Arte-Educação, no actual contexto de autonomia e flexibilização curricular, AFC — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016).

**Abstract:** *We research nowadays quality of curriculum practices, teacher education and action-research, specifically in Art-Education, with the following objectives: (1) To reflect about emergence and change immanence, in everything that lives and evolves in space-time; and the consequent necessity for self-eco-compatibilization in the teaching-learning process. (2) To understand the eco-nature, relational, of the teaching-learning process - and art -; and its implications/necessity/challenges for curriculum planning, teacher education and action-research, in the actual flexibility system. (3) To analyse current practices trends - emphasis on 3rd Cycle and Secondary Education. (4) To update a characterization of curriculum development in the last 70 years. (5) To uncover problems and priorities to qualify visual experiences at school, their teachers' education and action-research. In conclusion, we become conscious of the value of school visual projects as visual cultural material heritage, by revealing their time and culture and insight into the future, in. transdisciplinary and intergenerations accomplishment.*

**Keywords:** *action-research / project of work / teacher education / visual aesthetic education / visual cultural material heritage.*

(3) Analisar tendências de práticas correntes, com ênfase no 3º Ciclo Básico e Ensino Secundário — recolhidas no Projecto ExplorEAUL (Exploratório de Educação Artística da Universidade de Lisboa), cujo piloto apresentámos em Doutoramento (2005), publicámos em 2010 e aprofundamos presentemente no CIEBA -, verificando desenvolvimentos num contexto estético integral tridimensional / funcional (material / tecnológico; social / comunicativo; ontológico / de-organização-de-vida); e como contributo para um referencial do professor no tempo de flexibilização presente. (4) Actualizar uma caracterização dos períodos de desenvolvimento curricular dos últimos 70 anos. (5) Detectar problemas e prioridades para a qualificação das experiências escolares visuais, formação dos seus professores e investigação-acção.

### **1. Imanência da emergência e da mudança no que vive e se desenvolve no espaço — tempo; e a conseqüente necessidade de auto-eco-compatibilização no processo de ensino-aprendizagem.**

Entendemos que tudo o que vive está necessariamente em mudança, no espaço-tempo; por essa razão, modelos de sucesso num contexto precisarão de actualização face à emergência de novas circunstâncias e (sin)energias, a qual, para corresponder à realidade, exigirá um processo de auto-eco-compatibilização: eco-, por congregar o conhecimento na envolvente próxima-global, no diálogo entre os actores. Em arte-educação, parecem-nos condições necessárias para a autonomia nas escolas e uma reestruturação curricular, as representações dos alunos auscultadas sustentadamente quanto aos resultados do que têm experimentado e o que a sociedade lhes exija, ouvidos entre si e com os professores; e que estes e as escolas — com as estruturas parceiras da família, poder decisório e cultura (em sentido lato), estejam auto-documentados sobre os percursos de desenvolvimento prosseguidos, capacitados para se entre-ouvirem e apreciando crítica e adaptativamente o que é reportado por experiências nacionais e internacionais. Consulta útil: Ana Mae Barbosa (2015).

Na educação estética-artística visual, com foco nos 2º / 3º Ciclos e Ensino Secundário, assinalamos a transição das práticas de *exercícios* para o *trabalho de projecto* (João Martins da Costa, por 1955), generalizado nos anos 70; e do *projecto de trabalho*, com crescente autonomia dos alunos, acentuadamente desde os anos 90. Com o 25 Abril '74, expandiu-se a interacção com a comunidade e os projectos passaram a responder não só ao desenvolvimento pessoal mas também a finalidades de cidadania — da escola, ambiente e património cultural. O processo e as competências específicos em Educação Visual e Artes Visuais tornaram-se instrumentais para os projectos trans-disciplinares: Na Exposição

*Partilha de Olhares* — ME, Web (2019) — no Encontro Nacional de AFC, no CAE da F. Foz, '19.06.04, dos Projectos interdisciplinares de 87 Agrupamentos, 49 (56%) destacavam a Educação Visual/Artes Visuais e, os restantes, recorriam aos saberes de imagem e comunicação específicos destas.

O que importa ter em conta é que esta instrumentalização da Educação Visual/Artes Visuais não esvazie o tempo-espaço das respectivas aprendizagens específicas, que pelo contrário devem ser aprofundadas.

Como notou o Presidente da Sociedade de Matemática — AR, Web (2019) —, “não se pode ser criativo sem se saber de quê.” Urge salvaguardar as *aprendizagens essenciais* específicas, o que reflectiremos em seguida. É precisa vigilância do nível formativo perspectivado e alcançável pelas propostas de flexibilização curricular — o que nos levou a exigir a valorização específica da Educação Visual numa proposta de FC redutora anterior (Oliveira, 1999).

## **2. Eco-natureza relacional do ensino-aprendizagem — e da arte —; e suas implicações/necessidades/desafios para o planeamento curricular, a formação de professores e a investigação-acção, no contexto da AFC actual.**

Situámos centralmente o processo de aprendizagem em Educação Estética Visual, num construto de mundividência, interagindo com sucessivas áreas do viver — (1) Arte-Técnica-Ciência, abrangidas pela Filosofia/Estética; (2) Educação como fenómeno da comunicação/linguagem humanas; por sua vez (3), fenómeno da sobrevivência e instrumento humano; (4) e parte do envolvimento material: Sistema percorrido pela energia, do *possível* em direcção ao *imaginável*, nas tensões de ausência/presença e existência/forma (Oliveira, 2010). A par da Teoria da Complexidade que nos alertou para que tudo tem a ver com tudo, precisaremos de aceder ao estado do *fluir*, propiciador da criatividade — (Csikszentmihaly, 2002); para concebermos as compatibilizações necessárias na mudança — o novo, importante só porque será resposta à emergência em que se exerce a nossa profissão -, (Perrenoud, 1996). Só assim, na hologramaticidade das *estruturas enredadas* da nossa *consciência local*, captaremos soluções da *nossa consciência não local* (Goswami et al., 1993). E para nos nortear, será necessário reflectirmos nas *aprendizagens essenciais* específicas — ME/DGE (2019-2), tendo em conta o perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória — ME/DGE (2017); o PEEA, Programa de Educação Estética e Artística — ME/DGE (2019-3); e o documento sobre *finalidades-supostos-eixos* — ME/DGE (2019-1).

Propomos ainda o seguinte Quadro, para base de reflexão — (Oliveira, 2010), anotação 2019:

**Quadro 1** · Aprendizagens Essenciais em Educação Estética-Artística Visual:

Base para uma auto-eco-compatibilização no contexto da Autonomia e Flexibilização Curricular:  
Oliveira, E. (2010), anotada em 2019.

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA VISUAL – Referencial para Aprendizagens Essenciais – Combinatória de abordagens. Trabalhos em portfólio com avaliação formativa contínua, em auto-eco-compatibilização face à emergência.**

ÂMBITOS ESTRUTURANTES EMERGENTES		
Dimensões e Funções	ACTIVIDADES	CONTEÚDOS
		<b>ABRANGÊNCIA</b> <b>Exercício/Trabalho pontual / Projecto</b> <b>ÊNFASE</b>
<b>Dimensão material – Função Tecnológica</b>	. Exploração das <b>qualidades estéticas da organização formal</b> (aprendíveis em empatia): — Recaracterização e reorganização por recursividade da experiência-limite, de <i>desordem</i>  . Apresentação dos <b>elementos da forma visual</b> : pregnância; contrastes polares e interrelações através de: — <i>Leis da Gestalt</i> & <i>Efeitos contrários</i> (Pró-unificação (Pró-plurivalência na diversidade): até ao caos): Interdistância      Articulação Igualdade              Ambiguidade Fechamento          Ruptura Continuidade          Fragmentação Semelhança            Indeterminação  . Adestramento em <b>tecnologias</b> e prevenção de riscos	<b>. Equilíbrio</b> <b>Tensão</b> <b>Movimento</b> <b>Ritmo</b> <b>Unidade</b> (Integração) <b>&amp; Entropia, Caos, Desconstrução e Reorganização</b>  . <i>Morfologia e Sintaxe</i> visuais Formas: — <b>Pontua/Linear/De Superfície</b> — <b>Volumétrica</b> — <b>Espacial dinâmica</b> + Atributos: — <b>Cor-Luz</b> — <b>Textura</b> — <b>Cinética e Cinestésica</b>  <b>. Técnica-Material — c/ ênfase na contemporaneidade</b> . Predominantemente Corporal-Manual: — <b>Desenho à mão livre</b> — <b>Desenho rigoroso-geométrico, perspectiva</b> — <b>Pintura, Gravura, Cerâmica (...)</b> — <b>Escultura, Construção-Arquitectura, Instalação</b> — <b>Movimento-gesto e Performance</b> . Predominantemente Mediatizada — analógica e digital — <b>Fotografia, Video, Cinema, Multimedia, Virtual</b> — <b>Informática-Internet (Imagem, blogue, rede)</b>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Dimensão Social – Função comunicativa</p>	<p>. Expressão em <b>Linguagem Visual</b></p> <p>. Observação, compreensão e <b>representação, registo do real</b></p> <p>. Solução de problemas por: <b>Recriação, design em grafismo, objecto em 2D, 3D ou 4D, funcional</b></p> <p>. Exploração em <b>sinestesia, transdisciplinaridade</b></p> <p>. <b>Interpretação – Apreciação – Crítica</b> em contexto nacional e global, de: – <b>imagem/objecto visual quotidiano</b> – <b>património cultural visual material e imaterial</b> (nacional e internacional)</p>	<p>. (<i>Semântica</i> visual) <b>Expressividade</b> (associações)</p> <p>. <b>Formas naturais e recriadas, observadas</b></p> <p>. <b>Sistema de significação:</b> – <b>Signo: Ícone, Índice e Símbolo</b> Aplicação gráfica: Sinal, Marca (...) Processo-Produto. Funcionalidade <b>Expressão não condicionada,</b> Projectação pessoal e metáfora (poética...) <b>Objecto de Design – Utilitário</b> – <b>gráfico, embalagem (...)</b> – <b>equipamento (...)</b> – <b>objecto estético pessoal ou público</b></p> <p>. <b>Correspondência sensorial</b> <b>Integração de Expressões</b></p> <p>. Significado de <b>processo-produto em:</b> – <b>imagem: informação – evocação</b> – <b>publicidade/propaganda</b> – <b>arte/arq, design, artesanato: contemporaneidade; passado/tradição; sinergias actuais/ inovação</b></p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Dimensão ontológica - Função de organização de vida</p>	<p>. <b>Reflexão – Síntese – Interiorização da experiência estética</b> Fruição e provocação, em emoção-razão</p> <p>. <b>Intervenção estética na comunidade – cultura disseminação de experiência; intercolaboração</b></p> <p>. <b>Partilha de soluções de re-design-qualificação visual, em aula, escola, localidade, nação e globalização</b></p> <p>. <b>Registo documental e Pistas de desenvolvimento</b></p>	<p>. <b>Auto-eco-descoberta-em-cidadania</b> <b>Recriação estética – objecto e vivência de emoção-razão</b></p> <p>. <b>Posição Tradição-Inovação</b> <b>Responsabilização sócio-cultural</b></p> <p>. <b>Eco-consciencialização – responsabilização no impacto e nos riscos da intervenção estética</b></p> <p>. <b>Questionamento e síntese do processo-metodologia vivenciados</b></p>

A formação de professores para as decisões em AFC nos seus Projectos de Disciplina e trans-disciplinares de Escola, aponta à necessidade de investigação-acção, por metodologia em que cada um registe e reflecta sobre os processos prosseguidos e os confronte criticamente com os outros Professores da Escola e de experiências externas, e com a comunidade, em comparatividade: não para cópia/uniformização de soluções mas para valorização das compatibilizações possíveis.

### 3. Análise de uma amostra de projectos visuais recentes dos 3º Ciclo Básico e Ensino Secundário — por nós recolhida no Projecto ExplorEAUL-CIEBA, FBAUL

Recorremos a Escolas, ou Centros Culturais em parceria com estas, que já fazem história em projectos visuais de relevância; ou de que nos apercebemos pela ressonância no contexto cultural local/nacional, e procurámos visitar.

Abordámos 10 Projectos recentes, verificando desenvolvimentos num contexto estético integral tri-dimensional/funcional:

— material/tecnológico; social/comunicativo; ontológico/de-organização-de-vida.

Incluímos casos desde Valbom-Porto e Douro ao Porto Santo. Foi curto o tempo que pudemos dar para que alguns professores nos enviassem imagens e, por outro lado, alguns dos Professores não tinham registos fotográficos feitos, pois ainda não conseguimos/verificamos a generalização: (1) da rotina de uma Planificação incluindo o registo sistemático das fases dos projectos que orientam, para disseminação próxima/global, como há mais de duas décadas vimos apelando — mais intensivamente com o nosso projecto do Exploratório de Educação Artística da Universidade de Lisboa, com piloto desde a nossa Tese de Douramento de 2005 —; (2) da consciencialização de que esses documentos podem integrar e ser reconhecidos como património cultural-visual imaterial.

Devido à escassez e selectividade da nossa amostra, não pretendemos uma cobertura estatística descritiva da totalidade da situação da Educação Visual e das Artes Visuais no 3º Ciclo Básico e Ensino Secundário das escolas portuguesas — avaliação que cabe ao Ministério da Educação incrementar sustentadamente — e começa a perspectivar para transdisciplinaridade, como em Cidadania ou Ecologia. Queremos, pelo Exploratório — (Oliveira, 2010), detectar as experiências mais inovadoras, disseminando-as não como *modelo* mas para *referencial*, incrementando uma cultura de partilha com vista à aferição da qualidade, visando a excelência das orientações pelos professores e seus parceiros e o combate ao perigo de retrocesso.

Os casos seleccionados permitem-nos constatar o alto nível de qualidade estética visual actualmente alcançável em — ou com — escolas públicas, denotando já a interacção com o contexto cultural e a disseminação através de exposição, registo online e por outros media.

Apresentamos os projectos mais inovadores que encontramos nesta investigação, tendo neles verificado um alcance formativo com crescente integralidade e a acentuação seguinte:

Tendências-REFERENCIAIS dos Projectos escolares visuais  
(caracter principal)

**(1) Sensibilização à imagética artística contemporânea com domínio tecnológico perspectivando realização vocacional e capacitação profissional gráfica**

**Fotografia — Desenho — Banda Desenhada (Figura 1 e Figura 2)**

**(2) Consciencialização de si e do corpo — Escultura (Figura 3)**

**(3) Intervenção visual crítica e de qualificação/sustentabilidade em saúde e ecologia (Figura 4 e Figura 5)**

**(4) Intervenção visual e cidadã: Paisagem/Espaço cultural — Desenho, Teatro e Literatura (Figura 6 e Figura 7)**

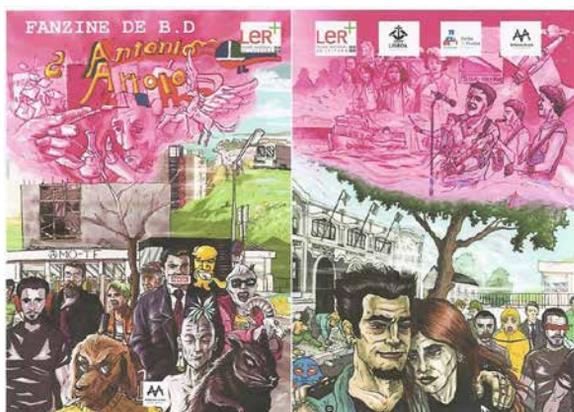
A observação deste caso aponta à conveniência de as obras escolares parietais serem amovíveis, facilitando a sua remoção para reposição, substituição ou arquivo, em eco-compatibilização com a mudança emergente no local.

A informação permanente — e o Convite à visita pela C. M. Almada -, assinalam: *Esta obra participativa vem contribuir para a requalificação deste espaço comum, celebrando a língua portuguesa e a poesia, a escrita criativa e a caligrafia, a arte urbana e a cidadania.*

**(5) Descoberta do singular no Colectivo — Cinema (Figura 8)**

*Após a iniciação técnica em fotografia e vídeo, os alunos aplicaram os conhecimentos: caminhando pela Vila de Sendim, exploraram os seus lugares preferidos, num auto-reconhecimento e comunicação; e foram desafiados a re-organizar espaços (como aconteceu nas antigas casas dos engenheiros no Barrocal), som, e criação de cena e escrita. Comunicações in: Associação Portuguesa de Antropologia (2018) e I2ADS (2018).*

Com Orientação, Produção e Enquadramento idênticos, em 2015/16 este Projecto fora experimentado na Escola E.B. 2,3/S do Agrupamento de Escolas de Vila Flor — Turma: 8º B — 19 alunos, 13-14 anos — Oficina de Fotografia e vídeo: *Gravar Vila Flor*, por 24h ao longo do ano letivo: este filme, de 27m, projectado no auditório da Escola, questionou: *O que mais amas? Do que tens medo? Um sonho? Se fosse o último dia da tua vida o que farias?* Aproximou lugares e habitantes: alunos, Director da Escola, professores e auxiliares de educação; habitantes da vila: comerciantes, idosos e Presidente da Câmara.



**Figura 1** · Tema: EU, abril 2019, Escola Secundária de Seomara da Costa Primo — Agrupamento de Escolas Amadora Oeste. Orient: Samuel Pinheiro. Aluno-Autores: Dupla — Beatriz Pires and Kristofar Yoshkov, 10º ano Curso Técnico de Fotografia, 16 anos. Fotografia com edição e desenho. Incluído em exposição de articulação vertical do jardim de infância ao secundário, aberta a toda a comunidade educativa e a outros grupos que visitam a escola. Disseminação da exposição no site da escola e na página do facebook do grupo de Artes.

**Figura 2** · 100 Anos da Escola António Arroio. 2019, Escola Secundária Artística António Arroio — Lisboa. Orient: Francisco Caldas e Vasco Parracho. Alunos: Colectivo de 3 Turmas do 11º Ano, c. 17 anos. Fanzine-BD. Maqueta de Capa e Contracapa a ser editada cerca de Maio de 2019, em parceria da E. S. A. António Arroio com LER+/Plano Nacional de Leitura 2027, C. M. Lisboa e Junta de Freguesia da Penha de França, comemorando o 100º Aniversário desta Escola. (Vd. Créditos às 4 Instituições). Foto: Disponibilizada por Francisco Caldas.

**Figura 3** · Tema: *Eu sou o vaso moldado pelas mãos do oleiro*. Escultura. 2018-2019. Orient: Diogo Félix. Individual: Aluna-Autora, Jeovana Olivença. 16 anos. 12º Aº. Escola Secundária Seomara da Costa Primo — Amadora. Escultura em gesso. (100 x 40cm). Processo: Construção de uma escultura/objeto tridimensional com utilização de gesso e que refletisse sobre o corpo/eu, no âmbito da disciplina de Oficina das Artes. Disseminação de experiência: Exposição na Galeria Artur Bual — Amadora, inserida no evento *Arte na Escola*, organizada pela C. M. Amadora; e publicação no livro *e\_mocções* que reúne os trabalhos mais significativos realizados ao longo de cada ano letivo no Agrupamento (2019). Foto: Kristofar Yoshkov (Aluno do mesmo Curso). 16 anos.

## **(6) Potencial da Expressão /Comunicação Visual em alunos com necessidades especiais**

### **(6.1.) Surdez**

#### **Sombras, Movimento /teatro, Linguagens da percussão, língua gestual portuguesa (Figura 9)**

*Palavras-chave: Encontrar | Inventar | Parar | Respirar | Mexer | Unir | Atar | Tocar | Ouvir; Matéria | Escala | Dimensão | Luz | Eu | Outro | Par. Foto: Serviço Educativo Museu do Douro.*

A Equipa do Serviço Educativo do Museu do Douro assinalou-nos que alguns destes alunos vieram de localidades distantes como Chaves, sendo-lhes proporcionado transporte de táxi. Este é um caso que patenteia a luta em aliança de museu-escola, pela qualidade educativa, sem exclusões devidas a necessidades especiais dos alunos ou às dificuldades de acesso em muitos lugares do interior do país.

### **(6.2.) Surdez e Cegueira/Baixa Visão (Figura 10, Figura 11 e Figura 12)**

*As obras seleccionadas incluem pintura da autoria da Orientadora; poesia sobre as pinturas de Saulo César Paulino da Silva, Poeta e Professor da Universidade de São Paulo; e Música composta a partir das pinturas, da autoria do músico e compositor brasileiro Adriano Adiala (conhecido como o Menino de Ouro da Gaita de Beijos da América Latina.*

*Exº da proposta aos alunos do 5º Ano, Texto poético 1): Ler e... reescrever o poema; realizar uma ilustração; escrever o texto poético em Braille; gravar um vídeo em cada uma de sete línguas, declamando o texto poético e traduzindo em língua gestual... portuguesa, brasileira, inglesa, espanhola, francesa, italiana e alemã. Um dos descritivos dos alunos sobre as pinturas inspiradas no Texto poético 1 -: Há uma mulher e um bebé, um peixe que está numa taça, pássaros pretos e azuis, quatro luas negras e árvores mortas e muitos peixes. Há uma puma escondida atrás de uma árvore e um rio. (Frade, 2019).*

No Congresso MP6 já referíramos este Projecto (2016-2017) com a interpretação de texto poético pelo 7º Aº de Ed. Visual. Agrupº de Escolas 4 de Évora: continua a dificuldade de Exposição, nomeadamente por falta de um espaço em Évora, sem barreiras ao acesso, em coerência com o sentido inclusivo deste projecto.

## **(7) Actualidade no Património cultural e interacção holística transdisciplinar (Figura 11 e Figura 12)**

Consideramos referencial o Projecto *Viagem e Multiculturalidade* — Tema derivado das comemorações dos 500 anos da viagem de circum-navegação. Orientado por Cristina Pinto em Educação Visual e Oficina das Artes Visuais,

foi assumido pelo Agrupamento de Escolas de Valbom, desde os jardins de infância ao 12º ano e em todas as áreas de saber. Integrou o desfile de inúmeros *viajantes* com máscaras, malas, chapéus e outros adereços inventados entre *Educação Visual* e *Português*, da Escola Secundária-Sede até ao Lugar do Desenho, à porta do qual os Alunos dos vários Quadros, em '19.05.14, apresentaram performances; e onde Cristina Pinto orientou de seguida a montagem de duas salas de Exposição com todos os adereços criados — além dos trabalhos multidisciplinares afixados -, com música de fundo (sobre multiculturalidade), por alunos do 12º ano em *Inglês*. Do registo avaliativo de C. Pinto:

*As reacções à actividade não podiam ser melhores. Parece-me que este formato, que permitiu que mais elementos participassem da inauguração, integrando-a ou assistindo a ela (pois as aulas pararam) e de se terem ao mesmo tempo divertido, foi de alguma maneira muito compensador. Há muita partilha de fotos, a circular nas redes sociais e instaladas nos computadores da sala dos professores. E parece-me que este ano a exposição no Lugar do Desenho vai ser ainda mais visitada.*

#### **4. Actualização da caracterização dos períodos de desenvolvimento curricular em Educação Estética Visual em Portugal dos Adolescentes, desde '40s até à transição à AFC**

Caracterizámos 7 Períodos (P) principais (Oliveira, 2010:73): P1 — Pró-imaginação (... — 1947) / P2 — Educação através da Arte (1948-1970) / P3 — Formal (1970-1971) e Experiências até 1974 / P4 — Cultural-Comunicativo (1974-1975) / P5 — Integrado-Envolvimentalista (1975-1990) / P6 — Funcional Tecnológico (1990-2001/4) / P7 -Interaccional-Eco-Tecnológico (2001/4— ...). Para todos, sintetizámos, dos respectivos Programas: CD — Capacidades a desenvolver; CO — Objectivos: operacionalização de competências dos alunos. Em P7: CD — Literacia em Artes. Apropriação das linguagens elementares das Artes; e sua compreensão no contexto. Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; e criatividade. CO — Competências de Fruição-contemplação; Produção-criação; Reflexão-interpretação. Consideramos agora um Período de transição para o P8 — AFC (quando esta for generalizada a todas as escolas do país): Neste período, o PEEA — mantém o *Desenvolvimento da Criatividade*, explicitando o *Sentido Estético* e o *Contacto com Diferentes Universos Culturais*; e mantém as competências: *Fruição -Contemplação, Interpretação — Reflexão e Experimentação — Criação*; e estas apenas acrescentaremos, pós-avaliação de resultados, *Disseminação — Partilha comunitária*.



**Figura 4** · Tema: *Painel da Cantina da Escola*. Pintura-Grafismo em Técnica Mista. Obra scripto-visual patente em 2018 na Cantina da Escola Secundária Dr. Francisco Freitas Branco, Porto Santo (cidade). C. 3m de largura. Coord.: Pedro Batista — Grupo de Biologia/Ciências Naturais -, em resposta à necessidade de esclarecer os Alunos sobre Saúde e Alimentação. Alunos: C. 17 anos. Este Painel está extinto em 2019, devido às obras de profunda remodelação em curso no edifício da Escola. Foto: Elisabete Oliveira.

**Figura 5** · *Arrábida Storming* — Tema: *Arrábida Biosfera*. Técnica mista — Colagem e Pintura: guache e lápis-de-c/ papel à escala de 1/100 de *Guernica*, de Picasso, determinada pelo Concurso: 78x35 cm. 1º Prémio KID'S GUERNICA-AMRS — Ensino Secundário. 2018.. Escola Sec.ª da Moita. Orient: Alexandra Seabra. Alunos — Ano: 10º B1: Amanda Barbosa, Ana Margarida Silva, Andreia Pereirinha, Beatriz Miranda, Cátia Sofia Perreira, Florina Bobone, Jéssica Dias, Liliana Silva, Mara Joaquim, Mº Miguel Oliveira, Mariana Rocha, Marta Reis, Samuel Finholdt, Sofia Domingos, Tiago Pedro, Emerson Pereira, Inês Castro, Jénifer Madeira e Célio Mateus. Projecta-se a ampliação da maqueta para uma parede da Escola.. Foto: Alexandra Seabra.



**Figura 6** · Instalação *POLIATRO* (c. 60 desenhos), papel e madeira, mobile. Escola Secundária Cacilhas-Tejo. Tema: *Cidade* (Inspiração no Poema *Cidade*, de Cecília Meireles). Intervenção Cultural no Jardim de Inverno, Sala Bernardo Sasseti, do Teatro Municipal de S. Luiz, a convite deste para *Os dias do Teatro-O Público vem ao Teatro, vivenciando o Teatro como espaço público: a partir do espaço urbano, questionar fronteiras e porosidades entre o fora e o dentro, o público e o privado* — Sluiz,TM (2018) . Orient: Prof. Miguel Brinca e Artista Susana Anágua. Alunos 10<sup>o</sup> A: Ricardo Gomes, Adriana Santos, Daniela Martins, Matilde Delfino, Isabel Correia, Inês Martins, Yasmine Oliveira, Mafalda Pedroso, Júlia Souza, Pedro Pinheiro, Gabriela Horta, Mariana Pereira, Sílvia Caxinda e Sara Pebre. Foto: Elisabete Oliveira.

**Figura 7** · *Oceano de palavras*. Mural-poema visual coletivo, de leitura múltipla, com frases inspirados no desenho *O Mar que se quebra* de Ana Hatherly (1929/2015), refletindo as ondas, o oceano e o mar: criado e escrito a pincel por c. 700 alunos de todos os agrupamentos de escolas públicas de Almada Cidade Educadora, tendo os do Ensino Secundário ajudado também a melhorar a qualidade da pintura das frases. Inaugurado em 17.06.08, Costa da Caparica junto ao parque de estacionamento da Praia de Santo António. Conceção/Coord. C. M. Almada, (Departamento Educação e Juventude e Casa da Cerca — C<sup>o</sup> de Arte Contemporânea). Mediação artística e educativa: Bruno Lavos, Catarina Sá, Diogo de Calle, Duarte da Silva, Luís Simões, Marc Parchow, Margarida Botelho, Mário Rainha Campos, Sara Inácio e Sílvia Moreira. Foto: Elisabete Oliveira.

## 5. Detecção de problemas e factores prioritários para o incremento da qualidade das experiências escolares visuais, formação dos seus professores e investigação-acção.

No parecer do Grupo de Trabalho da APECV que lemos na AR — [AR, Web \(2019\)](#). Os alunos — tendo em conta as áreas de competência do perfil à saída da Escolaridade Obrigatória, deverão ser capazes de

*Projectos que potenciem: A Compreensão das artes e da diversidade cultural (história, estética; crítica; produção e disseminação) / A aprendizagem de processos de questionamento / A aprendizagem de processos de análise crítica / A exploração de processos de resolução de problemas / A exploração de processos de comunicação e de expressão multimodais com tecnologias digitais e com tecnologias analógicas / A exploração de processos criativos inerentes às artes e ao design / A exploração de temas transversais através das artes / O Desenvolvimento de processos artísticos de intervenção cívica na comunidade.*

Para uma tal crescente implicação ambiental-sócio-cultural dos Projectos, fortalecendo a vertente de capacitação dos alunos para uma forte formação específica — estético-artística visual —, os Professores poderão melhorar o seu “habitus, buscando alternativas de refrescamento, inovação e progresso, pelo diálogo e aprendendo com os outros, especialmente com as epistemologias emergentes” (Santos, 1994; 2017).

## 6. Conclusão.

Do parecer do Grupo de Trabalho da APECV citado, partilhamos que a generalização da AFC, no que respeita às disciplinas de educação visual e artes visuais, exigirá:

*Manter ou aumentar as cargas horárias que, reforma após reforma, se vêem cada vez mais encurtadas! Urge, também, a atualização dos programas em vigor, das disciplinas de artes visuais no 2.º e 3.º ciclos e a eliminação das metas atuais de aprendizagem em Educação Visual. No ensino secundário será necessária a revisão da matriz dos cursos científico-humanísticos de Artes Visuais. Sugerimos também, a criação de uma disciplina opcional de arte e design na formação geral do ensino secundário e ensino profissional para os alunos que não cursem artes na formação específica. Acreditamos que os novos programas devam fomentar práticas educativas de interpretação, criação e disseminação, baseadas nas artes, arquitetura e design contemporâneos, que problematizem questões identitárias; de cidadania local e global; de património cultural; e de sustentabilidade ambiental.*



**Figura 8** · Projecto *Bios Biografias: O que há de singular num coletivo*. Oficina de Fotografia e Vídeo: *Gravar Sendim: Territórios* (ao longo do ano letivo). Escola E.B. 2,3de Sendim, Agrupamento de Escolas de Miranda do Douro — Municípios do Douro e Trás-os-Monte ; parceria com a Fundação do Museu do Douro (Coord: Paula Preto e Serviço Educativo; Produção) e a Fundação EDP. 1916-17. 10 Alunos, 14-17 anos. PIEF-MISTO | Programa Integrado de Educação e Formação 2º/3ºCiclos. Resultaram 13 filmes (3’/4’) e uma plataforma digital: *TERRITÓRIOS*. Foto: Imagem de filme pelos Alunos.

**Figura 9** · Projecto *Bilingue*, 2018/2019: Programa sequenciado de encontros de experimentação e cruzamento entre língua gestual portuguesa e educação artística, assentando entre o cruzamento de diferentes linguagens e línguas da percussão, com o movimento o teatro. Autoria do Serviço Educativo do Museu do Douro, em parceria com o programa EREBAS [Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos] e o Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia, Peso da Régua, do Primeiro Ciclo ao Ensino Secundário (6-17 anos). Integrou 16 Alunos e 8 Professores e Intérpretes, em 8 oficinas, encontros quinzenais, de 90 minutos.



**Figura 10** · Projecto *Arte Inclusiva*. 2016/2019 em progresso: É um projecto de pintura com o objectivo de possibilitar, a todas as pessoas, a percepção de obras de arte seleccionadas, disponibilizando meios para cegos, surdos e surdo-cego — em interacção c/ pintura, poesia e música. Orient: Manuela Frade. Alunos da experiência presente: 5º Ano, dos Agrupamentos N.ºs 4 e 2 de Évora — neste último existindo alunos surdos e de baixa visão. Foto: Frade, M. (2019): [https://padlet.com/pintora\\_mlarfrade/hdaknbvcj4tc](https://padlet.com/pintora_mlarfrade/hdaknbvcj4tc)

**Figura 11** · *Viagem e multiculturalidade: Nau Catrineta* — Máquina/barco imaginário. 11º ano da Oficina de Artes Visuais da E. Sec. de Valbom, Coord. Cristina Pinto; em articulação com Físico-Química. Um dos objetivos foi aplicar movimento na máquina, que integra uma bicicleta no seu interior e tem asas, fez uma performance na inauguração no Lugar do Desenho, com o poema da *Nau Catrineta* — donde recebeu o nome -, simbolizando a chegada dos portugueses a terra. Foto: Elisabete Oliveira.

**Figura 12** · *Viagem virtual*. Robô feito com peças de computador e uma televisão alterada, executadas na disciplina de Educação Visual, por alunos do 9º ano num ano anterior em que trabalharam para um de concurso promovido pelo ISEP, com o tema *Reciclar é uma arte*. Coord. Professora Cristina Pinto: A máquina presente inclui também um computador e telefones; e foi feita pela disciplina de TIC (tecnologias de informação e comunicação), representando a viagem virtual. Foto: Elisabete Oliveira.

Acrescentamos duas urgências: (1) Tendo observados a crescente acentuação da transdisciplinaridade; e uma *micropedagogia* de apropriação corporal da atmosfera, energia e tensões da temática dos projectos, pelo gesto/ movimento e envolvendo o grupo: as actividades que exploram esta instrumentalidade não podem nem devem ser substitutivas de uma formação estética artística específica, para o quotidiano de todos e a desenvolver ao longo da vida; e o mesmo se deverá entender para os contributos de parcerias. (2) O professor poderá, se ainda aí não chegou, passar a planificar e a *fazer acontecer*, após cada obra/produto/dinâmica resultante, uma fase de partilha, de auto-eco-compatibilização, para validar, melhorar e aplicar esse resultado: nessa fase, devem estar incluídos o portfolio contínuo e as fichas de cada projecto *inovador*, num arquivo-activo como se deseja co-constituir, como referencial, no Exploratório. Consciencializar-se-á o valor dos projectos escolares visuais como património cultural imaterial, captador do seu tempo e cultura e perscrutando um futuro transcultural.

### Agradecimentos

Créditos de imagem: C. M. Lisboa; E. Sec. Artística António Arroio; LER+/ Plano Nacional de Leitura 2027; e Junta de Freguesia da Penha de França — autorização da publicação da Capa e da Contracapa de Revista dos 100 anos da Escola Secundária. Artística António Arroio, edição de Maio 2019. (Em venda na Papelaria desta Escola).

Gonçalo Magalhães (Aluno-condutor da ciclo-Nau Catrineta, Projecto de Valbom) e sua mãe, Arminda Silva.

Orientadores de todos os Projectos — disponibilização de dados; e de fotos, se assim assinalada em Legenda.

## Referências

- APA (2018). *Antropologia, paisagem, sentidos: pesquisa e arte da/na paisagem*. Associação Portuguesa de Antropologia: XIII Encontros da Primavera, Conferências do Douro. URL: <http://www.apantropologia.org/apa/xiii-encontros-da-primavera/>
- APECV, (2019). *Parecer: enviado para a Audição Pública sobre a temática da autonomia e flexibilidade curricular na Assembleia da República (5 de junho de 2019)*. URL: <http://www.apecv.pt/node/470>
- Arroio, E. A. (2019). *100 Anos da Escola António Arroio*. (Alunos do 11º Ano; Parracho, V. — Coordenação de Projecto; Caldas, F. e outros — Orientação). Lisboa: E. S. A. António Arroio; LER+/Plano Nacional de Leitura 2027; C. M. Lisboa e Junta de Freguesia da Penha de França (Fanzine-BD).
- Assembleia da República (2019). Audição Parlamentar em Autonomia e Flexibilização Curricular. 5 de junho. Auditório António de Almeida Santos. URL: <https://www.parlamento.pt/Paginas/2019/junho/audiacao-parlamentar-autonomia-e-flexibilidade-curricular.aspx>
- Barbosa, A. (2015). Apresentação de um livro: *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. In: Queiroz, J. P. (Coord.). *Matéria-Prima* N.º4. Lisboa: FBAUL-CIEBA.
- Csikszentmihaly, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Escola Secundária Seomara Costa Primo (2019). *E-moções*. Amadora: Agrupamento de Escolas Amadora Oeste.
- Escola Secundária Seomara Costa Primo (2019). *Página Facebook*. Amadora: Agrupamento de Escolas Amadora Oeste. <https://www.facebook.com/pages/Escola-Secund%C3%A1ria-Seomara-da-Costa-Primo/109896715706869>
- Frade, M. (2019) *Projeto Arte Inclusiva*. [https://padlet.com/pintora\\_mlarfrade/hdaknbvcj4tc](https://padlet.com/pintora_mlarfrade/hdaknbvcj4tc)
- Goswami, A. (1993). *The self-aware universe: how consciousness creates the material world*. NY: G. P. Putnam's Sons.
- I2ADS (2018). *1st. International Meeting IMMER — on Museum Education and Research*. (Para educadores, investigadores, estudantes e profissionais em educação e prática artística).
- Oliveira, E. (1999, Janeiro-Fevereiro). Flexibilização curricular e inclusão reduzindo os portugueses do 3º milénio à visão dos 12 anos. *O Professor*, n.º 63,. Lisboa: Caminho, pp 3-17.
- Oliveira, E. (2010). *Educação Estética Visual Eco-necessária na Adolescência*. Coimbra: Minerva Coimbra (330pp + CD, c-800pp).
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur.
- Portugal, Direção Geral da Educação (2019b). URL: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Portugal, Ministério da Educação (2016). Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho, em AFC. In: DR, 2ª serie — N.º 128.
- Portugal, Ministério da Educação (2019). Encontro Nacional de AFC, Centro das Artes e Espectáculos, F. Foz. '19.06,04 — Incluindo a Exposição *Partilha de Olhares*: Projectos interdisciplinares de 87 Agrupamentos, neste CAE da F. Foz. URL: <https://dge.mec.pt/noticias/encontro-nacional-autonomia-e-flexibilidade-curricular-1>
- Portugal, Ministério da Educação (2019a). URL: <https://www.dge.mec.pt/finalidades-prespupostos-eixos.html/eixos>
- Portugal, Ministério da Educação /DGE (2017). Despacho n.º 6478/2016, de 26 de Julho, em Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.
- Portugal, Programa de Educação Estética e Artística (2019). Ministério da Educação. Direção Geral da Educação [educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html](http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html) — (Consulta: '19.06.02).
- S. Luiz, TM. (2018). *Os dias do Teatro*. Lisboa: C. M. Lisboa (Programa).
- Santos, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento
- Santos, B. (2017). *Pela mão de Alice*. VIDEO. Coimbra; CES

# Livro de autor, um recurso pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico

*Author's Book, a pedagogical resource for the first Cycle of Basic Education*

ANA MAFALDA CONDE DA ROCHA\*

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

\*Portugal, professora do ensino básico e mestranda.

AFILIAÇÃO: Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Atualmente encontra-se a realizar a dissertação de Mestrado em Educação Artística na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. E-mail: anamaf.rocha@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta o estudo de um projeto pedagógico no âmbito da área disciplinar de Expressão e Educação Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como recurso pedagógico a utilização do Livro de Autor. Concluiu-se que através da arte moderna e contemporânea é possível explorar diversas áreas como a expressão gráfica, plástica e escrita, promovendo desta forma a criatividade, a imaginação e o trabalho colaborativo entre pares.  
**Palavras chave:** currículo / educação artística.

**Abstract:** *This article presents the study of a pedagogical project in the field of the Artistic Expression and Education in the first cycle of Basic Education, having as a pedagogical resource the use of an Author's Book. One has concluded that through modern and contemporary art it is possible to explore different areas, such as graphic expression, artistic expression and writing, therefore promoting creativity, imagination and collaborative pair work.*

**Keywords:** *curriculum / Art Education.*

## Introdução

O presente artigo centra-se no estudo de um projeto educativo desenvolvido no âmbito da área disciplinar de Expressão e Educação Plástica (E.E.P.), que utilizou o Livro de Autor como recurso artístico pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico (C.E.B.). O projeto foi concretizado no decorrer do ano letivo de 2017/2018, e foi estruturado em três momentos/atividades educativas, que proporcionam novos desafios de saber e de conceção do trabalho prático.

Concluiu-se que através deste recurso artístico foi possível explorar diversas técnicas de expressão, gráfica, plástica, e escrita, que possibilitaram desenvolver a imaginação, a criatividade, o trabalho colaborativo e a intuição estética e artística de cada aluno.

### 1. A Educação Artística e o Currículo do 1.º C.E.B.

A Educação Artística é uma mais-valia na educação pois “...integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações... entre educação, cultura e arte.” (Unesco, 2006: 5). A arte, na sua vasta forma, é imprescindível no desenvolvimento e na formação pessoal, social e cultural de cada indivíduo. A convivência com a área artística de certa forma,

*...influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano. ...contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.* (Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, 2001:149).

Desta forma, torna-se pertinente desenvolver atividades artísticas em contexto escolar, possibilitando a aquisição e desenvolvimento de competências que ajudam no

*...desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.* (Aprendizagens Essenciais. Educação Artística — Artes Visuais, 2018:1).

Através dos Domínios Organizadores das Aprendizagens Essenciais no âmbito das Artes Visuais, a saber: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação, pretende-se dinamizar junto dos discentes,

*...ações práticas e experimentais e em projetos de trabalho (turma, escola, comunidade), individuais e coletivos, podendo integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais, formais e não formais. (Aprendizagens Essenciais. Educação Artística — Artes Visuais, 2018:4).*

É ainda de salientar que o envolvimento nas atividades artísticas oferece vivências marcantes, que estimulam e desenvolvem a criatividade.

Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. (Unesco, 2006: 5).

### **1.1 Parceria entre a escola e o museu**

No 1.º C.E.B. é pertinente a aprendizagem de temáticas artísticas, uma vez que as crianças,

*...respondem fortemente à aprendizagem visual — uma colaboração activa entre instituições pode proporcionar oportunidades de enriquecimento dos métodos pedagógicos. (Unesco, 2006:14).*

Desta forma “...reforçar a articulação museu/escola através de um trabalho continuado e em parceria...” (Leite & Victorino, 2008: 11) entre instituições torna-se uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento do presente trabalho foi relevante a parceria entre a escola e o Museu de Arte Contemporânea de Serralves, que proporcionou aos alunos o contacto com materiais produzidos por artistas.

### **2. O Livro de autor como recurso pedagógico em Expressão e Educação Plástica**

O projeto foi desenvolvido com duas turmas, A e B, do 3.º ano de escolaridade, no horário semanal da aula de Expressão e Educação Plástica em colaboração com as professoras titulares de turma. Teve como organização três momentos essenciais para o desenvolvimento das atividades, a saber: Oficina “Livros de Artista”; “Livro Instantâneo” e “Livro de Turma”. Estas ações possibilitaram a aprendizagem, a exploração, a descoberta e a concretização prática de trabalhos individuais e coletivos, tendo como objetivo principal o “...enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos...” (Aprendizagens Essenciais — 1.º C.E.B. Ed. Artística — Artes Visuais: 1).

A parceria com o serviço educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves possibilitou a apresentação e exploração da temática em contexto de sala de aula, através da realização da Oficina “Livros de Artista”(Figura 1) em

cada turma, dinamizada por duas educadoras da instituição museológica. As educadoras realizaram uma breve introdução do contexto histórico do livro de artista, a partir dos livros que previamente selecionaram da Biblioteca de Serralves, e proporcionaram o manuseamento e fruição dos livros aos alunos. Estes tinham como objetivo principal selecionar um exemplar e apresentá-lo à turma. Depois de concretizada esta tarefa, iniciaram o trabalho prático individual de construção de um mini livro de artista, partindo de uma folha de papel vegetal (15x42cm) de 90 gramas e, traçando uma linha a caneta de feltro de cor vermelha, com características e orientação escolhidas por cada discente. Este foi o ponto de partida para iniciarem a narrativa da história. Após a conclusão deste exercício, os alunos apresentaram o seu trabalho aos colegas.

Partindo da proposta educativa, “Livro Instantâneo”, da Fundação Calouste Gulbenkian, os alunos visualizaram o vídeo tutorial intitulado “Livro de Autor”, com o objetivo de reforçar a contextualização histórica e o contacto com diversos exemplares de livros. A concretização (material) deste “Livro Instantâneo” (Figura 2) possibilitou a cada aluno a definição de uma ou duas narrativas e respetiva ilustração, uma vez que esta estrutura permite a utilização de ambas as superfícies, que foram elaboradas partindo de uma representação pictórica. Previamente foram selecionadas algumas obras dos artistas Joan Miró e Hundertwasser, que depois foram distribuídas, de forma aleatória pelos discentes. Estes tiveram liberdade na escolha das etapas relacionadas com a organização, ilustração e elaboração da narrativa. Os materiais e técnicas de pintura foram bastante diversificados, utilizaram o lápis de cor e de cera, canetas de feltro, pastel seco e aquarela.

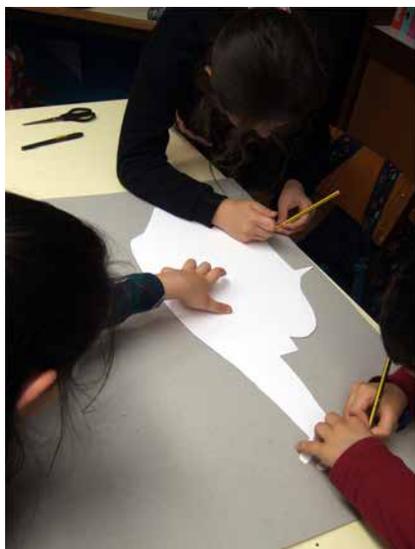
Para a elaboração da atividade “Livro de Turma” os alunos observaram, dialogaram e selecionaram, através de votação, uma pintura de um artista português. Das obras observadas na turma A, “Auto-retrato”, de 1932, de Maria Helena Vieira da Silva e “Trou de la serrure, Parto da viola, Bom ménage, Fraise avant-garde”, de 1916, de Amadeo de Souza-Cardoso, a pintura escolhida foi a de Amadeo. Na turma B, das obras “Sem título”, sem data, de José Sobral de Almada Negreiros, e “Paraíso”, de 1985, de Maria Paula Figueiroa Rego, a eleita foi a de Almada.

Das obras selecionadas, foi possível dialogar e analisar com mais pormenor alguns aspetos da composição gráfica: a cor, a disposição das figuras principais, o tema/título, a perspetiva e alguns elementos/objetos. Após esta breve observação, foi iniciada a redação coletiva de uma narrativa com base nas pinturas apresentadas na figura 3. Utilizando o computador e um projetor, foi possível registar em tempo real, no programa Word, as sugestões que os alunos foram



**Figura 1** · Diversos momentos da Oficina "Livros de Artista". Fonte: própria.

**Figura 2** · Desenho, construção da narrativa e pintura do "Livro Instantâneo". Fonte: própria.



**Figura 3** · Pinturas selecionadas pelas turmas A e B do 3.º ano. Fonte: “Diálogo de Vanguardas — Amadeo de Souza Cardoso.”, (2006). “Almada Negreiros. Uma maneira de ser moderno.”, (2017).

**Figura 4** · Realização “Livro Coletivo” — 3.º A. Fonte: própria.



**Figura 5** · Realização “Livro Coletivo” — 3.º B. Fonte: própria.

transmitiam, e estes seguiam a construção textual. Da pintura de Amadeo os alunos criaram a história: “O Mundo Musical” e da pintura de Almada a história: “O rapaz que sonhava ser pescador”. A última fase do trabalho consistiu em realizar as ilustrações dos momentos mais importantes de cada uma das narrativas, assim como a capa e a contra capa. Para esta etapa, os alunos formaram grupos de trabalho, para melhor organizarem e discutirem as ideias, relacionadas com cada um dos parágrafos, que lhes foram atribuídos. Os outros grupos tinham que realizar a capa e a contra capa; e organizar as páginas de rosto e do final da história. Cada uma das turmas escolheu um elemento pictórico a que atribuiu um significado de maior destaque, a primeira turma optou pelo violoncelo e a segunda pelo peixe, e adaptaram-nos ao formato de cada um dos livros. Para as ilustrações os alunos desenharam e chegaram a um consenso ao nível dos elementos visuais que selecionaram, assim como na pintura. Para além da utilização das técnicas e materiais de pintura utilizados nos trabalhos anteriores, os alunos usaram tinta acrílica e a técnica de recorte e colagem.

Após a conclusão da montagem do livro, as duas turmas reuniram-se no auditório Madalena Sá e Costa da escola e apresentaram o “Livro Coletivo” (Figura 4), através da leitura da história e visualização das respetivas ilustrações, que foram projetadas numa apresentação em PowerPoint.

No decurso das atividades o Programa de Português e de Expressão e Educação Plástica, assim como o as Aprendizagens Essenciais para o 1.º C.E.B. na área da Educação Artística — Artes Visuais, foram tidas em consideração na planificação das atividades.

### Conclusão

Conclui-se que o projeto proporcionou o desenvolvimento da literacia ao nível da arte contemporânea, neste ciclo de ensino, assim como a “...capacidade de comunicar e interpretar significados usando linguagens das disciplinas artísticas.” (Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, 2001: 151). De referir ainda, que todo o processo criativo permitiu o desenvolvimento de competências técnicas ao nível da experimentação de diversos materiais. O trabalho colaborativo entre pares, foi eleito por todos os alunos como uma experiência bastante enriquecedora, possibilitando a partilha de ideias construtivas para todo o processo criativo.

Tendo como princípio de que “...a arte deve ser a base da educação.” (Read, 1982: 13), a escola cada vez mais possui a função de valorizar e possibilitar o contacto com a arte, na formação integral dos seus alunos.

### Referências

- Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos — 1.º Ciclo do Ensino Básico. Educação Artística — Artes Visuais. Lisboa: Direção-Geral de Educação. Julho de 2018. 1-11. [Consult. 2019-04-20] Disponível em URL: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)
- Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais. Lisboa: Mistério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.
- Freitas, Helena de; Alfaro, Catarina e Rosa, Manuel (2006). Diálogo de Vanguardas — Amadeo de Souza Cardoso. Lisboa: Assírio & Alvim. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Elvira & Victorino, Sofia (2008). “Serralves — Projectos com Escolas 2002-2007”. Porto: Fundação de Serralves. ISBN: 978-972-739-207-0.
- Organização Curricular e Programas — 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da educação, 4ª Edição. 35-97. [Consult. 2019-04-20] Disponível em URL: [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes\\_Artisticas\\_e\\_Fisico-Motoras/eb\\_eafm\\_programa\\_1c.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf)
- Read, Herbert (1982). Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.
- Unesco (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Unesco. 1-16. [Consult. 2019-05-04] Disponível em URL: <https://www.google.pt/search?q=https%3A%2F%2Fwww.roteiro%2520para%2520a%2520educacao%2520+art%3ADstica.pdf&oq=https%3A%2F%2Fwww.roteiro%2520para%2520a%2520educacao%2520+art%3ADstica.pdf&aqs=chrome..69i57j69i58.6760j0j9&sourceid=chrome&e=UTF-8>
- Vasconcelos, Ana; Bértolo, Carlos; Martins, Fernando Cabral (2017). Almada Negreiros. Uma maneira de ser moderno. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. “Livro de Autor” e “Livro Instantâneo”. [Consult. 2019-04-20] Disponível em URL: <https://gulbenkian.pt/descobrir/professores/livro-de-autor/>

# Mortalidade, grandeza e tradição: inferências entre simbolismo, ruptura social e educação nas comunidades pomeranas do Espírito Santo

*Mortality, grandeur and tradition: inferences between symbolism, social rupture and education in the Pomeranian communities of Espírito Santo*

ELAINE KARLA DE ALMEIDA\*

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

\*Brasil, Fotógrafa, atriz e professora.

AFILIÇÃO: 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:** Apresentaremos, nesta comunicação, uma síntese das investigações efetuadas sobre a educação escolar e a tradição pomerana do Estado brasileiro do Espírito Santo, objetivando compreender a diversidade de fatores sociais apresentados no cotidiano dos indivíduos em contraponto à organização social e cultural estabelecidas nas comunidades tradicionais pomeranas.

**Palavras chave:** tradição / cultura / memória.

**Abstract:** *In this communication, we will present a synthesis of the investigations carried out on school education and the Pomeranian tradition of the Brazilian State of Espírito Santo, aiming to understand the diversity of social factors presented in the daily life of individuals as opposed to the social and cultural organization established in traditional Pomeranian communities.*

**Keywords:** *tradition / culture / memory.*

## Introdução

Ospomeranos chegaram ao Estado do Espírito Santo a partir de 1859. No período da emigração a Pomerânia possuía, aproximadamente, dois milhões de habitantes.

No contexto histórico-social, destacamos dois mecanismos institucionais presentes desde o início da imigração pomerana no Estado: a religião e a educação.

No que se refere à religião, cabe referir o poder desta instituição, do nascimento à morte, dos simbolismos estruturados, que permeiam toda a vida em comunidade, fazendo articulações com a cultura maior.

Os ritos, e suas representações na comunidade pomerana, vivenciaram representações da cultura externa, assimilando e agregando valores à cultura trazida pelos imigrantes. Os principais ritos presentes nestas comunidades são o nascimento, o casamento e a morte, compartilhados com a família e o grupo local, inferindo significados na comunidade escolar.

O nascimento, envolto de alegria e muito cuidado, é compartilhado desde a gravidez, se estendendo aos primeiros anos de vida.

O casamento, rito de passagem, entre o sagrado e o popular, é responsável pela preservação dos valores e tradições pomeranas.

A morte e os ritos funerários possuem relevância de destaque e envolvem grande parte da comunidade local. A morte é entendida como imprescindível ao equilíbrio com o universo, constituindo-se o momento de ruptura mais reverenciado. A visita ao cemitério, estimado como local sagrado e aporte determinante da cultura e tradição pomerana, é um compromisso para os familiares.

## 1. Pomeranos no Espírito Santo

A Pomerânia (*Pommern*), antiga Província da Prússia, foi instituída em 1817.

Devido a Unificação da Alemanha, a partir de 1871, a Pomerânia foi convertida em um dos estados do Império Alemão, permanecendo até 1945. Por fim, ao término da 2ª Guerra Mundial e o Tratado de Potsdam, a Pomerânia Anterior (30% — “*Vorpommern*” — porção oeste do território), foi integrada à Alemanha e a Pomerânia Posterior (70% — “*Hinterland*” — porção Leste do território) anexada à Polónia (Figura 1).

A vinda de imigrantes europeus para o Brasil foi estimulada pelo Governo Imperial do Brasil, incluindo divulgação nos principais jornais da Alemanha no início do século XIX.

A emigração, do início do século XIX, na Pomerânia foi fomentada por guerras, fome, invasão estrangeira, falta de liberdade religiosa, entre outros fatores. Para obter permissão de emigração, com grande burocracia para dificultar ou até mesmo impedir o processo, e os indivíduos que adquiriram a permissão de emigração perdiam a cidadania pomerana.



**Figura 1** · Mapa Político após o Tratado de Potsdam. Fonte: Stur, 2018:13.

**Figura 2** · Quadro produzido pela Delegacia de São Lourenço do Sul, RS (1942). Fonte: Ediberto Luiz Hammes.

Os primeiros imigrantes pomeranos do Estado do Espírito Santo chegaram ao Espírito Santo em 28 de junho de 1859, somando “Ao todo, mais de 2.300 pomeranos se instalaram em terras capixabas ao longo do século XIX.” (Granzow, 2009: 11).

Os municípios de Domingos Martins e Santa Leopoldina foram os que mais receberam imigrantes pomeranos; e seus descendentes, em busca de novas oportunidades, terras férteis e melhores condições de vida, migraram para outros municípios e estados.

Segundo Stur, em 2010, a população de descendentes da Pomerânia no Espírito Santo era de aproximadamente 146.000, e estava fixada nos municípios de: Santa Maria de Jetibá, Laranja da Terra, Vila Pavão, Domingos Martins, Pancas, Afonso Cláudio, Baixo Guandu, Itaguaçu, Itarana, Vila Valério, entre outros.

Ao se fixarem no Espírito Santo, os pomeranos se defrontaram com uma realidade dolorosa, cercada de dificuldades, com falta de infraestrutura, diferença climática e total ausência de comunicação, fatores que contribuíram para o isolamento das comunidades. Apesar de toda a adversidade, este isolamento auxiliou no fortalecimento de suas heranças, valores, costumes e identidade culturais.

Durante a Segunda Grande Guerra, devido uso de língua germana, os pomeranos foram associados aos alemães, vivenciando perseguições e discriminação. Os membros das comunidades foram forçados a entregar seus livros para incineração e proibidos de utilizar a língua mãe, sendo obrigatório o uso da língua portuguesa nas escolas e templos, reforçando o isolamento das comunidades e constrangimento do uso da língua pomerana em locais públicos, o que observamos ainda nos dias de hoje. A proibição de se falar outros idiomas no território brasileiro foi legislada no período da Ditadura Vargas, tornando obrigatória a exposição de quadro (Figura 2), onde se lê: “É proibido falar os idiomas Alemão, Italiano e Japonês”.

De acordo com o documentário *Bate-Paus* (Jacob, 2007), ao mesmo tempo em que os pomeranos eram convocados para lutar, na 2ª Guerra Mundial, contra o governo alemão pelo exército brasileiro, suas famílias eram associadas aos nazistas, considerados inimigos do Estado e sofriam inúmeras agressões físicas, encarceramento, invasões e depredação de propriedades, saques, entre outras barbáries.

Os pomeranos, mesmo com as inúmeras dificuldades enfrentadas, o isolamento de algumas comunidades e as perseguições, conseguiram se organizar e prosperar, fortalecendo sua cultura e estrutura agrária, mantendo papel de destaque no Espírito Santo.



**Figura 3** - Descendentes da família Eller: Noemia, Noelzia, Adelia, Genessi, Rodolpho, Auta, Delmirio, Adelar e Sergio (1961).  
Fonte: Arlindo Schultz

**Figura 4** - Casamento. Fonte: acervo Ernesto Röpke e Zulmira Rodrigues da Fonseca Röpke.

## 2. Tradição religiosa

Os pomeranos, antes da conversão ao cristianismo, adoravam deuses relacionados à natureza, reforçando, ainda hoje, seu amor à natureza e sua ligação de fé com a terra e a agricultura.

A igreja mantém papel de destaque na comunidade pomerana, reputada sagrada e valiosa. O cotidiano das comunidades é estreitamente ligado à igreja e seus ritos litúrgicos, sendo eles, em sua maioria, ligados à Igreja Evangélica de Confissão Luterana.

Os membros das comunidades pomeranas possuem profundos laços com a religiosidade, rezas, benzeduras e crença na magia, misturando representatividade e significados, marcando a identidade social e étnica dos sujeitos. A utilização da magia “[...] como forma de pensamento e ação [...]” (Elias, 1994: 70) auxilia na obtenção de controle, mesmo que por meio de fantasia, dos eventos do cotidiano.

Segundo Manske (2015), na tradição pomerana destacam-se três ritos, carregados de representações simbólicas: o nascimento, o casamento e a morte. Os descendentes pomeranos (Figura 3) compartilham estes ritos com a família, a igreja e a comunidade local, incluindo alegrias, tristezas e todos os sentimentos que os envolvem.

Nas comunidades pomeranas a convivência intergeracional se faz presente, os idosos são respeitados e valorizados, participando da vida em comunidade. Este convívio propicia o reavivamento da história, prestando um grande trabalho à sociedade. De acordo com Chauí (1979) “*a função social do velho é lembrar e aconselhar*”, os velhos são os guardiões do passado, os responsáveis por resgatar e transmitir, às futuras gerações, suas culturas.

A mulher também desempenha papel de destaque na preservação das tradições, ritos e cultura pomerana. Os valores, saberes, fazeres, cultura, crenças, e outras manifestações, são mediados pela oralidade, compilando o saber sagrado dos antepassados.

O nascimento é cercado de crenças e superstições desde a gestação.

O batismo, rito de passagem das igrejas Luterana e Missouri, é o instrumento de ligação entre a família, a criança e a comunidade, considerada uma obrigação familiar, de cunho religioso e social, onde a criança é apresentada à comunidade. Este sacramento é realizado nos primeiros dias de vida com o propósito de trazer proteção e bençãos divina aos recém-nascidos, criando um vínculo com o divino, com poder de livrar a criança dos males, inclusive da morte.

A *confirmação de fé* é outro importante rito de passagem entre a infância a adolescência e a juventude.

A *Festa de Casamento*, maior festa dos pomeranos, com duração de dois a três dias, é considerada um rito de passagem, tanto para o homem, quanto para a mulher, que inclui elementos do sagrado e popular, envolvendo toda a comunidade, com muita comida e música.

No Brasil, observamos algumas mudanças na tradicional *Festa de Casamento* — como da vestimenta preta da noiva, utilizada até o início do século XX, substituída pela vestimenta branca (Figura 4); e o convidador “Hochzeitsbit-ter” que substituiu o cavalo pela motocicleta como meio de transporte (relato do Sr. Floriano Pagung em 19/04/2019) — sendo que nenhuma destas mudanças descaracteriza os traços dos casamentos realizados desde a imigração. Estão entre os preparativos os convites, a preparação da festa, registros, escolha dos padrinhos, entre outros. São etapas do ritual: o convite, feito e língua pomerana, recitado nas casas da comunidade e de familiares; o primeiro dia de festa, na sexta-feira, com o ritual de quebra-louças “*Polterowend*”; o casamento, no sábado, com arco de bambu enfeitado de fitas na entrada e um mastro alto com a bandeira contendo as iniciais dos noivos, carros enfeitados, bandeiras e fogos de artifício; e a continuação da festa até o domingo, sem a presença dos noivos. Após o casamento, os noivos passam a ter novas atribuições na família, na igreja e na comunidade.

Os cemitérios (Figura 5), assim como as igrejas, são considerados sagrados desde o período em que viviam na Pomerânia. A morte é reverenciada, com preservação de tradições fúnebres — um rito de passagem necessário para o equilíbrio do universo. As cerimônias funerárias iniciam logo após a morte. Os familiares comunicam o falecimento à comunidade, que é convidada a participar das solenidades, e a participação no enterro é um compromisso entre os integrantes da comunidade. Na igreja, o falecimento é anunciado com três badaladas de sino e a cerimônia religiosa é realizada pelo pastor no cemitério ou na casa do morto. O rito é encerrado após a benção e o sepultamento.

A manutenção dos ritos e práticas dos descendentes pomeranos fortalecem o convívio em comunidade.

### **3. Integração entre a educação formal e cultura pomerana no Estado do Espírito Santo**

A Língua Pomerana é considerada Patrimônio Cultural do Estado do Espírito Santo (EC nº 64/2011:46). Com objetivo de valorização deste Patrimônio Cultural para atender às necessidades das comunidades pomeranas,

[...] *buscando o respeito, o princípio da sustentabilidade e a sobrevivência desses povos e comunidades, no que diz respeito aos aspectos físicos, culturais e econômicos,*



**Figura 5** · Lápide Olga Ohnesorge. Fonte: Carlos Rominik Stur.

**Figura 6** · I Guandu Pomerfest (2017). Fonte: Reginaldo Pereira Pires.



**Figura 7** · II Guandu Pomerfest (2018).  
Fonte: Reginaldo Pereira Pires.

*assegurando a permanência das próximas gerações* (Currículo do Espírito Santo, 2018:35).

A Secretaria de Estado da Educação (SEDU) iniciou, em 2014, uma série de trabalhos de formação em Língua Pomerana para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas das redes municipais e estadual do Estado do Espírito Santo atendendo à demanda do Programa de Educação Escolar Pomerana — PROEPO.

Destacamos os impactos culturais experimentados por esses cidadãos quando ingressam na vida escolar, e como o ensino da Arte e a aprendizagem formal interage e influencia suas vidas no âmbito familiar e comunitário.

A família tem função primordial na educação das crianças das comunidades pomeranas. O pai é constituído de autoridade frente à família, mas compete à mãe a manutenção da tradição cultural, o ensino da língua e todos os valores instituídos na comunidade. É na primeiríssima infância que as tradições se manifestam e tornam determinantes na noção de pertencimento.

Ao ingressar na escola a criança pomerana precisa se ocupar de aprender outra língua e atender aos objetivos do período de alfabetização, tendo que aprender a ler e a escrever na língua oficial, o português, abrindo mão, em muitas localidades, de sua língua materna. São inúmeros os relatos das dificuldades encontradas por crianças, que só conhecem a língua pomerana ao entrar no Ensino Fundamental, pois em muitas comunidades as práticas escolares desconsideram sua língua e sua cultura. É comum o sentimento de timidez e inadequação devido dificuldade de comunicação. Considerando a falta de estímulo ao uso da língua materna e dificuldades de comunicação, não raro podemos observar a recusa em falar a língua pomerana por parte de alguns jovens após alfabetização.

Diante da preocupação de pais, mães e membros das comunidades pomeranas, pesquisadores e professores em parceria com Secretarias Municipais de Educação dos municípios: Laranja da Terra, Domingos Martins, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão se reuniram, em 2003, para discutir políticas educacionais em prol da valorização, fortalecimento da cultura, língua oral e escrita pomerana. Assim, foi criado, em 2005, o Projeto de Educação Escolar Pomerana — PROEPO, e em 2007, o projeto foi instituído programa. Em 2014, o Programa somava sete municípios capixabas: Afonso Cláudio, Domingos Martins, Itarana, Laranja da Terra, Pancas, Santa M<sup>a</sup> de Jetibá e Vila Pavão. Assim, foi assinado, por intermédio das Secretarias Municipais de Educação dos municípios participantes, o *Termo de Parceria entre os Municípios Participantes do PROEPO* (2014).

Considerando o *Currículo Básico Escola Estadual — CBEE* (2009) e visando

atender às necessidades das comunidades pomeranas do Espírito Santo, a Secretaria de Estado da Educação inicia formação em Língua Pomerana para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas das redes municipais e estadual do Espírito Santo, no ano de 2014.

A Secretaria de Estado da Educação instituiu, em 2016, um grupo de trabalho para elaboração de uma nova proposta de formação de professores, contando com profissionais da educação, membros das comunidades pomeranas e representantes das Secretarias Municipais de Afonso Cláudio, Baixo Guandu, Domingos Martins, Itarana, Laranja da Terra, Pancas, Santa M<sup>a</sup> de Jetibá e Vila Pavão, e servidores da Secretaria Estadual da Educação. A proposta elaborada pelo grupo de trabalho, ainda em análise, objetiva desenvolver formação para professores das Redes Estadual e Municipais de ensino, aprimorar os conhecimentos sobre a língua pomerana e priorizar uma política pedagógica que valorize e fortaleça a tradição oral, a cultura e outras tradições.

Destacamos a iniciativa do município de Baixo Guandu, que no ano de 2017, realizou a “1<sup>a</sup> Festa Pomerana, a 1<sup>a</sup> Guandu Pomerfest” (Stur, 2018:129), seguindo tradição de outros municípios que possuem, no calendário oficial, programação cultural destinada a estas comunidades.

Segundo Daenne Wendler Ortelan Wolfgramm (funcionária da prefeitura de Baixo Guandu — entrevista por e-mail, no dia 03/05/2019), a prefeitura de Baixo Guandu, por meio da Secretaria da Educação e da Secretaria da Cultura, incentiva a participação das comunidades escolares na Pomerfest fazendo a “ligação entre escola/comunidade e apresentações culturais na festa”, informa que são envolvidas as famílias que se identificam com a cultura, e todos são convidados a participar caracterizados de um desfile festivo no dia da Pomerfest. Os desfiles da I e II Guandu Pomerfest (Figura 6 e Figura 7) foram organizados pela Daenne e pelo Reginaldo Pereira Pires (servidor da prefeitura e fotógrafo), juntamente com a comissão da festa. Daenne acrescenta que “As fanfarras das escolas municipais são convidadas para participarem e alegrar o desfile, que conta com um envolvimento de toda a comunidade”.

No componente curricular Arte, das unidades escolares do Estado, particularmente nas comunidades pomeranas, se faz necessário a fim de “Reconhecer a importância da arte e das manifestações culturais na sociedade e na vida das pessoas” (CBEE, 2009:177), respeitando a diversidade e valorizando a cultura, patrimônios culturais, saberes e fazeres das comunidades.

Reconhecer que cada criança possui valores e conhecimentos prévios, e que estes devem ser respeitados e valorizados, é de suma relevância para construção de novos conhecimentos. Os conteúdos a serem ensinados, bem como a

metodologia de ensino, devem considerar os saberes prévios dos educandos e as informações adquiridas, agregando novos contextos à aprendizagem e a tradição local, validando-a. A educação e a cultura pomerana devem ir além do simples ato de ensinar e difusão — considerando que estão inseridas em uma cultura coletiva — estabelecendo relações entre a tradição cultural destes povos e as tradições regionais, nacionais e internacionais, preservando e valorizando suas manifestações e patrimônios culturais. Desta forma, conseguiremos promover um currículo que respeite e estimule a diversidade cultural local e nacional.

### Conclusão

Alicerçado nas pesquisas sobre imigração pomerana no Estado do Espírito Santo, notamos a estreita relação entre a religiosidade e a educação, perspassando toda a sua história e cultura.

Concebemos que o isolamento involuntário, desde os primórdios da colonização, fortaleceu as tradições pomeranas e seu sentido de pertencimento, contribuindo para a manutenção de suas tradições, ritos, oralidade e língua.

A fase de escolarização, necessária e de cunho obrigatório, associada às políticas públicas, proporciona maior interação social com outras culturas, não apenas para a produção de conhecimento nas comunidades, mas principalmente, para manutenção, difusão e valorização de seu patrimônio cultural junto à comunidade capixaba, em nível nacional e internacional.

### Referências

- Chauí, Marilena de Souza (1979) Os trabalhos da sociedade (apresentação). p. XVIII. In: Bosi, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Quieiroz. ISBN: 978-85-71643-93-2.
- Currículo do Espírito Santo. Área de Linguagens: componente curricular Arte. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo\\_ES\\_Linguagens.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Linguagens.pdf).
- EC nº 64 (2011) In: Constituição do Estado do Espírito Santo. Vitória: ALES. Disponível em: [http://www.al.es.gov.br/appdata/anexos\\_internet/downloads/c\\_est.pdf](http://www.al.es.gov.br/appdata/anexos_internet/downloads/c_est.pdf) Acesso em -5/04/2018.
- Elias, Norbert (1994) *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar. ISBN 978-85-7110-278-1
- Espírito Santo (2009) *Currículo Básico Escola Estadual — CBEE*. Vitória: Sedu. Disponível em: [http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU\\_Curriculo\\_Basico\\_Escola\\_Estadual\\_\(FINAL\).pdf](http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf) Acesso em: 05/04/2018.
- Granzow, Klaus (2009) *Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. ISBN: 978-85-98928-05-0
- Jacob, Jorge Kuster (2007) *Bate-Paus*. Documentário: Projeto Revelando Brasis, 13'31". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cw-6eLPY-Y8>. Acesso em: 05/04/2018.
- Manske, Cione Marta Raasch (2015) *Pomeranos no Espírito Santo — história de feé, educação e identidade*. Vila Velha: Gráfica e Editora GSA. ISBN: 978-85-817311-4-8
- Stur, Carlos Rominik . *Pomeranos: os primórdios da colonização e a importância da religiosidade na formação da cultura pomerana no Espírito Santo e Minas Gerais*. Vitória: GSA, 2018.

# Pedagogia Griô como geradora de novas dinâmicas na formação docente

*Griô Pedagogy as a generator of new dynamics in teacher education*

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO\* & THALITA DE CASSIA REIS TEODORO\*\*

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

\*Brasil, Artista visual e professor.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, MIRADA- Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente. Faculdade de Educação - UFJF Rua José Lourenço Kelmer, s/n CEP: 36036-900 Juiz de Fora/ MG Brasil. E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

\*\*Brasil, Bailarina e professora.

AFILIAÇÃO: Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, Programa de Pós Graduação em Educação da UFJF, MIRADA- Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente. Faculdade de Educação - UFJF. Rua José Lourenço Kelmer, s/n CEP: 36036-900 Juiz de Fora/ MG Brasil. E-mail: thalitareis@hotmail.com

**Resumo:** Neste artigo compartilharemos uma experiência centrada na Pedagogia Griô vivenciada nas licenciaturas em Artes Visuais e Pedagogia de uma instituição federal brasileira. A proposta é baseada em oficinas cooperativas fundamentadas em valores civilizatórios afro-brasileiros. Pretendemos refletir e valorizar uma proposta pedagógica que celebra a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento e que desenvolve todos os cinco sentidos em experiências sensíveis e estéticas.

**Palavras chave:** Pedagogia Griô / arte e cultura afro-brasileira / formação de professores.

**Abstract:** *In this article we will share an experience centered on the Griô Pedagogy experienced in the graduate courses in Visual Arts and Pedagogy of a Brazilian federal university. The proposal is based on cooperative workshops built on Afro-Brazilian values. We intend to reflect and value a pedagogical proposal that celebrates black corporeity as a source of knowledge production and that develops all five senses in sensitive and aesthetic experiences.*

**Keywords:** *Griô Pedagogy / Afro-Brazilian art and culture / teacher education.*

## Introdução

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que em 1997 elegeram a Pluralidade Cultural como tema transversal é o marco da discussão intercultural na escola brasileira. Em seguida, vimos a publicação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) e a promulgação da *Lei 10.639/03* que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e, em 2008, a *Lei 11.645* que problematiza as Histórias e Culturas Indígenas.

Tanto a *Lei 10.639/03* e *11.645/08* nos motiva a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais na escola e quais caminhos educativos são percorridos na tentativa de valorizar e compreender as diversidades. Mesmo amparados em documentos legais a questão da diversidade encontra grandes desafios na escola brasileira. Duas razões são cruciais, a primeira a multiplicidade de pertencimentos étnico-raciais presentes nas salas de aula, resultado do processo histórico do país, das diversas ondas migratórias e recentemente da chegada de refugiados fugindo de conflitos armados ou outras violações dos direitos humanos. A outra razão é que os cursos de formação docente, principalmente os direcionados para os primeiros anos do Ensino Fundamental dão pouco espaço para as questões culturais, para as corporeidades não hegemônicas e ignoram abordagens do patrimônio cultural material e imaterial que poderiam ampliar mediações interculturais.

É nesse contexto que vemos a importância das propostas interculturais baseadas nas experiências e tradições afro-brasileiras como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas. Dessa forma, a partir de nossa experiência na formação de professores nas Licenciaturas de Pedagogia e Artes Visuais propomos nesta comunicação refletir sobre propostas pedagógicas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento e que procuram desenvolver todos os cinco sentidos em experiências sensíveis e estéticas. Compartilharemos uma experiência baseada na Pedagogia Griô vivenciada na disciplina Arte e Cultura Afro-Brasileira que ministramos no curso de Licenciatura de uma instituição federal brasileira (Figura 1 e Figura 2).

## Desenvolvimento

*A Pedagogia Griô*, é uma proposta criada pela educadora Lillian Pacheco, a partir da sua prática pedagógica no Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, localizado na cidade de Lençóis, no estado da Bahia. A proposta é centrada em oficinas cooperativas onde os valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como a circularidade, a ludicidade, a oralidade, a ancestralidade e a corporeidade negra permeiam todo o processo educativo. Afinal, o corpo é uma dimensão física que



**Figura 1** · Estudantes vivenciando a Pedagogia Griô. Fonte: própria.

**Figura 2** · Estudantes vivenciando a Pedagogia Griô. Fonte: própria.



**Figura 3** - Início da vivência griô: a roda de benção. Fonte: própria.

**Figura 4** - O maracá é acionado na apresentação individual de cada participante da roda de benção e vivência griô. Fonte: própria.

**Figura 5** - O maracá é acionado na apresentação individual de cada participante da roda de benção e vivência griô. Fonte: própria.

extrapola o que é percebido. Ele carrega memórias, experiências, afetos que num primeiro olhar podem passar despercebidos. O que é visível ou invisível no corpo diz muito a respeito das corporeidades. A maneira de lidarmos com nossos corpos é resultado não apenas de percepções e narrativas individuais que os sujeitos criam sobre si mesmos, mas de representações, construções do olhar e dinâmicas sociais que incidem diretamente e, muitas vezes, violentamente sobre os corpos.

Segundo Henrique Leonardo Dutra (2015), em sua dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas intitulada *Educação e cultura de tradição oral: um encontro com a pedagogia Griô*, o modelo de ação pedagógica proposto pela Pedagogia Griô:

*[...] integra mito, arte, ciência, história de vida e todos os saberes e fazeres tradicionais da comunidade colocando a vivência, a oralidade e a corporeidade como pontos de partida para a elaboração do conhecimento. A prática central dessa pedagogia se dá através do Ritual de Vínculo e Aprendizagem para fortalecer a identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida dos estudantes (2015:42-3).*

*E segundo Lilian Pacheco, esse ritual de vínculo e aprendizagem [...] integra cantigas, danças, símbolos, versos, mitos, heróis, arquétipos, saberes, artes, provérbios, ofícios e ciências da vida de tradição oral da comunidade e de seu grupo étnico cultural numa rede de palavras e temas geradores (Pacheco, 2006:92).*

A partir dessa compreensão propusemos uma vivência baseada na Pedagogia Griô na disciplina Arte e Cultura Afro-brasileira oferecida no segundo semestre de 2018. De caráter eletiva e oferecida aos estudantes matriculados nas licenciaturas em Artes Visuais e Pedagogia a disciplina propôs discutir o conceito de cultura afro-brasileira e sua relação tanto com a ancestralidade e os valores civilizatórios de matriz africana quanto às questões étnico-raciais brasileiras. Objetivou ainda valorizar e problematizar a presença negra no Brasil a partir de suas riquezas culturais, artísticas e filosóficas, dando destaque para as produções contemporâneas de diversas áreas tais como as artes visuais, as artes cênicas, a literatura e o cinema. Ela pretendeu contribuir para a consolidação da Lei 10.639/03 que determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" ao mesmo tempo em que acessar e gerar a produção de novos conhecimentos sobre a temática investigada.

As oficinas foram realizadas durante 3 semanas, sendo cada encontro/aula com duração de 4 horas. Nesse período, os estudantes puderam experimentar uma vivência que seguiu os seguintes momentos: roda de benção, vivência,

roda de embalo e diálogo. Para clarificar como a proposta se efetivou na prática, descreveremos um destes encontros.

Iniciamos nossa atividade com a roda de benção, sentados no chão e em círculo (Figura 3). Nesse momento, pedimos permissão aos nossos ancestrais, saudando nossos parentes mais velhos, avós, tataravós e indígenas. Nesse ritual, passamos de mão em mão o instrumento musical indígena, maracá (Figura 4 e Figura 5). A pessoa, pede a benção, olha com atenção para todos da roda e, se apresenta com a frase “Eu sou ... e eu vim...”, indicando seu nome e seu lugar de origem.

Em seguida, abrimos o momento de vivencia de pé e em círculo dançando e cantando uma ciranda (Figura 6 e Figura 7). Vivenciamos a contagem rítmica da ciranda baseada em 4 tempos e na marcação do ritmo com o pé direito à frente do corpo. Ao grupo foi ensinada *Menina dos olhos pretos*, cantiga aprendida com Mestre Márcio Griô.

*Menina dos olhos pretos  
Cabelos da mesma cor  
Tu me dás-te teu coração  
Que eu te darei o meu amor  
Te darei o meu amor  
Te darei meu coração  
Quando for o fim o ano  
Eu te darei a minha mão*

*Quanta laranja madura meu bem  
De que cor são elas  
Elas são verdade amarela  
Vira “o nome da pessoa” da cor de canela  
...  
Vira todo mundo da cor da canela.*

Dando continuidade a roda de vivência foi apresentado um carimbó onde todos, em roda, brincaram e aprenderam a dançar a cantiga de tradição oral *Jacaré Poio*, também aprendida com Mestre Márcio Griô (Figura 8, 9 e 10). O carimbó é um gênero musical brasileiro, de origem indígena mesclado às influências rítmicas africanas e portuguesas.

*Eu sou eu sou eu sou  
Eu sou o jacaré poio  
Eu sou eu sou eu sou  
Eu sou jacaré poio  
Sacode o rabo jacaré, sacode o rabo jacaré  
Eu sou o jacaré poio*



**Figura 6** · Estudantes cantando e dançando cirandas na vivência Griô. Fonte: própria.

**Figura 7** · Estudantes cantando e dançando cirandas na vivência Griô. Fonte: própria.



**Figura 8** - Estudantes explorando o catimbó na roda de vivência. Fonte: própria.

**Figura 9** - Estudantes explorando o carimbó. Fonte: própria.

**Figura 10** - Estudantes brincando a cantiga Café Amarelo. Fonte: própria.

A integração do grupo, foi realizada com uma brincadeira baseada na cantiga *Café amarelo*. Formaram-se duas grandes filas. As duas primeiras pessoas de cada fila dançavam em frente uma da outra enquanto cantavam a cantiga; na resposta de um dos versos, giravam entre si e adiantavam-se para o próximo da fila (Figura 7). A cantiga apresentada foi aprendida com Mestre Márcio Griô, que anteriormente aprendeu de Mestre Juquinha da Serra do Cipó. Essa linha de transmissão reforça o caráter oral e de compartilhamento inerente aos saberes populares.

*Café amarelo*  
*Eu descí ali abaixo*  
*Pra apanhá café amarelo (2x)*  
*Se não for pra nós casar*  
*Namorar também não quero (2x)*

Em seguida, foi solicitado que o grupo fizesse uma roda, ficasse com os pés paralelos e prestasse atenção a respiração. O objetivo foi de que os integrantes conseguissem encontrar um ritmo de respiração próprio do coletivo, como se todos formassem um único corpo. Ombro a ombro, os integrantes foram orientados a colocar suas mãos na altura dos rins de cada colega. Com isso, foi dado início a roda de embalo.

O grupo cantou a cantiga *Embala eu mamãe*, aprendida com Mestre Márcio Griô, que aprendeu com Val Tupinambá, curandeira indígena de Serra Grande, comunidade de Ilhéus, na Bahia. O grupo, moveu-se de um lado para o outro, com os olhos fechados como se embalados numa cantiga de ninar.

*Eh mamãe, embala eu mamãe*  
*Abraça eu mamãe*  
*Cuida de mim (coro)*  
*Murmuro...*

No último momento da prática foi realizado o diálogo. Nele buscou-se construir reflexões e conhecimentos sobre a vivência realizada e explicitar os elementos que estruturam a Pedagogia Griô. É importante destacar que isso foi possível devido ao curso de formação em Pedagogia Griô que uma das professoras da disciplina estava realizando com Lillian Pacheco e Mestre Márcio, coordenadores do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô.

Para facilitar o diálogo coletivo, foram espalhadas folhas de papéis coloridas e giz de cera pelo chão. Foi pedido que os estudantes apontassem os valores civilizatórios afro-brasileiros que tinham sido trabalhos no encontro e indicassem

cores que pudessem ser relacionados a cada um deles. Cada estudante foi até o centro da roda, escolheu um papel e uma cor do giz de cera e escreveu o nome de um dos valores civilizatórios. Foi assim, sucessivamente, que partilhamos a criação de uma “mandala” colorida no chão, com os valores civilizatórios e suas correspondências cromáticas, seguindo a intuição de cada aluno.

### **Considerações finais**

Os processos curriculares de encantamento e vivência, que constitui o modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô, são realizados através da tríade básica para acesso a identidade humana: Canto tradicional – Dança tradicional- Sentimentos Identitários. Essa tríade foi inspirada no triângulo do Sistema de Bio-dança proposto por Rolando Touro, e que segundo Reis (2009) originalmente possui os pontos: Música, Dança e Emoção.

Na perspectiva da Pedagogia Griô foi acrescentado um segundo triângulo com o acréscimo de outros conceitos chaves, como mitos/arquétipos/símbolo; história de vida/história da comunidade; ciências/artes/ofícios tradicionais. Pacheco (2015) afirma que a partir daí originou-se um diagrama que forma uma estrela de seis pontas, com as palavras Vida em comunidade, Identidade e Ancestralidade ao centro.

Esse processo, segundo a autora, é organizado em processos orgânicos e afetivos da vivência humana entre ativação e relaxamento. Dessa forma, foi desenvolvido um gráfico, denominado Curva de Vivência que abrange duas linhas principais: a consciência de si (linha vertical) e a consciência da ancestralidade (linha horizontal). A curva com a tríade, tem por objetivo criar o espaço de encantamento para a aprendizagem e facilitar a expressão da identidade, da ancestralidade e da vida no centro da roda da educação.

A vivência griô oferecida na disciplina Arte e Cultura Afro-brasileira foi um diálogo e um recorte da pedagogia construída por Lillían Pacheco. Estimulados por instrumentos musicais, cantos e danças tradicionais coletivas o grupo de estudantes pode vivenciar elementos da Pedagogia Griô: roda de benção, vivência, roda de embalo e diálogo. Nessa vivência corporal em grupo a partir de estímulos rítmicos e percussivos africanos e afro-brasileiros a turma foi instigada a perceber o seu próprio corpo e a maneira como ele ocupa o espaço e se faz presente no grupo.

O resgate de brincadeiras, jogos, músicas e histórias pessoais ao longo da experiência possibilitaram o diálogo com elementos fundamentais das culturas tradicionais da África e da cultura afro-brasileira. Afinal, o lúdico está presente em grande parte das tradições de matriz negra no Brasil e buscam celebrar o

movimento da vida. Friedmann afirma que na nossa sociedade “há uma cultura de muitos brinquedos e de poucas brincadeiras, muita tecnologia e pouco artesanato, muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade, muita solidão e pouca troca entre as pessoas” (2006:123). Portanto, ao resgatar a ludicidade afro-brasileira não estamos apenas celebrando a ancestralidade negra, mas também a infância. Algo importante para quem está inserido numa faculdade de educação.

A corporeidade é a base comum da matriz ancestral africana e afro-brasileira. Neste sentido, acreditamos que a reflexão e a recuperação desses elementos estéticos e filosóficos enriquecem a formação docente e, por isso, devem ser valorizados nos processos criativos e educativos tanto no Ensino Básico como nos cursos de formação de professores.

### Referências

- Dutra, Henrique Leonardo (2015). *Educação e cultura de tradição oral: um encontro com a pedagogia griô*. 2015. 1 recurso online (145 p.). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. [Consult. 2019-05-01] Disponível em URL: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253971> ..
- Friedmann, Adriana (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna. ISBN: 8516015750
- Pacheco, Lillian (2015). *A Pedagogia Griô-educação, tradição oral e política da diversidade*. Revista Diversitas n.3: Dossiê Pedagogia Griô. ISSN 2318-2016. [Consult. 2019-05-01] <http://diversitas.fflch.usp.br/node/3661>
- Pacheco, Lillian (2006). *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006. ISBN: 8590613410
- Reis, Alice Casanova dos (2009). *Biodança: a dança da vida*. Revista Pensamento Biocêntrico, Pelotas — N° 11. ISSN 1807-8028. [Consult. 2019-05-01] [www.pensamentobiocentrico.com.br](http://www.pensamentobiocentrico.com.br)

# Imagemtexto: projeto e experimentação criativa em Desenho

*Imagetext: project and creative experimentation  
in Drawing*

ANA MENEZES\*

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

\*Portugal, Professora e artista plástica independente.

E-mail: anamenezesartelie@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta uma unidade de trabalho desenvolvida com uma turma do 11º ano de Desenho A. Trata-se de uma proposta que explora a utilização do texto como medium artístico e as zonas de convergência entre texto e imagem – poesia visual, tipografia e caligrafia – questionando as suas fronteiras disciplinares. O objetivo da abordagem pedagógica é valorizar a exploração conceptual e de materiais, instrumentos e processos, desenvolvendo nos alunos hábitos de experimentação no processo criativo.

**Palavras chave:** imagemtexto / poesia visual / projeto / processo criativo / experimentação.

**Abstract:** *This article presents a work unity developed with an 11th grade school class in the discipline of Drawing A. It's a proposal that explores the use of text as an artistic medium and the confluence areas between text and image – visual poetry, typography and calligraphy – questioning their disciplinary boundaries. The pedagogical approach values student's conceptual and technical exploration, helping them develop experimentation habits in the creative process.*

**Keywords:** *imagetext / visual poetry / project / creative process / experimentation.*

## Jogo e experimentação

*O jogo da criação é o primeiro de todos os jogos e o modelo de todos eles.*  
(Hatherly, 1983:216).

Surgido nos anos 60 do século XX, o Movimento da Poesia Experimental Portuguesa — PO.EX — reuniu um grupo de poetas e artistas que conseguiram, apesar da cinzenta ditadura cultural que asfixiava o país, alinhar-se com as vanguardas artísticas internacionais. Foi o encontro com a Poesia Concreta, mas também com o Informalismo — que lhe acrescentou uma importante vertente experimental.

Os autores da PO.EX, e principalmente Ana Hatherly, referem-se frequentemente nos seus textos teóricos à importância da experimentação na criatividade e à forma como a componente lúdica é o elemento estrutural desse mecanismo criativo (Hatherly, 1983:73).

É precisamente a visão do processo criativo partilhada por estes poetas e artistas que me levou à escolha da poesia visual como ponto de partida para a criação de uma proposta pedagógica para a disciplina de Desenho A, 11º ano, no contexto do estágio curricular do Mestrado em Ensino de Artes Visuais.

Durante a observação participante das aulas foram detetadas algumas fragilidades nos alunos ao nível da capacidade de autorregulação do processo criativo, que me levaram a colocar as questões que deram origem ao projeto *Imagemtexto*. Decidi assim planificar uma unidade em que os alunos fossem respondendo à proposta de trabalho através de exercícios de experimentação, seguindo um percurso metodológico até à criação do produto final.

### 1. Enquadramento teórico-pedagógico — *Imagemtexto*

A unidade de trabalho explora a utilização do texto como um *medium* artístico e as zonas de convergência entre texto e imagem — poesia visual, tipografia e caligrafia — trabalhando assim um conteúdo específico do programa: a articulação palavra/imagem como processo de transformação gráfica.

Trata-se de dois campos cujas fronteiras disciplinares se cruzam frequentemente na história da arte e da cultura e, segundo (Foucault, 1973:20-2), “a mais antiga oposição da nossa civilização alfabética: figurar e nomear; dar forma e dizer; reproduzir e articular; imitar e significar; olhar e ler”.

A dualidade entre as palavras e as imagens, traduzida em oposição ou complementaridade, domina o discurso estético desde sempre, manifestando “uma divisão estrutural na experiência humana das representações, apresentações e

símbolos”, como afirma Mitchell (1996:51). Este autor defende que “a interação entre imagens e textos é constitutiva da própria representação” (Mitchell, 1994:5), e tem vindo a dedicar grande parte do seu trabalho a refletir sobre o impacto na cultura visual da relação entre os dois *media*.

A ideia defendida por Mitchell é a de uma contaminação constante de um campo pelo outro — todos os *media* são mistos e todas as artes são híbridas, impuras e contaminadas (Mitchell, 1994). Ao escolher o título da unidade de trabalho decidi seguir o pensamento deste autor, que propõe a denominação de *imagemtexto* para estas obras em que a palavra e a imagem assumem uma relação de complementaridade ou, no caso da poesia visual e da tipografia, o próprio texto é a imagem.

## 2. *Imagemtexto* e cultura visual

Numa época em que a experiência humana se tornou essencialmente “visual e visualizada” (Charréu & Salbego, 2015:2) torna-se cada vez mais importante adotar abordagens pedagógicas que utilizem estratégias da cultura visual, proporcionando momentos para uma reflexão crítica sobre as imagens e o seu significado.

Tendo isto em mente decidi introduzir a proposta de trabalho aos alunos através de uma apresentação de diapositivos. A estratégia seguida foi a de colocar as imagens em diálogo, permitindo que possam ser estabelecidas identificações e comparações.

Procurei semelhanças nas estratégias criativas ao longo dos tempos, contextualizando formal e conceptualmente práticas artísticas e gráficas contemporâneas. A apresentação não seguiu uma lógica cronológica, uma vez que o pretendido era estabelecer análises comparativas das imagens e encontrar semelhanças conceptuais e/ou formais nas imagens mostradas.

Um dos critérios presentes na seleção e organização das imagens, surgido através da observação dos padrões conceptuais que suportam a produção das obras, é a constante alternância entre as estratégias de legibilidade e ilegibilidade, presente através dos conceitos de caligrama e labirinto.

O caligrama apela à legibilidade. É um poema onde a forma do significante coincide com o significado, ou seja, onde há uma concordância visual da imagem com o texto, tornando-se redundante. Muitos autores praticaram esta estratégia criativa, cujo primeiro exemplo conhecido é o *Ovo* de Símias (século III a. C.), mas foi Apollinaire que utilizou o termo *caligrammes*, referindo-se aos seus poemas visuais publicados em 1918. É interessante também perceber como a cultura contemporânea se apropriou do caligrama como estratégia gráfica, principalmente no desenho de cartazes, ilustração e publicidade.

O labirinto é a negação da legibilidade. O objetivo é exatamente o oposto do caligrama: dificultar a legibilidade, ocultar o significado, tornar enigmático o texto. Este recurso está inicialmente ligado a uma conceção hermética da escrita, mas com o tempo prevalece a sua componente lúdica. O labirinto de palavras atinge o seu auge no Barroco. Neste período, uma das formas mais comuns na Península Ibérica é o *labirinto cúbico*, uma composição acróstica, onde “o verso inicial, e geralmente único, é repetido com sucessivos desfasamentos” (Hatherly, 1983:114), criando um efeito óptico, muito apreciado na época.

O jogo óptico do labirinto cúbico ressurgiu na poesia concreta — como no exemplo do poema *Velocidade* (de 1958) de Ronaldo Azeredo — e na *typewriter art*, em criações visualmente tão densas que comprometem a legibilidade, e que influenciaram designers como Hansjorg Mayer, Wolfgang Weingart ou David Carson, que praticaram a experimentação e a desconstrução na tipografia.

Nesta apresentação de imagens quis mostrar como a poesia experimental evoluiu da visualidade para a materialidade, para outras produções plásticas como o poema objeto, a performance art e o vídeo, onde se destacam artistas como Mello e Castro, Sallete Tavares, ou Fernando Aguiar. Procurei também exemplos contemporâneos da utilização do texto nas artes plásticas e no design gráfico, em vários *media* diferentes, principalmente em instalações, conceito que os alunos ainda não conheciam.

### 3. Planificação e operacionalização das atividades

A estrutura da planificação sintetiza vários modelos teóricos de criatividade, metodologia de projeto e processos criativos de artistas. Articula-se em seis fases: definição do problema; investigação; experimentação; avaliação da experimentação — ideia; desenvolvimento da ideia — concretização; avaliação.

A intervenção pedagógica iniciou assim com a apresentação da proposta de trabalho, que corresponde à fase metodológica de definição do problema: a criação de uma peça de *Imagemtexto* a instalar no espaço da escola, com total liberdade de escolha dos materiais e dos *media*. Os alunos trabalharam a partir de textos poéticos, escolhidos com base nas obras aconselhadas no programa de Português.

A proposta foi introduzida através de uma apresentação de imagens, decorrente da pesquisa visual realizada. Na planificação esta etapa corresponde à fase de investigação.

### 3.1 Experimentação

Nesta fase do processo criativo, foram propostos aos alunos dois exercícios experimentais a partir dos textos (ou fragmentos deles selecionados).

No primeiro exercício foi pedido que usassem a caligrafia como recurso expressivo para construir linhas, manchas e formas, tendo em mente as ideias ou sensações provocadas pela leitura do poema. O objetivo do exercício é promover a experimentação e proporcionar a descoberta de novas soluções visuais e plásticas que possam contribuir para o projeto final.

As primeiras respostas foram muito ilustrativas, o que era mais ou menos previsível. Apesar disso, os desenhos ficaram visualmente interessantes e acabei por aceitar algumas das soluções, mas insistindo em que procurassem mais expressão no uso da caligrafia. Os resultados foram muito variados, oscilando entre o minimalismo conceptual e o excesso de pormenores visuais. A criação de caligramas a partir de uma ideia ou palavra expressa no texto foi um dos recursos mais usados (Figura 1) e muitos alunos usaram a caligrafia para formar a linha de contorno da imagem (microcaligrafia), de tal forma que se torna difícil perceber o texto sem mostrar um pormenor ampliado (Figura 2 e Figura 3).

No segundo exercício de experimentação trabalhámos com tipografia. O objetivo foi promover a experimentação através de um processo completamente diferente do anterior, ajudando a divergir o pensamento noutra direção, em busca de novas soluções para a resolução do projeto final.

Foi assim pedido aos alunos que — a partir do texto — criassem uma composição visual com os vários recursos dados: colagem de texto usando letras e palavras de diferentes fontes e dimensões; experimentação com tipos de madeira impressos manualmente, ou com escantilhões (*stencil*). Sugeri que comessem pelas colagens, experimentando a desconstrução do texto e das palavras, brincando com a forma das letras, com a forma das palavras, com o seu som.

A grande maioria dos alunos quis usar os tipos de madeira (Figura 4 e Figura 5), experimentando com tinta de *offset* e com tinta de carimbo. Alguns preferiram o *stencil*, mas a maior parte acabou por misturar várias técnicas. Os processos foram intuitivos e experimentais, como pode ser observado na (Figura 6 e Figura 7).

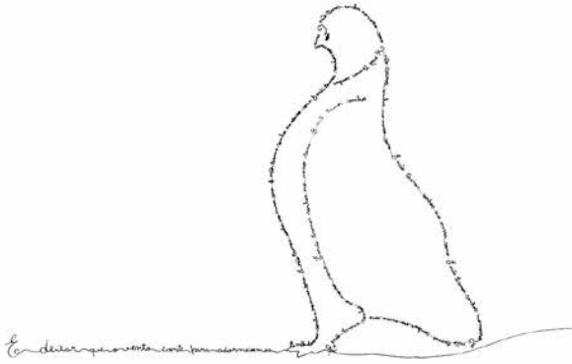
### 3.2 Produto final

Na fase de avaliação da experimentação (ideia), os alunos juntaram-se em grupos de dois para uma análise dos exercícios e esboços da ideia final, registando a evolução do seu pensamento.

Na fase de desenvolvimento da ideia (concretização), cada grupo exigiu uma intervenção pedagógica diferenciada. A diversidade de meios em que os



Figura 1 · Exercício de caligrafia. Fonte: própria.



**Figura 2** · Exercício de caligrafia. Fonte: própria.

**Figura 3** · Exercício de caligrafia; pormenor. Fonte: própria.



**Figura 4** · Caixa com tipos de madeira. Fonte: própria.

**Figura 5** · Exercício de tipografia. Fonte: própria.

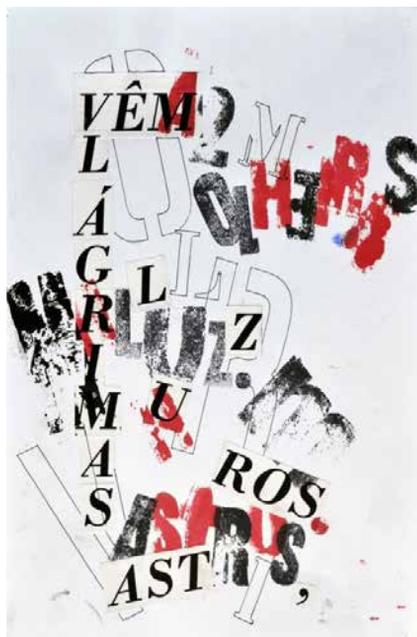


Figura 6 · Exercício de tipografia. Fonte: própria.



Figura 7 · Exercício de tipografia. Fonte: própria.



**Figura 8** · Trabalho final. Fonte: própria.

**Figura 9** · Trabalho final. Fonte: própria.

**Figura 10** · Trabalho final. Fonte: própria.

alunos trabalharam nesta fase foi um dos maiores desafios à minha prática profissional, porque exigiu uma mudança de foco para cada grupo e capacidade de resposta para fazer face aos problemas técnicos extremamente diferenciados que eram colocados pelos alunos.

A escolha diversificada dos meios e materiais a trabalhar traduziu-se numa grande heterogeneidade dos resultados: dois grupos criaram peças de carácter bidimensional (colagem e pintura); um grupo usou a pintura para criar várias peças que reuniu numa instalação interativa onde as várias palavras podiam ser reorganizadas pelo público, alterando o sentido do poema (Figura 8); outro trabalhou o vídeo como meio de expressão, de onde seleccionaram e imprimiram alguns fotogramas para a exposição (Figura 9); vários grupos trabalharam a tridimensionalidade, criando peças para serem instaladas no espaço, como a mostrada na (Figura 10).

A fase de avaliação decorreu em conversa com os alunos após a exposição montada, sendo-lhes também pedido que preenchessem um questionário de autoavaliação e avaliação da atividade.

### **Conclusões**

É comum o professor de Artes Visuais confrontar-se com a resistência à experimentação: os alunos têm dificuldade em sair da sua zona de conforto, tanto em termos técnicos como conceptuais, por medo de falhar e estragar o trabalho. Desta observação surge a pertinência de introduzir propostas pedagógicas que insistam na experimentação, promovendo o desenvolvimento criativo do aluno.

Os alunos não conheciam a poesia visual. Analisando as suas reações e respostas, observa-se que a maior parte se mostrou curiosa e receptiva perante o tema abordado, considerando que a unidade de trabalho contribuiu para expandir os seus horizontes sobre as possibilidades do desenho. Referem também a exploração de técnicas e procedimentos diferentes como um dos fatores positivos da atividade.

Não é possível medir o impacto que os exercícios de experimentação tiveram nos alunos. No entanto, através da observação desta turma durante quase dois anos, consigo perceber que neste trabalho eles levaram o processo criativo mais longe do que costumam habitualmente fazer e algumas das peças finais mostram um nível de conceptualidade jamais atingido em trabalhos anteriores.

O projeto *Imagemtexto* mostra como a poesia visual pode ser o ponto de partida para desenvolver abordagens pedagógicas inovadoras na disciplina de Desenho. Da mesma forma, a intensa produção teórica dos autores da PO.EX, principalmente a suas reflexões sobre processos criativos, merece ser revisitada e pode contribuir para enriquecer o currículo de Artes Visuais.

Foi inicialmente referido como a ideia de experimentação é associada por Ana Hatherly a uma visão do processo criativo como um processo lúdico. A preferência mostrada pelos alunos em relação ao segundo exercício — de tipografia — revela exatamente isso, uma vez que os recursos utilizados se prestam mais à manipulação lúdica. Tanto os tipos, como mesmo as letras de papel recortado funcionam como peças de um jogo, e a sua manipulação e composição transforma-se no “jogo da descoberta, matriz de toda a criatividade” (Hatherly, 1983:116).

### Referências

Charréu, Leonardo & Salbego, Juliana (2015).

Ensinar pela cultura visual: relações possíveis entre educação e práticas contemporâneas da visualidade. *Atas do VI Congresso Internacional de Educação*, pp 1-13. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

Foucault, Michel (1983). *This Is Not a Pipe*.

Berkeley: University of California Press. Disponível em: [https://monoskop.org/images/9/99/Foucault\\_Michel\\_This\\_Is\\_Not\\_a\\_Pipe.pdf](https://monoskop.org/images/9/99/Foucault_Michel_This_Is_Not_a_Pipe.pdf)

Hatherly, Ana (1983). *A experiência do prodígio: Bases teóricas e antológicas de textos- visuais portugueses dos séculos XVII e XVIII*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Hatherly, Ana (1984). “Perspectivas para a poesia visual: reinventar o futuro”. In Fernando Aguiar e Silvestre Pestana (org.) (1995). *Poemografias; perspectivas da*

*poesia visual portuguesa*, pp. 13-27. Lisboa: Ulmeiro.

Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory; Essays on verbal and visual representation*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (1996). “Word and Image”. In R. Nelson e R. Schiff (ed.) *Critical Terms for Art History*, pp. 51-61. Chicago e Londres: The University of Chicago Press. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/254735600/WJ-Mitchell-Word-and-Image>

Torres, Rui (2014). “Visualidade e expressividade material na Poesia Experimental Portuguesa”. In *Poesia Experimental Portuguesa: Contextos, Ensaios, Entrevistas, Metodologias*, pp. 9-31. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: [https://www.po-ex.net/pdfs/POEX\\_Contextos-Ensaios-Entrevistas-Metodologias.pdf](https://www.po-ex.net/pdfs/POEX_Contextos-Ensaios-Entrevistas-Metodologias.pdf)

# O Ensino de arte a partir da proposição de Objetos de Aprendizagem Poéticos

*Art Teaching from the proposition of poetic learning objects.*

LUCAS LIMA FONTANA\*

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

\*Brasil, Professor Educação Básica: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

AFILIAÇÃO: Claretiano Centro Universitário, Polo de Rio Claro/SP, Programa de Pós Graduação História da Arte. Av. Santo Antonio Maria Claret, 1724. Bairro: Jardim Claret Cidade: Rio Claro Estado: São Paulo CEP: 13503-230 Brasil. E-mail: lucas-fontana@claretianocolegiorc.com.br

**Resumo:** Este artigo visa refletir sobre a concepção e criação de materiais didáticos realizados como Objetos de Aprendizagem Poéticos (OAP) e utilizados no Ensino de Arte. Além de OAP são abordados os conceitos de “objetos propositores”, “mediação” e “professor-criador” em um percurso que analisa um projeto pedagógico no qual o aluno é considerado protagonista de uma ação de ensino-aprendizagem, enquanto o professor se manifesta como mediador.

**Palavras chave:** material didático / objeto propositor / objeto de aprendizagem poético / professor-criador / aluno protagonista.

**Abstract:** *This paper aims to reflect on the conception and creation of didactic materials made as Poetic Learning Objects (PLO) and used in Art Teaching. Besides PLO, the concepts of “proposing objects”, “mediation” and “proposer teacher” are approached, in a way that analyzes a pedagogical project in which the student is considered protagonist of an action of teaching-learning, while the teacher is a mediator: professor-criador, aluno protagonista.*

**Keywords:** *didactic material / proposer object / poetic learning object / proposer teacher / protagonist student.*

## Introdução

Este artigo visa refletir sobre a concepção e criação de materiais didáticos realizados como Objetos de Aprendizagem Poéticos (OAP) e utilizados no Ensino de Arte, disciplina da Educação Básica, no nível do Ensino Médio. Para tanto, é abordada a discussão sobre o conceito de OAP, fundamentado por Tatiana Fernández e Belidson Dias. Além disso, são apresentados os conceitos de “objetos propositores” e “mediação”, referenciados teoricamente em Mirian Celeste Martins. Ainda, neste processo, discutiremos sobre o conceito de “professor-criador” com base na pesquisa intitulada “Professor-criador de OAP: potencializando encontros no ensino de arte”, pesquisa desenvolvida sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Andrea Hofstaetter no Instituto de Artes UFRGS (Porto Alegre, Brasil).

Nesta investigação compartilharemos de uma experiência prática específica, aprofundando a reflexão sobre essa produção. Trata-se do projeto prático-pedagógico, desenvolvido anualmente no Claretiano Colégio de Rio Claro (São Paulo, Brasil), intitulado “OAP no Ensino de Arte”. Este projeto visa fomentar uma pesquisa no âmbito de materiais didáticos em uma perspectiva poética. O objetivo principal é produzir OAP, propositores de encontros e situações que pretendem potencializar a produção de conhecimento em História da Arte, a partir da interação dos sujeitos, transformando o aluno em protagonista de uma ação de ensino-aprendizagem enquanto o professor atua em uma perspectiva mediadora. Os alunos são estimulados a pesquisar um tema específico da História da Arte e instigados a projetar um objeto, desde seu protótipo, com a intenção de gerar uma ação lúdica de ensino-aprendizagem envolvendo o tema pesquisado. O aluno ensina ao passo que aprende com a criação de seus próprios objetos (Figuras 1 e 2). Aprende na pesquisa do tema, no desenvolvimento do objeto de aprendizagem e no envolvimento com o projeto. Por fim, no final do ano curricular, ocorre a “Feira de OAP no Ensino de Arte”, atividade que conclui o Projeto Pedagógico: OAP no Ensino de Arte desenvolvido durante o ano como componente extracurricular, paralelamente ao plano de ensino da disciplina de arte.

Pretende-se através dessa reflexão, que considera o trabalho do professor-mediador como coadjuvante, sem desmerecer sua importância no processo, tratar do aluno como verdadeiro propositores de um ato poético, considerando a presença da poética no ato criativo de produzir seus materiais didáticos e na atuação dos sujeitos com os mesmos, propondo uma alternativa para o trabalho de temáticas históricas relativas ao Ensino de Arte no cotidiano escolar. Os OAP são tão importantes neste processo de ensino-aprendizagem quanto os sujeitos envolvidos.



**Figura 1** · OAPs sobre temas da história da arte desenvolvidos por alunos da Educação Básica do Claretiano Colégio da cidade de Rio Claro, São Paulo, Brasil. Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 2** · OAPs sobre temas da história da arte desenvolvidos por alunos da Educação Básica do Claretiano Colégio da cidade de Rio Claro, São Paulo, Brasil. Fonte: arquivo pessoal.

## 1. Objetos de aprendizagem: poéticos e propositores

Poéticos refere-se aqui aos artefatos criados em si, ou seja, Objetos de Aprendizagem de Poéticos (OAP). Primeiramente, pois estes são resultado de um processo considerado criação artística. Além disso, os objetos se pretendem propositivos, fundamentais na gênese de experiências de ensino-aprendizagem. Mirian Celeste Martins utiliza o conceito de objeto propositor referindo-se aos objetos produzidos pelo educador e utilizados em situações de ensino-aprendizagem. Entretanto, veremos que nesta reflexão, estenderemos a criação e proposição de OAP a partir dos próprios aprendizes. As experiências que ocorrem no processo de proposição e aprendizagem a partir das relações geradas entre os sujeitos e os OAP utilizados, não objetivam somente a construção de conhecimento, criam situações em que algo é vivido, experimentado e experienciado. São as proposições com OAP que instigam o aprendiz a ser um ativo participante e co-criador da experiência de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, OAP é um conceito proposto não só a partir da reflexão a respeito da produção destes materiais, mas também a partir da investigação dos eventos nos quais eles são utilizados, situações de ensino-aprendizagem nas quais subjetividades surgem das dinâmicas propostas pelo professor ou pelos próprios aprendizes utilizando e se relacionando com os artefatos em questão. São nessas experiências estéticas que se abre a oportunidade da criação de “territórios de subjetivação” (Dias & Fernández: 3489). Segundo Belidson Dias & Tatiana Fernández, a poética está associada a um devir, ou seja, “um processo de vir a ser e não de algo já feito” [...] é entendida como possibilidade de ocupar novos territórios de subjetivação, espaços do que pode ser. (Dias & Fernández, 2015: 3488). Ainda segundo os autores, estes artefatos, “são poéticos porque movimentam eventos (Dias & Fernández, 2015, apud Fontana:14).

Deste modo, o professor propositor de OAP objetiva propor encontros, quer potencializar o ensino de arte a partir de experiências que pretende serem significativas aos sujeitos participantes das ações, quer produzir além de conhecimento, transformações, eventos que transcendam o “espaço/tempo da instituição escolar para além da sala de aula e para além do âmbito estanque curricular” (Fontana, 2016: 14). Segundo Belidson Dias & Tatiana Fernández, nestes artefatos:

*[...]O que é poético neles é o espaço da potência que “marca uma abertura de mundo em que pensamento e ação devem recomeçar diferentemente” (JAGODZINSKI e WALLIN, 2013, p. 104). Por esse motivo a poética não pode ser uma representação, nem criação de significado. Criar significado tem implícita uma intenção (JAGODZINSKI e WALLIN preferem pensar em uma in-tensão, 2013, p. 123). A poética, à diferença da práxis, é o que não pode se manifestar, nem ser antecipado ou programado. A poética*

*é por isso uma rachadura inserida no artefato por onde novas formas de ser sejam possíveis [...]*(Dias, 2015, p. 3488).

## **2. Percurso investigativo: professor-criador de OAP**

O Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Instituto de Artes, UFRGS, Brasil, 2016), denominado “Professor-criador de OAP: potencializando encontros no ensino de arte” (Fontana, 2016), tem como tema principal a reflexão sobre a criação e utilização de materiais didáticos pelo professor de ensino de arte, disciplina da educação básica, de modo que este profissional permaneça constantemente ligado à pesquisa e à prática poética, tendo em vista a importância do processo artístico para o professor.

O fazer artístico possui suas singularidades possíveis somente de serem acessadas por quem produza ações condizentes a tal processo. A pesquisa citada, trata da necessidade de o educador de arte, durante a docência, permanecer a exercer atividades artísticas, considerando que a criação de OAP proporcionaria ao professor de artes a aproximação ou reaproximação às especificidades de um ato criador. Nesse sentido o ato de produzir OAP relaciona-se diretamente ao ato de criação artística, na qual a inventividade, as relações sensíveis, espaciais e estéticas são percepções peculiares. Além disso, visa pensar os objetos criados como poéticos e disparadores de encontros significativos dos estudantes com conhecimentos artísticos em situações de aprendizagem. Considerando um contexto tradicional de ensino-aprendizagem, no qual o professor domina os saberes que o aluno teria necessidade de assimilá-los, os materiais didáticos construídos nesta proposta, não eram estruturados e pensados com a intenção somente de ensinar. A intenção é potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lucas Fontana, a proposta de utilizar OAP no ensino de arte:

*quer fugir do automatismo, deseja propor uma suspensão dos sujeitos, deseja ser significativo por ocorrer de forma lenta, oportunizando o devido tempo que cada sujeito requer para que seja possível experimentar e protagonizar a própria aprendizagem* (Fontana, 2016: 7).

O professor-criador de OAP opta por exercer uma docência pautada na criação. Trabalhando com a proposição de OAP o professor-criador parte da necessidade do criar, da satisfação do fazer artístico. Segundo Fontana: “o processo de ensinar é um processo criativo, um caminho de invenção, que se pode fazer não só pela satisfação de ensinar, mas também de criar para ensinar” (Fontana, 2016: 15). Ainda, o conceito de professor-criador trata não apenas do produtor

e propositor de seus OAP, mas na satisfação obtida nas dinâmicas oriundas da proposição dos objetos criados. Entretanto, abordar a função de um profissional docente cuja satisfação está além de ensinar a partir do uso de materiais didáticos, mas de criar seus próprios materiais, é considerar fundamental o caminho de criação trilhado. Nesse sentido, o professor-criador é seduzido por singularidades que só o ato de criador proporciona, e desta forma, insere em sua docência o fazer artístico. Segundo Lucas Fontana:

*Diversas interações são assimiladas tanto conscientemente quanto inconscientemente e projetadas no decorrer do processo de criação. O ato criador não é exato. Quando o artista parte, por exemplo, de uma ideia ou imagem mental, exerce seu ato sob muitos outros aspectos que não somente o referencial. Inventa, por exemplo, o próprio modo de fazer para trazer aquele primeiro esboço à realidade. Durante o processo reinventa, refaz, forma o formar, aproxima e se distancia da primeira ideia e às vezes até mesmo a esquece. Há uma infinidade de fatores que influenciam no processo de criação de um trabalho artístico. Sabemos que alguns desses fatores são conscientes e outros não. Ainda assim, é inegável que todos esses fatores têm sua importância no processo de elaboração do trabalho, na progressão e síntese de ideias (Fontana, 2016: 16)*

Podemos considerar, no caso do professor-criador e propositor de seus próprios OAP, que o fator consciente é a intenção de ensinar, ou seja, criar um material que seja didático para auxiliá-lo no dia-a-dia em sala de aula é sua intenção primordial. Neste caso, o objeto deve possuir um sentido prático, que possa fazer seus alunos interagirem e, por consequência, aprender. Entretanto, segundo Fontana, este ato criador do professor, de algum modo, se assemelha ao do artista:

*Do mesmo modo que o artista parte de uma ideia, o professor pode partir de uma "intenção de ensino". Nessa intenção, embora possa vislumbrar o objeto a ser criado, ele tem um caminho a percorrer, esse processo é de idas e vindas, objetividades e subjetividades, certezas e incertezas, ações conscientes e inconscientes, coerências e incoerências (Fontana, 2016:17).*

Marcel Duchamp definiu o ato criador como um conjunto de características e especificidades que hoje também podem ajudar a elucidar o fazer de um professor-criador de OAP, pois, segundo Duchamp:

No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado deste conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização, uma diferença de que o artista não tem consciência (Duchamp, 1965:71-4).

Consideramos processo artístico ou ato criador a produção de um OAP. Cria-se para ensinar e o ponto de chegada deste processo não garante apenas a produção de um objeto relacionado ao ensino-aprendizagem, o resultado é muito mais que um artefato de ensino, é um objeto poético. De alguma forma, encontra-se depositado neste artefato uma intenção artística, segundo Lucas Fontana, neste OAP:

*...estão satisfações pessoais, experiências criativas, conhecimentos práticos, lembranças e sensações ligadas às disciplinas práticas do curso de Licenciatura em Artes, aplicações de técnicas aprendidas em cursos de atelier, enfim, uma série de questões pessoais que satisfazem este profissional em seu ato criador. Então, ao produzir um OAP, o professor-criador, em decorrência... do resgate dessas sensações, pode manter-se ligado a uma atitude similar à de um artista... ao manter uma manualidade restrita à produção de seus artefatos, um modus operandi, uma inventividade artística, um modo de “fazer”, inventando o “modo de fazer”... este professor estará vivenciando pensamentos e reflexões inerentes a um processo de produção artístico-poético. Por conseguinte, estes momentos reflexivos gerados nesta prática, podem influenciar seu dia-a-dia, auxiliando-o na elaboração de novos projetos, criação de novos materiais, na inventividade de novos OAP, nos planos de aula, em produções em conjunto com os alunos, nas reflexões e discussões em sala de aula a respeito deste processo tão peculiar que é o ato criador (Fontana, 2016: 18).*

### 3. Projeto Pedagógico: OAP no Ensino de Arte

Este artigo está relacionado à prática docente e o desenvolvimento do “Projeto Pedagógico: OAP no Ensino de Arte”, desenvolvido desde o ano de 2017 no Claretiano Colégio de Rio Claro (SP-Brasil), projeto que visa fomentar uma pesquisa no âmbito de materiais didáticos em uma perspectiva poética. O objetivo principal é produzir OAP, propositores de encontros e situações que potencializam a produção de conhecimento em História da Arte, a partir da interação dos sujeitos, transformando o aluno em protagonista de uma ação de ensino-aprendizagem.

O projeto foi dividido em três etapas distintas, perfazendo as etapas do cronograma escolar dividido em trimestres, da etapa um à etapa três. Durante a etapa um, ocorre a apresentação do projeto pelo professor, a formação de equipes e sorteio dos temas relacionados a História da Arte. Nesta fase os alunos pesquisam o tema sorteado, a pesquisa é realizada em encontros mediados pelo docente em laboratórios apropriados. No decorrer do projeto, os alunos são instigados a projetar as especificidades e características do tema em um OAP, pesquisando e desenvolvendo esboços de objetos, jogos e dinâmicas. No final da etapa um, cada grupo apresenta para turma seu objeto de pesquisa, o tema da história da arte, além disso, a partir de uma elaboração gráfica, um projeto de OAP é apresentado. A avaliação desta etapa do projeto se baseia no trabalho em

equipe, na apresentação do tema para turma, na produção do projeto gráfico, bem como, sua adequação ao tema sorteado.

Durante a etapa dois, uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema é realizada, revisita-se o projeto gráfico e elabora-se o protótipo do OAP. Nesta etapa define-se as dinâmicas de utilização dos objetos e suas especificidades como, por exemplo, aplicabilidade, regras do jogo se for o caso, aparência etc. Avalia-se aqui o processo constante de pesquisa de cada grupo considerando a ideia apresentada a partir do protótipo físico de OAP.

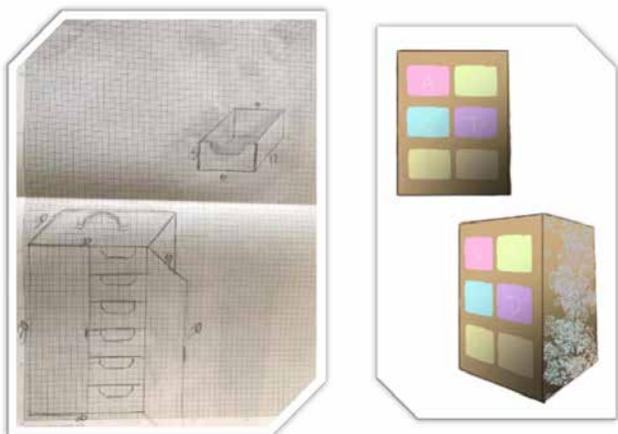
Durante a etapa três, os alunos finalizam seus OAP. Observa-se que no processo de mediação, o docente procura fomentar a utilização de materiais reciclados ou reaproveitamento de materiais para construção dos OAP, trabalhando transversalmente o tema socioambiental. Nesta etapa, pelo menos um dos encontros em sala de aula é destinado às dinâmicas-teste com os objetos criados, visando verificar possíveis mudanças no objeto final ou adequações nas regras dos jogos.

Por fim, ocorre a Feira de OAP no Ensino de Arte, momento no qual toda a comunidade escolar pode participar das dinâmicas durante o evento no qual é avaliada a ação de ensino-aprendizagem realizada e o produto final. A Feira de OAPs realizada na escola com a participação de alunos, corpo docente, diretoria e coordenação pedagógica, demonstra um resultado muito positivo com relação ao "Projeto Pedagógico: OAP no Ensino de Arte".

Em geral, a avaliação do projeto foi desenvolvida considerando o trabalho em equipe, levando em conta o percurso da pesquisa do tema, a adequação do mesmo para a produção do OAP, o trabalho prático pessoal e coletivo, as dinâmicas utilizando estes objetos junto à comunidade escolar. Sendo assim, o OAP foi avaliado também como produto de um processo de criação artística, atendendo para seu caráter simbólico, poético e estético, desconsiderando questões de gosto e considerando e valorizando a diversidade, as possibilidades, as dinâmicas geradas, as experiências, o protagonismo dos alunos e a contextualização das produções com o conhecimento da história da arte.

### **Conclusão**

Além da participação e envolvimento dos alunos no desenvolvimento do projeto nas várias etapas conforme metodologia descrita, houve uma resposta muito positiva quanto ao aprendizado dos temas de história da arte, percebido nas ações propostas pelos alunos. Além disso, criar OAP para utilização em práticas de sala de aula e desenvolver dinâmicas entre as equipes criadoras dos mesmos, de maneira que os alunos possam ensinar e aprender simultaneamente,



**Figura 3** · Projeto gráfico de OAP apresentado por alunos na 1ª etapa do Projeto Pedagógico: OAP no Ensino de Arte. Fonte: própria.

**Figura 4** · Protótipo de OAP. Produção. Fonte: própria.

**Figura 5** · Protótipo de OAP. Protótipo. Fonte: própria.



**Figura 6** · Dinâmicas-teste com OAP em sala de aula. Fonte: própria

**Figura 7** · Feira OAP no Ensino de Arte. Fonte: própria.



**Figura 8** · Feira OAP no Ensino de Arte.  
Fonte: própria.

propiciou perceber que a utilização dos OAP gera encontros significativos com o conhecimento artístico, tanto teórico quanto prático.

De outro modo, a utilização de OAP no ensino de arte propicia ao aluno aprender de forma diferenciada, pois o professor não somente “dá aulas”, mas cria um percurso de ensino-aprendizagem no qual exerce uma função mediadora, privilegiando o aluno como protagonista da ação. Esta experiência não se restringe ao aprendizado de um conteúdo, mas fundamentalmente envolve o aprendiz em uma complexa ação criadora. Nesse sentido, pensar nos alunos como desenvolvedores e propositores de seus próprios OAP, possibilita refletir sobre o processo artístico de criação, para Carlos Roberto Mödinger, “o pensamento criativo ou ato de criação, provoca a abertura ao inesperado, à imaginação, ao lúdico, a associações inusitadas” (Mödinger, 2012, apud Porto, 2014: 60-61). Considera-se então que a pesquisa e o desenvolvimento de OAP seja a conservação de uma prática ligada diretamente a características de uma poética artística, que estimula à criatividade, tão importante não só para disciplina de arte, mas para o desenvolvimento do aluno como ser humano.

Por fim, projetar, criar e propor OAP no ensino de arte, é criar um jogo, um jogo inspirador, que não tem só a intenção de ensinar, pois supera este objetivo. Para Mirian Celeste Martins, “a essência do jogo e também da arte, está na sua

capacidade de excitar e fascinar intensamente provocando estranhamentos, deslocando o lugar do “já sabido” (Martins, 2005, apud Fontana, 2016: 23).

### Referências

- Duchamp, Marcel. *O ato criador*. In Gregory Battcock (org.) *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- Fernández, Tatiana; Dias, Belidson. *Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação*. Santa Maria/RS: Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP, 2015.
- Fontana, Lucas Lima. *Professor-criador de objetos de aprendizagem poéticos: potencializando encontros no ensino de arte*. Porto Alegre: Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Instituto de Artes, UFRGS, 2016.
- Martins, Mirian Celeste (org.). *Mediação: estudos iniciais de um conceito*. In: *Mediação: provocações estéticas*. 1.ed. São Paulo: Instituto de Artes/Unesp. Pós-Graduação, 2005. v. 1. N.1 p.40-57.
- Martins, Mirian Celeste (org.). *Objetos propositores: a mediação provocada*. In: *Mediação: provocações estéticas*. 1.ed. São Paulo: Instituto de Artes/Unesp. Pós-Graduação, 2005. v. 1. N.1 p. 94-123.
- Mödinger, Carlos Roberto. In Porto, Humberta. *Arte e Educação*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

# Que “Pessoa” se esconde no meu papel? A arte entre a letra e o traço

*What “person” hides in my role? The art between the letter and the line*

SOFIA CARANOVA\* & MARTA MAGALHÃES DA SILVA\*\*

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

\*Portugal, Professora.

AFILIAÇÃO: Colégio Valsassina, Azinhaga da Bela Vista 2 1950-010 Lisboa, Portugal. E-mail: sofia caranova@gmail.com

\*\*Portugal.

AFILIAÇÃO: Estudante do Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Afiliação: Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa; estágio no Colégio Valsassina. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: martams@campus.ul.pt

**Resumo:** Este artigo visa apresentar um exercício interdisciplinar realizado com os alunos do 12o ano. A descrição do exercício é simultaneamente o ponto de partida e chegada para a reflexão acerca do diálogo entre a literatura e as artes visuais. Enquadra-se a relação entre estas duas formas de expressão artística, através de exemplos ao longo da História, e exploram-se as potencialidades da interdisciplinaridade artística, corroboradas pelos resultados do exercício apresentado.

**Palavras chave:** interdisciplinaridade / educação artística / desenho / ilustração.

**Abstract:** *This aim of this article is to present an interdisciplinary exercise developed with 12th grade students. The description of this exercise intends to be both a starting and finishing point for the reflection on the dialogue between literature and visual arts. The relationship between these two forms of artistic expression is framed through historical examples. The opportunities of artistic interdisciplinary approach – supported by the results of the described exercise – are also explored in this article.*

**Keywords:** *interdisciplinary approach / artistic education / drawing / illustration.*

## Introdução

O presente artigo vem dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelos alunos do 12º ano do Colégio Valsassina num contexto de interdisciplinaridade envolvendo as disciplinas de Desenho A e de Português. O exercício exposto é pretexto para uma reflexão sobre o diálogo entre o universo das letras — que é a literatura — e o do traço -que é o plano pictórico das artes visuais.

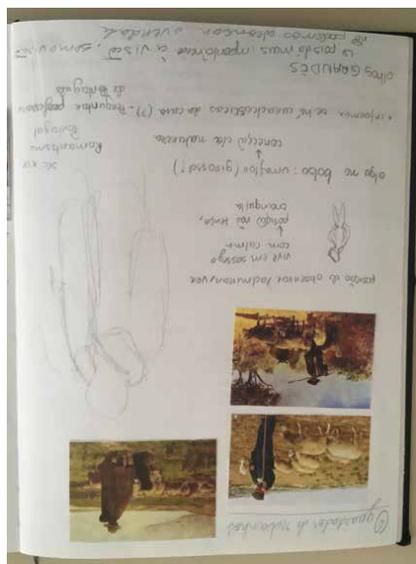
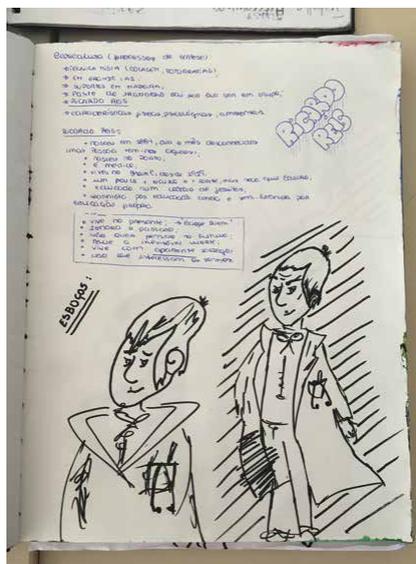
Ao longo da História do mundo são múltiplos os encontros entre as palavras e as imagens, numa complementaridade artística que se estende não só à arte erudita dos grandes museus e galerias, mas também à cultura visual que nos envolve a cada momento.

A pertinência da interseção entre as artes visuais e a literatura no contexto da educação artística é justificada, por um lado, pelo crescente interesse que tanto os artistas como os teóricos e críticos da arte têm desenvolvido acerca do conceito de *ekphrasis* — descrição literária de obras de arte visual — e das suas múltiplas aparições na história da arte. A ponte que estabelecemos entre a heteronímia de Fernando Pessoa e o desenho, poderia ter sido lançada entre outros traços e outras letras.

Para lá da relação entre as artes visuais e a literatura portuguesa, o desafio apresentado aos alunos para a criação de ilustrações das personagens dos heterónimos de Fernando Pessoa a partir do estudo dos seus poemas, consiste num projeto colaborativo entre duas disciplinas, que se aliam para a construção de uma experiência de aprendizagem significativa.

O trabalho de representação dos heterónimos de Fernando Pessoa não pretende ser uma “aprendizagem mimética das proporções do rosto” (Sousa & Calado, 2007:61), mas explorar a transposição gráfica das características físicas e psicológicas dos “Pessoas” que Pessoa cria nos seus versos. Recorre-se tanto à expressividade do desenho como à interpretação pessoal da poesia dos heterónimos para identificar os traços identitários de cada uma das personagens pessoais. Desenvolvem-se os valores da autonomia e da liberdade, quer na criação da composição da personagem e do seu ambiente, quer na seleção das técnicas e materiais de desenho. Na Figura 1 apresenta-se um trabalho elaborado numa técnica mista que envolve desenho à mão e desenho digital.

Pela mão deste diálogo entre letras e traços, elaborado pelos alunos, abordam-se, então, os fundamentos da interdisciplinaridade, em particular da articulação entre a educação artística e a aprendizagem das restantes matérias. A interdisciplinaridade como ferramenta para a construção do conhecimento que se aproxima das situações do dia a dia responde às inquietações dos alunos acerca da relevância da aprendizagem.



**Figura 1** · Ilustração de Bernardo Soares a caneta preta e tinta da china e fundo em desenho digital, realizada pelo aluno JA. Fonte: própria.

**Figura 2** · C., aluna do 12º ano, registos escritos e gráficos de recolha das características de Ricardo Reis. Fonte: própria.

**Figura 3** · T., C., aluna do 12º ano, registos escritos e gráficos de recolha das características de Alberto Caeiro. Fonte: própria.

## 1. O diálogo entre a letra e o traço

O diálogo entre as palavras e as imagens tem assumido diferentes facetas, numa relação estreita que remonta à era antiga. Terá sido Horácio (65 a.C.- 8 a.C.) o primeiro a comparar as duas artes na obra *Epistula ad Pisones*, como nos revela Gentil Faria (Oliveira, 2014:20):

*Poesia é como pintura; uma te cativa mais, se te deténs mais perto; outra, se te pões mais longe; esta prefere a penumbra; aquela quererá ser contemplada em plena luz, porque não teme o olhar penetrante do crítico; essa agradou uma vez; essa outra, dez vezes repetida, agradecerá sempre.* (Horácio apud Oliveira, 2014:20)

Esta relação não mais viria a extinguir-se ao longo dos séculos. No Renascimento, as múltiplas representações bíblicas no campo da pintura ou da escultura são também exemplos da reinterpretação pictórica de textos literários. Destaca-se o exemplo de Giotto (1267-1337), o pintor italiano precursor da pintura renascentista, que trabalhou ao serviço do Vaticano na representação dos textos bíblicos (Oliveira, 2014). Muitos foram os autores e os artistas que se aperceberam da relação estreita e frutífera entre as linguagens literária e pictórica. Uns defenderam a poesia acima da pintura como é o caso de Lessing (1729-1781) na obra "Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia" (1776), outros porém, como Almeida Garrett (1799-1854) exaltaram a pintura como aquela que pode representar com maior fidelidade a realidade.

*A poesia animada da pintura exprime a natureza toda; a dos versos, porém, menos viva e exata, falha em muita parte na expressão de suas belezas. Que poeta poderia dar uma ideia de Rómulo como David no seu quadro das Sabinas? Que versos nos poderiam fazer imaginar a Divindade como a Transfiguração de Rafael? Que poema nos faria conceber a majestade dum Deus criador dando forma ao caos, e ser ao universo, como a pintura de Miguel Ângelo?* (Garrett, apud Oliveira, 2014:22)

O século XVIII marca a introdução da pintura como tema da literatura. Goethe (1749-1832) é considerado o pioneiro da exploração da pintura no texto em prosa, através da obra "Werther" (1774) onde aborda a condição do artista. Com a publicação de Balzac (1799-1850) de "A obra prima desconhecida" em 1831, "a pintura entra na literatura pela porta principal" (Magalhães, 1995). Trata-se de um texto em que o enredo simples se dilui nos diálogos entre as personagens que discorrem tratados sobre pintura. No campo da poesia destaca-se a exaltação das obras de Michelangelo, Leonardo da Vinci ou Rembrandt nos poemas de "Les fleurs du mal" (1857) de Baudelaire (1821-1867) ou os versos de Victor Hugo (1802-1885) em "Les rayons et les ombres" (1870) cuja inspiração

está em Piranesi (Magalhães, 1995). Não se pode ignorar também o papel central da pintura no texto de Proust, “À la recherche du temps perdu”, já no século XX. A literatura assume então um papel fundamental na interpretação das artes visuais e na sua divulgação, através do desenvolvimento da crítica de arte, cuja origem está nos *salons* parisienses do século XVIII.

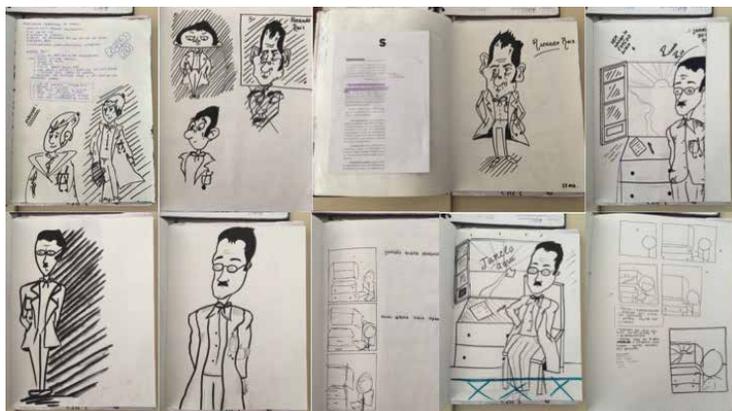
Os próprios movimentos artísticos contribuíram também para a criação da ligação entre a literatura e as artes visuais, convocando todas as formas de expressão artística para transmitir os seus ideias. O modernismo português é disto exemplo, reunindo na Geração de Orpheu nomes da literatura e das artes plásticas como Fernando Pessoa — personagem principal da unidade curricular apresentada- (1888-1935), Mário de Sá Carneiro (1890-1916), Almada Negreiros (1893-1970), Amadeo de Souza Cardoso (1887-1918), entre outros. Poder-se-ia apontar também o exemplo dos cafés do século XIX como plataforma artística multidisciplinar, lugares de encontro e discussão, onde o impressionista Manet (1832-1883) se cruzou com o seu mestre Courbet (1819-1877), o poeta Baudelaire e o crítico de arte Émile Zola (Davies et. al., 2010).

O exercício de ilustração das personagens e ambientes de Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Bernardo Soares remete para este universo pessoano de cruzamento entre as várias formas de expressão artística. O mesmo exercício foi proposto a Almada Negreiros em relação à figura de Fernando Pessoa e dele resultou a obra “O retrato de Fernando Pessoa” (1954), que marcou indelevelmente a imagem que temos do poeta. O próprio Almada encarna a convergência entre as letras e o traço na sua obra como escritor e artista plástico. Ao desafio lançado a Almada Negreiros acresce agora o facto dos alunos não poderem basear-se em características físicas das personagens, criando retratos inspirados apenas nas palavras dos seus poemas através da captação dos seus traços de personalidade, ambientes e estados de alma mais comuns.

Cada aluno partiu à descoberta de um heterónimo, procurando nos seus versos traços de personalidade que pudessem ser transpostos para o desenho. Esta pesquisa aprofundada levou a um maior conhecimento dos textos e a um esforço interpretativo, pessoal, revelado nos cadernos de trabalho dos alunos (Figura 2 e Figura 3).

*[...] Interdisciplinary work in the arts is important because it enables students to solve problems and make meaningful connections. Interdisciplinary curriculum gives students the opportunity to generate new insights and to synthesize relationships among ideas. (NAEA, 2002)*

*[O trabalho interdisciplinar nas artes é importante porque permite aos estudantes resolverem problemas e construir ligações significativas. O currículo interdisciplinar dá aos estudantes a oportunidade de gerar novos conhecimentos e sintetizar as relações entre ideias. (Tradução livre)]*



**Figura 4** · Registos fotográficos do caderno de trabalho da aluna C. (ilustração de Ricardo Reis). Fonte: própria.

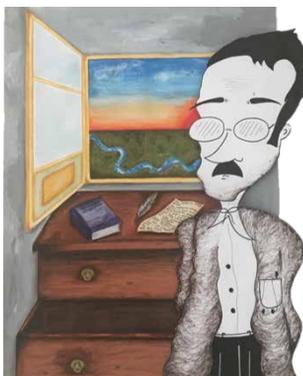
**Figura 5** · Registos fotográficos do caderno de trabalho da aluna B. (ilustração de Álvaro de Campos) Fonte: própria.

As conclusões do *Consortium of National Arts Education Association* no documento “*In authentic connections: should art teachers integrate lessons with other subjects?*” (2002) sublinham a importância da interdisciplinaridade para a aquisição de conhecimentos significativos. Defende-se que todas as artes, incluindo a dança, o teatro ou a música, são intrinsecamente transdisciplinares porque implicam e valorizam a interseção de várias áreas do saber. A teoria da integração das artes na educação remonta à Grécia Antiga, no século IV a.C., em que Platão defende que a expressão artística deveria ser a base dos métodos de ensino (Cox e Ewens, apud Suraco, 2006:9).

Destacam-se alguns dos fundamentos da prática interdisciplinar no plano da educação artística, que constituem simultaneamente os seus principais pontos fortes: a integração de vários tipos de inteligências, de acordo com diferentes tipos de intuição, consciência, memória, raciocínio (Gardner, 1992) e métodos de aprendizagem, a formulação de objetivos claros para o trabalho do aluno, a adoção de um método de avaliação preferencialmente formativo, o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas, valorizando a participação de várias áreas do saber. A interdisciplinaridade envolvendo as artes visuais privilegia ainda o conhecimento mais aprofundado dos conteúdos, de modo a que o aluno seja capaz de desenvolver os mecanismos próprios da produção artística — criar, experimentar, concretizar. O processo criativo deste trabalho está registado nos cadernos diários dos alunos, durante as várias fases do trabalho, desde a definição das características da personagem, até à definição do seu ambiente (Figuras 4 e Figura 5).

Construir um currículo interdisciplinar está no centro das preocupações dos responsáveis pela educação na Europa e no mundo. Jacobs (2005, apud Suraco, 2006) afirma que este será o caminho que permite responder às perguntas dos alunos acerca da utilidade do conhecimento, da sua aplicação na vida quotidiana e da sua pertinência para o seu desenvolvimento como adultos conscientes do mundo que os rodeia e capacitados para se realizarem pessoal e profissionalmente.

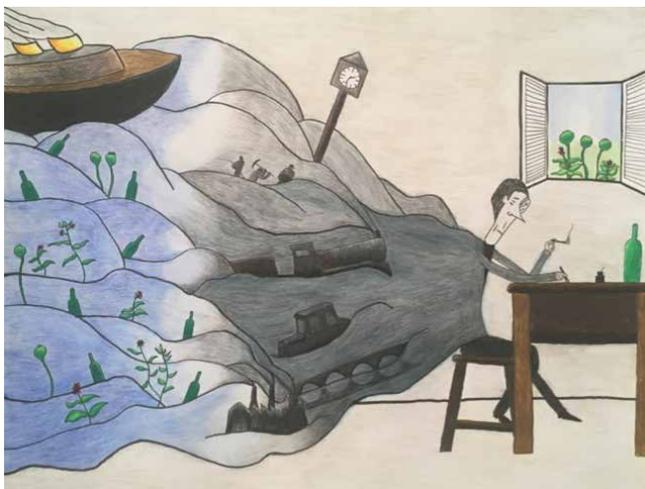
Existem vários modelos de currículos interdisciplinares “*parallel instruction*”, “*cross-disciplinary instruction*” e “*integrated/infusion*” (Jacobs, 2005:8), dependendo do nível de envolvimento e de colaboração das diferentes disciplinas em causa. A “*parallel instruction*” consiste na articulação de dois professores para que ambos abordem concertadamente o mesmo tema nas suas aulas. Com um tema comum, cada professor irá lecionar os conteúdos referentes à sua disciplina. Cabe ao aluno estabelecer as pontes entre os conhecimentos adquiridos nas duas disciplinas. No segundo modelo, “*a cross-disciplinary instruction*”, os professores das diferentes disciplinas trabalham em conjunto segundo um



**Figura 6** · Ilustração de Ricardo Reis a tinta acrílica, aguarela e lápis de cor, realizada pela aluna C. Fonte: própria.

**Figura 7** · Ilustração de Álvaro de Campos a aguarela e lápis de cor, realizada pela aluna B. Fonte: própria.

**Figura 8** · Ilustração de Alberto Caeiro a aguarela e lápis de cor, realizada pela aluna T. Fonte: própria.



**Figura 9** · Ilustração de Álvaro de Campos  
aguarela e lápis de cor, realizada pelo aluno  
R. Fonte: própria.

**Figura 10** · Ilustração de Alberto Caeiro a  
aguarela e lápis de cor, realizada pelo aluno  
J. Fonte: própria.

tema, um problema ou um desafio que convoca várias matérias. Os objetivos da unidade curricular são definidos em conjunto e ambos os professores contribuem para que sejam atingidos. No caso do modelo *integrado*, requer-se que o professor tenha competências em vários domínios e que os alunos tenham o background necessário para elaborar projetos transversais a várias disciplinas como, por exemplo, a organização de uma conferência aberta à comunidade sobre um tema amplamente estudado pelos alunos.

O modelo interdisciplinar consiste no “planeamento curricular que visa integrar todas as disciplinas do currículo” (Jacobs, 2005:10). Este modelo pode ser desenvolvido à escala de uma aula, de uma unidade curricular ou até de um projeto que envolva várias turmas da escola.

A unidade curricular desenvolvida pelos alunos do 12º insere-se no modelo transdisciplinar, envolvendo os docentes das disciplinas de Desenho A e Português no trabalho articulado para definir objetivos comuns e estabelecer um planeamento concertado das etapas do trabalho. Num primeiro momento, os alunos estudaram o conceito de heteronímia e analisaram os poemas dos heterónimos de Fernando Pessoa. A partir dessa análise, definiram-se os traços identitários fundamentais de cada um dos heterónimos. Pessoa viria a confessar o carácter fragmentário da sua produção literária, reflexo do seu próprio estado de alma. “Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas” (Pessoa, apud Fritzen, 2017:197). Os resultados gráficos produzidos pelos alunos revelam essa diversidade (Figuras 6, 7 e 8).

A obra literária de Fernando Pessoa e dos seus heterónimos constitui um dos temas do programa curricular da disciplina de Português no 12º ano. O artigo “A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro” (Tomé & Bastos, 2010) alerta para a importância das imagens na aprendizagem. “Os leitores em formação aprendem pelas palavras, mas também pelas imagens, as representações que moldarão, de alguma forma, a tomada de consciência e a representação social do outro” (2010:90). O exercício exposto tira partido desta complementaridade entre palavras e imagens. Cada aluno partiu à descoberta do “Pessoa” escondido no seu papel, ou seja, transpôs para o desenho as feições, os traços, os lugares que a sua imaginação tinha feito brotar das palavras poéticas do autor. Os alunos escolheram livremente a técnica e os materiais de desenho. Foram realizados estudos tanto do desenho dos heterónimos e como dos elementos que iriam compor o seu ambiente. Na Figura 9 apresenta-se o trabalho do aluno R., em que o ambiente se confunde com a própria personagem de Álvaro de Campos. O exercício da Figura 10 mostra uma ilustração em que o ambiente revela os ideais e modo de ver o mundo do heterónimo Alberto Caeiro.

À semelhança da unidade curricular descrita neste artigo, encontram-se nos manuais escolares estudados por Fritzen (2017) outras propostas de exercícios que pretendem estabelecer diálogos entre a literatura e as artes visuais. Propõe-se a produção de um texto literário sobre a obra “História Trágico-Marítima” de Maria Helena Vieira da Silva; ou uma análise do diálogo entre uma iconografia de Jean Baptiste Debret e o Sermão de Santo António aos peixes” de Padre António Vieira; a procura de relações entre a lírica de Camões e os artistas do Renascimento — no âmbito do tema do ideal feminino de beleza -, ou até outro trabalho a partir da obra de Fernando Pessoa, explorando a sua relação com o quadro de Miguel Yeco “O Teatro Íntimo do Ser” (Fritzen, 2017).

### Conclusão

O diálogo entre a letra e o traço é uma história antiga reinventada em cada momento pelo desejo de “iluminação mútua” da literatura e das artes visuais (Fritzen, 2017:205). A transposição desta relação para a educação explora não só a complementaridade entre as várias formas de expressão artística, mas também as potencialidades de uma aprendizagem orientada para o conhecimento significativo. Pretende-se hoje que os alunos adquiram competências relacionadas com a mobilização de conhecimentos na resolução de problemas quotidianos, que implicam a interação entre as várias áreas do saber.

O exercício de ilustração dos heterónimos de Fernando Pessoa, realizado pelos alunos do 12º ano, assumiu-se como uma marca da interdisciplinaridade proporcionada pela escola, visível a toda a comunidade escolar através da exposição da Semana das Línguas, sobre o tema “Pessoa Fragmentado”, onde os trabalhos estiveram expostos.

Segundo o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (Portugal, 2017), a ação educativa deve produzir “uma apropriação efetiva dos conhecimentos”, desenvolvendo o “pensamento reflexivo, crítico e criativo”. Nesta medida, destacamos as palavras dos alunos acerca do trabalho realizado. Para T., o desafio lançado “criou maior interesse na disciplina de Português” pois sentiu, tal como C., a necessidade de fazer uma “pesquisa para aprofundar os conhecimentos acerca do heterónimo”. J. referiu que o exercício o motivou por “ter a oportunidade de representar uma personagem conhecida a partir do meu ponto de vista” e B. destacou a “liberdade para criar uma personagem dentro do meu estilo”, sublinhando assim o desenvolvimento da expressão artística e da criatividade de cada aluno.

O exercício privilegiou ainda a liberdade e a autonomia dos alunos durante as várias fases de criação da personagem. A primeira etapa de pesquisa e

esboços foi realizada fora do tempo e espaço da sala de aula, bem como a escolha dos meios atuantes e das técnicas de desenho, o que também constituiu um fator de motivação para os alunos.

### Referências

- Davies, P.J.E., Denny, W.B., Hofrichter, F. F., Jacobs, J., Roberts, A.M. & Simon, D.L., 2010. *A Nova História da Arte de Janson. A tradição ocidental.* (7ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Despacho no 6478/2017, de 26 de Julho. *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Fritzen, C. (2017). "As relações entre literatura e pintura nos manuais: Brasil e Portugal depois das novas diretrizes curriculares." *Letras&Letras.* Vol. 33. N. 1: 185-208. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v33n2a2017-8>
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad.* Argentina: Paidós ISBN-13 978-8449318108
- Jacobs, H.H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation.* Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316506.pdf>
- Magalhães, R. (1997). "A pintura na literatura." *Literatura E Sociedade,* 2(2): 69-88. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p69-88>
- Mancelos, J. (2010). "Pintar com palavras: as artes plásticas na poesia de Eugénio de Andrade." *Revista Máthesis* (Univ. Católica Portuguesa). ISSN 0872-0215. Vol.19: 131-153
- Oliveira, L. (2014). "A imagem e a letra: ensaio sobre literatura e artes plásticas." *EntreLetras.* Vol. 5, n. 1: 18-31. ISSN 2179-3948 [Consult. 2019-04] Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1037>
- Sousa, A. & Calado, M. (2007). "História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas." *Revista Matéria-Prima.* ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5(1): 52-66.
- Suraco, T.L. (2006) *An Interdisciplinary Approach in the Art Education Curriculum.* (Dissertação de Mestrado) Georgia State University, Georgia. Disponível em: [https://scholarworks.gsu.edu/art\\_design\\_theses/7](https://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/7)
- Tomé, M. & Bastos, G. (2010). "A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro." in F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord). *Actas do 8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração:* 90-112) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. CDRom — ISBN 978-972-8952-18-1. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2139>

# Reflexos e reflexões sobre a ação docente em arte na educação infantil: a pesquisa didática em ato

*Reflections and reflections on the teaching of art in children's education: didactic research in the act*

MARIA IRENE PELLEGRINO DE OLIVEIRA SOUZA\*

Artigo completo submetido a 1 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio de 2019

\*Brasil, Professora Universitária.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Londrina, Licenciatura em Artes Visuais, Departamento de Arte Visual, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Rodovia Celso Garcia Cid | PR 445 Km 380 | Campus Universitário - Cx. Postal 10.011 | CEP 86.057-970, Londrina, PR/BR. E-mail: mariairesousa39@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta reflexões sobre a ação docente em Arte na educação infantil, desenvolvida em Cambé/PR, com uma turma do infantil IV. Baseada na pesquisa didática sobre desenho e movimento a partir de Tony Orrico e Segni Mossi. Apoia-se em Moreira, Kincheloe e Barbieri, entre outros. Conclui que a pesquisa didática deveria estar presente na ação docente tanto na educação básica como no ensino superior.

**Palavras chave:** Pesquisa didática / Desenho e movimento / Arte e ensino.

**Abstract:** *This article presents reflections about the teaching activity in Art in children's education, developed in Cambé / PR, with a group of children IV. Based on didactic research on drawing and movement from Tony Orrico and Segni Mossi. It is based in Moreira, Kincheloe and Barbieri, among others. It concludes that didactic research should be present in teaching action in both basic and higher education.*

**Keywords:** *Didactic research / Drawing and movement / Art and teaching.*

## 1. A educação infantil

A educação infantil é um campo de muitas reflexões, em especial, porque o que se mostra, em geral, é o privilégio às brincadeiras e, em função disso, desenhos livres dissociados de reflexões e questionamentos como se as crianças não pudessem ter outra opinião senão o “é legal”, “eu gosto”, “eu não sei” ou “eu não gosto”.

Essa situação se verifica sempre que o trabalho é voltado meramente a um fazer, ou seja, do nada a criança desenha e a professora classifica o produto realizado. Aqui é preciso esclarecer que nem sempre as professoras tem essa intensão, mas às vezes a coordenação exige ou os pais querem saber os porquês... Entretanto, os documentos nacionais, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), apontam a criança como ser que observa, dialoga, questiona e isso obriga a uma intencionalidade pedagógica, descartando definitivamente a ideia de que é preciso deixar a criança se desenvolver espontaneamente.

Entre os direitos à aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (2018), seis deles são dedicados à educação infantil — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entre estes há dois que nos interessam, uma vez que se relacionam diretamente às ações em Arte.

*Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura [...] Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.* (BNCC, 2018:36)

Na perspectiva da BNCC (2018) dois campos de experiência estão contemplados nesta pesquisa: 1) Traços, sons, cores e formas – em que convivendo com diversas manifestações culturais, artísticas e científicas permite às crianças vivenciarem as diferentes expressões, sejam as artes visuais, a música, o teatro, a dança, etc.; e 2) Estesia — relacionada ao sensível e à percepção do espaço, do tempo, dos sons, das imagens e do próprio corpo. (BNCC, 2018). Vale esclarecer que estas questões foram vivenciadas, sem, contudo, serem indicadas pontualmente.

## 1. A pesquisa didática

Realizar uma pesquisa didática é sempre um desafio, pois tudo pode se constituir em dados para a ação, a reflexão e as novas ações e assim sucessivamente. Desse modo, optamos por usar comentários das crianças envolvidas na pesquisa sempre que isso contribuir para corroborar nossas afirmações.

A escolha do tema do projeto surgiu da necessidade de se falar sobre o desenho na Educação Infantil. As crianças dessa faixa etária encontram-se, em sua grande maioria, na fase pré-esquemática onde os traços deixam de ter relação com os movimentos corporais e passam a relacionar-se com objetos visuais. Ou seja, a estimulação para que o aluno passe para o desenho figurativo é muito grande. E, com isso, perde-se muito de sua espontaneidade e conexão com os movimentos do corpo, que acabam sendo vistos como meros “rabiscos”.

Assim, a noção corporal e suas potências; os rastros do movimento mostraram às crianças que podem ser considerados potências gráficas e não necessitam ser figurativos. Esta pesquisa permitiu também trabalhar a aceitação de materiais diversificados na realização das experimentações; dialogar sobre o processo e as experiências realizadas; trabalhar leitura de imagens; desenvolver o conhecimento estético; e também levou ao trabalho interdisciplinar utilizando dos conhecimentos do professor de Educação Física, que contribuiu na percepção dos movimentos.

Necessário esclarecer que trabalhar Artes na Educação Infantil significa entender que a observação e o diálogo durante todo o processo são muito importantes, visto que virão a mediar o entendimento de mundo da criança. Conforme Barbieri:

*O papel do professor de artes é observar e escutar as pistas que as crianças deixam ao longo do percurso. Cada criança é um universo potente de expressão, que oferece alguns pontos de partida para o professor criar ações poéticas e momentos de interação. Tais ações, por sua vez, ampliam as ideias e a imaginação das crianças, as encorajam a fazer perguntas, projetos e a buscar sua realização.* (Barbieri, 2012:19)

Ao contrário do que se pensa, é possível sim tratar de conceitos, apresentar artistas, fazer leitura de imagens e ter a produção de trabalhos artísticos na Educação Infantil, porém, todo esse processo deve ser lúdico e significativo, levando em consideração a faixa etária e o nível de desenvolvimento de cada aluno. Assim, nos momentos de interação e brincadeiras o aprendizado torna-se experiência, acontecendo de fato. É o modo como as crianças interagem entre si e com o mundo.

Valorizar a produção nessa faixa etária significa potencializar o processo de aprendizagem, o desenvolvimento da percepção e do conhecimento estético. As investigações realizadas por eles devem ser entendidas como norteadoras para o desenvolvimento e entendimento dos planos de aula a serem realizados. É no diálogo entre as vivências do professor e dos alunos que as experiências vão se tornar mais significativas.

Baseados em Barbieri (2012) podemos afirmar que a Arte Contemporânea dialoga com o fazer artístico na Educação Infantil, pois ambas trazem questões como a pluralidade de experimentações, a interação, as descobertas. Valorizar esses momentos e saber proporcioná-los irá fazer com que os alunos tornem-se mais críticos e possam observar o mundo ao redor deles de maneiras diferentes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos que pensam e repensam o seu entorno.

Nas propostas contemporâneas, somos convidados a sentir, participar, modificar, deixar-nos envolver. E as crianças agem naturalmente dessa forma, são sinestésicas a todo o momento. Por isso as possibilidades de experimentação tornam-se tão ricas, sendo preciso estimulá-las. É necessário dar lugar à imprevisibilidade, às possibilidades de diversas interpretações e realizações. Por serem tão inventivas, as crianças acabam subvertendo certas proposições que fazemos a elas. Um pincel pode se tornar um instrumento sonoro, assim como um giz de cera de formato diferente pode ser motivo para a execução de uma escultura. "Dessa forma, podemos criar um lugar de invenção, impermanente, onde a relação com o planejamento não é linear, como imaginávamos, já que a cultura é o lugar do inesperado, do encontro com o outro. Crianças pequenas, então, são totalmente imprevisíveis!" (Barbieri, 2012:34).

Para que se possa ter uma ideia sobre a pesquisa didática é necessário apontar algumas características que são pressupostos para a mesma. Assim, a análise dos dados ocorre de forma indutiva: o pesquisador não recolhe os dados para confirmar hipóteses pré-estabelecidas. Ao contrário, as abstrações surgem à medida que os dados coletados passam a ser agrupados. Com isso, estabelece-se uma fundamentação mais sólida, a fim de que se possa tirar alguma conclusão. Isto não quer dizer que esse tipo de pesquisa seja como um quebra-cabeça, em que já se sabe sua forma antes de montá-lo. Na realidade, o pesquisador não sabe antes quais as questões que são mais importantes, elas vão se estruturando na medida em que a pesquisa se desenvolve. O pesquisador dá especial atenção à maneira como as pessoas dão sentido às suas vidas e às coisas. Desse modo, ele procura retornar os dados da pesquisa aos seus sujeitos com o objetivo de perceber o que eles experimentam e como eles veem a situação pesquisada.

Com Kincheloe (1997) ousou afirmar que todos os professores deveriam adotar esse método de trabalho e, é claro que os projetos pedagógicos deveriam ser construídos tendo a pesquisa didática presente tanto nas disciplinas como nos projetos que envolvem a escola. Com certeza mudaríamos a educação básica e consequentemente as Universidades, principalmente porque o trabalho do professor se constrói no dia a dia, o que exigiria a reflexão inevitavelmente.

O que chamamos de pesquisa didática, Kincheloe (1997) chama de pesquisa

ação crítica, a qual é baseada na semiótica porque descobre novos insights em locais inesperados. E qual melhor lugar para ela acontecer senão na escola?

O trabalho do professor é semelhante a uma pesquisa-ação, pois se constrói dia a dia e nesse processo a reflexão é inevitável, ou melhor, é componente obrigatório, porque os professores cumprem não só a função de contribuir na mudança de seus alunos, como também na própria mudança; é um constante mudar e ser mudado, ser analisado e analisar. Pode-se dizer que esse compromisso do professor produz um pensar sobre a própria consciência, e desse modo, ele encontra novos e inesperados caminhos.

Vale lembrar que os interrogantes desta pesquisa foram os seguintes: a) Interrogar as crianças sobre o que é o desenho, o que ele pode ou não representar e como podemos realizá-lo? b) Como estimular as crianças a desenvolverem o desenho desvinculado da necessidade de figurar? c) O que ensinar em relação ao desenho para alunos da educação infantil?

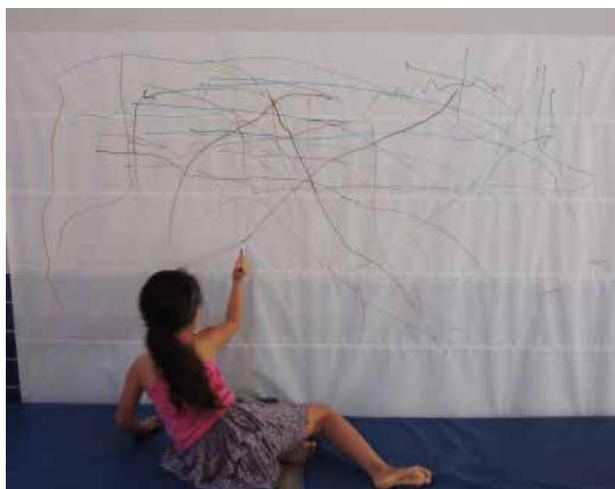
Considerando esses interrogantes entendemos que seria necessário eleger caminhos a serem trilhados, especialmente após as respostas das crianças. Vale esclarecer que nossas reflexões foram sempre discutidas com os professores que participavam do grupo de Estudos da Rede Arte na Escola, do Polo UEL — ação muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois algumas sugestões potencializaram a ação da docente no CMEI.

A pesquisa exigiu muita reflexão, que ocorreu tanto no diário elaborado pela docente como nas reuniões do grupo de estudos, promovendo a aprendizagem colaborativa e a construção coletiva de conhecimento a partir da observação e acompanhamento de uma sala de aula. Além disso, automaticamente houve a revisão das concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem da arte no contexto escolar; e avaliação contínua e criação coletiva de novas possibilidades de ação pedagógica.

## 2. Arte na educação infantil

A percepção é algo que pode ser aguçado e quanto mais se submete alguém aos fenômenos visuais, mais sensível essa pessoa se tornará e, também, adquirirá mais condições de interpretar esses eventos. Isto se explica porque perceber envolve a mobilização de experiências e conhecimentos anteriores.

Preparar um olhar atento pressupõe estimular para recriações que, para Dewey, se não existirem não haverá percepção, pois para isso é necessário refazer o caminho promovendo conexões com aquilo que é significativo. Ele compara a “ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado” (Dewey, 1980:104); pois assim como o produtor, aquele que percebe também necessita trabalhar, movimentar energias, vivências.



**Figura 1** · Alunos repetindo o percurso dentro do CMEI guiados pela linha. Fonte própria

**Figura 2** · Criança registrando em desenho o caimento. Fonte própria.

**Figura 3** · Criança registrando em desenho o caimento. Fonte própria.

É interessante como as crianças concretizam o aprendizado fazendo analogias. Houve um dia em que a Professora traçou o percurso que as crianças fazem da porta do CMEI até o local (Figura 1) onde se realizam as aulas de arte e como ela usou elástico solicitou às crianças que seguissem aquele caminho segurando no elástico até chegar a uma sala de aula e aí ela perguntou o que eles perceberam e as crianças se repetiram até que um menino disse: “essa experiência foi igual à tirolesa”. Bastou essa fala e virou um alvoroço até que a professora ajudasse o aluno a explicar que era um cabo suspenso fixo que com o auxílio de uma roldana as pessoas podem se deslocar. É claro que isso foi motivo de pesquisa para mostrar às crianças e desencadeou conversas. Nisso houve alguém que associou ao desenho com caimento e por aí foi possível voltar ao desenho.

### 3. O desenho e a criança

Quando se adota o desenho com a criança é preciso lembrar que ela não desenha o que vê, mas o que sabe. Em se tratando de desenhar, o aprender a ver é fundamental para que o indivíduo compreenda as relações entre as coisas ou formas, e também entre o ver, o saber e o fazer. Essa trajetória muitas vezes exige da criança algumas operações que não nascem de um simples olhar, mas de uma elaboração mental que pressupõe vivências e, conseqüentemente, interações com o outro — fator importante nesse desenvolvimento.

Tendo em vista que para a criança o desenho (Figura 2 e Figura 3) é suporte para sua narração verbal, os relatos muitas vezes, vão além dos próprios desenhos. Por outro lado, as relações que se estabelecem pela fala entre as crianças, podem interferir diretamente no desenho — é a experiência com o outro que completa e dá sentido às próprias vivências e permite novos voos.

Segundo Vygotsky (1991), a criança passa por um processo de internalização, que é o resultado de um desenvolvimento natural. Aos poucos as operações externas, interpessoais, se transformam em intrapessoais. São as trocas sociais que se refletem nas figurações produzidas pelas crianças quando desenham. Convém lembrar que nesse processo de desenvolvimento, a partir das interações sociais, a fala cumpre papel importante, não só pelo aspecto do diálogo, mas também pela sua função narrativa.

A escola, por ser um espaço de trocas, permite ao estudante adquirir ferramentas de leitura, que participem da conquista de liberdade para dialogar com diversas linguagens. É claro que há limitações, mas são essas limitações — pouca bagagem de leitura para descobertas e construção de conceitos — que vão levar o estudante a novas buscas.

Na relação com o outro há um dado relevante no que se refere ao desenho



**Figura 4** · Rastros do corpo.

Fonte própria.

**Figura 5** · Desenho com fitas.

Fonte própria

que muitas vezes estimula os que estão em volta daquele que desenha primeiro. Algo que normalmente se dá por imitação, pode ser de grande proveito para aquele que imita, afinal, a criança aprende inúmeras coisas pela imitação. Além disso, a expressão gráfica ou plástica da criança pode se desenvolver cada vez mais a partir do momento em que se estabelece a interação com o outro. Não descartar as experiências individuais é fundamental, pois mesmo que haja imitação sempre encontraremos os traços individuais, as escolhas, e é isso que vale nas vivências criativas.

Houve um dia que a Professora estava construindo o percurso que as crianças fazem diariamente do momento em que entram na escola até o espaço da aula de Arte, com elásticos coloridos, quando de repente um aluno muito espantado diz: “Professora, o sol desenhou a linha antes que a gente!” Essa observação mostrou quanto é importante o estímulo à sensibilidade e à observação, pois o menino se referia ao desenho que a luz do sol fazia no chão pela fresta do toldo que acompanha toda a entrada do CMEI.

Bem sabemos que a criança desde suas garatujas inicia seu contato e por consequência, seu aprendizado sobre a linguagem visual. Além das imagens presentes no cotidiano das famílias, quando a criança adentra a escola espera-se que esse contato torne-se mais estreito para se aprofundar no ensino fundamental.

O fato da escola invariavelmente subordinar o desenho, por exemplo, a outras disciplinas, transformando-o em simples ferramenta, elimina qualquer possibilidade de autonomia e de autorreferência. Dessa forma as práticas expressivas, muitas vezes, servem apenas para ilustrar os trabalhos de outras áreas como, história, ciências, etc.

O principal motivo que gerou esta pesquisa foi uma visão imposta pela própria escola sobre a necessidade do desenho ser figurativo, o que dialoga com o que diz Mèredieu:

*A comparação de desenhos efetuados na idade pré-escolar e de desenhos realizados depois da entrada na escola permite extrair alguns fatos: a escola impõe à criança a utilização de um repertório de signos gráficos devidamente classificados (flor, árvore, pássaro, casa, etc). O aparecimento deste código acarreta um empobrecimento [...] quanto ao nível formal. Esta redução torna os desenhos legíveis e comparáveis entre si, daí a possibilidade de classifica-los. O impacto social é ressaltado, pois, quando reforça e seleciona alguns tipos de grafismos julgados desejáveis e que se tornam mais comuns a todos. Tudo o que não entra nestes quadros torna-se anomalia, desvio, signo inquietante. Assim, a escola castra a criança de uma parte de si mesma (Mèredieu, 1974:102-103).*



**Figura 6** · Desenho com bola de Pilates. Fonte própria.

**Figura 7** · Bolas como prolongamento do corpo. Fonte própria.

**Figura 8** · Desenho em movimento. Fonte própria.

Ainda pensando no problema desta pesquisa vamos encontrar Moreira (1984) apontando a questão do “não sei desenhar”. Ela explica essa questão apontando para o advento da indústria que tolhe o caráter criativo e lúdico de se divertir com as próprias produções, ao contrário, o lazer se traduz no consumo daquilo que alguma indústria produziu para esse fim. Com isso a beleza passa a ser internada nos museus e só artistas podem ou sabem produzir arte. Diz a autora: “A arte é separada da vida e não mais manifestação da vida. [...] O homem comum perde a possibilidade de criar suas próprias manifestações e passa a consumir manifestação alheia” (Moreira, 1984:55).

As afirmações aqui postas nos levam a pensar com Barbieri (2012) no papel do professor de arte, que segundo ela, necessita seguir as pistas que seus alunos da educação infantil deixam, pois assim ele poderá potencializá-las criando ações poéticas e ampliando suas questões.

### **1. Refazendo o caminho**

A educação é um campo no qual o debate, as descobertas, as ações interdisciplinares são essenciais, ou pelo menos, deveriam ser, entretanto poucos são os que realmente consideram o ato de ensinar como uma troca contínua. Nesta pesquisa pudemos observar essa troca de forma bilateral, ou seja, a pesquisadora contribuiu com os professores do grupo de estudos presencial e vice versa.

Em uma das primeiras reuniões de estudo, após a apresentação da proposta aqui referenciada, uma professora que também atuava na educação infantil, mas com formação em Artes Cênicas, sugeriu à pesquisadora que ela solicitasse às crianças que se movimentassem e desenhassem no ritmo da música que estavam ouvindo. Assim, na aula seguinte a professora solicitou às crianças que se movimentassem no ritmo da música e o resultado foi surpreendente, pois elas passaram a interagir mais com o espaço (Figura 4) e com o desenho propriamente dito conforme podemos verificar nas imagens a seguir, desenho com carvão, desenho com giz de quadro, desenho no espaço com fita (Figura 5), desenho com bola de Pilates (Figura 6) e desenho com as mãos sobre bolinhas (Figura 7).

Inúmeras são as imagens que nos dão provas de que a criança quando é estimulada a observar, sentir, perceber o espaço à sua volta, bem como ouvir como a música se reflete em seu corpo, os resultados sempre nos surpreendem (Figura 8). Muitas vezes as crianças foram além do proposto, como a que está com duas bolinhas sob as mãos, todos receberam uma, mas essa aluna depois de alguns momentos pediu à professora mais uma. Aqui se confirma o que diz Barbieri sobre a necessidade de seguir as pistas que as crianças nos oferecem. (Figura 3)

## Conclusão

Esta pesquisa mostrou como é possível mudar a situação estagnada, na qual muitos professores vivem. As ações se refletiram no grupo de estudos e vice versa, aliás, a pesquisa foi um motivador de reflexões não só da pesquisadora, como também dos outros participantes do grupo — docentes e alunos da graduação.

O trabalho realizado a partir das sensações, percepções do espaço, do ritmo e dos movimentos deu suporte às crianças que vivenciaram esse processo hoje para num amanhã terem liberdade suficiente para se expressarem, mostrando o que pensam e sentem sem o risco do estereótipo figurativo.

Os interrogantes da pesquisa foram respondidos de modo objetivo, pois perguntado às crianças se rabisco era desenho elas foram unânimes em dizer que sim. Se era possível desenhar com o corpo e a resposta foi afirmativa como a anterior. Houve uma criança que disse “pode desenhar com tudo, caindo, com a fita, grafite e até com balangandã”.

A exploração dos movimentos corporais e de espaço também foi fundamental, porque essa ação integrou, de fato, as crianças no espaço do CMEI, pois em todas as propostas os limites foram sendo vencidos um a um. Ao final da pesquisa houve uma menina que disse assim: “o corpo desenha, rabisco é desenho e pode desenhar no espaço também”. Isso comprova que todos os recursos utilizados no decorrer da pesquisa — carvão, caneta, fita de cetim, elástico, bolas de Pilates — atenderam ao primordial, isto é, ensinar arte na educação infantil de modo que as crianças compreendessem as manifestações artísticas delas e dos outros sem a preocupação de figurar ou classificar nada. É incontestável o trabalho quando uma criança diz que “o elástico que eles esticaram pela escola virou um desenho do caminho!”

Esta experiência nos leva a querer que a pesquisa didática aconteça também no ensino superior, que infelizmente, carrega muitos traços da tradição a atravancar as metodologias colaborativas e ativas. Nossa organização acontece em espaços disciplinares e não interdisciplinares. Claro que há exceções, mas a tradição ainda predomina.

## Referências

- Barbieri, Stela. (2012). *Interações: onde está a arte na Infância?* São Paulo: Blucher, Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2010) Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. — Brasília : MEC, SEB, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> <acesso em dez 2018>
- Kincheloe, J.L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mèredieu, Florence de. (1974). *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix.
- Moreira, Ana Angélica Albano. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola.
- Oliveira, Z.M.R. (2010). O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO* — Perspectivas Atuais Belo Horizonte, Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 05/01/2019
- Vygotsky, L. S. (1991) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

# No Museu também se dança: projetos que se desenham à medida

*In the Museum one also dances: projects that are designed to measure*

ANDREIA DIAS\*

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

\*Portugal. Educadora artística, mediadora e programadora cultural.

AFILIAÇÃO: Museu Calouste Gulbenkian, e CIEBA. Museu Calouste Gulbenkian, Fundação Calouste Gulbenkian, Av. de Berna, 45 A, PT, 1067-001 Lisboa. E-mail: afdias@gulbenkian.pt

**Resumo:** De uma exposição de escultura e da vontade de envolver criativamente jovens na criação ou co-criação de programação nasceram 3 projetos de intervenção no espaço expositivo, 2 deles desenhados a meias pelo serviço educativo do Museu e os professores e alunos da licenciatura em dança da Faculdade de Motricidade Humana, e o outro com os professores e alunos de 2º ciclo da escola de ensino artístico integrado Luís António Verney.

**Palavras chave:** dança / performance / escultura / co-criação / criatividade.

**Abstract:** From an exhibition of sculpture and the willingness to involve the young creatively in the creation or co-creation of programming, 3 intervention projects were born in the exhibition space, 2 of them designed by the Museum's educational service, the teachers and students of the dance degree of the Faculty of Human Motricity, and the other with the professors and students of 2nd cycle of the school of integrated artistic education Luís António Verney.

**Keywords:** dance / performance / sculpture / co-creation / creativity.

### Projetos que se desenham à medida, o espaço da co-criação

No museu, que se assume um lugar onde se desenham projetos à medida, também se dança.

Da junção de 2 coleções privadas tornadas públicas e do gosto de 2 grandes colecionadores, nasceu uma exposição notável, composta de 30 esculturas, 11 escultores, que nos apresenta a escultura francesa do séc.XIX.

Da vontade de lançar desafios criativos que envolvam jovens na criação ou co-criação de programação nasceram 3 projetos de intervenção no espaço expositivo, 2 deles desenhados a medias pelo serviço educativo do Museu e os professores e alunos da licenciatura em dança da Faculdade de Motricidade Humana, e o outro com os professores e alunos de 2º ciclo da escola de ensino artístico integrado Luis António Verney.

No trabalho desenvolvido com a FMH foram convidados os alunos (do 2º ano — disciplina de Práticas de Expressão e Comunicação 1; e do 3º ano — disciplinas de Estética e Filosofia da Arte, complementando-se e desenvolvendo-se na de Oficina de Dança), para interpretarem e se relacionarem com a exposição construindo uma relação coreográfica com as obras e o espaço, passível de ser apresentada ao público. Para isso foi convidada uma artista, curadora e mediadora com quem os alunos tiveram aulas no museu, complementadas com workshops de trabalho. Os conceitos da exposição e o desafio foram integrado nos objetivos curriculares das cadeiras e trabalhados nas aulas, resultando em duas performances que contaram quer como avaliação final das cadeiras quer como evento de pleno direito na programação do Museu para o seu público: *Formas de dizer e a Pausa e variações*.

A par deste trabalho de investigação, exploração e criação artística, levado a cabo por estes alunos do ensino superior, trabalhámos com iguais motes e propostas com uma turma de 25 alunos de 6º ano da escola de ensino artístico integrado António Verney, no âmbito da Fábrica de Projetos, um programa de desenho de projetos à medida entre as escolas e o museu.

Estes alunos desenvolveram um trabalho de interpretação das obras e criação a partir das mesmas, tanto na exposição, como em workshops no museu, completando a pesquisa e composição na escola, com o envolvimento e colaboração dos professores de português, dança clássica, criativa e contemporânea e do nosso serviço educativo.

Acompanharam de perto o trabalho das duas turmas do FMH, tendo mesmo alguns alunos vindo assistir às apresentações das performances. Nasceu assim a performance *Mãos que fazem pés que dançam*, igualmente um trabalho de co-criação, apresentada no espaço da exposição em horário regular de abertura ao público.

### *Formas de dizer*

No espaço de uma exposição de escultura, em que o corpo humano é o tema central, na cristalização fixa de uma pose, movimento ou gesto, surgem corpos outros que se mexem, respiram e dançam. Esculturas vivas que invadem o espaço e dialogam com as obras de artistas como Rodin, Carpeaux, Dalou e Degas.

Projeto realizado por 21 alunos do 2º ano para, no âmbito da disciplina de Práticas de expressão e comunicação 1, que com os seus professores, interpretaram e se relacionaram com esta exposição. Tiveram parte das suas aulas no museu, complementadas com workshops dinamizados pelo serviço educativo, que convidou para isso uma artista, curadora e mediadora. Ao todo foram 2 aulas seguidas de workshop no museu, 1 aula de ensaios na FMH com o apoio e intervenção do serviço educativo e 1 dia de ensaios no espaço da exposição, no período temporal de outubro a dezembro, a par de todas as aulas na faculdade, desta disciplina que foram utilizadas para a finalidade deste projeto, trabalhando-se na mesma as metodologias e conteúdos programados, e sendo a avaliação feita relacionada com o resultado deste, que no final apresentou uma performance, realizada na exposição: assim surge a *Formas de dizer*.

Nasce de uma vontade de trabalhar novas leituras e vivências de um espaço museológico, de potenciar o museu como um espaço vivo e de diálogo, à espera de intervenientes, de conversas, de experiências e de criações.

Surge do diálogo entre a pose e a multiplicidade de possibilidades de movimento, surge do gesto que respira e se transforma, surge do espaço que se ocupa e habita, da obra de arte que se incorpora e do processo de criação artística a que estes jovens se entregaram.

Da obra parada e fixa, em mármore, gesso ou bronze nasceram movimentos, sensações, emoções, opiniões e afirmações.

Artistas vários ao longo dos tempos tentaram imprimir movimentos às suas obras, alguns conseguiram-no e aqui nesta exposição reúnem-se vários exemplos, encontramos entre as obras uma referência clara à dança na obra *L'Amour à la folie*, de Carpeaux, dança que é arte em movimento, multiplicidade, sequência, ritmo, repetição, alternância, simultaneidade, disrupção, pose, variações, características e propriedades de que os escultores se apropriaram como ferramentas de trabalho nas suas matérias.

A figura humana, que é tema constante nesta exposição, quer na sua faceta de inspiração na mitologia clássica quer nas abordagens da realidade ou intimidade, apresentada em 5 núcleos: ausência de pose, a figura acorçada, maternidade, figuras entrelaçadas, a figura de pé, foi inspiração e mote de trabalho para estes alunos que olharam para dentro de si mesmos à procura da forma e expressão



**Figura 1** · Performance *Formas de dizer*. Fonte: própria  
**Figura 2** · Performance *Formas de dizer*. Fonte: própria  
**Figura 3** · Performance *Formas de dizer*. Fonte: própria

ideal à semelhança da ideia de Miguel Ângelo de que a escultura já se encontra no bloco de pedra sobre o qual o escultor vai trabalhar, que está lá à espera de ser descoberta assim os alunos do FMH se lançaram nas suas pesquisas e explorações.

Criaram relações pessoais com as obras, fazendo-as habitar nos seus movimentos, tornando-as vivas, como no mito de Pigmaleão e Galateia em que a força de uma emoção convenceu os deuses a darem vida a uma escultura, assim as obras de arte se misturaram com os corpos dos bailarinos numa leitura mais plena, entre corpos vivos e corpos escultóricos.

Do momento inicial, em que se misturaram com o público como se fossem meros visitantes, à semelhança da obra que abre a exposição — *Danaide* de Rodin, que faz a passagem de escultura não revelada para as poses reveladas, segue-se um sinal sonoro que acorda os participantes e os lança num crescendo de explorações até ao último movimento, em que se voltam a desligar e a serem apenas público.

Desenharam no chão, o espaço imaginado de um plinto onde os seus corpos assumiram o papel de esculturas vivas, cariátides que sustentam o mundo em toda a sua imaginação e dançaram ao som de músicas que acrescentaram à exposição, paisagens sonoras para corpos acordados e em sintonia, que se desafiaram, complementaram, interagiram, se fundiram e se articularam conectando-se com o espaço.

Da tensão entre escultura e corpo apresenta-se-nos uma realidade inacabada e em reinvenção efêmera que desvanece no tempo mas permanece nas memórias retendo os momentos em que dança, música e escultura partilharam o mesmo espaço.

O espaço da exposição encheu-se de público, música e performers. Da surpresa dos visitantes nasceu o encantamento e curiosidade, ao corpo dos bailarinos juntou-se a massa visual de todos os que nessa tarde assistiriam e fizeram parte deste acontecimento tornando o museu um espaço único, ocupado de uma vivência diferente e única onde por significantes momentos dança, música e escultura se tornaram uma única obra num mesmo espaço, proporcionando a todos os que assistiram uma experiência envolvente e uma nova relação com a exposição.

### ***Pausa e variações***

Trabalho de co-criação metódico e cauteloso que se foi afirmando passo a passo por 6 alunas do 3º ano da licenciatura em dança da Faculdade de Motricidade Humana que se iniciou no âmbito da disciplina de Estética e Filosofia da arte e se complementou e desenvolveu na disciplina de Oficina de Dança, sempre em colaboração com a equipa do serviço educativo do museu.

Do não inicial ao convite do Museu aos resultados de excelente qualidade técnica e estética foi um caminho calmo e afirmativo, seguro com linhas de confiança que as professoras lançaram e nós fortalecemos. Providas de um grau de maturidade enorme na apropriação das esculturas que transformaram em movimentos, expressões e sons, numa cadência de gestos que fez vibrar o espaço e sintonizar os espectadores sem o recurso à música, só postura, atitude, performance.

De outubro a janeiro, este projeto contou também com aulas e workshops realizados no museu, dinamizados pela mesma artista, curadora e mediadora ao serviço do educativo de *Formas de dizer*, 3 no seu total, de 1 acompanhamento de ensaios nas aulas no FMH pelo educativo e de 3 dias de ensaios no espaço expositivo para domínio da composição e adaptação ao espaço. Desde a primeira visita pré-inauguração, da primeira visita com a curadora, que o estudo e foco destas disciplinas se centrou neste projeto. A performance foi incluída nos elementos de avaliação, para que não fosse encarada como um peso extra mas sim como uma oportunidade de fazerem o seu trabalho num espaço novo proporcionado visibilidade ao mesmo.

Da primeira apresentação ao convite, por parte da instituição a que o Museu pertence, para repor a performance noite de programação específica, foi um percurso desafiante e de grandes conquistas, académicas, profissionais e pessoais.

Como resultado a performance apresentou uma coreografia totalmente desenvolvida pelas alunas, quer na escolha dos movimentos e composições, quer no desempenho de espaço, intervenção com elementos cénicos — molduras, e com as obras, quer na escolha e exploração dos figurinos, revelando crescente autonomia e controlo sobre a autoria.

Estas mulheres estátua, Galateias, percorreram o chão da sala com o corpo e a pele, em pausas e variações, com figurinos mutantes que se transformam ao longo dos vários atos da sua atuação, entre a imagem fixa e a imagem movente, numa intervenção coreográfica que devolveu à exposição o movimento que a escultura sugere, em inúmeras camadas de experiência e de experimentação.

O espaço da exposição transformou-se numa “zona saturada de coexistências: o fixo, o movente, o corpo, a escultura, o espectador, o bailarino; esta é uma zona transitória, suspensa entre o escultórico e o cinematográfico.” (RITO, 2017, p.32)

Um resultado de beleza extrema, tocante e desafiante que tocou quem fez, quem acompanhou e quem assistiu.



**Figura 4** · Performance *Pausa e Variações*

Fonte: Rui Morais e Castro.

**Figura 5** · Performance *Pausa e Variações*

Fonte: Rui Morais e Castro.



**Figura 6** · Performance *Pausa e Variações*

Fonte: Rui Morais e Castro.

**Figura 7** · Performance *Pausa e Variações*

Fonte: Rui Morais e Castro.

### ***Mãos que fazem pés que dançam***

Com a escola de ensino artístico integrado Luis António Verney o primeiro contato deu-se em setembro, no Encontro com Professores realizado no nosso Museu, em que desatacámos as atividades da Fábrica de Projetos e o seu intuito de ir ao encontro dos professores para com eles e com os alunos desenharmos projetos à medida. O professor da disciplina de dança criativa desta escola queria criar com o educativo um projeto que explorasse a ligação entre a obra de arte e a dança, no próprio ensino da dança.

Começámos, a par e passo, a desenvolver o projeto que daria origem à performance *Mãos que fazem pés que dançam*, com 25 alunos do 6º ano de escolaridade.

Das reuniões com o professor seguiram-se visitas à exposição e workshops pensados em conjunto, que desenvolvemos de forma intensa em janeiro, com deslocações semanais ao Museu. Trabalhámos com os mesmos referentes aplicados com o FMH — 1 workshop introdutório com a mesma artista, curadora e mediadora, 3 workshops realizados pelo nosso educativo em conjunto com os professores de dança criativa, clássica e contemporânea, ensaios no espaço da exposição, desenvolvimento do projeto nas aulas, com o envolvimento dos 3 professores de dança e a professora de português, e apresentação pública em horário normal de funcionamento do Museu para que pais e público, pudessem ver o seu trabalho.

Em português começaram por escrever textos relacionados com uma escultura selecionada por cada aluno, esses textos foram gravados e serviram de som em torno de uma das obras da exposição — Danaide de Rodin.

Acompanharam de perto o trabalho das duas turmas do FMH, alguns dos alunos vieram assistir às apresentações das performances, e num dos ensaios conseguimos estes alunos e as alunas da turma de 3º ano do FMH estivessem juntos e os mais novos pudessem ver o trabalho dos mais velhos e sentirem também o seu trabalho valorizado. De igual valor.

Das esculturas, e suas histórias, criaram e inventaram passos de dança, composições de coletivo, pares, trios e solos com que encheram o espaço de movimentos, agitações, inquietudes, interrogações, afirmações, pausas e variações.

Com uma entrega total, séria, responsável e compenetrada, encheram os espaços entre as esculturas com corpos alegres dançantes, com mãos que fazem, cabeças que sonham e pés que dançam.

### **Pensamentos sobre os projetos**

Quando se procura construir uma aceção de Museu como um espaço vivo, interveniente nas vidas quotidianas e parceiro dos diferentes públicos e



**Figura 8** · Performance *Mãos que fazem pés que dançam* Fonte: própria.

**Figura 9** · Performance *Mãos que fazem pés que dançam* Fonte: própria.

**Figura 10** · Performance *Mãos que fazem pés que dançam* Fonte: própria.

comunidades há perguntas que se afirmam com um constante retorno para um serviço educativo:

O que procura o visitante no museu? O que faz com que nasçam relações verdadeiras e duradouras com o espaço de um Museu? Como se torna o museu um espaço de interesse e de construções significativas com os diferentes públicos e comunidades? Como se pode trabalhar em parceria, com e não para?

E estas fazem-nos pensar um serviço educativo à medida, disponível, atento, que se adapta e vai ao encontro das necessidades e interesses de quem o encontra e que sai ao encontro de diferentes coletivos para que em conjunto se possam construir novos territórios de relações. Um espaço para a co-criação.

Nos dois primeiros exemplos apresentados explorámos os processos de co-criação como forma de ligação às camadas jovens. A faixa etária do final da adolescência e dos jovens adultos é aquela que mais se desconecta dos museus, que não os procura nem visita. Para que este fenómeno se possa reverter é necessário que este público veja os espaços museológicos como locais de utilização significativa e de construção e validação de identidades.

No último, também em co-criação, fomos um complemento de educação artística, uma força da educação não formal aliada da formal, numa idade em que vêm ainda muito ao museu por meio da escola e onde o museu se pode afirmar como plataforma de criação, espaço de partilhas e de construção de aprendizagens.

Como objetivos tínhamos o envolvimento destes públicos e tornar o Museu num espaço de partilha, encontro, pesquisa e criação artística.

Trabalhar num espaço expositivo, a partir da obra de arte e em contato com a mesma permite o desafio da adaptação a situações novas, a exploração de outros lugares como palco, a utilização de estímulos diversos como o que está exposto, os dispositivos de exposição, as pessoas no espaço envolvente, os ambientes. Promove o pensamento crítico, a criatividade e a imaginação.

Sendo experiências com faixas etárias muito diferentes aferimos que a nível pessoal produzem os mesmos tipos de efeitos: valorização com reforço da confiança e autoestima, produção de novos conhecimentos, desenvolvimento do sentido crítico, potenciação da arte como veículo despoletador de conversas, pensamentos e criações, envolvimento no espaço do museu com confiança e sentido de pertença.

Todos os projetos se desenharam de forma participativa e colaborativa e foram trabalhados e encarados com a mesma seriedade e exigência, tendo em todos os casos sido alcançados resultados de elevada qualidade e também de realização pessoal, emocional e social.

Um outro resultado, colateral aos projetos, foi o fato de as apresentações

terem trazido novos públicos, famílias amigos que nunca tinham vindo ao museu e que sentiram pela primeira vez o espaço como legitimamente seu.

Em jeito de conclusão ficam algumas das ideias dos alunos sobre estes projetos, sendo estas as vozes mais importantes.

#### **Sexto ano ensino artístico integrado, Escola Luis António Verney:**

“Nunca tinha feito uma atividade tão gira e eu nunca tinha feito dançado fora da escola mas com a escola.”

“Parecia que a escultura falava comigo.”

“Gostei de ter esta experiência, foi fantástica, também gostei de atuar na exposição e aprender coisas novas.”

“Passamos muitas horas juntos a trabalhar neste projeto lindo que criamos com muito trabalho de todas as pessoas, tanto nosso como vosso. Queria agradecer por esta oportunidade que nos deram e por insistirem e não desistirem deste projeto. As bastantes horas passadas foram muito importantes para o final do projeto que por sinal correu muito bem.”

“Foi uma oportunidade única e a experiência foi incrível.”

“Fizemos um grande espetáculo com as coreografias criadas por nós e também houve muita emoção.”

#### **Terceiro ano licenciatura em dança — FMH**

“Se me fosse pedido para resumir esta colaboração ou este trabalho em três palavras, estas seriam: gratificante, mais-valia, importante.”

“Posso dizer que sinto que era uma pessoa diferente quando começou este trabalho, do que sou hoje após a sua realização. Por esse motivo, tenho de agradecer (...) por nos ter aceite nesta colaboração, por nos permitir que visitássemos diversas vezes a exposição, que nos acompanhasse na produção do trabalho com visitas e conversas realizadas com as suas representantes e por nos permitir crescer enquanto profissionais de dança/performance.”

## Referências

- Barbosa, A. M. (1996). "A imagem no ensino da Arte.2". ed.São Paulo. Perspectiva
- Barriga, S. e Silva, S. G. (2007). "Serviços Educativos na Cultura." Porto, Setepés
- Black, G. (2005). *The Engaging Museum – Developing museums for visitor involvement*, Routledge, London and New York.
- Csikazentmihályi, M. e Hermanson, K. (1995). "Intrinsic motivation in Museums. What makes visitors want to learn?" in *Museum News*, May/June, pp. 34-37;59-60.
- Dierking, L. D. (1996). "Contemporary theories of learning". in Durbin, Gail (ed.) — *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, GEM (Group for Education on Museums), London.
- Falk, J. H. (2009). "Identity and the museum visitor experience". Walnut Creek, Left Coast Press, 2009
- Goldberg, R. L. (2004). "Performance, Live art since the 60's". Thames & Hudson
- Hein, G. E. (1995). "The Constructivist Museum" in *The Journal of Education in Museums No.16*, GEM — Group for Education in Museums (versão para download acedida em 25-05-2012) <http://www.gem.org.uk/pubs/news/hein1995.html>
- Hein, G. E. (1998). "Learning in the museum, Routledge." London and New York.
- Rito, A. (2017). "Pele e Pedra". Stolen Books
- Robinson, K. (2001) "– Out of Our Minds – Learning to be creative". capstone Publishing Limited. West Sussex
- Silva, S.G. (2019). a, Desfazer fronteiras simbólicas que existem nos espaços expositivos, Les CorpsDansants, <http://lescorpsdansant.com/2019/04/22/susana-gomes-da-silva-desfazer-fronteiras-simbolicas-que-existem-nos-espacos-expositivos/>
- SIMON, N. (2010). "The Participatory Museum". Museum 2.0 (versão para download acedida em 25-05-2012) <http://www.participatorymuseum.org/read/>
- Turchet, P. (2011). "A Linguagem do Corpo", Livros Horizonte. Lisboa
- Turner, V. (1987). "The Anthropology of Performance". New York: PAJ Publications

# A geometria como elemento estruturante e promotor da expressão criativa e da produção artística

*Geometry as an element to structure and promote creative expression and artistic production*

**MARIA BOTTO\* & CELSO AMEIXA\*\* & JOSÉ PEDRO TRINDADE\*\*\***

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

\*Portugal, Estudante Mestrado em Ensino das Artes Visuais.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa (UL); Instituto de Educação (IE); Faculdade de Belas-Artes (FBAUL). Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: maria.ayalabotto@gmail.com

\*\*Portugal, Professor, arquiteto.

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro Arrupe. Passeio dos Heróis do Mar 100, 1990-061 Lisboa, Portugal. E-mail: celso.ameixa@colegiopedroarrupe.pt

\*\*\*Portugal, Professor, artista visual, designer.

AFILIAÇÃO: Colégio Pedro Arrupe. Passeio dos Heróis do Mar 100, 1990-061 Lisboa, Portugal. E-mail: josepedro.trindade@colegiopedroarrupe.pt

**Resumo:** Este artigo pretende explorar um trabalho realizado na disciplina de Educação Visual, em que foram confrontados conceitos como a criatividade e a autoconfiança dos alunos, para promover a flexibilidade, a autonomia e o trabalho colaborativo. Inserido numa organização vertical da disciplina ao longo do 3º ciclo, é através da repetição e da complexidade crescente que a aprendizagem se torna efetiva.

**Palavras chave:** criatividade / trabalho colaborativo / flexibilidade / aprendizagem efetiva / verticalidade.

**Abstract:** *This article aims to explore the work that has been done in the discipline of Visual Education, where concepts like creativity and the self-confidence of students are confronted, to promote flexibility, autonomy and collaborative work. Implanted on a vertical organization of the discipline throughout the 3rd cycle (from 7th to 9th grade), it's through repetition and growing complexity that learning becomes effective.*

**Keywords:** *creativity / collaborative work / flexibility / effective learning / verticality.*

## Introdução

Seguindo o que tem sido feito no Colégio Pedro Arrupe, em Lisboa, considero relevante trazer para este artigo o conceito de verticalidade, que mostra ter várias implicações positivas na estruturação da disciplina de Educação Visual para o 3º ciclo. Obedecendo a alguns conceitos-chave da Taxonomia de Bloom, como a estruturação e a complexificação crescente de conteúdos aplicados em contexto específico, houve uma tentativa de criar uma linha de complexificação dos conteúdos, desde o 5º até ao 9º ano, em que nada é pedido sem que antes tenha sido ensinado, e de modo a que, através da repetição, se reforce progressivamente a aprendizagem, tornando-a efetiva, e a que o aluno sinta segurança no processo, para que ponha em prática a competência da autonomia.

Em conformidade com o documento do Ministério da Educação “Aprendizagens essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos. 3º ciclo do ensino básico — Educação Visual” de 2018, a disciplina deve procurar “desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação” e “criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade”, de modo a que os alunos possam “conjuguar os conhecimentos adquiridos” na “experimentação plástica de conceitos e de temáticas” e desenvolver a expressividade individual (Ministério da Educação, 2018).

No intuito de criar um projeto em que os alunos pudessem explorar hipóteses, concretizando a proposta de “(re)invenção de soluções para criação de novas imagens” (ME, 2018) e conjugar “a experiência pessoal (e) a reflexão”, optou-se por utilizar a geometria, que se verificou ter várias vantagens, como a flexibilidade de resultados — a partir da mesma base é possível criar resultados diferentes —, a rápida aprendizagem, o domínio — favorável à motivação

individual dos alunos. Tudo isto representa uma grande mais-valia na confiança no processo e na sua concretização.

O que esta decisão traz é a necessidade de o professor se tornar um “mero” orientador. O papel do professor de Artes Visuais passa a poder resumir-se na proposta de um caminho individual de autoconhecimento, de expressão pessoal, e de aprofundamento do potencial criativo — em que será mais relevante a experiência artística em prol das imagens construídas — e de interiorização de todas as experiências e emoções que foram dando contornos individuais ao trabalho.

## 1. Criatividade

“Etimologicamente, criatividade significa *criar do nada*” (Martins, 2000:16).

O dicionário define desta maneira:

“cri·a·ti·vi·da·de (criativo + -idade)

*substantivo feminino*

1. Capacidade de criar, de inventar.

2. Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo.”

O que é facto é que vários autores têm tentado definir criatividade; alguns consideram-na uma “habilidade de sobrevivência para as próximas décadas” (Dormen & Edidin, 1989), outros que a criatividade é relativa, porque os produtos são considerados criativos de acordo com o momento histórico (Mansfield & Busse, 1981). Já Amabile, respondia que a criatividade é “a descoberta da expressão de algo que é tanto uma novidade para o indivíduo criador quanto para a realização em si mesma”, que se assemelha a outra visão de que tem a ver com o “conseguir expressar o que se tem dentro de si” (Rouquette, 1973). Adams desmistifica a criatividade, retirando-a do universo pessoal, definindo-a como o “tornar o complexo simples” (Adams, 1986), tal como Portugal, quando diz “Torna-se (...) evidente que a criatividade não se reduz a um atributo ou capacidade ou mesmo a uma característica puramente individual.” (Portugal, 1991)”.

Há ainda autores que consideram impossível a sua definição (Amabile, 1983).

Ainda que não haja consenso acerca do que é a criatividade — o que poderá trazer problemas para a sua investigação e tentativa de a promover — este projeto desenvolveu-se sob a proposta da criatividade, e acabou por demonstrar resultados interessantes nesse sentido. Sousa coloca o professor como elemento ativo da promoção da criatividade, expondo que o papel do agente de ensino é exatamente o de ‘facilitar’ a ocorrência daquela oportunidade, isto é, de criar as condições propícias ao desenvolvimento da criatividade dos alunos (Sousa, 1995).

Martins verifica que “a criatividade corresponde sempre a uma questão de transformação, constituindo-se, pois, como um conceito sempre dinâmico.”

Neste exemplo concreto, não só o conceito de criatividade é dinâmico, mas também o próprio trabalho, que o professor vai conduzindo de forma flexível. Isto será essencial no processo de “confrontar problemas, responder a problemas e avaliar a resposta a problemas” (CERI/OECD, 1973), tornando os alunos autónomos, interessados e capazes de responder a problemas, sem ter medo do erro, utilizando o método de tentativa-erro, que vai ao encontro do que diziam Alencar e Martins acerca das respostas certas:

*Muitos sistemas educacionais continuam a enfatizar a reprodução do conhecimento e a obediência e passividade do aluno (Alencar, 1989) e o ambiente da sala de aula continua a ser, a maior parte das vezes, pouco favorável ao desenvolvimento da criatividade. Uma característica do sistema educacional que tem sido observada (...) é o facto de, desde os primeiros anos de escola, se aprender que para cada problema ou questão existe apenas uma resposta correta, sendo a dicotomia certo-errado fortalecida a todo o tempo, aprendendo o aluno que deve dar sempre a resposta correta e sendo sobre si lançada a pressão culpabilizadora e frustrante de um eventual erro (Martins, 2000:44).*

### 1.1. Ambiente e facilitadores de aprendizagem

Ao longo de todo o 2º período, as aulas foram decorrendo num ambiente que Martins descreveria como ideal por possibilitar e estimular a criatividade: “deve criar-se à volta do educando um ambiente alegre e descontraído, de segurança e de confiança, de espontaneidade e harmonia” (Martins, 2000:25). Tal foi conseguido pela flexibilidade da planta da sala (permitindo juntar mesas e trabalhar em grupo), pela atitude do professor de, ao serem postas perguntas, não dar uma resposta concreta, mas pistas e opções para que o aluno pudesse pensar e decidir o melhor, seguindo o conselho de ser necessário abandonar “a visão ptolemaica da criatividade, segundo a qual a pessoa está no centro de tudo, e adotar um modelo copernicano no qual a pessoa faz parte de um sistema de informação e de influências mútuas.” (Csikszentmihalyi, 1991) Ou, dito de outro modo: “estudar a criatividade focalizando o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos olhando apenas para a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida.” (Csikszentmihalyi, 1991). Martins acrescenta: “do que precisamos, eventualmente, é da oportunidade e dos meios favoráveis para expressarmos e desenvolvermos essa criatividade”, partindo do princípio de que “todos somos potencialmente criativos.” (Martins, 2000:26).

Compreendendo o papel fulcral do professor, ainda que sendo desejável uma atitude discreta e em prol dos alunos, e seguindo a lógica de que o trabalho criativo não resulta apenas da ação individual, o trabalho cooperativo que Slavin defendeu como ferramenta de trabalho preferencial na sala de aula foi seguido pela

prova de que “students don’t just do something together — they learn something as a team.” (Slavin, 2010). Este trabalho colaborativo foi experienciado como algo natural entre colegas e demonstrado ainda na interação horizontal entre alunos e professores, o que tornou esta experiência de criação a partir da geometria não só possível como mais interessante numa lógica cognitiva, social, emocional e de desenvolvimento de competências cognitivas, flexibilidade e pensamento crítico.

## 2. Trabalho prático

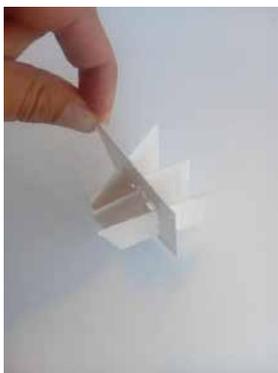
Embora fazendo parte de uma organização vertical dos programas de Educação Visual, vou concentrar-me no trabalho realizado no 9º ano, que fui acompanhando ao longo do segundo período. Na prática, o trabalho desenvolveu-se inteiramente em sala de aula e no tempo determinado para a aula da disciplina de EV, ao longo do 2º período (cerca de 48 horas no total, divididos em 2 períodos de uma hora por semana).

Reconhecendo valor no modo faseado de construção da Taxonomia de Bloom: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Bloom, 1956), também o projeto de 9º ano foi dividido em 4 fases.

### 2.1. Primeira fase

Numa *primeira fase*, os alunos foram desafiados a criar 3 objetos distintos utilizando apenas 5 quadrados com uma medida estipulada pelo professor (Figuras 1, Figura 2 e Figura 3).

Nesta fase inicial, os alunos foram-se espantando com as diferenças entre os objetos criados por cada um, entendendo a potencialidade de, partindo da mesma base, obter resultados inteiramente distintos e interessantes por refletirem a maneira de trabalhar, olhar e viver de cada um, i.e. dando contornos individuais ao que poderia ser um trabalho pouco estimulante no sentido em que as perguntas “O que é que eu faço?” e “Não posso usar mais nada?” são recorrentes. Jordan Peterson afirma “There’s no reason to be creative unless you have a problem to solve” (Peterson, 2017). Assim, embora não seja linear para todos, acredito que a criatividade passa pela resolução de problemas. E vice-versa: “O *pensamento criativo* é essencial para a resolução de problemas e esta é necessária para a sobrevivência, para o desenvolvimento da independência e para a realização de uma vida plena.” (Martins, 2000:9). Munari diz que “a pessoa que não exercita a criatividade acaba por ser uma pessoa incompleta, cujo pensamento não consegue defrontar os problemas que se lhe apresentam”, apresentando a teoria de que a criatividade se desenvolve encarando e tentando resolver *problemas*.



**Figura 1** · Exercício da primeira fase. Fonte: própria.

**Figura 2** · Exercício da primeira fase. Fonte: própria.

**Figura 3** · Exercício da primeira fase. Fonte: própria.

**Figura 4** · Estrutura modular, segunda fase. Fonte: própria.

**Figura 5** · Estrutura modular, segunda fase. Fonte: própria.

Torrance e Alencar vão mais longe, estabelecendo uma “ligação muito íntima entre criatividade e algumas capacidades mentais que consideram serem responsáveis, entre outras, pelo processo criativo” (Martins, 2000:16). Estas são: a flexibilidade, a fluência e a originalidade. Torrance explica ainda que, através destas três capacidades mentais, é possível medir a criatividade de alguém, por serem as responsáveis pelo processo criativo.

*A fluência diz respeito à ‘capacidade de pensar num grande número de ideias ou possíveis soluções para um problema’ (Torrance); a flexibilidade ‘a capacidade de pensar em diferentes métodos ou estratégias (Torrance); a originalidade é, também segundo Torrance, ‘a capacidade de pensar em possibilidades únicas ou não usuais.’ (Martins, 2000:16)*

## 2.2. Segunda fase

Na *segunda fase* do trabalho, seguindo o esquema de complexificação, a partir do desenho rigoroso de um hexágono, os alunos escolhiam três figuras geométricas com dimensões estipuladas. Usando as figuras como módulo, usavam as mesmas três vezes, ficando com um total de nove figuras (3x3). A partir dessas, e utilizando obrigatoriamente a técnica de dobragem, paus de espetada como elemento estruturador e colagem com balsa, criaram um objeto tridimensional (Figura 4 e Figura 5), compreendendo o conceito de módulo e de estrutura modular.

Alguns alunos fizeram esta fase pensando já conceptualmente, embora não fosse pedido, fazendo objetos com um referencial concreto, como um peixe, uma casa na árvore ou um barco.

Durante uma das últimas aulas dedicadas à 2ª etapa do trabalho, o professor chamou à parte os alunos que estavam mais adiantados na conclusão do trabalho e, em conjunto, determinaram e deram os contornos finais ao que esperavam para uma terceira fase. A flexibilidade do professor em relação ao problema trouxe aos alunos uma grande motivação na conclusão do projeto. Sempre acompanhados e resolvendo questões em conjunto, chegaram a uma proposta final e concreta: desejavam aumentar a escala, poder mudar de materiais e que houvesse uma dificuldade acrescida de alguma maneira.

## 2.3. Terceira fase

O professor acabou por determinar que a *terceira fase* consistiria em reproduzir uma parte da estrutura modular aumentando a escala 3x, e introduzindo ainda a cor e a transparência na construção, com folhas de acetato ou de acrílico fino (Figura 6 e Figura 7)

Queria, neste ponto, destacar o caso de uma aluna do 9º ano. Mariana



**Figura 6** · Terceira fase do trabalho. Fonte: própria.

**Figura 7** · Terceira fase do trabalho. Fonte: própria.

**Figura 8** · Proposta paralela — trabalho colaborativo. Fonte: própria.

**Figura 9** · Proposta paralela. Fonte: própria.

**Figura 10** · Interação com o lugar-escola. Fonte: própria.

(nome fictício) criou um objeto que atraiu muitos olhares atentos e curiosos. Muitos diziam que aquele objeto lhes fazia lembrar “uma escavadora”, ou diziam: “parece um guarda-sol” e “está fixe”. O próprio professor, pondo em prática a flexibilidade curricular e pessoal aliada à autonomia do aluno, ao vê-la entusiasmada e a recuperar a confiança no seu trabalho, sugeriu-lhe um projeto alternativo: aumentar em vez de 3, 10 vezes o tamanho do objeto e fazê-lo em polipropileno alveolar, que daria estabilidade para que fosse possível ficar exposto no recreio da escola, interagindo com a flora do local, por apropriação com a forma semelhante a um cato (Figura 8, Figura 9 e Figura 10).

#### **2.4. Quarta fase**

A quarta fase pretendeu desenvolver ativa e propositadamente o trabalho cooperativo e colaborativo. Depois de todos terem terminado a terceira fase, criou-se um só objeto com todos os trabalhos da turma.

Como descrevi há pouco, a segunda fase iniciou-se com figuras com medidas estipuladas pelo professor; por ter havido esta base igual para todos e um aumento de escala também definido (3x maior), todas as peças encaixavam — tinham a mesma medida — tornando-se assim um desafio mais plausível de ser realizado, e com uma maior facilidade a nível de equilibração e montagem.

A construção conjunta do objeto foi feita num dos primeiros dias de aulas do 3º terceiro período, como processo para reavivar conteúdos que depois estariam ligados ao exercício seguinte. O trabalho ficou exposto na entrada da escola para que toda a comunidade escolar pudesse ver o resultado.

#### **Conclusão**

Este projeto permitiu confirmar as expectativas iniciais de que a criatividade é condicionada pela ação do professor e possibilitada pelo ambiente flexível e aberto criado em sala de aula. De facto, cabe ao professor orientar a aprendizagem para a resolução de problemas mediante o estímulo à criação de respostas diferentes e dando espaço à individualidade; cabe-lhe também promover condições para um verdadeiro trabalho colaborativo e cooperativo, em que os alunos são convidados a co-construírem um objeto único com os trabalhos feitos por todos.

Além disso, o foco não deve ser criar artistas, mas dar condições para que os alunos possam explorar o mundo material e ter uma experiência estética.

A geometria, neste sentido, ganha uma nova importância, pelo seu caráter a partida definido. Mas é por isso mesmo que se consegue criar desafios interessantes ao nível da criatividade.

## Referências

- criatividade* [verbetes] Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/criatividade> [consultado em 10-04-2019].
- Ferraz, Ana Paula do Carmo Marcheti & Belhot, Renato Vairo (2010). "Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais". *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- Martins, V. M. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade: propostas de trabalho*. Lisboa: Edições Asa.
- Peterson, Jordan (9/03/2017). *Lectures: exploring the Psychology of Creativity*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=KxGPe1jD-qY&t>
- República Portuguesa. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos: 3.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Visual*. Retrieved from: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_3oc\\_educacao\\_visual.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_3oc_educacao_visual.pdf)
- Slavin, Robert E. "Co-operative Learning: What Makes Group Work Work?". OECD (2010) *The nature of learning: using research to inspire practice*. Chapter 7, pp. 161-178

# Educação Estética e Ensino da Estética: distâncias e cruzamentos

*Aesthetic Education and Aesthetic Teaching: crossings and distances*

CARLOS VALENTE\*

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

\*Portugal, Docente do ensino universitário e artista visual.

AFILIAÇÃO: Universidade da Madeira, Faculdade de Artes e Humanidades, Departamento de Arte e Design. Praça do Município, 17 9000-082 Funchal Portugal. E-mail: cvalente@staff.uma.pt

**Resumo:** Esta comunicação pretende confrontar a educação estética, enquanto conceito difuso e integrado no ensino artístico, com o ensino mais específico da estética, enquanto área pedagógica autónoma. Esta problemática impulsiona o necessário mapeamento da formação superior nesta área, que é objeto da nossa investigação, e a qual pretende conhecer a realidade fenomenológica das disciplinas de estética, e afins, em Portugal.

**Palavras chave:** Estética / Ensino Superior / Portugal.

**Abstract:** *This paper intends to confront aesthetic education, as an imprecise concept joined in artistic education, with the more specific teaching of aesthetics as an autonomous pedagogical field. This question motivates the necessary mapping of higher education in this area, which is the subject of our research, and which seeks to recognize the phenomenological reality of aesthetic courses in Portugal.*

**Keywords:** *Aesthetics / Graduate Education / Portugal.*

### Introdução: Dos pressupostos teóricos e metodológicos

A educação estética assume contornos diversos na verticalidade do sistema de ensino: do básico ao superior, assim como na horizontalidade do saber: de um ensino mais generalista ao mais especializado. Como podemos, então, conceber a educação estética enquanto área de investigação e ação pedagógica? Conexa com esta, coloca-se mais uma questão: que relação tem a educação estética com a educação artística? Pode parecer à primeira vista uma relação óbvia e pacífica, mas, se aprofundarmos tanto factos como conceitos, verificamos que não. Em suma, retomamos aqui a nossa preocupação de base, exposta por nós em artigos recentes: O que é educar, a fim de contas, sob a égide da “educação estética”? É educar segundo princípios e valores estéticos predeterminados? Ou é ter em conta, sobretudo, uma dimensão estética? (Valente, 2019).

Para tentar responder àquelas questões, esta comunicação divide-se em duas partes: a primeira condensa as problemáticas da educação estética em Portugal, para traçar um ponto de situação; na segunda parte é apresentado o estudo de caso, que temos vindo a aplicar, em particular, ao ensino da estética no contexto da formação superior de modo a, num futuro próximo, efetivar uma triangulação analítica que permita (re)colocar a arte, a estética e o ensino num patamar dialogante.

#### 1. Primeira parte: Da educação estética e da educação artística

Começamos por elencar a “dimensão estética”, noção que aqui comparece enquanto adjetivação tanto da prática criadora como da fruição, e indissociável do contexto da educação artística. Chamamos também, porque diretamente associado, o conceito de “experiência estética”, enquanto práxis, no sentido de uma *aesthesis* reflexiva, convocando assim a sensibilidade. Mas estará a dimensão estética ancorada apenas no sensível? A ponte entre aqueles conceitos faz-se, evidentemente, com Marcuse (1977) quem, numa clara inspiração nas teorias freudianas, e posicionando-se criticamente perante as teorias marxistas, defendeu o uso do termo “estética” no seu sentido original e mais primordial, legitimando esta dimensão como “...associação íntima entre prazer, sensualidade, beleza, verdade, arte e liberdade” (Marcuse, 1999:156)

Interessa aqui, pois, descobrir por onde “anda” esta dimensão estética, quer no ensino básico quer no secundário, na sua condição de dimensão integrada, ou se quisermos, “diluída” nas disciplinas do foro artístico. Traçando uma muito breve panorâmica, partimos do currículo educativo nacional, atualmente em vigor em Portugal (Direção-Geral da Educação, 2018), para delimitar o lugar da educação artística, e nele, conseqüentemente, o lugar da estética. Assim,

no primeiro ciclo do ensino básico, a educação artística é considerada um dos núcleos de aprendizagem essencial, entre outros. Já no segundo e terceiro ciclos encontramos o desdobramento da educação artística em Educação Visual e Educação Musical. Por sua vez, no ensino secundário, ela surge integrada nos cursos de artes visuais, uma das grandes áreas em que se divide o currículo nacional. A dimensão estética supõe-se diluída pelos conteúdos destes cursos, em disciplinas tais como o desenho ou a história da cultura e das artes. Por outro lado, ainda no ensino secundário, notamos que a disciplina de filosofia contempla a estética, mas, na verdade, é apenas uma opção do docente: pode ser, simplesmente, não abordada.

Feita esta breve revisão, cabe questionar quais as premissas e conhecimentos estéticos que os docentes utilizam, quando desenvolvem uma situação de ensino-aprendizagem na área artística. Que formação possuem, no campo conceptual da estética? Em suma, como se processa a passagem de um ensino formal da estética (superior) para uma educação estética informal e integrada (ensino básico e secundário)? Esta questão, embora de difícil resposta, interessa-nos sobremaneira. Podemos perscrutar este problema, a montante, na formação dos docentes, já que a ligação entre arte e estética é adquirida quer na licenciatura, quer na subsequente formação pedagógica e didática. Interessa, pois, refletir acerca da formação que se cruza com as ciências de educação, nicho teórico do qual emanam os debates, no âmbito da pedagogia das “expressões”.

A produção de saber pedagógico em Portugal, no campo da educação artística, é fundada em diversos paradigmas teóricos. Assim, os estudos abordam o fenómeno artístico, na generalidade, enquanto lugar da liberdade expressiva, recorrendo a filósofos, historiadores, sociólogos, psicólogos, e incluindo problemáticas mais recentes como as ligadas à cultura visual, estudos culturais ou teorias da imagem, entre outras. Neste universo investigativo, e a título de exemplo, discutem-se conceitos tais como o gosto, a sensibilidade, a perceção, a imaginação e a criatividade. Curiosamente, o termo “estética” apenas vai surgindo, de quando em quando, utilizado como adjetivo por vezes vago, e quase nunca sendo diretamente discutido.

Atestamos esta tendência na prospeção a algumas revistas nacionais da especialidade. Destacamos, entre outras: a *Revista Portuguesa de Educação Artística*, editada desde 2011; a *Revista Matéria-Prima*, que publica artigos na área da educação artística desde 2012; e, mais recente, a revista online *Convergências — Revista de Investigação e Ensino das Artes*. Por sua vez, e ligados às revistas citadas, um considerável número de encontros, colóquios e congressos têm vindo a ser promovidos no que vai de século. Salientamos a *Conferência Mundial sobre*

*Educação Artística*, que teve lugar em Lisboa, sob os auspícios da UNESCO, no ano de 2006. Na esteira deste evento, foi realizada no ano seguinte a *Conferência Nacional de Educação Artística*, que decorreu no Porto. Na sequência destas iniciativas de grande escala, e com os pressupostos acima debatidos, é de referir a recente criação e implementação do *Programa de Educação Estética e Artística em contexto escolar* (PEEA). Este programa pretende atuar nos diversos domínios e linguagens artísticas e apresenta tópicos que importa associar ao que procuramos: a referência a uma educação estética. Contudo, verificamos que a palavra “estética” aparece apenas uma vez, no corpo do texto deste programa.

Ainda neste contexto, alguns investigadores têm vindo a estudar a evolução histórica do ensino artístico em Portugal, nos quais encontramos também a adjetivação estética. Lembremos, entre outros, os trabalhos de João Pedro Fróis (2005), Teresa Torres de Eça (2008), Catarina Martins e Helena Cabeleira (2018). Desta última destacamos a sua conceção e sistematização crítica da educação artística “...como um campo — com os seus especialistas, instituições, políticas e especificidades” (Cabeleira, 2018: 238) cobrindo o fenómeno, historicamente, dos anos 70 do século passado até hoje.

Posto isto, efetuámos uma revisão sincrética das publicações e dos eventos mencionados e, tendo auscultado a presença do termo “estética” nós mesmos, podemos inferir que o uso do mesmo assenta, na grande maioria, numa ideia difusa de pragmatismo estético, provindo do contexto norte-americano, onde se destacam as influências de John Dewey, Michael Parsons e Maxine Greene, entre outros. A experiência estética deweyiniana recai na conceção de um ensino artístico que integraria a vida quotidiana, e que brotaria naturalmente da relação do sujeito com o meio envolvente. Sob a perspetiva da psicologia cognitivista, M. Parsons coloca em primeiro lugar a interpretação do espectador, dando importância à narrativa individual, aberta e divergente. Menos referida, Maxine Greene, alinha-se conceptualmente com Parsons e aborda diretamente a necessidade de uma “educação estética”. A autora defende a formação dos docentes no âmbito específico da estética, enquanto filosofia da arte.

É, pois, neste âmbito concreto, da formação superior e da necessidade da estética como área explícita e autónoma, que passamos à segunda parte.

## **2. Segunda parte: Da Estética no ensino superior**

A nossa investigação de pós-doutoramento, que tem por objetivo mapear o lugar da estética na formação superior, a nível nacional, revelou à partida uma quase-ausência de reflexão no país acerca do nosso objeto de estudo. Porém, é de conhecimento geral que, no ensino superior português, a estética “subsiste”

hoje enquanto disciplina autónoma, apesar da sua evidente redução nos planos de estudo, em número de horas e de disciplinas, ao longo das últimas décadas, por razões várias.

Quando autónoma, a disciplina de estética continua fiel à base filosófica que lhe está na origem e está presente em licenciaturas tais como as de filosofia, artes plásticas, design, literatura, teatro, cinema, e música, entre outras. Enquanto disciplina introdutória, nos cursos de pendor artístico, a estética fornece a base histórica e os conceitos estéticos, assumindo por vezes a via da especialização, de acordo com o curso onde é lecionada, tornando-se assim uma estética do cinema, visual, literária, musical, etc. Em particular, notamos nas licenciaturas de filosofia uma fraca presença da estética, senão nula, enquanto disciplina independente e obrigatória, aparecendo sobretudo como disciplina optativa. Esta situação também se verifica nos programas de filosofia do ensino secundário, que deixam, de facto, pouco espaço de desenvolvimento para os conceitos estéticos, como referia Castel-Branco (1999), por terem também um estatuto opcional, e que conservam até hoje.

Inserida que está no grupo de disciplinas humanísticas, a estética padece também do que alguns apelidam de “crise” das humanidades, sendo verificável o seu desaparecimento em algumas licenciaturas, onde outrora era lecionada. As escolas e faculdades de Belas Artes, como a de Lisboa, têm debatido esta problemática. Uma plausível explicação para esta situação é dada por João Paulo Queiroz, quando refere que “... a ênfase no ensino profissional e tecnológico tem vindo a ganhar terreno numa lógica de empregabilidade ligada às ciências quantificáveis em detrimento das humanidades” (Queiroz, 2018:20). Por sua vez, Margarida Calado, responsável cessante pelo Mestrado em Ensino, naquela instituição, salienta que “... a formação humanística é fundamental para aqueles que pretendem ser artistas, como para aqueles que pretendem ser professores” (Calado, 2017:20). Porém, não se trata de uma situação exclusiva do ensino superior, pois estende-se ao básico e secundário, na opinião de Cristina A. Tavares: “Nos últimos tempos temos assistido a uma subalternização das disciplinas das áreas das Humanidades e das Artes dos currículos obrigatórios” (Tavares, 2017:117).

A formação superior dos docentes das artes visuais passa necessariamente, no entender de muitos e em boa-hora, por uma sólida componente teórica: “Aqueles que se preparam para o ensino terão, de uma outra forma, de possuir todos esses conhecimentos: desenho, geometria, história da arte e estética, são quatro pilares fundamentais para a formação de professores” (Calado, 2017:21). De entre estas grandes áreas, apuramos que a estética ocupa um lugar funda-

mental, enquanto pilar estruturante do indivíduo: “Os contributos da estética permitem um aprofundamento da reflexão acerca do posicionamento do “eu” no mundo [...] abordando as questões essenciais da experiência estética, assim como da compreensão do fenómeno artístico” (Tavares, 2017:121).

Por estas razões, e com o objetivo de compreender em que estado se encontra hoje esta área do saber, em Portugal, o nosso trabalho incidiu, numa primeira fase, na recolha e tratamento de dados disponíveis acerca dos programas de estética, ou de disciplinas afins, no todo nacional. Para tal, delimitamos o campo de estudo às licenciaturas e mestrados em vigor no ano letivo 2017-18, quer do ensino politécnico quer universitário, e tanto do sector privado como do público. O método quantitativo e a consequente análise estatística permitiram a criação de diversos quadros de análise e comparação, cuja abordagem interpretativa está ainda em curso. Foram analisados, entre outros, os seguintes parâmetros: a denominação que a disciplina assume; a área científica a que é adstrita; a posição da disciplina no plano de estudos; o facto de a disciplina ter continuidade ou não; quais os docentes responsáveis e os seus respetivos currículos (formação e publicações).

Foram identificadas, e tratadas, 119 disciplinas. Este total distribui-se do seguinte modo: 88 disciplinas no ensino universitário e 31 disciplinas no ensino politécnico. No ensino universitário, onde encontramos o maior número de ocorrências, podemos desdobrar as disciplinas por níveis e estatuto: 71 disciplinas de licenciatura (42 no ensino público e 29 disciplinas no ensino privado) e 17 de Mestrado (13 no ensino público e 4 no ensino privado). No quadro 1, podemos notar a grande dispersão de denominações, cursos e áreas científicas adstritas a esta disciplina. Constata-se, *grosso modo*, que a estética está maioritariamente presente nos cursos de filosofia, embora muitas vezes como disciplina de opção, mas também e sobretudo nos cursos de artes visuais e design. Comprovamos a existência, em grande número, de uma estética “aplicada”, em cursos tais como os de música, teatro, cinema e arquitetura.

No que diz respeito aos programas analisados (correspondentes a 70% do total das disciplinas em funcionamento; o restante 30% das disciplinas constantes nos planos de estudo, não disponibiliza o programa online), foram tratados dados tais como: objetivos, conteúdos, metodologia usada e bibliografia recomendada. No total, foram analisados até ao momento 55 programas, dos quais 49 provêm do ensino universitário (36 de licenciatura, 13 de mestrado) e 6 do ensino politécnico (Quadro I).

Quadro I

DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS DE ESTÉTICA POR: DENOMINAÇÃO, CURSO E ÁREA CIENTÍFICA					
Denominação da disciplina		nº de Cursos onde é lecionada		Área científica adstrita	
Estética	28	Filosofia	12	Filosofia	13
Estética I	12	Design de comunicação	7	Artes	12
Estética II	12	Design	6	Ciências da arte	12
Estética III	4	Artes visuais	5	Teoria e crítica da arte	8
Estética e teoria(s) da(s) arte(s)	8	Artes plásticas (ou visuais) e multimédia	4		
Filosofia (e teoria) da Arte	3	Estudos artísticos	3		
		Pintura	3		
		Cinema	3		
		Gestão do Património	3		
		Música	3		
Outras, começando por "Estética" (24 denominações diferentes)	24	Outros cursos com 2 disciplinas (16 cursos)	32	Outras áreas (18 áreas)	37
Outras, incluindo "Estética" (11 denominações diferentes)	11	Outros cursos com 1 disciplina (19 cursos)	19	Disciplinas sem qualquer referência à área científica	20

Porque não cabe aqui apresentar todos os quadros que até o momento já foram elaborados, expomos apenas, a título de exemplo, os resultados obtidos no domínio das recomendações bibliográficas. Sabemos, de antemão, que as listas oficiais de bibliografia são limitadas a um número máximo, imposto pelas regras de elaboração das fichas de disciplina, o que exclui outras obras que são eventualmente abordadas nas aulas, mas que não constam explicitamente do programa. Contudo, partimos do princípio de que o docente, ao destacar as obras constantes nas listas, está a privilegiar (oficial e publicamente) esses mesmos autores/obras.

No total, foram identificadas e tratadas estatisticamente 407 referências bibliográficas correspondentes a 55 programas de disciplinas do ensino superior, em cujo título consta a palavra "estética" assim como outras disciplinas afins (como filosofia da arte, por exemplo). Este universo congrega 260 diferentes autores (e 327 obras), divididos por nós deste modo: 101 autores foram referenciados duas ou mais vezes e 159 foram referenciados apenas uma vez. Verificamos, pois, que é superior o número de autores referenciados apenas uma vez, o que nos dá claras indicações da diversidade de visões e opções teóricas dos docentes responsáveis. Esta diversidade pode, para já, ser lida positivamente como liberdade e pluralidade de escolhas ou, negativamente, como dispersão e incoerência no padrão formativo.

Relativamente aos autores referenciados mais do que uma vez, foi possível identificar os dez mais recomendados (por número de programas em que cons-

tam, independentemente de os programas pertencerem, ou não, ao mesmo curso ou universidade). O autor referenciado num maior número de programas (27) é Kant, seguido de Platão, referenciado em 24, e de Mikel Dufrenne, em 11. Referidos em 10 programas diferentes encontram-se Theodor Adorno, Raymond Bayer, Gilles Deleuze e Umberto Eco. Foi também analisada a ocorrência de um dado autor no maior número de universidades ou institutos, permitindo deste modo verificar quais os autores mais generalizados e “consensuais” no todo nacional em análise. Por fim, foram contabilizadas as diferentes obras de um mesmo autor, tendo-se obtido que Deleuze, Platão e Danto lideram a estatística com, pelo menos, mais de 5 obras referenciadas. O quadro 2, dá conta dos autores que se encontram no topo da lista, faltando nesta amostra mais de 200 autores que aparecem referenciados menos de 6 ou 3 vezes, conforme o parâmetro (Quadro II).

Quadro II

## OCORRÊNCIA DE AUTORES POR PROGRAMAS, OBRAS E UNIVERSIDADES

por número de programas de UC

Autor	programas	a)	obras	univ
KANT	27		4	6
PLATÃO	24		6	4
DUFRENNE, M.	11		4	4
ADORNO, T.	10		4	6
BAYER, Raymond	10		1	4
DELEUZE Gilles	10		6	5
ECO, Umberto	10		4	5
FERRY, Luc	9		1	5
JIMENEZ, M.	9		1	3
HUISMAN, D.	8		1	6
MERLEAU-PONTY	7		2	3
SCHAEFFER, J.-M.	7		3	2
ARISTOTELES	6		2	2
BOZAL, V.	6		2	2
DICKIE, George	6		1	2
SCRUTON, R.	6		4	3
TATARKIEVSKY, W.	6		3	2
TOWNSEND, D.	6		1	4

por número de universidades

Autor	univ	obras	a)
ADORNO, T.	6	4	10
HUISMAN, D.	6	1	8
KANT	6	4	27
DELEUZE Gilles	5	6	10
ECO, Umberto	5	4	10
FERRY, Luc	5	1	9
BAYER, Raymond	4	1	10
DANTO, Arthur	4	5	5
DUFRENNE, M.	4	4	11
PLATÃO	4	6	24
TOWNSEND, D.	4	1	6
ARNHEIM, Rudolf	3	2	5
BENJAMIN, W	3	3	5
GIL, José	3	3	3
JIMENEZ, M.	3	1	9
MERLEAU-PONTY	3	2	7
SCRUTON, R.	3	4	6

número de obras por autor

Autor	obras	univ	a)
DELEUZE Gilles	6	5	10
PLATÃO	6	4	24
DANTO, Arthur	5	4	5
ADORNO, T.	4	6	10
DUFRENNE, M.	4	4	11
ECO, Umberto	4	5	10
KANT	4	6	27
Pombo, F.	4	1	5
SCRUTON, R.	4	3	6
BENJAMIN, W	3	3	5
COOK, Nicholas	3	1	3
DORFLES, Gillo	3	2	3
FRIED, Michael	3	2	3
GIL, José	3	3	3
KRAUSS, Rosalind	3	2	5
SCHAEFFER, J.-M.	3	2	7
TATARKIEVSKY, W.	3	2	6

## Do que ainda está por concluir

No que diz respeito ao nosso estudo, estão programadas entrevistas com alguns dos docentes responsáveis por estas disciplinas (algumas já foram realizadas) para além da necessária consulta aos programas em falta, não disponíveis online, e obtidos diretamente através do contacto com as instituições, o que se tem afigurado algo moroso. A ulterior aplicação do método qualitativo, de carácter

hermenêutico, permitirá destacar diferenças, pontos de contacto e intersecções entre os diversos programas em análise. Em última instância, será pertinente cotejar os resultados obtidos com estudos semelhantes realizados no estrangeiro, e sobre os quais já possuímos alguma recolha.

Em jeito conclusivo, podemos afirmar que o cruzamento necessário entre educação estética, num sentido amplo, e o ensino superior da estética, mais específico, poder-se-á fazer clarificando, em primeiro lugar, a atual situação da estética. No nosso entender, este estudo, ainda longe de estar concluído, permitirá traçar o mapa das tendências, potencialidades, lacunas e dificuldades da estética em Portugal, contribuindo assim para um conhecimento que se quer partilhado. O objetivo final é o de juntar esforços, estudos e pessoas à volta de uma área indispensável, polémica e assaz interessante, como o é a estética.

Mais ao longe, vislumbramos a possibilidade de um efetivo exercício de triangulação desta análise com o conceito de educação, em geral, e de arte, em particular. Tal poderá ser feito através de encontros ou seminários que debatam as distâncias e cruzamentos que todos intuem, mas que poucas vezes se discutem. Só assim poderemos entender que tipo de relações existem/subsistem entre o ensino superior da estética e a “educação estética” enquanto conceito vago e difuso, ainda hoje.

## Referências

- Cabeleira, H. (2018) “Educação artística em Portugal: um olhar sobre o estado do campo (1970-2017).” In Soto e Melo, A. (Org.) *A Educação artística no sistema de ensino português: conquistas e desafios*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Calado, M. (2017) “Que perspectivas para o ensino das artes?” In Queiroz, J. P. (Ed.) *Educação artística, desafios locais e globais: o VI Congresso Matéria-Prima* Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. 16-22.
- Castel-Branco, A. C. (1999). “A Formação Estética no contexto do sistema Educativo Português.” *GEPOLIS: Revista de filosofia e cidadania*, 6: 10-23.
- Dewey, J. (2010) [orig. 1934] *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marcuse, H. (2007) *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70.
- Parsons, M. J., (1992) *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença.
- Queiroz, J. P. (2018) “Arte e novas Matérias: a educação sem rede.” In Queiroz, J.P. (Org.) *Transformar, criar, desafiar: o VII Congresso Matéria-Prima*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. 18-29.
- UNESCO (2005). *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf>
- Tavares, C.A. (2018) “O ensino das humanidades e as artes: do que sentimos e o que podemos fazer.” In Queiroz, J.P. & Oliveira, R. (Org.) *Os riscos da arte: formação e mediação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. 115-122.
- Valente, Carlos (2018) “Narrativas da educação estética: num algures global.” *Revista Portuguesa de Educação Artística*, vol. 8, n. 2: 27-42.



### **3. Desafios da matéria-prima**

*The challenge of the raw material*

# Ética da revista

## *Journal ethics*

### **Ética da publicação e declaração de boas práticas**

(baseado nas recomendações Elsevier, SciELO e COPE — Committee on Publication Ethics)

A revista *Matéria-Prima* está empenhada em assegurar ética na publicação e qualidade nos artigos. Os Autores, Editores, Pares Académicos e a Editora têm o dever de cumprir as normas de comportamento ético.

#### **Autores**

Ao submeter um manuscrito o(s) autor(es) assegura(m) que o manuscrito é o seu trabalho original. Os autores não deverão submeter artigos para publicação em mais do que um periódico. Os autores não deverão submeter artigos descrevendo a mesma investigação para mais que uma revista. Os autores deverão citar publicações que foram influentes na natureza do trabalho apresentado. O plágio em todas as suas formas constitui uma prática inaceitável e não ética. O autor responsável pela correspondência deve assegurar que existe consenso total de todos os co-autores da submissão de manuscrito para publicação. Quando um autor descobre um erro significativo ou uma imprecisão no seu trabalho publicado, é obrigação do autor notificar prontamente a revista e colaborar com o editor para corrigir ou retractar a publicação.

#### **Editores**

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de género, de orientação sexual, de crença religiosa, de origem étnica, de cidadania, ou de filosofia política dos autores. O editor é responsável pela decisão final de publicação dos manuscritos submetidos à revista.

O editor poderá conferir junto de outros editores ou pares académicos na tomada de decisão. O editor ou outros membros da revista não poderão revelar qualquer informação sobre um manuscrito a mais ninguém para além do autor, par académico, ou outros membros editoriais. Um editor não pode usar informação não publicada na sua própria pesquisa sem o consentimento expresso do autor. Os editores devem tomar medidas razoáveis quando são apresentadas queixas respeitantes a um manuscrito ou artigo publicado.

A opinião do autor é da sua responsabilidade.

### **Pares acadêmicos**

A revisão por pares acadêmicos auxilia de modo determinante a decisão editorial e as comunicações com o autor durante o processo editorial no sentido da melhoria do artigo. Todos os manuscritos recebidos são tratados confidencialmente. Informação privilegiada ou ideias obtidas através da revisão de pares não devem ser usadas para benefício pessoal e ser mantidas confidenciais. Os materiais não publicados presentes num manuscrito submetido não podem ser usados pelo par revisor sem o consentimento expresso do autor. Não é admissível a crítica personalizada ao autor. As revisões devem ser conduzidas objetivamente, e as observações apresentadas com clareza e com argumentação de apoio. Quando um par acadêmico se sente sem qualificações para rever a pesquisa apresentada, ou sabe que não consegue fazê-lo com prontidão, deve pedir escusa ao editor. Os pares acadêmicos não deverão avaliar manuscritos nos quais possuam conflito de interesse em resultado de relações de competição, colaboração, ou outras relações ou ligações com qualquer dos autores, ou empresas ou instituições relacionadas com o artigo. As identidades dos revisores são protegidas pelo procedimento de arbitragem duplamente cego.

# Instruções aos autores

## *Instructions to authors*

### **Revisão por pares duplamente cega**

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, uma salvaguarda geográfica: os artigos são avaliados somente por pares externos à sua afiliação. Cada artigo é apreciado por pelo menos dois pares académicos.

### **Âmbito dos originais**

Tema geral: ensino das artes no ensino básico e secundário, perspectivas e exemplos do terreno. A revista *Matéria-Prima* recebe submissões de artigos originais segundo o tema de orientação geral da revista. A revista procura colaborações entre professores e investigadores em ensino das artes visuais, com focagem no ensino das artes visuais ao nível pré-universitário. A revista lança o desafio de partilhar perspectivas inovadoras de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos. A Revista *Matéria-Prima* pretende criar um espaço internacional de partilha e de experiência no terreno, com apresentação de resultados desenvolvidos em unidades de trabalho específicas, bem como pesquisas sobre o sucesso, avaliação, e adequação de práticas e da gestão curricular. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados e os investigadores em práticas pedagógicas, desenvolvimento curricular e experiências educativas. As contribuições para a Revista *Matéria-Prima* assumem a forma de artigos segundo os seguintes requisitos:

1. Todos os artigos são originais.
2. Os artigos seguem a orientação temática da Revista.
3. Os artigos observam o manual de estilo da Revista e não excedem a extensão máxima ou mínima estipulada.
4. Os autores dos artigos contribuem parcialmente nas despesas de publicação da Revista.
5. Os artigos são submetidos, na fase de sinopse e na fase completa, a um processo de revisão e arbitragem científica pelos pares académicos da Revista, cabendo ao Editor a decisão final de aprovação para publicação.
6. A responsabilidade sobre a reprodução nas figuras pertence aos autores de cada artigo.

### **Arbitragem**

Os originais serão submetidos a um processo editorial que se desenrola em duas fases, a fase de resumo provisório e a fase de artigo completo. Na primeira fase, fase de resumos, os resumos submetidos são objeto de uma avaliação preliminar por parte do Diretor e/ou Editor, que avalia a sua conformidade formal e temática. Uma vez verificados os requisitos formais e temáticos indicados acima, será enviado a dois, ou mais, pares académicos que integram o Conselho Editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) não

aprovado. Na segunda fase, uma vez obtida a aprovação preliminar, o autor do artigo submete, em tempo, a versão completa do artigo, observando o manual de estilo (“meta-artigo”). Esta versão do original será enviada a dois ou mais pares académicos, que integram o conselho editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) aprovado mediante alterações c) não aprovado. Os procedimentos de seleção e revisão decorrem assim segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, em ambas as fases descritas, uma salvaguarda geográfica: os autores serão avaliados somente por pares alheios à sua afiliação. Antes da publicação os autores cumpriram com a declaração de originalidade e cedência de direitos, bem como participaram nos custos de publicação. Os artigos são sempre revistos pelo Editor, no sentido de homogeneizar a sua expressão e cumprir os requisitos de estilo.

### **Forma e preparação de manuscritos**

Os manuscritos são enviados à Revista *Matéria-Prima* segundo duas fases de aprovação, fase de resumo provisório e fase de texto completo.

#### **Primeira fase: envio de resumos provisórios**

Para submeter um resumo preliminar do seu artigo à *Matéria-Prima* envie um e-mail para [congressomateriaprime@fba.ul.pt](mailto:congressomateriaprime@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 Bolseira de Doutoramento da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Actualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



**CHRISTINA RIZZI** (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes da ECA na Comissão 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](http://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. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética — CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina / CAPES MINCYT.



**JOÃO CASTRO SILVA** (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1966. Doutor em Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em História da Arte pela Universidade Lusíada de Lisboa. Licenciado em Escultura pela FBAUL. É Professor de Escultura nos diversos ciclos de estudos — Licenciatura, Mestrado e Doutoramento — do curso de Escultura da FBAUL e coordenador do primeiro ciclo de estudos desta área. Tem coordenado diversas exposições de escultura e residências artísticas, estas últimas no âmbito da intervenção na paisagem. Desenvolve investigação plástica na área da escultura de talhe directo em madeira, intervenções no espaço público e na paisagem. Expõe regularmente desde 1990 e tem obra pública em Portugal e no estrangeiro. Participa em simpósios, ganhou diversos prémios e está representado em colecções nacionais e internacionais.



**JOÃO PAULO QUEIROZ** (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10º ao 12º anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro *Cativar pela imagem*, 5 textos sobre Comunicação Visual, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.



**JOCIELE LAMPERT** (Brasil). Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP. Mestre em Educação pela UFSM. Bacharelado em Pintura pela Universidade Federal de Santa Maria e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). É Editora Chefe do Periódico Revista Apotheke. Sites: [www.jocielelampert.com.br](http://www.jocielelampert.com.br) e [www.apothekeestudiodepintura.com](http://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](http://www.usc.es/lijmi) Contato: [mjesus.agra@usc.es](mailto: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, PPGGE, 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](http://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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:encomendas@belasartes.ulisboa.pt)

Para este número 18 da Revista Matéria-Prima reuniram-se 16 artigos que permitem colocar em perspetiva diversas dimensões da Educação Artística. Entre a consciência patrimonial e a emancipação, entre o domínio da técnica e do género, entre a integração e a maturação criadora, há um espaço a ser pesquisado, feito de história, de identidade, de ensaio e de inclusividade.