



# MATÉRIA-PRIMA

**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**  
Vol. 7 (1), janeiro-abril 2019, quadrimestral  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
CIEBA—FBAUL



Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário  
Volume 7, número 1, janeiro-abril 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 1, janeiro-abril 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:

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

**Periodicidade:** quadrimestral  
**Revisão de submissões:** arbitragem duplamente cega por Pares Académicos  
**Direção:** João Paulo Queiroz  
**Divulgação:** Isabel Nunes  
**Logística:** Lurdes Santos, Conceição Reis, Rosa Loures  
**Gestão financeira:** Isabel Vieira, Cláudia Pauzeiro  
**Propriedade e serviços administrativos:**  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal  
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689

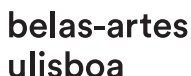
**Crédito da capa:** Do artigo de Marta Frade, Conhecimento da Vénus de Milo por invisuais.  
Foto: Leonor Fonseca.

**Projeto gráfico:** Tomás Gouveia  
**Paginação:** Tomás Gouveia, Leonardo Silva  
**Depósito legal:** 361793/13  
**ISSN (suporte papel):** 2182-9756  
**ISSN (suporte eletrónico):** 2182-9829  
**ISBN:** 978-989-8771-88-9



#### Aquisição de exemplares, assinaturas e permutas:

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



## **Conselho Editorial / Pares Académicos**

### **Pares académicos internos:**

ANA SOUSA

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

ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES

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

ANTÓNIO TRINDADE

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

ARTUR RAMOS

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

HELENA BARRANHA

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto  
Superior Técnico)

HELENA CABELEIRA

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

ELISABETE OLIVEIRA

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto  
de Educação)

ÍLÍDIO SALTEIRO

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

JOÃO PAULO QUEIROZ

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

JOÃO CASTRO SILVA

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

JORGE RAMOS DO Ó

(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto  
de Educação)

LUÍS JORGE GONÇALVES

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

MARGARIDA CALADO

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

SARA BAHIA

(Portugal, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Psicologia)

### **Pares académicos externos:**

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO

(Brasil, Universidade Federal do Vale do São  
Francisco)

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

(Brasil, Universidade Estadual de Ponta Grossa)

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA

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

ANALICE DUTRA PILLAR

(Brasil, Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul)

BELIDSON DIAS

(Brasil, Universidade de Brasília)

CATARINA MARTINS

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

CHRISTINA RIZZI

(Brasil, Universidade de São Paulo)

CONSUELO ALCIONI BORBA

DUARTE SCHLICHTA

(Brasil, Universidade Federal do Paraná)

ERINALDO ALVES NASCIMENTO

(Brasil, Universidade Federal da Paraíba)

FERNANDO MIRANDA

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

IRENE TOURINHO

(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

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

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

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

LEONARDO CHARRÉU  
(Brasil, Universidade Federal de Santa Maria)

LÚCIA PIMENTEL  
(Brasil, Universidade Federal  
de Minas Gerais)

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

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

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

MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS  
(Espanha, Universidad de Santiago  
de Compostela)

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

MARTA DANTAS  
(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

MIRIAN CELESTE MARTINS  
(Brasil, Universidade Presbiteriana Mackenzie)

PALOMA CABELLO PÉREZ  
(Espanha, Universidad de Vigo)

RAIMUNDO MARTINS  
(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

REJANE COUTINHO  
(Brasil, Universidade Estadual Paulista)

RICARD HUERTA RAMON  
(Espanha, Universitat de València)

RICARDO MARÍN VIADEL  
(Espanha, Universidad de Granada,  
Facultad de Bellas Artes)

RONALDO OLIVEIRA  
(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

SANDRA PALHARES  
(Portugal, Universidade do Minho, Instituto  
de Educação)

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

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

<b>Índice</b>	<b>Index</b>	
<b>1. Editorial</b>	<b>1. Editorial</b>	12-16
<b>Educação artística: inclusão, desmaterialização, difusão</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<b>Art education: inclusion, dematerialization, diffusion</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	12-16
<b>2. Artigos originais</b>	<b>2. Original articles</b>	18-224
<b>O ato criador como práxis arte/ educativa na formação de professores de artes visuais</b> MARIA CRISTINA DA R. FONSECA DA SILVA & JAYMINI PRAVINCHANDRA SHAH	<b>The creator act as art / educational praxis in the teaching of visual arts teachers</b> MARIA CRISTINA DA R. FONSECA DA SILVA & JAYMINI PRAVINCHANDRA SHAH	18-31
<b>Educação Artística não formal em públicos adultos</b> MARGARIDA CALADO	<b>Non formal Art Education in adult people</b> MARGARIDA CALADO	32-42
<b>Exposições escolares em Portugal: A prática na contemporaneidade sob um olhar histórico</b> EMANUELE CRISTINA SIEBERT	<b>School exhibitions of drawings and paintings in Portugal: The practice in contemporary times under a historical perspective</b> EMANUELE CRISTINA SIEBERT	43-53
<b>Aproximaciones a la didáctica del patrimonio cultural y a la educación artística en la Educación Infantil</b> OLGA DUARTE PIÑA	<b>Approaches to the didactics of cultural heritage and artistic education in Early Childhood Education</b> OLGA DUARTE PIÑA	54-61
<b>Asas das Serras e do Boquilobo</b> CARLA REIS FRAZÃO	<b>Mountain and Boquilobo wings</b> CARLA REIS FRAZÃO	62-73
<b>Intervenção-corpo-jardim: experiência estética e ensino de arte</b> URSULA ROSA DA SILVA & MARTA LIZANE BOTTINI DOS SANTOS	<b>Intervention-body-garden: aesthetic experience and teaching of art</b> URSULA ROSA DA SILVA & MARTA LIZANE BOTTINI DOS SANTOS	74-84
<b>Memórias e tradição oral: influência da cultura Pomerana na educação formal do Estado do Espírito Santo</b> ELAINE KARLA DE ALMEIDA	<b>Memories and oral tradition: influence of Pomeranian culture on formal education of the State of Espírito Santo</b> ELAINE KARLA DE ALMEIDA	85-92

<p><b>Artes Visuais, Música, Teatro e Educação Física: linguagens e integração na formação de professores de 1º e 2º ciclo do Ensino Básico</b></p> <p>TERESA ISABEL MATOS PEREIRA &amp; CARLA CRISTINA S. COREIA ROCHA</p>	<p><i>Visual Arts, Music, Drama and Physical Education: languages and integration in teachers training for 1st and 2nd cycle of Basic Education</i></p> <p>TERESA ISABEL MATOS PEREIRA &amp; CARLA CRISTINA S. COREIA ROCHA</p>	<p>93-108</p>
<p><b>Onde o medo silencia: Projeto pautado na interdisciplinaridade tendo a arte como base do processo criativo e poética da criança</b></p> <p>FILIPPA JORGE</p>	<p><i>Where fear is silent: A project based on interdisciplinarity with art as the basis of the child's creative and poetic process</i></p> <p>FILIPPA JORGE</p>	<p>109-121</p>
<p><b>Artistas Aqui!: territórios poéticos construídos e vivenciados em espaços públicos e comunitários</b></p> <p>CARLOS CAMARGO &amp; BLANCA BRITES</p>	<p><i>Artists Here!: poetic territories built and experienced in public and community spaces</i></p> <p>CARLOS CAMARGO &amp; BLANCA BRITES</p>	<p>122-129</p>
<p><b>Uma outra forma de ver: Sentindo!</b></p> <p>MARTA ALEXANDRA DA COSTA FRADE</p>	<p><i>Another way of seeing: Feeling!</i></p> <p>MARTA ALEXANDRA DA COSTA FRADE</p>	<p>130-140</p>
<p><b>Processos de aprendizagem em Formação de Contexto de Trabalho (FCT)</b></p> <p>TERESA VARELA</p>	<p><i>Learning processes in Work Context Training (FCT)</i></p> <p>TERESA VARELA</p>	<p>141-150</p>
<p><b>O Custo Zero numa abordagem duchampiana Panaceia da Ideia no processo de criação artística Oficina de Artes 2018</b></p> <p>LUÍSA DUARTE</p>	<p><i>The Zero Cost in a Duchamp approach The Panacea of the idea in the artistic creative process Art Workshop 2018</i></p> <p>LUÍSA DUARTE</p>	<p>151-161</p>
<p><b>Um Nós, cheio de Outros: pistas identitárias para dar e vender</b></p> <p>SOFIA RÉ</p>	<p><i>An Us, full of Others: identity clues to give and to sell</i></p> <p>SOFIA RÉ</p>	<p>162-172</p>
<p><b>Prácticas artísticas contemporáneas en las enseñanzas oficiales obligatorias. experiencias de arte de acción en la educación secundaria obligatoria</b></p> <p>BELÉN CUETO</p>	<p><i>Contemporary artistic practices in mandatory official teachings. art experiences of action in compulsory secondary education</i></p> <p>BELÉN CUETO</p>	<p>173-182</p>



<b>A linguagem fotográfica como recurso pedagógico visual e reveladora da cultura extrativista</b> AURELICE VASCONCELOS & REGINA LARA SILVEIRA MELLO	<i>The photographic language as a visual pedagogical resource that reveals the extractive culture</i> AURELICE VASCONCELOS & REGINA LARA SILVEIRA MELLO	183-193
<b>Formação docente em artes visuais na Universidade Estadual de Londrina: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos.</b> RENAN DOS SANTOS SILVA	<i>Teacher training in visual arts at the State University of Londrina: a study of the curricula from the perspective of the teachers.</i> RENAN DOS SANTOS SILVA	194-203
<b>Proyecto táctil, arte contemporáneo para tocar</b> SILVIA GARCÍA GONZÁLEZ	<i>Tactile project, contemporary art to touch</i> SILVIA GARCÍA GONZÁLEZ	204-212
<b>Educação para os media nas aulas de artes: criação intertextual de memes como meio de empoderamento visual para a conscientização ambiental</b> FELIPE ARISTIMUÑO & SOFIA MATALONGA-JORGE	<i>Media Education in Art Classes: creating internet memes as a means of visual empowerment for environmental awareness</i> FELIPE ARISTIMUÑO & SOFIA MATALONGA-JORGE	213-224
<b>3. Desafios da matéria-prima</b>	<b>3. The challenge of the raw material</b>	226-253
<b>Ética da revista</b>	<i>Journal ethics</i>	226-227
<b>Instruções aos autores</b>	<i>Instructions to authors</i>	228-231
<b>Manual de estilo</b>	<i>Style guide</i>	232-237
<b>Notas biográficas: conselho editorial / pares acadêmicos</b>	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	238-250
<b>Chamada de trabalhos: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima</b>	<i>Call for papers: 8th Matéria-Prima International Congress</i>	251-252
<b>Ficha de assinatura</b>	<i>Subscription notice</i>	253



# 1. Editorial

*Editorial*

# Educação artística: inclusão, desmaterialização, difusão

*Art education:  
inclusion, dematerialization, diffusion*

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ\*

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

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

**Resumo:** Os novos desafios da educação artística podem ser elencados como a inclusão, a desmaterialização, a difusão das práticas artísticas para novos campos mais além das manualidades, as novas abordagens não formais pelos museus. O panorama de pesquisa pelos investigadores é cada vez mais exigente e as propostas apresentam abordagens ao Museu sem lugar, ao entrosamento cultural das pedagogias críticas, a aproximação às identidades, à complexidade da hibridação dos média, à ameaça dos cortes políticos nas esferas de decisão ou à crescente urbanização dos imaginários culturais contemporâneos.

**Palavras-chave:** Educação artística / públicos / liberalização cognitiva / educação formal / educação informal.

**Abstract:** *The new challenges of art education can be listed as inclusion, dematerialization, the diffusion of artistic practices into new fields beyond crafts, and new non-formal approaches by museums. The activity of researchers is increasingly demanding, and the proposals present approaches to the Museum 'without place,' towards a cultural introspection of critical pedagogies, the approach to identity, to the complexity of the hybridization of the media, to the threat of political downsizing or to the growing urbanization of contemporary cultural imaginaries.*

**Keywords:** *Artistic education / public / cognitive liberalism / formal education / informal education.*

A inclusão, a desmaterialização, a difusão das práticas artísticas para novos campos mais além das manualidades, as novas abordagens não formais pelos museus, trouxeram desafios acrescidos à educação artística. O panorama de pesquisa pelos investigadores é cada vez mais exigente e as propostas apresentam abordagens ao Museu sem luga (Barranha, Ribeiro & Pinto, 2015), ao emtrosamento cultural das pedagogias críticas (Charréu, 2009; Coutinho, 2008), a aproximação às identidades (Frade, 2006; Huerta, 2013), à complexidade da hibridação dos média (Huerta, 2003; 2005), à ameaça dos cortes políticos nas esferas de decisão (Queiroz, 2014) ou à crescente urbanização dos imaginários culturais contemporâneos (Ramon Camps, 2013).

Maria Cristina da Rosa & Jaymini Shah (Brasil, Santa Catarina) no artigo “O ato criador como práxis arte/educativa na formação de professores de artes visuais” apresentam uma pesquisa a partir de um grupo de professores, estudantes e pesquisadores, do grupo de estudos do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão - GPEAI. As propostas de oficinas conciliam a aproximação entre o seminário, o jogo, o diálogo, a arte, e a performatividade.

Em “Educação Artística não formal em públicos adultos,” de Margarida Calado (Portugal, Lisboa) reflete-se sobre educação patrimonial e concretamente sobre o caso de um curso de educação ao longo da vida, o curso de História da Arte da Sociedade Nacional de Belas Artes.

Emanuele Siebert (Brasil, Santa Catarina) no artigo “Exposições escolares em Portugal: A prática na contemporaneidade sob um olhar histórico” a diacronia das exposições escolares, começando por um olhar contemporâneo, para depois pesquisar estas iniciativas que se desenrolam desde as primeiras décadas do século XX.

O artigo “Aproximaciones a la didáctica del patrimonio cultural y a la educación artística en la Educación Infantil” de Olga Duarte Piña (Espanha, Sevilha) propõe uma ação de desenvolvimento curricular da educação artística e patrimonial, ao nível do ensino pré escolar.

Carla Reis Frazão (Portugal, Lisboa) no artigo “Asas das Serras e do Boquibolo” apresenta a intervenção junto de uma turma do 6º ano, nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, em que se tomou o meio ambiente como eixo de exploração e de interligação dos conteúdos disciplinares.

No artigo “Intervenção-corpo-jardim: experiência estética e ensino de arte” Ursula Rosa da Silva & Marta Bottini dos Santos (Brasil, Pelotas, Rio Grande do Sul) apresentam-se as intervenções desenvolvidas na disciplina ‘Desenho do corpo, o corpo que desenha no curso de Mestrado Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Propondo uma metodologia cartográfica, para o

acompanhamento dos processos, faz-se a exploração no próprio pátio do centro de artes, partindo de objetos quotidianos, como sapatos.

Elaine de Almeida (Brasil, Vitória, Espírito Santo) no artigo "Memórias e tradição oral: influência da cultura Pomerana na educação formal do Estado do Espírito Santo" debruça-se sobre a identidade nas escolas inseridas nas comunidades pomeranas do Estado brasileiro do Espírito Santo procurando a valorização das comunidades.

Em "Artes Visuais, Música, Teatro e Educação Física: linguagens e integração na formação de professores de 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico" Teresa Matos Pereira & Carla Rocha (Portugal, Lisboa) debruçam-se sobre a formação de professores nos mestrados em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (variantes de Português, História e Geografia de Portugal/ Matemática e Ciências Naturais) debatendo os pressupostos que estruturam práticas criativas, nas diferentes *áreas das artes visuais, educação física, música e teatro*.

Filippa Jorge (Brasil, São Paulo) no artigo "Onde o medo silencia: Projeto pautado na interdisciplinaridade tendo a arte como base do processo criativo e poética da criança" apresenta um projeto junto do ensino primário explorando as atividades artísticas sobre os medos, desejos e silêncios das crianças.

O artigo "Artistas Aqui! : territórios poéticos construídos e vivenciados em espaços públicos e comunitários" de Carlos Camargo & Blanca Brites (Brasil, Porto Alegre, Rio Grande do Sul) apresenta o trabalho do Núcleo de Instauração Artística, entrelaçando teoria e prática, propondo aos alunos (licenciatura e bacharelato) a criação de intervenções artísticas na cidade, de forma a criar um objeto, uma instalação, uma ação ou uma performance, tendo originado um livro para a disseminação da proposta.

Marta Frade (Portugal, Lisboa) no artigo "Uma outra forma de ver: Sentindo!" dirigiu visitas de estudo ao acervo de escultura da Faculdade de Belas Artes a amblíopes. Esta experiência sugeriu-nos a imagem adoptada para o Congresso: que as artes não dependem da visualidade, e que a expressão e educação artística abraça todas as minorias numa abordagem transversal, integradora e cidadã.

No artigo "Processos de aprendizagem em Formação de Contexto de Trabalho (FCT)" Teresa Varela (Portugal, Lisboa) apresenta-se uma intervenção sobre criatividade no âmbito da disciplina de Projeto e Tecnologias, Tecnologias de Cenografia e de Figurino, na especialização de Realização Plástica do Espetáculo da Escola Artística António Arroio. Em parceria com a Companhia Nacional de Bailado os alunos contribuem com as tiaras, realizando propostas apresentadas ao figurista José António Tenente.

Luísa Duarte (Portugal, Lisboa) no artigo "O Custo Zero numa abordagem

duchampioniana Panaceia da Ideia no processo de criação artística Oficina de Artes 2018” apresenta uma proposta de exploração de ready mades de uma turma de alunos do Ensino Secundário, 12º ano, a partir de uma visita a uma exposição no Centro Cultural de Belém, e tomando a obra de Marcel Duchamp como referência, para a reutilização e o projeto de custo-zero.

O artigo “Um Nós, cheio de Outros: pistas identitárias para dar e vender” de Sofia Ré (Portugal, Lisboa) parte de um olhar sobre a identidade nacional, recorre à marca e produtos das lojas ‘A Vida Portuguesa’ para explorar a pedagogia crítica e a Cultura Visual no sentido de apurar e aprofundar um crescimento identitário.

Belén Cueto (Madrid, Espanha) no artigo “Prácticas artísticas contemporáneas en las enseñanzas oficiales obligatorias, experiencias de arte de acción en la educación secundaria obligatoria” propõe como metodologia um uso inovador da performance, junto de alunos do ensino secundário no artigo “A linguagem fotográfica como recurso pedagógico visual e reveladora da cultura extrativista,” Aurelice Vasconcelos & Regina Silveira Mello (Brasil, São Paulo) exploram a fotografia de natureza e vida selvagem em oficinas pedagógicas junto da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema, situada na Floresta Amazônica, no estado do Acre, Brasil.

Renan Silva (Brasil, Londrina, Paraná) no artigo “Formação docente em artes visuais na Universidade Estadual de Londrina: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos” apresenta um resumo da sua pesquisa de doutoramento sobre os currículos do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina.

O artigo “Proyecto táctil, arte contemporáneo para tocar” de Silvia García (Espanha, Pontevedra) debruça-se sobre a educação artística junto de invisuais, ou junto de normovisuais sensibilizando-os para a invisualidade, através do Projeto Táctil, um projeto de inclusão apoiado pela ONCE.

Felipe Aristimuño & Sofia Matalonga-Jorge, no artigo “Educação para os media nas aulas de artes: criação intertextual de memes como meio de empoderamento visual para a conscientização ambiental” apresentam uma intervenção no colégio Pedro Arrupe, Lisboa, junto de alunos do, onde se explora o ‘meme’ como instrumento de mediação didática.

Como traço geral, poder-se-á traçar a uma aproximação tendencial da educação artística ao universo e desafios da inclusão e da cidadania (Queiroz, 2015), afinal o que é ou deveria ser, terreno natural das artes.

## Referências

- Barranha, Helena, Martins, Susana S., Ribeiro, António Pinto (2015) "Manifestos por um Museu sem Lugar" In *Museus sem Lugar: Ensaios, Manifestos e Diálogos em Rede*. Lisboa: Instituto de História da Arte, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2015 ISBN: 978-989-99192-4-2
- Charréu, Leonardo (2009). "Para uma Educação Artística em Artes Visuais Enfocada na Contemporaneidade" In: Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (orgs) (2009). In *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás. ISBN: 978856102188
- Coutinho, Rejane (2008). "A cultura ante as culturas na escola e na vida." *Horizontes Culturais*, 39.
- Frade, Isabela (2006) "A Pedagogia do Artesanato" *Textos escolhidos de Cultura e Arte Populares*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41-9
- Huerta, Ricard (2003), "Almas gemelas: artes y medios," *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, nº 1, pp. 233-246.
- Huerta, Ricard (2005), "Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación," In Marín, R. (ed.) *Investigación en educación artística*, Universidad de Granada, pp. 421-448.
- Huerta, Ricard (2013). "La identidad como geografía liminar: Nuevas ideas para la educación en artes visuales." *Aula de Innovación Educativa*, 2013, num. 220, p. 12-17.
- Queiroz, João Paulo (2014) "Dilemas no tempo: cortes na imaginação ou usar a matéria-prima." *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (4): 14-18.
- Queiroz, João Paulo (2015) "Cidadania e arte, uma questão de revolução." *Revista Cromo, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 5, (10), julho-dezembro. 12-17.
- Ramón Camps, Ricard (2013). "Estéticas del entorno urbano. La experiencia de visualización de la ciudad." *Revista Matéria-Prima* (Lisboa), 2013, vol. 1, num. 2, p. 98-106.



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

# O ato criador como práxis arte/educativa na formação de professores de artes visuais

*The creator act as art/educational praxis in the teaching of visual arts teachers*

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA\*  
& JAYMINI PRAVINCHANDRA SHAH\*\*

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

\*Brasil, artista visual. AFILIAÇÃO: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Av. Me. Benvenuta 1907, Itacorubi, SC, CEP 88035-901, Brasil. E-mail: cristinaudesc@gmail.com

\*\*Brasil, artista visual. AFILIAÇÃO: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Av. Me. Benvenuta 1907, Itacorubi, SC, CEP 88035-901, Brasil. E-mail: jayminipravinchandra@gmail.com

**Resumo:** Investigamos um processo experimental, dialógico, como formação de professores de Artes Visuais na contemporaneidade, fundamentado no Materialismo-histórico e dialético. A mediação como práxis artística e arte/educativa são concebidas como processo criativo, num processo compartilhado do ato criador, por meio de oficinas teórico-práticas, na característica da especificidade da arte.

**Palavras chave:** ato criador / práxis arte/educativa / formação de professores de artes visuais.

**Abstract:** *We investigated an experimental, dialogical process, such as the formation of teachers of Visual Arts in contemporary times, based on Materialism-historical and dialectical. Mediation as artistic and art / educational praxis are conceived as a creative process, in a process shared by the creative act, through theoretical-practical workshops, in the characteristic of the specificity of art.*

**Keywords:** *creative act / art/education praxis / training of visual arts teachers.*

## Introdução

Desenvolvemos esta proposta de investigação com um grupo de professores, estudantes e pesquisadores no período de 16 encontros intercalados, oito no formato oficina e oito no estudo dirigido de textos. Como público alvo participaram os frequentadores do grupo de estudos do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão — GPEAI (Figura 1), ou seja, um lugar e um público direcionado ao estudo e à pesquisa, fundamentando-se no materialismo-histórico e dialético para abordagem da arte e da educação, no contexto social.

As oficinas partiram do exercício de articulação entre teoria e prática como forma de se desenvolver a formação continuada de professores, investigando a expansão do conceito de prática artística na contemporaneidade. Da compreensão do ato artístico, no exercício de entendimento desse ato, questionamos quais tensões sócio-filosóficas estão postas em jogo entre arte e realidade, por exemplo, na arte contemporânea. Uma manifestação considerada foi a necessidade de retirar do objeto a qualidade estética, trazendo-a para a vida. A arte, nesse entender, encontra-se na própria mediação, pois a passividade do objeto é transformada pela força intencional do ato do artista, tornando o fazer da arte — a ação como arte.

Assim, com enfoque na experiência da atividade, pretendemos ampliar e aprofundar as concepções sobre pesquisa no campo das artes visuais por meio das oficinas, tomando o ato criador como eixo de conexão e investigação entre o fazer artístico e o fazer do professor na contemporaneidade, objetivando chegar no contexto do campo educativo e escolar, na prática artístico-pedagógica do professor.

### 1. Arquivo-Práxis — a processualidade socio-histórica-educativa da mediação

Durante o período de um ano, ocorreram 16 encontros. Os oito encontros que se intercalaram as oficinas dispuseram-se a investigar dois livros em articulação com a prática artística: *A teoria da alienação em Marx* (Mészáros, 2006); e *As ideias estéticas de Marx* (Vázquez, 1978). A proposta abordada na atividade, num fazer oficina-práxis, que ao mesmo tempo atua, media, produz, compartilha as ações reflexivas, foi buscar na relação teórico-prática das proposições, a análise do conceito de alienação da atividade, como tema de estudo do Grupo e investigar nesta experiência o trabalho artístico e o trabalho do professor.

O período das oficinas foi de coletas de dados e apresentam na sua íntegra os relatórios de todos os encontros, configurando-se na pesquisa como registro (Shah, 2016). O arquivo, como registro, tem protagonismo como documentação

do ato, ao ter o tempo como elemento base da prática e do estudo da práxis artística no acontecimento da formação, como fundamento de dados para análise processual e artística.

Como recurso de narrativa do processo e continuidade do fazer artístico-pedagógico, o *Arquivo-práxis* (Shah, 2016), nome/conceito que cunhamos nesta pesquisa, são o conteúdo artístico e educativo do registro vivido nas oficinas; É deste material que enfatizamos o percurso do processo de formação continuada nas artes visuais, vislumbrando o exercício contínuo da práxis arte/educativa. A ênfase é considerar, o *Arquivo-práxis*, como registro e documentação do processo, que em referência ao contexto da arte contemporânea, o acontecimento represente também uma instância do ato criador, se desdobrando em arte, e ao mesmo tempo um material riquíssimo de investigação pedagógica.

Na impossibilidade de contemplá-la por completo aqui, apresentamos a seguir a seqüência das oficinas com seus respectivos títulos; de entre alguns registros visuais (Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7).

#### ARQUIVO-PRÁXIS

1. "A atividade e o trabalho — provocando o problema da alienação"
2. "Toalha de mesa, pano de fundo" — o jogo
3. A ontologia social como Investigação Poética
4. A retrospectiva dialogada com o estético da alienação
5. Roda de conversa, compartilhando memórias afetivas
6. Pesquisas poéticas
7. Outros propõem
8. A formação continua

Concebido como acontecimento artístico, as oficinas como ato, buscamos abarcar a complexidade da arte, na dimensão do ato criador entre os fazeres do professor, do artista, do público e dos estudantes. Pois, se o ato criador, como debateremos adiante é constantemente recriado no atividade do consumo, se faz sempre ativo, mesmo ao lidar com arquivos documentais desse ato. São os elos dessa relação que dão significado e valor ao acontecimento.

Ao investigar a relação dialética estabelecida entre os elos de significação do ato artístico, na concepção criadora humana, perseguimos a tensão entre relações de diferenças e semelhanças entre o fazer arte e o ensinar arte.

#### **2. A práxis como critério, a arte como método**

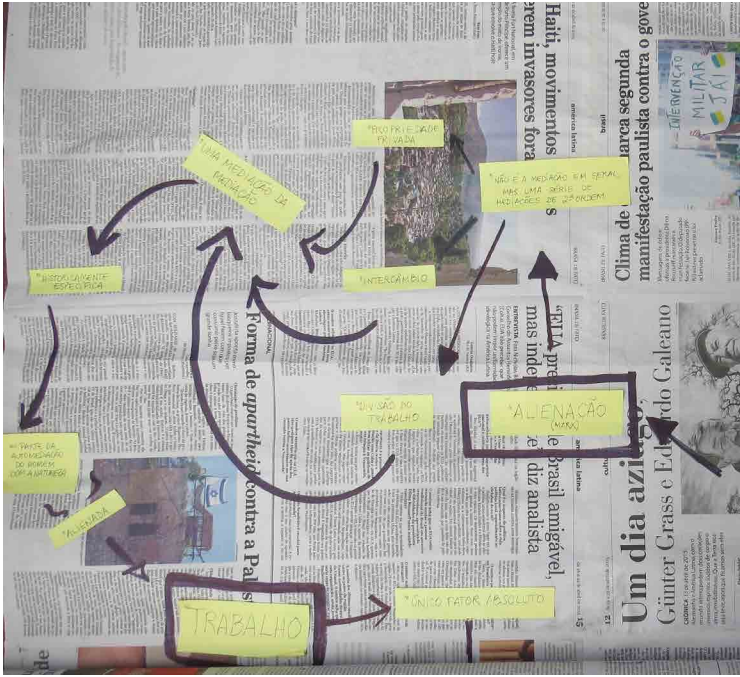
Se a necessidade qualifica o valor de uso de um produto ou de um bem, qual



**Figura 1** · Grupo de estudos no encontro de uma das oficinas. CEART/UEDESC, 2016.  
Fonte: própria.



**Figura 2** - *Arquivo-práxis* — Oficina 2: "Toalha de mesa, pano de fundo" — o jogo. Detalhe da toalha feita em jornal posta sobre a mesa, juntamente com as cartas; na proposta de "jogar as cartas na mesa" cujo objetivo era tentar "dissecar" a trama histórico-social da atividade produtiva na perspectiva do trabalho ontológico. A estratégia do jogo foi pensada para que todos se engajassem na proposição de forma comprometida e ao mesmo tempo lúdica, criando um novo olhar e abordagem para as questões apresentadas teoricamente em momento anterior; cada jogador também na tarefa de construção de um mapa conceitual, de forma a obtermos um dispositivo de pesquisa e sistematização visual dos conceitos em questão pelo Grupo. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria.



**Figura 3** · Arquivo-práxis — Oficina 2: “Toalha de mesa, pano de fundo” — o jogo”. Detalhe do mapa conceitual como resultado do jogo. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria.



**Figura 4** · *Arquivo-práxis* — Oficina 3: A ontologia social como Investigação Poética. Esta imagem foi apresentada como pesquisa poética por uma integrante do grupo, que atua como mediadora e arte/educadora em um museu de arte; propõe confrontar o contraste do olhar para essas duas realidades presentes por meio do questionamento da passividade do olhar e sua relação com o papel da arte e da instituição de arte com o público e o social, e o público na relação com arte ao retratar as realidades humanas tão próximas da experiência de cada um de nós banalizadas pelo olhar. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria.



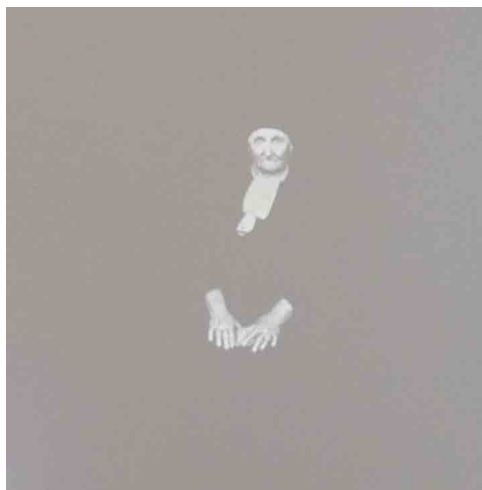
juízo dá valor às necessidades? Se são as econômicas, é fato, a crescente abstração das necessidades humanas em favor das necessidade de mercado. Nisso poderíamos pensar no valor que se atribui à arte e ao valor educativo da arte. O fazer auto-mediador é condição absoluta do ser humano na relação com a vida, essa relação qualifica a consciência, portanto necessidade de primeira ordem, entretanto, se alienado, qualifica a consciência alienada. Consideramos isso como questão de investigação de base conceitual de pesquisa para a práxis arte/educativa.

Na concepção da práxis em Marx (apud Vázquez, 2011), o problema da práxis como atividade transformadora da natureza e da sociedade está em primeiro plano, pois é nela que a filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. Ou seja, para a práxis é necessário a relação dialética entre a prática, na medida em que a teoria, age como guia da ação moldando a atividade, e seu caráter transformador, revolucionário, se faz na medida em que essa relação é consciente.

Nosso conceito de investigação dialética, sobre o ato criador consiste justamente na práxis criadora, como lugar “entre” o processo da atividade artística e educativa que se entre-cruza na atividade prática fundamental criadora do homem. O caráter essencialmente criador da práxis, é de aglutinar em conjunto suas formas específicas, política, artística e produtiva, como um ritmo entre a atividade da consciência e sua realização; no processo criador a dinâmica entre os lados, objetivo e subjetivo, interior e exterior, se dá de forma imbricada e indissolúvel. É característica do processo criador, da práxis, a imprevisibilidade do processo e do resultado.

No contexto da história da arte, ao nos presentificar sobre o ato criador, Duchamp (1965) contempla a especificidade do fazer artístico, fazendo-nos considerar dois importantes fatores: os pólos da criação artística. De um lado, está o artista na intencionalidade do seu ato; do outro, o público que se transformará na posterioridade, do ato do artista. Essa tensão que se faz nessa relação, nessa dualidade, ultrapassa-a a um momento e espaço que se localiza “entre” o acontecimento da arte, ou seja, na dialética do trabalho artístico.

Na busca por compreender e situar o caráter da arte, no seu momento histórico, Duchamp faz questão de dizer que, independentemente da adjetivação que se dê à arte, é arte. E que mais relevante do que isso está o que chama de “coeficiente artístico” — um mecanismo subjetivo que produz a arte no momento do ato criador. Na intenção é que ocorre a luta pela realização de uma série de esforços, decisões, experiências e recusas que pode ser consciente ou não no plano estético.



**Figura 5** · *Arquivo-práxis* — Oficina 3: A ontologia social como Investigação Poética. Pesquisa apresentada por outra integrante do grupo. Por meio da fotografia, apresenta um inventário de imagens em transparências, propondo uma sobreposição cronológica do tempo para que os elementos agregados ou sucumbidos sejam revelados ou ocultados pela ação humana, muito mais que a do tempo. O trabalho recebe o nome de “Muito tempo pouco, pouco tempo muito”. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria.

**Figura 6** · *Arquivo-práxis* — Oficina 5: “Roda de conversa, compartilhando memórias afetivas.” Na imagem apresentada por uma integrante do grupo, no detalhe, sua pesquisa sobre as fotografias de professoras nas escolas, a posição das mãos e as histórias das mulheres na educação, os enfrentamentos sociais da mulher na sociedade. CEART/UDESC, 2016. Fonte: própria.

Nosso critério, portanto, é a práxis, tanto na arte, quanto na educação, e principalmente a relação dialética entre ambas na práxis arte/educativa. Uma práxis que não nega a realidade contraditória e alienada do ser humano na sociedade, pois, como uma atividade histórico-política, entrelaça dialeticamente no fazer da arte, ação e reflexão, política e filosofia. Portanto, nosso pressuposto para se conceber uma formação de professores de arte, tem como guia metodológico de investigação, o próprio fazer da arte como lugar da práxis originária, da luta da intencionalidade do ato criador, na especificidade de sua própria liberdade, na consciência e na experiência individual e coletiva da sociedade.

A fim de que situemos nossos parâmetros de tentativa de análise profunda, e que transborda da própria arte, recorremos a pensar como lidamos com questões como o espetáculo e a participação (Bishop, 2012). É nítida a evidência de muitos artistas e projetos que argumentam contra a subjetividade passiva do capitalismo na contemporaneidade na forma da alienação, trazendo a participação como um projeto importante.

Buscar justificativas da arte para a arte/educação, ou vice-versa, não é o suficiente, mas de pensar sobre a arte, na relação que se constitui na forma da vida social, da vida em curso, no movimento da chamada virada social/educativa da arte, remexendo os fundamentos dos discursos da arte, compartilhando técnicas e intenções com outras áreas além das artes. Mas, nos perguntamos o que se quer dizer por fluxo da vida pela arte, e, ou, pelos discursos que estão se constituindo na história da arte contemporânea?

O caráter anti-representacional, pode ser uma reação ao estado da mediação bidimensional da produção cultural, como chama Thompson (2012), ou de reação aos efeitos de alienação do espetáculo, provocados pelo neoliberalismo, em que artistas, ativistas, cidadãos, e manifestantes estão se dirigindo para métodos de trabalho que permitam o desenvolvimento de relações genuinamente interpessoais.

No cotidiano no qual pertencemos, imersos na lógica social de produção e consumo, das tecnologias comunicacionais e tudo mais, contaminam a arte, a tencionam. O lugar da estética na arte tem se deslocado dinamicamente. Resulta na impressão de que o que faz o motor da arte funcionar, mais do que nunca, seja a motivação da não estabilidade conceitual e de dormência dos sentidos e das percepções semânticas que desencadeiam na dialética com o social cotidiano, e do que foi legitimado na narrativa histórica.

A chamada da arte para dentro da própria vida, implica, talvez, numa urgência em buscar o que realmente tem de importância nesse próprio movimento, de privilegiar na experiência vivida um lugar em que as ações tenham impacto



**Figura 7** · Detalhe da produção coletiva do Grupo, em uma das oficinas propostas, apresentada na Exposição "Porque as palavras não conseguiam esvaziar-me..." ocorrida no Museu da Escola Catarinense, em setembro — outubro de 2016, Florianópolis — SC. Fonte: própria.

e ressonância. Nesse sentido, nossa escolha para essa investigação é de colocar em tensão o fazer, da atividade, do ato, da ação, do trabalho, como aspectos fundamentais da mediação humana na relação entre produção e consumo, para pensar a formação de professores de Artes Visuais e nesse movimento pensar a ação do professor em suas múltiplas relações.

É de conectar essa ideia, da arte como um metodologia acessível, de especificidade própria, numa dimensão que abarque a práxis criadora como condição humana, num exercício de liberdade, mas tendo claro que a arte fora da vida social não transforma a realidade; é que propomos a práxis como critério, pois é nela que investigamos a dialética entre a arte e a educação, na relação entre a pesquisa, arte e arte/educação no contexto contemporâneo na formação de professores, nesta proposta de estudo.

### **3. Tensões contraditórias — as evidências dos dados**

Se relacionarmos as experiências vividas e documentadas pelo Grupo de Estudos na investigação do ato criador na contemporaneidade da chamada virada social da arte, o que aproxima, como refere-se Helguera (2011), pode-se dizer que seja a participação. A dicotomia provocada pela pergunta de destacar as relações de semelhanças e diferenças entre o fazer e o ensinar arte, nos mostra que a participação tem camadas no engajamento. O princípio que une e complementa é estar na experiência coletiva. Mas isso não se dá obrigatoriamente, se desenvolve no sentimento de pertencimento. Se aprende, no compartilhamento, no diálogo. É processual no ato criador.

Se retomarmos as características abordadas por Helguera (2011), em relação à arte na contemporaneidade, podemos estabelecer uma aproximação significativa ao trabalho pedagógico, pois tem como pressuposto considerar o público alvo para suas proposições. Ou seja, a intencionalidade é um ponto significativo da atuação do professor frente a demanda de sua atividade.

Ao falar em participação, temos que ponderar o trabalho pedagógico, pois como sabemos a questão da participação não está garantida com a simples presença dos alunos. A participação só mergulha em camadas profundas por meio da interação e, isso requer todos ativos no processo. Dessa forma, a aproximação de projetos artísticos com o trabalho pedagógico em comunidades ao considerar seu público nos põe em atenção ao engajamento, a não passividade e à colaboração. Até porque, é consenso que toda a arte requer participação, pois implica a presença do espectador, assim como toda a aula também requer um grupo de alunos.

A questão do tempo é outro ponto muito próximo ao trabalho pedagógico.

A ênfase na dedicação e investimento de tempo é necessário para se atingir qualquer objetivo proposto. Assim, projetos que impliquem o engajamento em níveis mais profundos, são de longo prazo. Envolvimento social envolve tempo, não é imediato. O sentido está para além do objeto artístico, ou seja, do fetiche da arte, assim pode-se dizer.

Considerar o público é fundamental, pois se dá na relação com o outro ou com o coletivo. Os projetos tem o público implícito, pois surgem desse contexto. Projetos artísticos engajados socialmente tem como uma de suas principais premissas a crítica ao status exclusivo da arte; que buscam validação institucional, muitas vezes assimilando novos paradigmas desafiados pela própria arte que surge marginal.

Para entender o engajamento, é necessário compreender a importância do enfoque dado a conversação, à criatividade do pensamento dialogado que envolvem esses processos artísticos. Estes situam como referência muitos filósofos e educadores que partem desse pressuposto dialógico como fundamento pedagógico. Helguera (2011), cita a tradição da educação, por exemplo, na pedagogia de Paulo Freire e o trabalho de outros que consideram o ato de discutir, debater, um processo de emancipação. Isto é crucial nos projetos da arte contemporânea que se inserem na trama social.

Essa proximidade com a pedagogia crítica denota como a arte nesse entender que pesquisamos, busca nas experiências educativas formas estratégicas de como artistas podem lidar com a capacidade de produzir colaborativamente envolvidos em comunidade. A hierarquia das relações tende a se desfazer e se horizontalizar, pois nem tudo e todos sabem e, precisam do outro para que o processo aconteça.

### **Considerações Finais**

O desafio se faz na práxis, pois, como vimos, mora nas relações de alienação da nossa própria atividade, como na relação de compartilhamento da própria experiência coletiva, na necessidade de significação do ato criador. No contexto da produção e consumo das artes mais ainda, pois se dá na superação da relação de passividade da concepção do objeto artístico perante as relações alienadas da produção na sociedade capitalista, e na falta de sentido na atividade criadora na vida cotidiana.

O que ousamos chamar de "a práxis como critério, a arte como método", dá ênfase à abordagem do materialismo histórico-dialético na arte/educação como base para concepção crítica da formação do professor, tomando como referente a própria especificidade da arte. A relação dos processos artísticos como

método para o ato criador e o fazer poético: o lugar do ato criador nas relações com o social e o pedagógico, como investigação do lugar, cada vez mais próximo, entre o fazer do artista e o fazer pedagógico, já que sua ânsia contemporânea é por estar ativa em contexto coletivo, em comunidade. Acreditamos nisso a importância da processualidade como mediação sócio-histórica-educativa, como acontecimento do ato criador em sua complexidade como integrador do conhecimento artístico e sua relevância no processo educativo na formação humana.

Incorporar o entrecruzamento como fluxo contínuo da consciência sobre a atividade é necessidade permanente do movimento possível de superação da falta de sentido humano na atividade criadora. Ou seja, a educação continuada é constituinte necessário e inseparável da prática significativa e crítica da sua própria atividade. E quando se refere ao ato criador da arte, constantemente recriada na atividade de consumo, a significação crítica, pelo que vivemos nesta pesquisa, se dará nos elos entre a intenção, a mediação e a participação que caracterizado na complexidade do ato criador estará no exercício contínuo de desatropiar os sentidos e as relações humanas em sociedade.

### Referências

- Bishop, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London; New York: Verso, 2012.
- Duchamp, Marcel. O ato criador. In: nota da publicação original (em BATTCOCK, Gregory. *A nova arte*. Coleção "Debates"), disponível em: <https://asno.files.wordpress.com/2009/06/duchamp.pdf>
- Helguera, Pablo. *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.
- Mészáros, István. *A Teoria da Alienação em Marx*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- Shah, Jaymini Pravinchandra. *O ato criador como práxis arte/educativa na formação de professores de Artes Visuais*. Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2016.
- Thompson, Nato (Editor). *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011*. New York: The MIT Press, 2012.
- Vázquez, Adolfo Sánchez. *As idéias estéticas de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- Vázquez, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

# Educação Artística não formal em públicos adultos

*Non formal Art Education in adult people*

MARGARIDA CALADO\*

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

\*Portugal, professora. AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa, Portugal. E-mail: m.calado@belasartes.ulisboa.pt

**Resumo:** Pretendemos reflectir sobre o papel da Educação Artística e Patrimonial em públicos adultos e de terceira idade, quer em aulas livres quer em visitas de estudo, a partir sobretudo da experiência da Sociedade Nacional de Belas Artes. Acreditamos que a Educação Artística de públicos adultos poderá contribuir para uma outra forma de encarar a Educação Artística nos currículos escolares; é uma contribuição para a valorização do nosso património e indirectamente para a melhoria das regiões interiores. Além disso, pretendemos reflectir sobre as escolhas e preocupações de quem decide estudar no final de uma carreira profissional ou mesmo acumulando esse estudo com a actividade profissional. Pretendemos realizar pequenos inquéritos a partir dos quais tiraremos as nossas conclusões nem sempre consonantes com as práticas defendidas pelos teóricos.

**Palavras chave:** Educação Artística e Patrimonial / públicos adultos / aprendizagem ao longo da vida.

**Abstract:** *In this paper we reflect about art and heritage education for adult and older people, either attending free classes of History of Art, either in cultural learning in monuments and museums, considering above all our personal experience at SNBA (National Society of fine Arts). We believe that art education for adult people should help to a better way of facing art education in schools, above all when political power makes us believe that maternal language (Portuguese) and Mathematics are the most important subjects. On the other hand, art education can help to increase the value of our historical heritage and also to improve the interior country through tourism. We also wish to know why people in the end of their professional careers look for art education, or even try to conciliate after — work courses with their professional life. So we have made two little inquiries directed to people attending Art History courses in SNBA and also people participating in Cultural learning travelling in group through our country.*

**Keywords:** *Heritage and art education / adult public / life long learning.*



Um tema que consideramos aliado directo da Educação Artística, é o da Educação Patrimonial. Este texto surge a propósito da comemoração de 2018 como Ano Europeu do Património Cultural. Paradoxalmente, enquanto governos e instituições procuram mil maneiras de chamar a atenção para a cultura, a forma pouco ou nada interessada ou mesmo de respeito, como os jovens, mesmo universitários, encaram actualmente o património histórico construído, temos feito reflectir sobre a hipótese de mudar essa situação. Uma recente visita a Coimbra deixou-nos chocada perante a quantidade de escritos (pixagens, stencil, tags, etc.) que atentam contra o valor histórico da cidade universitária e do casco histórico de Coimbra. Intervenções políticas, frases que defendem a mulher, e que até respeitamos, cruzam-se com palavrões, em língua portuguesa ou inglesa. Não há dúvida que na Cidade Universitária de Lisboa, uma ou outra frase tímida não tem o impacto negativo que, em Coimbra, sentimos essencialmente como um desrespeito total pela história de uma cidade, da sua universidade e do seu património. Que se passa? Que poderemos fazer para o evitar, para convencer os jovens que o respeito pelo património é um acto de cidadania.

Guilherme de Oliveira Martins (2018, 11) afirma que *este Ano Europeu pode e deve constituir-se num desafio às Universidades, às instituições, à sociedade civil e a todos os europeus para que o património cultural seja considerado como factor de mobilização em torno da defesa do que é próprio e do que é comum.*

Quebraram-se as relações entre velhas e novas gerações, e para os jovens de hoje tudo o que é passado parece ser indiferente, quer sejam as pessoas, ou o património. Os avós de hoje já trabalham e não têm disponibilidade para cuidar dos netos que são confiados aos cuidados de creches e infantários. Por outro lado, quando reformados, optam por uma vida mais activa, frequentando ginásios, universidades seniores e envolvendo-se nas mais diversas actividades. Mas parece que em consequência, se cavou mais o fosso entre gerações. Além disso, é certo que na nova civilização do virtual pouco importa o passado. Citando Guilherme de Oliveira Martins (2018, p.92), a propósito de Umberto Eco, *um dos problemas da civilização da internet é a perda do passado — quando não a primazia do imediato e do impensado.*

Mesmo assim, acreditamos que as experiências que temos na infância são determinantes para a escolha do nosso percurso e não é indiferente que pais ou avós levem as crianças a visitar museus ou monumentos, ou a passear ao ar livre e apreciar a natureza. Curiosamente, o estudo feito parece indicar que em alguns casos não existirá inter-relação entre o facto de as gerações mais idosas frequentarem actividades culturais e procurarem despertar os seus jovens familiares para esses aspectos.

O estudo que fazemos debruça-se sobre aspectos de Educação artística não formal, em aulas que decorrem na Sociedade Nacional de Belas Artes, em horário pós-laboral, a partir das 18h 30m e abordando temas de História da Arte europeia e de História da Arte em Portugal. Embora sejam cursos que decorrem numa instituição, consideramo-los não formais porque a frequência é livre (embora sejam registadas presenças para efeitos de diploma de frequência) e não existe qualquer forma de avaliação.

Por outro lado, e desde há algum tempo, vimos acompanhando visitas de estudo que começaram por se dirigir a esses alunos mas se têm expandido a outras pessoas, nomeadamente por divulgação através da internet. Embora sejam actividades que têm uma componente de lazer e convívio, são devidamente planificadas, são previamente garantidos acessos a museus e monumentos e são acompanhadas de textos de apoio. Podem durar um dia ou um fim de semana, tendo já havido excepcionalmente algumas experiências mais alargadas.

Como diz Guilherme de Oliveira Martins, ... *a viagem é um modo de nos enriquecermos mutuamente e de ir ao encontro dos outros e das diferenças culturais.* (2018:9)

Não podemos também ignorar as diversas visitas que temos acompanhado ao Convento de S. Francisco e que, embora empiricamente, temos verificado que são procuradas por públicos de terceira idade e alguns mesmo ligados a universidades seniores.

Ainda duma forma empírica, contactos esporádicos com outros grupos culturais, como «Os amigos dos Castelos», ou os «Amigos do Museu de Arte Antiga» apontam para uma maioria de elementos da 3ª idade entre os seus membros.

A nossa já longa experiência neste tipo de educação mostra-nos que tem havido um envelhecimento médio daqueles que frequentam os cursos e que inicialmente abrangiam muitas pessoas no activo, o que já não acontece. É claro que existem razões de ordem económica que têm obrigado as famílias a dispensar o que não é essencial e, por outro lado, também existem muitas pessoas que dada a acessibilidade de informação disponível na internet acabam por concluir que facilmente, em casa, podem aceder a tudo o que pretendem.

Mas também é verdade que a nossa sociedade erradamente vem desvalorizando as questões da arte e da cultura, esquecendo-se que cultura e economia estão efectivamente ligadas: *Hoje a cultura e as artes estão ameaçadas não por uma doutrina ou ideologia, mas por um processo económico fechado, sem rosto, sem alma e sem direcção.* (Octávio Paz, cit. por Martins, 2018:78).

A este propósito gostamos de citar Machado de Castro que no seu *Discurso sobre as utilidades do desenho* afirmou: *Deixo de ponderar as immensas sommas,*

*que só a Pintura, Escultura, e Gravatura tem levado para Itália, e França; tanto pelos Paineis, Estatuas, e Estampas que daquelas Regiões tem sahido para outras, como pelos innumeraveis Viajantes que a ellas vão, atrahidos das maravilhas destas Artes; deixando naquelles felices Climas as riquezas que vão tributar ao Desenho. E não he isto proveitoso áquelles Estados?* (1788:10)

A nossa área de trabalho está pois relacionada essencialmente com o que podemos designar de Educação Patrimonial, dado que não contempla o «fazer arte», embora algumas pessoas possam igualmente frequentar aulas de Desenho ou Pintura.

No entanto, e seguindo Françoise Choay (2011) não queremos deixar de chamar a atenção para os perigos que a noção de património inclui, em oposição aos termos anteriormente usados de monumento ou monumento histórico. Segundo a referida autora, «monumento» é *todo o artefacto (...) ou conjunto de artefactos deliberadamente concebidos e realizados por uma comunidade humana (...) no sentido de fazer lembrar à memória viva, orgânica e afectiva dos seus membros, pessoas, acontecimentos, crenças, ritos ou regras sociais constitutivos da sua identidade.* (2011:16).

Quanto ao «monumento histórico», *foi escolhido num corpus de edifícios pré-existentes, devido ao seu valor para a história (...) e/ou ao seu valor estético.* (2011:18). E a autora explicita que *o monumento histórico refere-se a uma construção intelectual, tem um valor abstracto de saber. Por outro lado, na sua relação com a arte, solicita a sensibilidade estética...* (2011:18-19).

A palavra património tem um significado ambíguo pois pode também referir-se aos bens ou propriedades de um indivíduo. Em 1959, André Malraux, quando foi Ministro da Cultura em França, acrescentou-lhe o adjectivo «cultural» e curiosamente associou-a ao lazer (Choay, 2011:36). O património cultural afastava-se assim da educação, tal como o conceito de monumento histórico é substituído pelo de património, situação concretizada a partir de 1972, pela «Convenção para a protecção do património mundial, cultural e natural» da Unesco.

Sublinhe-se que em Portugal o termo «património» reporta-se à época de D. João V, que, na sequência da criação da Academia Real de História, em 1720, no ano seguinte fez publicar um Alvará sobre o Património, o segundo da Europa, como há já alguns anos referimos, dado que a primeira se deve à Suécia, *onde em 1630 foi publicada uma Proclamação Real, criando o ofício de conservador das Antiguidades Nacionais e, em 1666, outra Proclamação Real determinava a protecção de todos os monumentos históricos* (Calado, 1985:2).

Mais tarde, Herculano usa o conceito de monumento histórico, ou mais precisamente de «monumentos pátrios», quando em 1838-39, invectiva os

atentados ao património da parte do Liberalismo: É contra o espírito destruidor desta geração que ora vive, que erguemos a voz: *erguê-la-emos a favor dos monumentos, da história, da arte, e da glória nacional que todos os dias vemos desabar em ruínas. Aceitamos desde já o sorriso dos economistas, dos reformadores, e dos caiadores do passado; retribuimos-lhes com outro; e encarregamos aos nossos netos o decidir qual destes dois sorrisos deixou estampada a infâmia nos lábios por onde passaram* (Herculano, 1838/1982:181).

Infelizmente, cremos que os nossos netos não ficarão muito perturbados com a destruição do nosso património. Como diz Vítor Serrão, *a dificuldade maior está precisamente no facto de a perda de uma consciência social, subvertida por outros interesses de substituição (quase sempre em nome da modernidade e do progresso) nos tornar impotentes face à ruína inevitável, como se esses valores artísticos tivessem deixado de funcionar, assim como os arquétipos psicológicos (e morais) que veiculavam.* (2014:29).

Também Guilherme de Oliveira Martins chama a atenção para a importância do papel de Alexandre Herculano na redacção da revista «O Panorama» entre 1837 e 1839 e de 1842 a 1844, tal como de Almeida Garrett, sobretudo em «Viagens na minha terra»: *O programa era e é simples: não destruir ou deixar estragar o que existe, restaurar o que tem valor, divulgar, conservar, tornar acessível...* (2018:81).

É pois neste contexto — e perante uma escola cada vez mais desligada das temáticas ligadas à arte, à cultura ou à história — que tentámos avaliar por que razão os mais velhos ainda valorizam todos estes aspectos e se, de algum modo os transmitem aos seus herdeiros naturais.

Na verdade a preservação do património implica *o desenvolvimento cultural das populações, a consciencialização do valor do seu património, a ideia de que é seu, que não constitui um peso morto mas pode continuar a satisfazer muito das suas necessidades sociais.* (Bonifácio & Calado, 1979:23).

E muito recentemente, Guilherme de Oliveira Martins reforça esta ideia: *Quando referimos o património cultural, há a tentação de pensar que falamos de antigualhas, de coisas do passado, irremediavelmente perdidas num canto recôndito da nossa memória. Puro engano! Referimo-nos à memória viva, seja ela referida a monumentos, sítios, tradições, seja constituída por acervos de museus, bibliotecas e arquivos. Mas fundamentalmente tratamos de conhecimentos ou de expressões da criatividade humana* (2018:9).

Sublinhe-se que não temos uma posição «purista» relativamente à protecção ao património. Temos consciência de que nem tudo é possível preservar, e que o património construído só se mantém porque continua a ser utilizado. Daí

que talvez seja mais fácil preservar uma igreja do que um conjunto conventual ou um palácio, por exemplo.

Como já diziam Bonifácio & Calado (1979:24), *conservar pode ser também reutilizar “certos” edifícios, equipamentos ou conjuntos, os quais poderão ser postos ao serviço dos interesses sociais das populações. Essa utilização pode mesmo ser uma forma de as interessar pelos “monumentos” e de os proteger, dado que a inutilidade torna o edifício mais vulnerável.*

O Convento de S. Francisco da Cidade é um bom exemplo de como um edifício enorme pôde albergar instituições como a Biblioteca Pública, a Academia de Belas Artes, a Galeria Nacional de Pintura e depois a Escola e Faculdade de Belas Artes, a Academia na sua fase moderna e o Museu Nacional de Arte Contemporânea, tal como a polícia ou o Governo Civil, cuja presença não seria tão desejável num espaço que além de religioso teve sempre importância cultural. É claro que todas estas instituições obrigaram a alterações no edifício, mas os seus lugares históricos têm-se mantido e em certos locais ainda caminhamos indiferentes sobre lajes que escondem sepulturas.

No entanto, como referem Bonifácio & Calado (1979:23), *os objectos têm cargas qualitativas distintas. Por isso as razões que nos levam a conservá-los são diferentes: o sentido histórico, o significado cultural, a utilidade social, o valor estético.*

Assim os nossos inquéritos (Ver anexos) que se dirigiram a alunos dos cursos de História da Arte da Sociedade Nacional de Belas Artes, num total de 40 pessoas, e aos participantes em visitas de estudo num total de 29 pessoas — a amostra que foi possível recolher, devido à boa vontade dos que responderam — levou-nos a concluir, em primeiro lugar, que nos dois casos há uma maioria da participação feminina:

*Aulas na SNBA — 26 mulheres*

*— 14 homens*

*Visitas de estudo — 23 mulheres*

*— 6 homens*

Relativamente às idades, a distribuição também mostra uma maioria acima dos 50 anos, com maior incidência entre os 61 e 70 anos, nos dois casos.

Assim, no que respeita os frequentadores das aulas os resultados foram os seguintes:

*Menos de 30 anos — 1 aluno*

*30-40 anos — 3 alunos*

*41-50 — 6 alunos*  
*51-60 — 12 alunos*  
*61-70 — 15 alunos*  
*Mais de 70 — 3 alunos*

No que respeita às visitas de estudo, não registámos ninguém abaixo dos 40 anos, embora eventualmente possa haver uma pessoa que não respondeu ao inquérito e que está neste nível etário:

*41-50 — 4 pessoas*  
*51-60 — 5 pessoas*  
*61-70 — 13 pessoas*  
*Mais de 70 — 7 pessoas*

Outra questão que nos preocupou foi o nível de formação escolar, quer dos frequentadores das aulas quer dos participantes nas visitas. A SNBA apenas exige uma formação de base coincidente com o actual 9º ano de escolaridade, mas esses elementos serão raros. Há casos de alunos que por vezes frequentam as aulas de Pintura e Desenho procurando melhorar a sua preparação no acesso à universidade (cursos artísticos) mas isso normalmente não se verifica nas áreas teóricas. No entanto, das pessoas que responderam aos dois inquéritos, apenas duas possuem apenas o 12º ano de escolaridade, sendo os restantes licenciados e possuindo alguns mestrados e doutoramentos. Dado o nível etário da maioria dos respondentes, o tipo de licenciaturas que possuem será anterior à chamada reforma de Bolonha, ou seja, são cursos de 5 anos ou mais, nos casos de Medicina, Arquitectura ou Engenharia.

Dos frequentadores dos Cursos da SNBA (História da Arte I e II e Temas de História da Arte em Portugal), constatámos que existem oito professores (de várias áreas), dos quais quatro aposentados, e oito profissionais ligados a carreiras de economia ou gestão de empresas, embora nem sempre com licenciaturas nestas áreas; destes também cinco são aposentados.

Os restantes têm formações e ocupações muito diferenciadas, sendo três de áreas da saúde (Medicina e Farmácia); cinco em áreas de engenharia; três em áreas artísticas (Arquitectura e Design); e distribuindo-se os restantes por áreas de Comunicação (2), Administrativos (2), Juristas (2), Tradutores (2) e ainda com apenas um representante, Sociologia, Bibliotecas, Literatura, Informática, Jornalismo. Sublinhamos que por vezes não há relação entre a área de licenciatura e a actividade exercida.

Quanto aos participantes em visitas de estudo, possuem também na quase totalidade o grau de licenciados, tendo apenas um o 12º ano como habilitação. Aqui, dado o nível etário das pessoas, também possuirão licenciaturas anteriores à reforma de Bolonha. A maioria também são professores de diferentes áreas dos quais seis aposentados; segue-se a área de economia e gestão com seis representantes, dos quais três igualmente aposentados, e ainda da área da Saúde, três médicos e uma farmacêutica, sendo dois aposentados. Os restantes distribuem-se por áreas como bibliotecas, tradução, biotecnologia, um oficial do exército e apenas uma pessoa de área artística.

Quanto às razões que levam as pessoas a frequentar os cursos, a maioria, num total de dezoito, responde algo que tem a ver com o aprofundar de conhecimentos, ou ter um conhecimento mais rigoroso, e dezassete falam do interesse, de forma global. Há outros que acrescentam o enquadramento histórico da arte (4), enquanto um grupo também significativo fala da forma de olhar para a obra de arte, de a analisar (10). De sublinhar ainda os que falam da ocupação de tempo livre (6), o que não surpreende, dado o elevado número de pessoas aposentadas. Ainda quatro alunos referem o aumento da cultura geral e outros quatro de conhecer melhor Portugal. Duas pessoas apontam a preparação para seguir cursos artísticos de Desenho ou Pintura, na Sociedade, mas também um, de preparação para mestrado. Há também pessoas que por algum motivo necessitam, na sua área de ocupação profissional, de melhorar os conhecimentos de história da arte (3). Também há quem procure os cursos para ter melhores conhecimentos quando viaja ou quando visita exposições e museus (2). Ainda o fugir da rotina do trabalho diário, desinteressante (2) é outra razão apontada. Apenas 3 pessoas referem a qualidade dos cursos e uma, o facto de serem cursos sem avaliações.

Destacamos ainda outras respostas, pouco usuais, como o aperfeiçoar a língua portuguesa — acreditamos que a resposta seja de um aluno espanhol -, preparar a terceira etapa da vida ou acompanhar uma filha que está a estudar História da Arte na Universidade.

Relativamente às visitas de estudo, a razão fundamental é a melhoria de conhecimentos na área (19 pessoas), mas curiosamente em segundo lugar vem a oportunidade de convívio com pessoas com os mesmos interesses culturais (11 pessoas). Segue-se naturalmente o ter oportunidade de ver as obras ao vivo (8) e a de visitar locais que normalmente não estão abertos ao público (5). A qualidade do acompanhamento também é referida: melhores explicações (5) e boa guia (4). O prazer de viajar, de aprender ou de fazer visitas culturais é referido por 8 elementos. Também há quem utilize o aprendido no seu próprio trabalho

de índole artística, ou não (2). Duas pessoas referem a boa organização e uma apenas a possibilidade de aprender para depois utilizar os conhecimentos em visitas em família.

Finalmente a última questão colocada tem a ver com o hábito de levar filhos ou netos (a que algumas pessoas acrescentaram outros familiares, como sobrinhos, sobrinhos netos, amigos) a museus, monumentos ou exposições.

No que respeita aos alunos das aulas de História da Arte, podemos dizer que neste campo as respostas foram ambíguas, na medida em que duas pessoas responderam explicitamente que não tinham filhos, e 17 deixaram o campo em branco, não responderam, provavelmente porque não têm familiares próximos.

Quanto ao hábito de levar filhos e netos a exposições, 20 responderam afirmativamente, mas apenas 12 consideram que as aulas têm contribuído para isso, 8 entendem que não, até porque alguns já tinham esse hábito antes de frequentarem os cursos.

Relativamente aos que participam em visitas de estudo, mantém-se a ambiguidade na negativa, ou seja, 6 respondem claramente que não têm filhos ou netos e 10 não respondem, enquanto uma pessoa diz que se tivesse utilizaria, e outros que levam sobrinhos, sobrinhos netos ou até outros jovens. No que se refere a respostas afirmativas, ou seja, que levam crianças e jovens a museus, 13 dizem que têm esse hábito e 15 confirmam que as visitas contribuem para isso, ou seja, há pessoas que não tendo filhos entendem que as visitas seriam um contributo positivo.

De todas, destacamos uma resposta mais completa: *Claro, porque posso explicar tudo de modo muito mais claro, completo e real. Além disso são-me dadas novas ideias para visitar novos locais de importância cultural que possam agradar e desenvolver o gosto pela cultura em crianças, adolescentes e pré-adolescentes.*

Será portanto de concluir que as pessoas encontram maior relação entre o fazerem visitas de estudo e depois repetirem-nas acompanhados de familiares, para melhor lhes poderem explicar, enquanto para os que frequentam os cursos essa relação não é tão importante.

#### Reflexões finais:

Temos consciência de que o estudo feito abrange uma minoria e que essa minoria corresponde a pessoas que se podem considerar de classe média-alta, com bom nível intelectual e na maioria dos casos com formação universitária.

São no entanto pessoas integráveis no que tradicionalmente se designa de 3ª idade, em que cerca de 50% já se encontram aposentados e procuram nestas actividades uma realização intelectual e um bem-estar pessoal.

As respostas relativamente ao acompanhamento de filhos ou netos a



monumentos ou exposições são de certa *secura*, limitando-se a dizer apenas sim ou não e a referir vagamente museus e monumentos, exposições, concertos, teatro, ou a enumerar alguns locais de Lisboa onde habitualmente se levam crianças como o Jardim Zoológico ou o Aquário Vasco da Gama, sendo que só três dos participantes em visitas de estudo referem efectivamente Museus de Arte como o de Arte Antiga, o do Chiado ou o Museu da Fundação Gulbenkian, ou monumentos como os Jerónimos ou a Torre de Belém.

Relativamente aos alunos dos cursos, as respostas revelam a mesma tendência genérica, embora haja a destacar que algumas pessoas levam os jovens a museus apenas (?) quando viajam (5), havendo uma que menciona concretamente alguns museus internacionais como o Louvre ou o British Museum e a Tate, além dos nacionais: Arte Antiga, Gulbenkian, Serralves.

Nos dois grupos, são referidos o Museu de Arte Antiga (4), o Museu dos Coches (2), Museu da Gulbenkian (4), Museu do Chiado (2), MAAT (1), CCB (2), Castelo de S. Jorge (1), Torre de Belém (2), Jerónimos (2), Sé de Lisboa (1), Museu do Oriente (1), Pavilhão do Conhecimento (1), Museu da Marinha (2), além de uma pessoa referir monumentos e museus de Sintra e Cascais.

O problema reside efectivamente em atingir aqueles jovens que devido aos meios familiares em que nasceram e / ou às prioridades do ensino oficial não têm acesso ao nosso património e acabam por não o respeitar e defender como um acto de cidadania. No entanto, quem frequenta as universidades, pelo menos em percentagem significativa tem proveniência de famílias como as que foram objecto dos nossos inquéritos.

A nossa acção nas aulas como nas visitas de estudo é apenas uma gota de água num oceano, mas preferimos vê-la como uma pedrinha lançada ao lago da cidadania, cujas ondas se propagam a um número cada vez maior de pessoas.

## **Referências**

- Bonifácio, Horácio e Calado, Maria Marques (1979) — Património Artístico e Cultural. *Arte Opinião*, nº 6, Julho de 1979:23-24 e 36
- Calado, Margarida (1985) — Portugal detentor da segunda mais antiga legislação da Europa sobre Património. *Jornal do Património* (Direcção de José Hormigo). Nº 1. Janeiro — Março
- Choay, Françoise (2011) — *As questões do Património. Antologia para um combate*. Lisboa: Ed. 70 (Arte & Comunicação)
- Herculano, Alexandre (1838/1982) — Monumentos Pátrios. In *Opúsculos I*. Lisboa: Editorial Presença
- Machado, Joaquim Machado de (1788) — *Discurso sobre as utilidades do Desenho...* Lisboa: Na Offic. De António Rodrigues Galhardo, M.DCC. LXXXVIII
- Martins, Guilherme de Oliveira (2018) — *Ao encontro da História. O culto do Património Cultural*. Lisboa: Gradiva (Trajectos Portugueses)
- Serrão, Vítor — *Portugal em ruínas. Uma história cripto-artística do património construído*. In Silva, Gastão de Brito e — *Portugal em Ruínas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

# Exposições escolares em Portugal: A prática na contemporaneidade sob um olhar histórico

*School exhibitions of drawings and paintings in Portugal: The practice in contemporary times under a historical perspective*

EMANUELE CRISTINA SIEBERT\*

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

\*Brasil/ Portugal, Professora, investigadora e estudante. AFILIAÇÃO: Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Campus. Rio do Sul, Brasil. Estrada do Redentor, 5665, CX441, CP 89163-356, Rio do Sul, SC, Brasil. E-mail: artemanuele@gmail.com

**Resumo:** É habitual a realização de exposições escolares nas escolas portuguesas. Nesse contexto, objetivamos investigar como se deu o surgimento dessas exposições dentro e fora do contexto escolar formal português. Para tanto, por meio de pesquisa bibliográfica, identificamos aspectos históricos que influenciaram a adoção da exposição escolar como prática pedagógica, o que poderá possibilitar olhar o presente de uma forma crítica. Resultado de acontecimentos históricos, elas não são neutras e foram, naturalmente, se adaptando às novas necessidades.

**Palavras chave:** exposições escolares / educação artística / história da educação / ensino da arte.

**Abstract:** *It is customary to hold school exhibitions in Portuguese schools. In this context, we aim to investigate how the emergence of these expositions occurred inside and outside the formal Portuguese school context. In order to do so, through bibliographical research, we have identified historical aspects that influenced the adoption of school exposition as a pedagogical practice, which may allow us to look at the present in a critical way. As a result of historical events, they are not neutral and were, of course, adapting to new needs.*

**Keywords:** *school exhibitions / artistic education / history of education / art education.*

## Introdução

A partir de visitas em escolas portuguesas, registradas por meio de fotografias, tendo como enfoque seus espaços expositivos, percebemos que a realização de exposições escolares é uma prática recorrente. Entre algumas práticas que registramos, de 2016 a 2018, na região norte de Portugal, mais especificamente em escolas localizadas nas cidades do Porto, de Vila Nova de Gaia, Guimarães e São Tomé de Negrelos, observamos que, com frequência, essas instituições, sejam elas públicas ou privadas, destinam locais específicos para as exposições escolares, geralmente em ambientes de uso comum, como corredores, pátios de recreação e refeitório.

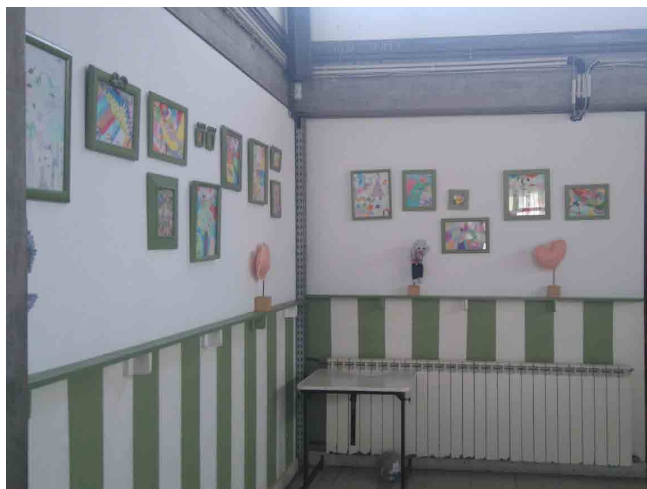
Em uma escola de Guimarães, por exemplo, observamos que, em uma parede do refeitório, trabalhos — inclusive, com molduras — encontravam-se expostos e que uma parte da parede recebeu decoração de modo a combinar com as molduras desses trabalhos (Figura 1).

Também observamos, em uma escola pública de São Tomé de Negrelos, trabalhos expostos no corredor, diretamente na parede (Figura 2), prática igualmente observada em uma escola particular de Vila Nova de Gaia (Figura 3).

Constatamos que as exposições mencionadas são práticas recorrentes não apenas nas instituições escolares, como também em espaços públicos (Figura 4), cujos trabalhos expostos advêm de concursos de desenhos infantis, em sua maioria, divulgados nos interiores das escolas, onde as escolhas são realizadas sob o olhar do adulto e os melhores trabalhos concorrem à premiação.

As constatações expostas — de que ocorrem, na contemporaneidade, no interior das escolas portuguesas, seja pela exposição dentro dessas instituições ou em espaços públicos — nos levaram a questionar: como se deu o surgimento das exposições escolares dentro e fora do contexto escolar formal português? Desse questionamento, por sua vez, emergiu o estudo ora apresentado que, realizado por meio de levantamento bibliográfico, teve, como objetivo geral, investigar como se deu o surgimento das exposições escolares dentro e fora do contexto escolar formal português, e, como objetivo específico, identificar aspectos históricos que influenciaram a adoção da exposição escolar como prática pedagógica, o que poderá possibilitar olhar o presente de uma forma crítica.

Entre as principais referências que buscamos, estão teóricos portugueses que, na primeira metade do século XX, contribuíram para as Diretrizes Curriculares Públicas no que concerne à educação artística em Portugal. Da mesma forma, disseminaram, no âmbito escolar português, algumas teorias pedagógicas discutidas em escala mundial, especialmente via publicação de artigos em revistas na área educacional. Assim, neste estudo, detivemo-nos na busca por edições do período mencionado da Revista Escolar e da Revista Palestra,



**Figura 1** · Trabalhos escolares expostos, em junho de 2017, na parede do refeitório de uma escola pública de Guimarães, Portugal. Fonte: própria.

**Figura 2** · Trabalhos escolares expostos, em maio de 2017, no corredor de uma escola pública de São Tomé de Negrelos, Portugal. Fonte: própria.



**Figura 3** · Trabalhos escolares expostos, em março de 2018, no interior de uma escola particular de Vila Nova de Gaia, Portugal. Fonte: própria.

**Figura 4** · Exposição, em maio de 2016, de desenho infantil na Biblioteca Pública Municipal de Porto, Portugal, resultante de um Concurso promovido por uma ONG, com premiações em dinheiro aos primeiros colocados. Fonte: própria.

bem como por Diretrizes e Normas Curriculares publicadas pelo Ministério da Educação. Nossas principais fontes de pesquisa estão disponíveis na Biblioteca Pública Municipal do Porto, Portugal.

Alguns dos autores portugueses — que, frequentemente, abordaram a temática e aos quais recorreremos, são: Alfredo Betâmio de Almeida, Calvet de Magalhães, Arquimedes dos Santos e Faria de Vasconcelos. Também trazemos contribuições do teórico americano Thomas Popkewitz, no que concerne a uma antiga preocupação com a limpeza e a higiene no interior das escolas durante o movimento da Escola Nova.

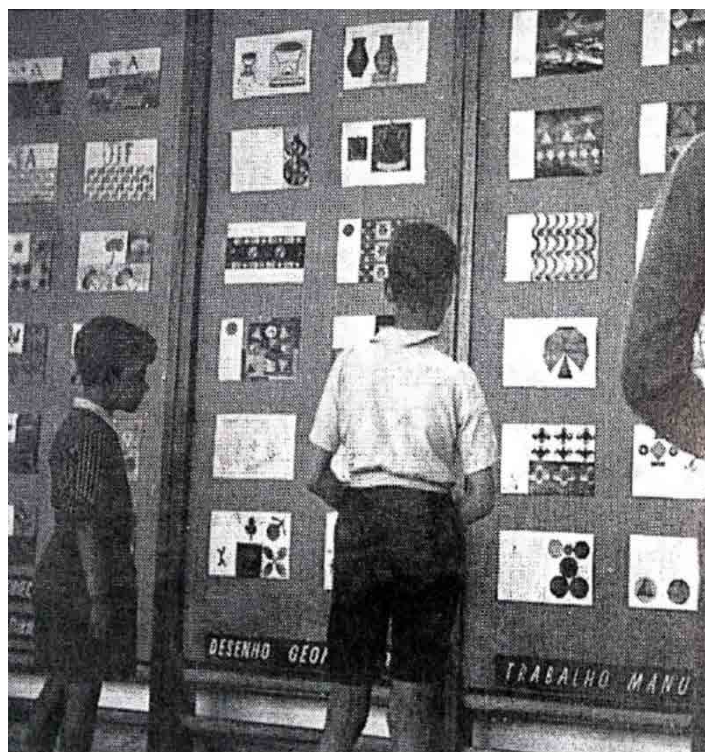
### 1. Resgate Histórico das exposições escolares em Portugal

O resgate histórico que realizamos nesta seção remonta às exposições escolares de meados da década de 20 do século XX, época em que a Direção Nacional da Educação, em Portugal, não determinava apenas os conteúdos e materiais ou a organização escolar, mas incluía, também, as disposições mobiliárias e os materiais das escolas. Os aspectos materiais, em especial o mobiliário, eram uniformizados, sob a justificativa de que o modo estético com que as salas de aula fossem organizadas interferiria no bem-estar da criança, sendo justificados também por uma preocupação com a higiene. Acerca dos arranjos da escola, da localização dos móveis e dos espaços destinados à exposição de materiais educativos e trabalhos dos estudantes, “os murais”, ainda tão presentes nas escolas, encontramos:

*Quadros educativos e decorativos- conhecida, como é, a conveniência estética e educativa de adornar a escola por meios de quadros morais, históricos e artísticos, que despertem e estimulem nas crianças o desenvolvimento das virtudes morais, cívicas, os sentimentos afectivos, o amor ao trabalho, o horror aos vícios e a compreensão da beleza, não deve esquecer-se que as respectivas molduras deverão ser simples e lisas, o que não exclui a elegância e facilita a limpeza (Cabral, 1921: 138-9).*

A preocupação com a limpeza e com o asseio é esclarecida por Popkewitz (2010) que alerta o quanto as ciências eram ressaltadas, no início do século, nas políticas escolares, metaforizando discursos médicos, sob a justificativa de uma preocupação com o bem-estar moral da criança. Nesse sentido, o discurso era que, por meio das escolas, as famílias mais pobres incorporariam tais práticas, prevenindo doenças, como também hábitos da sociedade burguesa.

Atualmente, em algumas escolas, ainda permanecem os murais, enquanto em outras, eles ganharam diferentes configurações, seja por pequenos pedaços de madeira na parede, molduras ou varais (conforme mostramos na Figura 1 e na Figura 3), mas permanecendo um local destinado às exposições



**Figura 5** - Parte de uma exposição de arte infantil em uma escola de Portugal na década de 1950. Fonte: Magalhães (1960).



escolares nos corredores e interiores das salas de aula, evitando assim também que as paredes sejam sujas ou destruídas na tentativa de prender esses trabalhos.

Na época, ainda em meados da década de 1920, de forma ritualística, ao final de cada ano letivo, eram montadas exposições escolares, abertas à comunidade, sendo que cada turma realizava um planejamento estético com o seu professor antes de sua execução. “O capricho” de cada turma era, durante a exposição, motivo de avaliação por uma banca de avaliadores exteriores à escola que tinham por intuito atribuir menções honrosas ou premiação aos melhores trabalhos expostos e de decoração das salas. Essas exposições eram resultantes de trabalhos de diferentes disciplinas escolares e eram populares nas escolas ao final de cada ano letivo. Vasconcelos (1925 e 1930) teceu críticas, na Revista Escolar, na época, sobre tais práticas, alertando que o objetivo das exposições havia sido deturpado, que o que norteava as exposições era simplesmente atrair visitantes às escolas e mostrar o excelente trabalho por ela realizado, criando uma fantasia. Isso porque, para o autor, nas exposições só eram exibidos os melhores trabalhos e dos melhores alunos, além de que alguns trabalhos eram realizados apenas para a exposição e outros, em atividades alheias às atividades escolares. Dito de outra forma, as exposições nem sempre condiziam com a realidade vivenciada no interior das escolas, sendo, por vezes, a manipulação de um processo. Ainda para Vasconcelos (1925:199), “urge, pois, fazer regressar as exposições o bom caminho e restitui-las ‘ad integrum’ à função que lhes compete, função que deve ter um alcance educativo”. Vasconcelos (1925) ressalta que a “solução” seria expor todos os trabalhos, excluindo os que fugissem do objetivo da exposição ou que, de alguma forma, haviam sido manipulados e que a exposição deveria ser um espaço de aprendizagem, atribuindo aos alunos responsabilidades sobre a escolha do material, local, organização e até do destino dos trabalhos, de maneira que a exposição também fosse uma atividade do processo educativo.

A organização do espaço escolar e seus adornos por materiais didáticos e decorativos produzidos pelos alunos ganharam impulso com a divulgação do método Decroly, pois:

*dá-se à criança a noção de que estas paredes lhe pertencem e que tem o direito de as ornar a seu belo prazer [...], como os povos primitivos de outrora utilizavam os rochedos para conservar a memória dos seus feitos importantes (Vasconcelos, 1926:213).*

Tais práticas também estavam determinadas nos Programas, como no Programa de Ensino Primário Elementar, em vigor pelo Decreto nº14:417, Portaria

nº 5:060, de 12 de outubro de 1927. No que concernia ao “Desenho, geometria e trabalhos manuais”.

*Nenhuns trabalhos devem realizar-se visando à organização de exposições escolares. Nestas devem apresentar-se devidamente seriados todos os trabalhos de cada aluno, o que permitirá avaliar a acção da escola no seu desenvolvimento. Não devem, porém, conservar-se apenas os trabalhos feitos por cada aluno, em cada ano, mas reunir todos os executados pelo mesmo durante toda a sua frequência da escola primária elementar, constituindo-se com eles um precioso elemento de apreciação, não só do seu desenvolvimento, como das suas faculdades: um trabalho isolado, por muito perfeito que seja, não tem significado; só uma série extensa permite a formação legítima de uma opinião.* (Portugal, 1927:391-2).

Conforme as instruções supracitadas, os trabalhos não deveriam ser realizados visando a uma exposição, bem como deveriam ser expostos todos os trabalhos de cada aluno realizados ao longo da escola primária elementar.

Nas escolas visitadas, não percebemos a exposição de todos os trabalhos de cada aluno, mas percebemos que todos os trabalhos realizados pelos alunos se encontravam expostos, independente da vontade do aluno, mas por uma decisão dos professores. Portanto, a preocupação de escolher os melhores trabalhos produzidos, conforme citado por Vasconcelos (1925 e 1930), não tem mais ocorrido na contemporaneidade.

Na década de 1950, tiveram início as exposições de Arte Infantil em Portugal, mas se popularizaram na década de 1960. Com a popularização, frequentemente, autores como Almeida e Calvet de Magalhães eram convidados para integrarem a comissão do júri, visto que eram nomes de referência em Portugal, por publicarem material para o ensino do desenho sob as perspectivas psicopedagógicas. Os demais integrantes dos júris de concursos e exposições eram artistas plásticos conhecidos na época.

Na Exposição de Arte Infantil, organizada em 1954, sob patrocínio do Ate-neu Comercial do Porto, Magalhães, coordenador do júri, explicou qual havia sido o critério de seleção dos trabalhos de um dos concursos de arte infantil:

*[...] a selecção não foi feita sobre a técnica das produções, mas sobre as que reuniam melhores características, expressivas e firmes, e definiam melhor a psicologia e a sensibilidade infantil* (Magalhães in Magalhães e Gomes, 1954:5).

Reunir “melhores características, expressivas e firmes” definir “melhor a psicologia e a sensibilidade infantil”, conforme citado por Magalhães, é algo

que nos parece extremamente complexo e subjetivo como critério de seleção, até mesmo para aqueles que dominam as especificidades do desenho e da psicologia. Podemos visualizar uma parte de uma dessas exposições (Figura 5), organizadas em murais, cujos trabalhos estão separados pelas disciplinas de artes manuais e desenho geométrico.

Conforme mostra a Figura 5, os trabalhos estão expostos em murais e parecem meticulosamente separados entre si e, apesar de a reprodução estar em baixa qualidade fotográfica, é possível perceber que os trabalhos expostos são acadêmicos e com cores intensas, cujas formas são facilmente visualizadas.

Almeida (1968) relata que integrar o júri e ter que selecionar alguns trabalhos foi uma tarefa desconfortável, vislumbrando que, possivelmente, no futuro, se a pedagogia mudar, poderia ser condenado por fazer parte desses júris e incentivar a competição entre as crianças. Sob essa perspectiva, o autor relata que,

*Sem perder o sentido das convenções e da responsabilidade, o júri decidiu-se por escolher, com observação atenta, os desenhos que pareceram mais úteis para que o resultado do concurso se transformasse numa lição (Almeida, 1968:s/p).*

Em defesa das teorias psicológicas na educação, Almeida (1961-62:32) ressalta que “a evolução natural das correntes estéticas” colocou “a arte infantil no seu devido lugar: a escola”. Almeida discursa sobre as diferenças entre a arte infantil e arte adulta, apontando que a criança apenas desenha o que já viu, conhece e o faz de forma inconsciente, limitando-se ao seu desenvolvimento psicofisiológico, enquanto o adulto pinta de forma consciente e procura o desconhecido. Ainda para o autor,

*A criança não é um artista, é simplesmente criança. Mas isto em nada tira valor educativo à prática da sua expressão gráfica [...] mas nunca será obra de arte, resultante do acto deliberado de querer fazer arte (Almeida, 1965-66:96).*

Para Herbert Read, “uma exibição de obras de crianças é algo que deve fazer as próprias crianças, pois podem aprender assim como equilibrar formas e tamanhos de papel num espaço” (Read, apud Almeida, 1965-66:71).

As exposições popularizaram-se em Portugal, tanto no interior das escolas como em espaços expositivos já consagrados e outros que se adaptaram a essas exposições, como clubes, cassinos e Sociedades Empresariais. As temáticas das exposições e os concursos eram as mais diversas, indo, sob a perspectiva das crianças, desde a cidade ou o país até meios de transporte, pesca, temáticas

relacionadas à própria infância como seus brinquedos e temas relacionados aos patrocinadores dos concursos (geralmente empresas ou associações). Em algumas dessas exposições, as crianças recebiam premiação; em outras, apenas menções honrosas pela participação. Entretanto, na maioria dos catálogos, ainda disponíveis para consulta, o que nos chamou a atenção foram as crianças sempre ao lado de seu nome e colocação no concurso, a identificação das escolas que frequentavam, ou seja, as escolas eram coparticipantes desses concursos e estimulavam, em seu interior, a participação em massa, o que, por fim, lhes rendia alguma publicidade. Pondera-se que o público dessas exposições era garantido, pois, caso contrário, não teriam se popularizado e recebido patrocínio para realização. A realização dessas exposições de arte infantil, bem como os concursos, eram realizados pelas Câmaras Municipais, Organizações não Governamentais e empresas privadas.

O “modismo” das exposições infantis em Portugal da década de 1960 não sobreviveu na década de 1970 e perdeu seu encantamento, não sendo mais encontrados registros de sua realização nesse período. Foram retomadas, de forma esporádica, na década de 1980, em Lisboa.

O resgate histórico realizado e as nossas visitas, na contemporaneidade, a escolas portuguesas apontam, conforme já mencionado, que ainda ocorrem no interior das escolas portuguesas, exposições escolares. Também aponta que, sob alguns aspectos, elas são realizadas de forma similar às exposições de meados do século XX, e que, sob outros aspectos, foram naturalmente se adaptando às novas necessidades. Igualmente, não são neutras e advêm de uma construção histórica, ocorrida no início do século XX.

### **Conclusão**

Por meio deste estudo, verificamos, no que se refere às exposições escolares em Portugal, que aspectos materiais, em especial o mobiliário, eram uniformizados, sob a justificativa que o modo estético com que as salas de aula fossem organizadas, interferiria no bem-estar da criança. De forma ritualística, ao final de cada ano letivo, eram montadas exposições escolares abertas à comunidade. As exposições nem sempre condiziam com a realidade vivenciada no interior das escolas, sendo, por vezes, a manipulação de um processo. Além da preocupação com o embelezamento das escolas e a prática das exposições escolares, popularizaram-se os estudos de viés psicológico a partir dos desenhos das crianças.

As exposições de Arte Infantil em Portugal, fora do ambiente escolar, iniciaram-se na década de 1950, mas se popularizaram na década de 1960. Com a popularização, frequentemente, autores como Almeida e Calvet de Magalhães

eram convidados para integrarem a comissão do júri, visto que eram nomes de referência em Portugal, por publicarem material para o ensino do desenho sob as perspectivas psicopedagógicas.

Atualmente, nas escolas, mantém-se a prática das exposições escolares e, além delas, os concursos de desenhos por Organizações Não Governamentais (ONG's), percebemos que, dentro da escola, ainda são mantidos espaços destinados às exposições, especialmente corredores, o que denota ainda uma preocupação de ambientar os espaços com trabalhos produzidos pelos alunos, bem como valorização desses trabalhos, servindo também como mostra das atividades desenvolvidas em seu interior para a comunidade. Pelos registros que fizemos, também verificamos que os trabalhos não são selecionados para as exposições, sendo que todos são expostos, sem uma preocupação meticulosa com a estética, preocupação presente no resgate histórico realizado.

### Referências

- Almeida, Alfredo Betâmio de (1961-62, dezembro) "Algumas considerações inerentes a um programa de desenho". Lisboa: *Palestra: Revista de Pedagogia e Cultura do Liceu Normal de Pedro Nunes*, v. 14.
- Almeida, Alfredo Betâmio de (1965-66, dezembro) "Notas para uma didáctica do desenho livre." *Palestra: Revista de Pedagogia e Cultura do Liceu Normal de Pedro Nunes*. Lisboa, v.26.
- Almeida, Alfredo Betâmio de (1968) *Prémios Guérin de Arte Infantil*. Catálogo. Lisboa: [s.n].
- Almeida, Alfredo Betâmio de (1961-62, dezembro) Curso básico de arte ou um novo desenho dos Liceus- Perspectivas educativas e programáticas. *Palestra: Revista de Pedagogia e Cultura do Liceu Normal de Pedro Nunes*, v.31, Lisboa.
- Cabral, Albino (1921, maio) "A Acção do Professor na Higiene Escolar." *Revista Escolar*, n.5. Vila Franca de Xira.
- Magalhães, Calvet de; Gomes, Alice (1954) *Arte Infantil*. Porto: Costa Carregal, Jul.
- Popkewitz, Thomas (2010) "Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade." *Revista Educação e Realidade*: Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez.
- Portugal (1927) Decreto n.º 14:417, Portaria n.º 5:060 de 12 de outubro de 1927. Diário do Governo de 21-10-1927. *Revista Escolar*, Lisboa, dez, N.10. Ano VII.
- Vasconcelos, Faria de (1930) "As exposições escolares." Lisboa: *Revista Escolar*, 7, p. 374-377.
- Vasconcelos, Faria de (1925) "Exposições Escolares e seu objetivo." *Revista Escolar*, n.5, Lisboa. p.197-200.
- Vasconcelos, Faria de; Ramalho, Albano; Tomás, Joaquim; Passos, Heitor; Correia, João Silva. Lisboa, Irene; Oudinot, Vidal (1926, março) "Método Decroly." *Revista Escolar*, ano 6, n.5, Lisboa.

# Aproximaciones a la didáctica del patrimonio cultural y a la educación artística en la Educación Infantil

*Approaches to the didactics of cultural heritage and artistic education in Early Childhood Education*

OLGA DUARTE PIÑA\*

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

\*España, Professora. AFILIAÇÃO: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Calle Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla, Calle Triana nº 19, 41500 Alcalá de Guadaíra (Sevilla). E-mail: gaduar@gmail.com

**Resumen:** En este trabajo se reflexiona sobre las posibles relaciones entre la educación artística y patrimonial teniendo en cuenta los valores que ambos campos de conocimiento pueden aportar a los niños y niñas de Educación Infantil. También se defiende que es necesario empezar en la primera etapa de la escolarización con una formación artística y patrimonial cuando aún la organización del currículo no está condicionada por la organización disciplinar y donde los espacios y tiempos escolares son flexibles. Y sobre todo por aprovechar las características innatas del ser humano incondicionadas en la primera infancia: la curiosidad, la imaginación y la creatividad. Para apoyar esta aproximación teórica se desarrolla el diseño de una propuesta didáctica para la etapa educativa de 3 a 6 años.

**Palabras clave:** educación artística / educación patrimonial / educación infantil / propuesta didáctica.

**Abstract:** *This paper reflects on the possible relationships between artistic and heritage education, taking the values that both fields of knowledge can provide to children in pre-school education. It is also defended that it is necessary to start in the first stage of schooling with artistic and patrimonial training when the organization of the curriculum is not conditioned by the disciplinary organization and where the spaces and school times are flexible. And above all to take advantage of the innate characteristics of human beings unconditioned in early childhood: curiosity, imagination and creativity. To support this theoretical approach, the design of a didactic proposal for the educational stage of 3 to 6 years is developed.*

**Keywords:** *artistic education / patrimonial education / infant education / didactic proposal.*

## Introducción

¿Cómo podemos combinar equilibradamente el conocimiento del patrimonio cultural, las expresiones artísticas y la experiencia estética para contribuir a una enseñanza patrimonial y artística más integradora y formadora en la etapa de Educación Infantil?

Esta cuestión se plantea cuando a través de distintas investigaciones constatamos la escasa confluencia entre lo artístico y lo patrimonial tanto en España (Duarte Piña y Ávila Ruiz, 2015) como en Portugal (Calado, 2014). Mientras que en Educación Infantil por su carácter globalizador sus referencias no abarcan todos los elementos del currículo, en etapas posteriores sólo la formación artística tiene sus propios programas educativos y la educación patrimonial no aparece como una disciplina escolar. Esta falta afecta tanto a la formación del profesorado como a la enseñanza del patrimonio en las escuelas generándose obstáculos epistemológicos, metodológicos y teleológicos analizados por Fontal (2003), Estepa y Cuenca (2006) y Estepa Giménez (2013).

De las experiencias de formación docente en la didáctica del patrimonio cultural (Duarte Piña, 2017) se deduce que cuando se enseña Arte en las escuelas, no se realiza desde la perspectiva patrimonial y el recorrido se hace por las corrientes artísticas y las técnicas, es decir, por contenidos que bien aparecen como conceptos o como procedimientos. Asimismo, cuando se enseña Patrimonio cultural no se entiende como la expresión de la creatividad artística con miradas y narrativas particulares (Gonçalves, 2014), es decir, expresiones singulares de una cultura en su sentido complejo, prima la finalidad culturalista y no se tiene en cuenta la trascendencia creativa e identitaria del elemento, ni tampoco se procura un aprendizaje estético, reflexivo y crítico.

Centrándonos en esta dualidad pretendemos hallar las interrelaciones entre lo artístico y lo patrimonial y ofrecer una propuesta de enseñanza para la etapa de Educación Infantil a través de la cual el alumnado aprenda conceptos, procedimientos y actitudes que integren el conocimiento patrimonial y artístico para desarrollar aprendizajes y experiencias que enriquezcan e interrelacionen los dos ámbitos.

### 1. Arte y Patrimonio en Educación Infantil. Una confluencia posible

“El arte estaba en el vivir cotidiano porque la sensibilidad estaba en el vivir cotidiano” (Leticia Cossettini, 1991: 15:34-15:42 min.)

Hay una sensibilidad hacia lo cotidiano, hacia el entorno, que ha de cultivarse y en las escuelas ello es posible siempre y cuando esto sea una finalidad educativa y teniendo en cuenta que a través del arte se cultiva y desarrolla la

sensibilidad no solo hacia lo artístico, también hacia lo cotidiano, hacia el entorno inmediato del niño, donde están los elementos patrimoniales, podríamos tomar como ejemplo de lo que explicamos, la historia narrada en *La escuela de la señorita Olga*. Una experiencia que duró quince años de 1935 a 1950 y que formó a personas conociendo su realidad de manera holística, observándola, explorándola, comprendiéndola, narrándola, dibujándola, identificándose con ella y percibiéndola reflexivamente. Estas serían algunas de las finalidades de una educación artística y patrimonial deseable para generar una identidad cultural y la formación de una ciudadanía comprometida y crítica.

Siguiendo a Gardner (2007) los niños están capacitados para aprender en un *entorno visual rico*. La relación con los artistas, sus habilidades y conocimientos, expresadas significativamente y ajustadas al desarrollo cognitivo del niño puede darse y cuanto antes mejor. Y estableciendo conexiones con intelectuales españoles de principios de siglo XX recogemos las palabras de Manuel Bartolomé Cossío quien decía que "todas las enseñanzas deben comenzar en la escuela de párvulos y todas continuar a la par y progresivamente hasta que el alumno deje la escuela" (Cossío, 2007:27).

Teniendo como referente a estos dos autores, consideramos que la educación patrimonial y artística debe empezar en los primeros años de escolarización y continuarse en etapas siguientes, "los niños, durante los años de la educación elemental, son capaces de ir más allá de la pura producción y de empezar a tomar parte en discusiones acerca de la naturaleza y de la historia de los objetos" (Gardner, 2007:75). Frente a las formas de simbolización verbales y lógicas que son las que favorece la escuela "tratar clases de símbolos visuales-espaciales en artes visuales es prácticamente definitiva: pensar en términos de formas, qué representan, qué sentimientos pueden expresar, de qué modo pueden componerse y combinarse, y qué formas múltiples de significación pueden incorporar" (Gardner, 2007:78-9). Y volviendo a Cossío recogemos sus principios pedagógicos para la infancia: que el niño investigue y cree por sí mismo, teniendo al maestro como guía y supervisor de su trabajo, que el niño piense, y que la enseñanza sea la formación del carácter y de la voluntad, la formación por medio de la vida y para la vida, que el libro de texto no ocupe el lugar central sino el entendimiento, el razonamiento y el recuerdo de lo aprendido (Cossío, 2007:174).

*Repárese que es tan inútil como cruel exigir luego a los alumnos que piensen en la Escuela primaria, cuando no han empezado a hacerlo en la de párvulos; o que lo hagan en el Instituto, cuando en la primaria tampoco han pensado; o en la Universidad, cuando ya su pensamiento viene atrofiado y convertido en máquina (Cossío, 2007:174).*



Tales aportaciones teóricas nos han permitido elaborar una propuesta de trabajo para Educación Infantil con una secuencia de actividades basada en LA OBSERVACIÓN-EXPERIMENTACIÓN — LA INVESTIGACIÓN-EXPRESIÓN — LA COMUNICACIÓN-NARRACIÓN que impliquen la CREACIÓN y la COMPRENSIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL.

Sugerimos esta secuencia posible para el alumnado de Educación Infantil, que podría ser útil para etapas superiores debidamente ajustada a los niveles cognoscitivos e intelectuales del alumnado.

*Através de observação atenta, no sentido de observar o modo de exploração e de interação das crianças com o meio, conseguimos ter uma maior contextualização dos seus interesses e capacidades. (Queiroz & Bila, 2014:114)*

La finalidad del proyecto educativo es educar la mirada, desarrollar la expresión artística y la experiencia estética, conocer los contextos y las narrativas de los elementos, comprendiendo el arte y el patrimonio en objetos de aprendizaje mediante un acercamiento creativo y emocional.

En este trabajo se opta por la didáctica del patrimonio cultural porque entendemos que es necesaria la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje) y porque en la didáctica que proponemos se incorpora un modelo de enseñanza que implica al profesor como intelectual reflexivo. Esta reflexión ha de ser necesariamente crítica para que la enseñanza no sea un mero ejercicio de reproducción-trasmisión sino que potencie la conexión entre la realidad artística y patrimonial y los sujetos y objetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los artistas y los estudiantes. La idea de combinar el aprendizaje del patrimonio, la expresión artística y el conocimiento vivenciado no supone irnos al espacio de los procedimientos o de los valores y las emociones, tampoco dejarlos en un segundo plano sino que supone construir un entramado significativo donde conceptos, procedimientos, valores y emociones estén íntimamente relacionados para dar sentido a los elementos artísticos-patrimoniales, darles vida, interpelarlos y convertirlos en protagonistas de los aprendizajes, de las vivencias y de la cotidianidad de los estudiantes desde formas artísticas de conocimiento, porque la comprensión del patrimonio y del arte nos permitiría abordar desde las emociones hasta los procesos de desarrollo intelectual del niño.

## 2. Propuesta educativa

Siguiendo los postulados del proyecto IRES (1991) y en el desarrollo de una didáctica específica, donde interactuarían la educación patrimonial y artística, definiremos una serie de principios que guiarían la práctica, atenderían a la diversidad de alumnado, tendrían en cuenta su propio conocimiento, orientarían la enseñanza hacia la investigación docente y el aprendizaje hacia un proceso de investigación en el aula, unos principios con los que se evaluaría la práctica desde los resultados del aprendizaje y de los problemas prácticos profesionales. Así pues, conviene exponer una serie de ideas sintetizadas en principios que fundamentan el desarrollo de esta propuesta:

- Una propuesta de enseñanza que propicie el conocimiento del entorno a partir de las experiencias y vivencias de los niños.
- 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 en prácticas innovadoras (Porlán, Rive-ro y Solís, 2010).

En relación con estas afirmaciones el proyecto «Pintamos nuestro patrimonio: un proyecto de educación artística y patrimonial para Educación Infantil» es un ejemplo donde se combina la expresión artística libre a partir de la observación del patrimonio histórico-artístico (Duarte y López, 2017).

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:

### OBJETIVOS

- Desarrollar la autonomía creativa y la iniciativa personal del alumnado.
- Observar, experimentar, investigar y conocer el entorno patrimonial.
- Narrar, expresar, crear y comunicar las expresiones artísticas y las identificaciones patrimoniales fomentando la imaginación y la percepción estética.

### CONTENIDOS

- Un edificio
- Un cuadro

- Un escultura
- Un puente histórico
- Un parque o un río
- Una tradición

#### METODOLOGÍA

La metodología será globalizada teniendo en cuenta las tres áreas de Educación Infantil que recoge la Orden de 5 de agosto de 2008 que desarrolla el currículo, e integradora de los contenidos de educación artística y patrimonial trabajando interrelacionadamente conceptos, procedimientos y actitudes.

Proponemos “un planteamiento didáctico en el que la investigación constituye un principio orientador de las decisiones curriculares” (García y García, 1993:19), lo que implicaría una metodología globalizada con diferentes recursos y estrategias de enseñanza, considerando la ideas de los alumnos y su evolución, analizando en cada momento qué saben, qué están aprendiendo y qué han aprendido. Ajustando en todo momento el nivel de los alumnos a las actividades diseñadas para ir progresivamente ampliando los conocimientos y sus niveles de formulación.

En esta metodología los contenidos están formulados como problemas y las actividades vienen a dar respuesta a las preguntas planteadas.

#### SECUENCIA DE ACTIVIDADES

1. Indagación sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación al contenido que se va a trabajar formulado como un reto o un problema. La indagación se podrá hacer en la asamblea de aula, mediante un dibujo o grabado, con alguna foto o un cuento sobre los elementos artísticos y patrimoniales elegidos y cercanos al escolar.
2. Observación del elemento seleccionado, contando lo que se ve y las características que percibe.
3. Experimentación: expresándolo artísticamente (dibujo, collage, recreación en volúmenes) y conociéndolo en el momento pasado (preguntando a sus familiares o a artistas, investigando sobre la historia que cuenta).
4. Comparación entre los elementos observados y los elementos recreados, que los niños conozcan y diferencien, valoren y se identifiquen, propongan soluciones al reto planteado con la invención de una historia, un cuento, o con nuevas creaciones.
5. Comunicación mediante una acción de grupo (un museo o rincón de

aula), invitando a un artista a valorar su experiencia o explicar la suya propia y proponer formas de conservación futuras de los elementos estudiados.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Las observaciones (mediante escala de estimación o listas de control sobre los elementos trabajados).
- Las creaciones realizadas por el alumnado.
- Las narraciones elaboradas.
- El grado de comprensión de los elementos estudiados a través de los trabajos realizados y el nivel de creatividad implicado.
- Nivel de resolución de los problemas planteados.
- El trabajo en grupo y el trabajo individual.

#### Conclusión

Con esta aproximación a la enseñanza patrimonial y artística hemos querido defender la necesaria comunicación entre dos ámbitos de conocimiento y creación que deben confluir en las aulas de Educación Infantil para capacitar a los escolares en un entorno cada vez más complejo y generador de nuevas identidades.

#### Referencias

- Calado, Margarida (2014). "Que objetivos? Que competências? O ensino da Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais". Revista *Matéria-Prima* ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 30-37.
- Cossetini, L. (1991). *La escuela de la señorita Olga*. Documental de Mario Piazza, 46':54". Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=KT3uiRq76GU> (11/04/18).
- Cossío, Manuel Bartolomé (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 (2017). "Cómo mejorar la enseñanza de la didáctica del patrimonio cultural desde el diseño de un ciclo de mejora". IV Jornadas de Formación e Innovación Docente, pp. 734-747. Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad de Sevilla. ISBN 978-84-86849-10-8.
- Duarte Piña, Olga & López Carrasco, Carmen (2017). "«Pintamos nuestro patrimonio»: un proyecto de educación artística y patrimonial para Educación Infantil". Revista *Matéria Prima* ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (3): 32-42.
- Duarte Piña, Olga & Ávila Ruiz, Rosa M<sup>o</sup> (2015). "El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado". Cabás. *Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, ISSN 1989-5909, 13: 135-150.
- Estepa Giménez, Jesús (ed.). *La educación patrimonial en la escuela y en el*

- museo: *investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. ISBN 978-84-15633-46-4
- Estepa, Jesús & Cuenca, José María (2006). "La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica". In: Roser Calaf & Olaia Fontal. *Miradas al patrimonio*, pp. 51-71. Gijón: Trea. ISBN 84-9704-268-9
- Fontal Merillas, Olaia (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea. ISBN 84-9704-099-6
- García, J. Eduardo & García, Francisco F. (1993). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada. ISBN 84-87118-03-8
- Gardner, Howard (2007). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN 978-84-493-0023-3
- Gonçalves, Luís Jorge Rodrigues (2014). "Contar histórias é preciso". *Revista Alter Ibi* ISSN 2183-2927. Vol. 1 (1): 13-18.
- Porlán Ariza, Rafael, Rivero García, Ana & Solís Ramírez, Emilio (2010). "Un modelo de formación para el cambio del profesorado de Ciencias". In: I Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Consultado 08/04/2018 disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25491>
- Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) (1991). *El modelo didáctico de investigación en la escuela* (vol. I). Sevilla: Díada.
- Queiroz, João Paulo & Bila, Maria Suzete (2014). "Como motivar a exploração artística no pré-escolar?" *Revista Matéria Prima* ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 112-2.

# Asas das Serras e do Boquilobo

*Mountain and Boquilobo wings*

CARLA REIS FRAZÃO\*

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

\*Portugal, professora de Educação Visual e de Educação Tecnológica. AFILIAÇÃO: Agrupamento de Escolas Gil Paes, Escola Manuel Figueiredo. Rua 25 de Abril 2350-786, Torres Novas, Portugal. E-mail: frazaocarlareis@sapo.pt

**Resumo:** Projeto desenvolvido com uma turma do 6º ano, nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Refletiu-se sobre-se o meio ambiente, interligaram-se conteúdos disciplinares, promoveram-se práticas de atividade expressiva, exploraram-se meios e matérias de representação, observaram-se obras de arte, estimulou-se a imaginação.

**Palavras-chave:** áreas naturais protegidas / animais / arte / criatividade.

**Abstract:** *Project developed with a 6th grade class in Visual Education and Technological Education. Environment reflections were made, contents were related, works of art were studied, expression practices were promoted, means and materials of representation were explored, hence exploring the imaginary.*

**Keywords:** *protected natural areas / animals / art / creativity.*

## Introdução

Em Portugal o rasto de devastação dos incêndios ocorridos em outubro de 2017 perdura no nosso pensamento. Desapareceram florestas com memórias de reinados longínquos, pessoas, animais e meios de subsistência. Às cicatrizes do fogo acrescentam-se os danos causados nos cursos de água, nomeadamente com as descargas poluentes lançadas ao rio Tejo. Estas ocorrências movimentaram a sociedade civil, intensificaram a discussão sobre questões relacionadas com o Ambiente e deixaram os cidadãos mais alerta para os problemas que afetam a Natureza.

A nível local ou global assistimos, diariamente, a discussões promovidas por entidades privadas e organismos internacionais sobre temáticas relacionadas com sustentabilidade, diminuição de pluviosidade, recursos hídricos, fenómenos atmosféricos extremos, espécies em vias de extinção, aquecimento global, etc.

A atualidade destes discursos e os acontecimentos recentes que afetaram o território nacional motivaram a estruturação de um projeto que auxiliasse a sensibilizar os alunos para a necessidade de terem uma voz ativa em ações de proteção das espécies e do meio ambiente.

O projeto “Asas das Serras e do Boquilobo” teve como objeto de estudo o conteúdo *Património natural* e foi desenvolvido com alunos do 6.º ano, nas disciplinas de Educação Visual (EV) e de Educação Tecnológica (ET). A ação pedagógica sugere a realização de representações de animais que povoam as áreas naturais do município, onde a escola se insere. A persecução deste objetivo foi ativada pela observação de obras de arte, dando a conhecer diferentes discursos visuais e contribuindo para incentivar os alunos a envolverem-se em atividades exploratórias.

### 1. Sala de aula e meio envolvente

#### 1.1 Saberes curriculares, saberes transversais e educação para a cidadania

A ação educativa “Asas das Serras e do Boquilobo” pretende estabelecer elos de ligação entre as aprendizagens de sala de aula e o meio envolvente. O estabelecimento de ensino encontra-se inserido num município que contacta com áreas naturais protegidas — o Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros e a Reserva Natural do Paul do Boquilobo. Tendo em atenção esta localização geográfica procurou-se dinamizar um projeto que desse a conhecer o património natural da região e alertasse os alunos para a importância da sua proteção.

O projeto foi alicerçado a partir da articulação de conteúdos das disciplinas de EV e de ET. Na disciplina de EV foi dado destaque a saberes sobre *Património / Domínio: Discurso*. Tendo em atenção o foco do projeto foi dado realce

a objetivos gerais cujas aprendizagens versam sobre: valor e identificação de diferentes tipos de património; importância do património natural de cada região, para a afirmação da identidade de cada uma (Ministério da Educação, 2012a: 9). A interligação com a disciplina de ET decorreu da aplicação de conteúdos sobre *Materiais e Estrutura / Domínios: Técnica e Projeto*. Dada a natureza das atividades foi atribuída mais importância a objetivos que remetem para a interiorização de conhecimentos sobre: identificação de propriedades de materiais; função das estruturas; realização de estruturas considerando materiais e processos de construção; desenvolvimento de ações e capacidades direcionadas para a realização de um objetivo; identificação de recursos e procura e avaliação de soluções (Ministério da Educação, 2012b: 8-11).

O desenvolvimento do projeto educativo assenta na abordagem destes saberes mas é importante considerar as aprendizagens transversais respeitantes a atitudes e valores de cidadania. Neste âmbito é essencial anotar que:

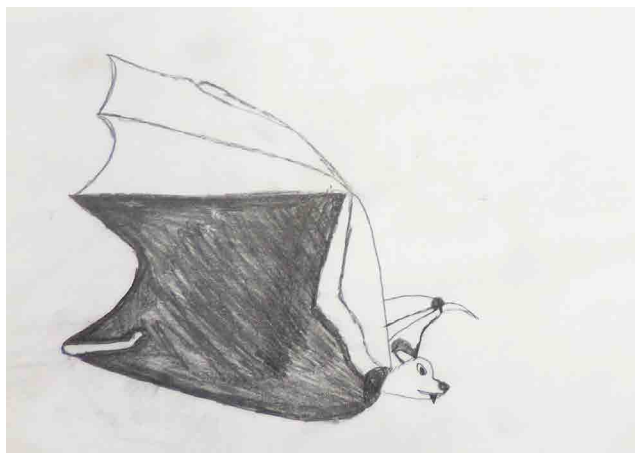
*a Escola não se pode limitar a um mero espaço de transmissão de saberes académicos (...) tornando-se imperioso que se preocupe com a formação dos jovens enquanto cidadãos de pleno direito, preparando-os para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e esclarecida face às problemáticas da sociedade civil* (Direção-Geral da Educação, 2017:7).

A educação ambiental é parte integrante da educação para a cidadania, a qual prevê a formação pessoal e social dos alunos através da promoção de valores, atitudes e competências essenciais às exigências da sociedade atual. Assim, e de acordo com o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, sugere-se o incremento de projetos que dotem os alunos de conhecimentos para:

*interpretar e avaliar a realidade envolvente, (...) sustentar posições e opções, competências (...) fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões (...) face aos efeitos das atividades humanas sobre o ambiente* (Direção-Geral da Educação, 2017:7).

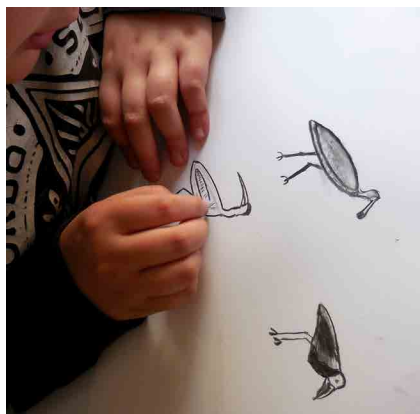
Estas noções encontram-se enunciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Os princípios gerais do sistema educativo e os objetivos do ensino básico apontam que a escola deve ajudar: ao desenvolvimento da personalidade, do caráter, da cidadania, proporcionando capacidades que auxiliem à reflexão consciente sobre valores estéticos, morais e cívicos; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (Lei n.º 46/86, 14 outubro: 3068-70).





**Figura 1** · Estudo de um morcego. Desenho a lápis de grafite. Trabalho de aluno do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.

**Figura 2** · Estudo de uma garça. Desenho a lápis de cor. Trabalho de aluno do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.



**Figura 3** · Alunos a explorar diferentes materiais durante o estudo de aves que povoam a Reserva Natural do Paul do Boquilobo. Carvão e guache. Trabalhos de alunos do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.

**Figura 4** · Alunos a explorar diferentes materiais durante o estudo de aves que povoam a Reserva Natural do Paul do Boquilobo. Carvão e guache. Trabalhos de alunos do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.

Tendo por base estas considerações o projeto incluiu reflexões sobre: a importância de adotar comportamentos que contribuem para a preservação futura dos recursos naturais e da Biodiversidade; estabelecer interligação entre os elementos da paisagem e a identidade local, identificar ameaças que afetam o ambiente e feitos resultantes da produção excessiva de resíduos (Direção-Geral da Educação, 2017:17).

## **1.2 Sala de aula e obra de arte — espaço de aprendizagem, pesquisa e experimentação**

As aprendizagens no domínio da linguagem visual assumiram relevância para alcançar a ideia nuclear do projeto — sensibilizar os alunos para questões que envolvem o meio ambiente. Esta intenção motivou a conceção de uma ação pedagógica cujas linhas orientadoras privilegiam a interiorização de saberes através da realização de atividades de investigação experimental e práticas de expressão e criação visual. A concretização destes objetivos foi impulsionada pela observação de obras de arte, através da qual foi ancorada a abordagem de assuntos inerentes à perceção, representação e comunicação de ideias, materiais e meios de registo e foi importante para estimular a imaginação e para lançar desafios à turma.

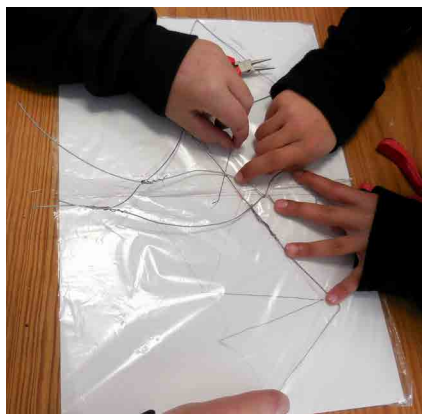
A análise das obras e o contacto com múltiplas referências visuais e atividades são necessárias para auxiliar o aluno a adquirir um acervo interior de elementos, entendido como unidades de um código linguístico essenciais à construção das mensagens visuais. Na posse destes recursos o aluno tem ao seu dispor mais informação que poderá utilizar e explorar em novas combinações, ao desenvolver os seus registos plásticos. Vygotsky (2009:17-8) refere que a atividade da imaginação da criança será mais produtiva com a riqueza, a variedade da experiência acumulada e a abundância dos elementos que possui.

## **1.3 O projeto — fases de desenvolvimento**

A ação educativa foi delineada considerando quatro fases, com ações complementares nas disciplinas de EV e de ET: (1) abordagem de conteúdos e pesquisa de informação, (2) observação de obras de arte, (3) atividade prática, (4) reflexão sobre processos de trabalho e resultados alcançados.

### **1.3.1 EV — observar, conhecer, desenhar**

Na disciplina de EV depois de explicitadas as noções *património*, *ambiente*, áreas *naturais protegidas* procedeu-se à pesquisa de informação sobre os parques em análise (caracterização sumária dos habitats e identificação da fauna).



**Figura 5** · Entrejuda durante a fase de elaboração das linhas de estrutura do morcego. Modelação com arame. Trabalho de aluno do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.

**Figura 6** · Aluna a modelar arame para configurar o pássaro. Trabalho de aluna do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.

**Figura 7** · Aluno a revestir a estrutura do animal com gaze engessada. Alunos do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.

A especificidade dos ecossistemas direcionou o projeto para o estudo de algumas espécies animais: populações de morcegos, existentes em grutas, e algumas aves que povoam as zonas aquáticas.

A fase de registo visual foi antecedida pela observação de imagens de obras de arte (J. Resende, J. Pomar, P. Rego, P. Picasso) em que os autores desenvolveram representações de/com animais. A visualização destas obras teve como intuito mostrar que existem diferentes modos de perceber o meio, expressar ideias e que cada artista procura encontrar uma linguagem que o identifica.

Após a contextualização do projeto foram realizados estudos gráficos dos animais, com exploração de diferentes meios: lápis de grafite e lápis de cor (Figura 1 e Figura 2), sanguínea, carvão e guache (Figura 3 e Figura 4), tendo sido abordadas noções sobre: percepção da forma; identificar particularidades dos animais; simplificação; proporções, relação entre as partes e o todo.

### **1.3.2 ET — elementos lineares: do projeto na folha de papel às formas em volume**

O desenvolvimento das representações tridimensionais foi materializado na disciplina de ET. A modelação em arame foi feita a partir de projetos nos quais os alunos haviam assinalado as principais linhas de estrutura, essenciais à sustentação e à configuração dos animais. Durante esta fase de estudo a turma apresentava-se ansiosa por iniciar os trabalhos com arame. Mas, quando houve oportunidade de manusear o novo material, o entusiasmo foi afetado porque os alunos não conseguiram perceber como poderiam transpor os traçados lineares, dos desenhos, para formas com volume. Apesar de terem sido demonstrados alguns procedimentos os mesmos tinham dificuldades na realização das formas — “isto não está igual ao desenho?”, “é muito difícil, não fica seguro, está sempre a ficar enrolado e dobrado!” Perante os obstáculos foi feita a exemplificação das ações a partir de um dos projetos, implementado trabalho de pares e apontadas algumas estratégias que ajudavam a definir as formas pretendidas. A cooperação (Figura 5) foi importante para minimizar situações de insucesso, superar constrangimentos e manter a dedicação às atividades. Durante o decorrer das aulas observou-se que os alunos ficaram mais autónomos e, de um modo geral, melhoraram as capacidades de destreza na aplicação da técnica de construção de volumes com arame (Figura 6).

### **1.3.3 A superfície das formas — espaço de invenção**

A fase destinada ao revestimento das estruturas foi antecedida pela observação de imagens representativas de esculturas (por exemplo de: J. Vasconcelos, J.



**Figura 8** · Aluno a revestir a estrutura do animal com plasticina.

**Figura 9** · Aluna a explorar técnicas de pintura com influência de processos de J. Pollock . Aluna do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.

**Figura 10** · Aluna com trabalho final. Aluna do 6.º ano. (2018). Fonte: própria.

Vieira, J. Koons, P. Picasso), nas quais os autores exploraram meios invulgares. A análise das imagens foi importante para fazer menção a processos e a percursos de indagação que os artistas fazem quando procuram novos recursos e soluções singulares, para suscitar a curiosidade dos alunos, incentivá-los a pesquisarem materiais variados e a fazerem experimentações originais.

A superfície das formas transformou-se num suporte de registo e num espaço de exploração e de invenção. A atividade proporcionou o manuseio de recursos diversos: gaze engessada (Figura 7), cera, plasticina (Figura 8), lã, película aderente, cimento, etc. Permitiu, ainda, experienciar novos modos de pensar e de fazer, perceber possibilidades expressivas de materiais, analisar os resultados (positivos e negativos) e partilhar conhecimentos. Através desta dinâmica pedagógica procurou-se surpreender os alunos, promover a atividade exploratória, reforçar o envolvimento no projeto e deixar “memórias” afetivas positivas que contribuíssem para a interiorização de princípios e responsabilidades cívicas para com o meio ambiente.

A nível de modos de estar em sala de aula a intervenção proporcionou situações de ensino/aprendizagem onde foi possível observar, de modo evidente, a motivação dos alunos, o empenho nas atividades e o entusiasmo dedicado ao projeto (Figura 9), tal como a satisfação com o resultado final (Figura 10), seja em termos individuais ou de grupo.

### **Conclusão**

A proteção do meio ambiente é uma responsabilidade individual e simultaneamente coletiva. É importante que face às alterações climáticas, às questões relacionadas com a poluição, a destruição de ecossistemas e os riscos de extinção que afetam muitas espécies, se desenvolvam práticas que sensibilizem o indivíduo a refletir sobre as suas ações e que promovam uma alteração de atitudes.

Tendo em atenção estas fragilidades é necessário que a educação fomente práticas pedagógicas que auxiliem ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, críticas e participativas. O incremento de projetos que cativem o aluno, proporcionem o contacto com técnicas diferenciadas que exerçam algum fascínio sobre o mesmo, podem levar a um maior envolvimento emotivo no processo de interiorização de conhecimentos, auxiliar a dar sentido às aprendizagens e estimular a adoção de uma postura mais informada. De acordo com C. Rogers (apud Sousa, 2003: 143):

*a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é resultante de um trabalho pessoal de descoberta, de algo que é captado pelo indivíduo.*

Os inúmeros desafios que se colocam ao indivíduo, e as constantes alterações geradas pelas dinâmicas socioeconômicas do mundo moderno, requerem que o mesmo esteja atento a diferentes realidades, possua capacidades de resposta rápida, de colaboração e cooperação social. Perante estes requisitos, provocados pelo progresso científico e tecnológico, revela-se fundamental a implementação de uma “educação projetiva” — procura-se que o aluno interiorize saberes que aplicará no futuro. A assimilação de aptidões de adaptação, de reação e o desenvolvimento de um pensamento aberto, inovador e criativo requer a organização de ações pedagógicas que falem de criatividade. Projetos que proporcionem o treino das inteligências para se tornarem mais plásticas, o treino de capacidades de fazer descobertas, de se ultrapassar problemas desconhecidos e de se encontrar soluções. Estas propostas, alicerçadas em ações promotoras da imaginação, são ainda fundamentais para ajudar a desenvolver o olhar crítico do sujeito em relação ao meio, capacitando-o para levantar questões, a pensar por si próprio, defendendo-se da forte pressão ao consumo exercida pela propaganda comercial (Sousa, 2003:196-8).

A ação educativa, aqui apresentada, articulou saberes de domínios inerentes à linguagem visual e tecnológica, cidadania e educação ambiental, e vai ao encontro de enunciados da *Lei de Bases da Política do Ambiente* que reconhecem o papel fundamental da educação na promoção da Educação Ambiental, com o intuito de dotar os cidadãos com competências ambientais, promotoras de uma cidadania participativa e responsável em ações de proteção e preservação do meio ambiente (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017:11)

O projeto foi estruturado segundo princípios pedagógicos que proporcionam a aquisição e a construção de conhecimento pela atividade prática. A essência experimental e exploratória das atividades de sala de aula foi apoiada pela observação de obras de arte, o que se revelou fundamental para suscitar a curiosidade, estimular a imaginação e envolver os alunos no projeto.

Reconhece-se que os alunos têm uma natureza inquieta; gostam de explorar, testar limites, manusear e de fazer novas descobertas, pelo que é importante incrementar projetos que considerem espaço de experimentação e de invenção. Os programas disciplinares de EV e de ET preconizam a implementação de ações que auxiliem a desenvolver a criatividade e a imaginação, proporcionem vivências de diferentes universos visuais, possibilitem a operacionalização de



ações e de experiências práticas que se transformam numa parte ativa do conhecimento, (Ministério da Educação, 2012a: 3; 2012b:3). No entanto, as constantes alterações dos currículos resultaram na “secundarização” de áreas que envolvem a expressão e criação visual, o que condiciona a implementação de projetos que procuram promover o contacto com a obra de arte/cultura, o desenvolvimento do pensamento criativo, a literacia visual, assim como a aquisição de competências no âmbito da cidadania e da literacia ambiental — aprendizagens que necessitam de continuidade e de múltiplas formas de abordagem para serem assimiladas e utilizadas como forma de comunicação.

### **Referências**

- Agência Portuguesa do Ambiente (2017) *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. Portugal. [Consult. 2018-04-27]. Disponível em URL: [https://www.apambiente.pt/\\_zdata/DESTAQUES/2017/ENEA/AF\\_Relatorio\\_ENEA2020.pdf](https://www.apambiente.pt/_zdata/DESTAQUES/2017/ENEA/AF_Relatorio_ENEA2020.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2017) *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Portugal: Ministério da Educação. [Consult. 2018-04-17]. Disponível em URL: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educao\\_Ambiental/documentos/reas\\_consulta\\_publica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educao_Ambiental/documentos/reas_consulta_publica.pdf)
- Lei n.º 46/86 (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo*. I Série-Nº237. Portugal:
- Diário da República [Consult. 2017-04-18]. Disponível em URL: <https://dre.pt/application/file/a/222361>
- Ministério da Educação (2012a) *Metas Curriculares: Educação Visual, 2º e 3º Ciclo*. Portugal: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2012b) *Metas Curriculares: Educação Tecnológica, 2º Ciclo*. Portugal: Departamento da Educação Básica.
- Sousa, Alberto B. (2003) *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. Vol. I. Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-617-2.
- Vygotsky, Lev (2009) *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores. ISBN: 978-989-641-045-2.

# Intervenção-corpo-jardim: experiência estética e ensino de arte

*Intervention-body-garden:  
aesthetic experience and teaching of art*

URSULA ROSA DA SILVA\* & MARTA LIZANE BOTTINI DOS SANTOS\*\*

Artigo completo submetido a 30 de abril de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

\*Brasil, professora de Filosofia da Arte. AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes. Rua Alberto Rosa 62, Pelotas, Rio Grande do Sul, CEP 96010-770, Brasil. E-mail: ursularsilva@gmail.com

\*\*Brasil, professora de artes. AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes Rua Alberto Rosa 62, Pelotas, Rio Grande do Sul, CEP 96010-770, Brasil. E-mail: marta.lizane@gmail.com

**Resumo:** O modo como aprendemos é composto de muitos elementos, alguns esquecidos pela escola. Para conhecer algo, precisamos antes querer perguntar sobre este algo. A experiência estética, precisa ser algo também vivenciado pelos sentidos. Neste artigo, abordamos uma reflexão sobre a importância da experiência estética na formação de professores. **Palavras chave:** formação / corpo / experiência estética.

**Abstract:** *The way we learn is composed of many elements, some forgotten by the school. To know something, we must first want to ask about this something. Aesthetic experience must also be something experienced by the senses. In this article, we discuss a reflection on the importance of aesthetic experience in teacher's formation.* **Keywords:** *formation / body / aesthetic experience.*

## 1. Os primeiros fios...

Este texto foi motivado por questões do evento Congresso Matéria-Prima, a saber: “Como o professor da escola básica e secundária tem agido enquanto criador de aproximações e abordagens do ensino das artes?” e, “Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?”

Partindo destas indagações pensamos que o modo como aprendemos é composto de muitos elementos; alguns destes são esquecidos pela escola, como o espanto, o corpo que sente, a experiência estética. O espanto é uma reação do corpo frente a algo que nos surpreende e, de algum modo, nos mobilizar para o novo. Para conhecer algo, precisamos antes querer perguntar sobre este algo, isso move a pesquisa e o aprendizado. Nas artes, assim como na filosofia, o espanto, a curiosidade e a pergunta podem ser provocadas. É pensando no ensino de arte como provocador da curiosidade, do aguçar o olhar que vemos a importância de que a experiência estética seja um dos modos de exercitar esta provocação na escola.

A experiência estética, além de conteúdo para a formação de professores de artes, precisa ser algo também vivenciado pelos sentidos, pelos corpos dos estudantes, futuros professores. Tomando como referência a definição de Larrosa, para quem a experiência estética é um atravessamento, passar por uma experiência é algo que deve nos transformar, entendemos que na formação docente deva haver experiências com arte transformadoras e que possibilitem rever metodologias no ensino na escola.

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (Larrosa, 2002:21)*

Por outro lado, as metodologias, por si só, nada garantem se o estudante, por sua vez, não estiver motivado, se ele não participar com uma predisposição para aprender e para vivenciar o que aqui chamamos de experiência estética: esse atravessamento do corpo por algo inesperado, encantador, inundado de beleza ou transbordado de afeto, algo que desloque os significados para nos inspirar novos caminhos: que pode estar na arte, na vida ou na natureza. Como afirma Marcos Pereira:

*Uma experiência estética (...) se assemelha ao estado de espírito daquele que se apaixonou: no encontro com seu amado, se inaugura um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituía e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. Algo começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida.* (Pereira, 2011:116).

No caso da escola, este encontro pode acontecer no ensino de arte, desde que exista um olhar, uma atenção do corpo para viver experiências estéticas. O professor pode ser o provocador desta atenção. A formação passa pelo convívio cotidiano com alunos e pelo compromisso mútuo de professor e estudante. E esse cotidiano, como define Fernando Hernández (2007), demanda que se desenvolva uma percepção aguçada para ver o novo no “mesmo”, ou seja, o mundo é o mesmo todos os dias, as pessoas são as mesmas, ou pensam ser, o segredo está em perguntar “quem vê?” e “o que vê?”. Aquele que se coloca num estado de predisposição para ver o novo vai sempre buscar outras formas de significação, não vai se acomodar com os significados dados e vividos no dia-a-dia pelo senso comum.

Ao tratar de corpo, de espanto, pensando na perspectiva do encontro, não o encontrar alguma coisa ou alguém, mas sim de se encontrar, um encontro que nos arrebate. Deste modo, aguçar o olhar é espantar-se, é desertar a sensibilidade, é tornar este corpo instrumento... A imagem que faço de mim e sinto com todas as células que me compõem meu entorno, sou a experiência que faço disso um acontecimento, uma singularidade.

A educação do corpo, atualmente assume um papel significativo como prática pedagógica, pois o ser humano está em constante transformação e, neste sentido, é preciso novas alternativas para o ‘fazer pedagógico’, que produza sentido, que faça gerar inquietações, que permitam um entendimento mais reflexivo acerca de questões corporais. Perceber e estudar o corpo a partir das suas singularidades, dos atravessamentos que os conduzem a intenções e formas de percepções do mundo.

Este artigo foi escrito a quatro mãos, numa narrativa que se alterna entre primeira pessoa: eu e nós. Trazemos aqui experiências vivenciadas no espaço acadêmico, no âmbito da formação de professores na Universidade, bem como, no ambiente de uma escola pública, com turmas de Ensino Médio.

## 2. Tecendo a trama: Intervenção-corpo-jardim

Uma das experiências que trazemos neste texto, e uma reflexão sobre a importância da experiência estética na formação superior, foi apresentada em uma das práticas feitas na disciplina *Desenho do corpo, o corpo que desenha*, no curso de Mestrado Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas — UFPEL, no Brasil. A atividade foi nomeada ‘Intervenção-corpo-jardim’, e tem como base uma metodologia cartográfica de pesquisa. “Cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup, 2008:469).

Como proposta de avaliação havia a necessidade da entrega de um trabalho que poderia ser um seminário poético, performance ou instalação ou outra forma livre de apresentação. Minha inquietação era oferecer algo que em algum momento nesta disciplina havia me tocado. A primeira providência foi comprar sapatos, resolvi que seriam usados, pois há o signo da caminhada impregnando estes artefatos, uma forte referência aos percursos traçados, as singularidades, a caminhos... Pus-me em brechós (NB: loja de artigos usados) pela cidade procurando a matéria-prima de meu trabalho. Distintas formas e modelos, cores e odores, a diversidade de minha sala de aula, de tantas outras salas de aula, pés que caminham livres, pés presos... Confesso que alguns pares de sapato busquei tentando imaginar qual de meus colegas iria se identificar. Por alguns momentos me perdia nas imagens que se criavam, e em suas vontades de querer passagem... Havia ainda alguns itens que faltam para confeccionar esta atividade: flores, adubo, terra, regador e utensílios de jardinagem.

O local escolhido para a realização do trabalho foi o pátio do Centro de Artes, no jardim entre dois prédios. No dia da intervenção, preparei com cuidado todo o material e dediquei-me a um momento de introspecção, de silêncio, momentos em que um segundo leva anos para terminar. É o corpo que quer se comunicar, que fala na solidão, um cuidado que despertei nesta disciplina com alguns encontros que tive com algumas leituras oferecidas.

Em sala, após as apresentações dos colegas convido-os a descer, neste momento, percebo os deslocamentos, de humor, de vontades, de interesse... Ao chegarmos ao local que pensei ser o mais adequado disponho os sapatos, as plantas e os utensílios para então fazermos a atividade. De imediato todos entenderam a proposta. Sol, calor, terra, água, pássaros uma frondosa árvore que nos brinda com sua generosa sombra e um grupo de alunos e professores ávidos a escolher sapatos, lugares e plantas. A interação de todos com os materiais dispostos se da de uma forma tão harmônica que penso que os fins se cumpriram. É aqui que foram disponibilizados os materiais para realizar a atividade.

De início alguns estavam tímidos, mas logo um colega pegou uma bota e



**Figura 1** · Uma bota e sua planta

**Figura 2** · Sapato azuis, nylon e uma árvore Centro de Artes, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas/RS, Brasil. Fonte própria

daí por diante se seguiu um caleidoscópio de ações e movimentos em fluxos contínuos e descontínuos que construíram deste modo um mosaico de ações, produzindo/compondo um jardim-movediço. Nesta proposta de atividade, os colegas e professores trouxeram consigo intenções que não eram as minhas, mas agenciaram-se, distorceram-se, criaram um mundo singular. Para todo lado que fotografo, uma imagem se faz, um segundo único capturado e repleto de significados, intenções e signos, uma imagem refletida na lente dos meus olhos, por todos os cantos desse jardim movediço que cria uma história, uma narrativa. As imagens falam por si, flores e sapatos e informações diferentes imagens que reverberam em um pretérito infância (Figura 1 e Figura 2).

Com uma bota cheia de terra e uma planta assentada nela esta imagem, trata de falar sobre desconstrução, de darmos outros signos aquilo que nos interessa, de singularizar o que esta posto e criar, e percebermos que o que esta dado pode assumir outras perspectivas.

Ao desconstruir a utilidade dos vários sapatos, reinventamos outro sentido para eles, para o caminhar, para o encontro. A planta mostra-se potente de estar em qualquer ambiente, seja no mais inesperado. Minha proposta inicial para a desconstrução dos sapatos seguiu um caminho próprio, a criatividade, os espantos deram voz as devires outros. O modo de aceitar um deslocamento de significados e se colocar em situação de criar algo novo, despertar novas percepções do espaço e do tempo que nos envolve, e se colocar nesta relação estética de fruir o mundo.

### **3. Intervenção Jardim de Sensações**

A outra experiência aqui apresentada aconteceu em fevereiro de 2018, na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, em Pelotas, Brasil. Nesta escola realizou-se um projeto, organizado pelas professoras das disciplinas de Filosofia, Artes e Sociologia.

As professoras propuseram aos alunos que fizessem uma releitura das obras de cinco artistas, de modo que pessoas com deficiência visual pudessem ter uma experiência sensorial destas obras. O objetivo inicial era o de incluir alunos com deficiência visual na vivências de obras de arte. Essa necessidade surgiu pelo contato que eles tinham com um aluno cego que chegou nesta escola no Ensino Médio. O que ocorreu, é que, na verdade, ao invés de ser incluído pelo grupo, este aluno se tornou motivo para que os outros quisessem estudar e buscar mais conhecimentos, pois o aluno cego era muito estudioso, fazia todas as tarefas e tirava as melhores notas.

O estudo e o processo para a montagem das obras levou cerca de dois meses,



**Figura 3** · Pessoas lendo o texto da proposta de releitura da obra *Mulher de Sombrinha*, de Monet. Foto: D. Grillo.

**Figura 4** · Sala da releitura da obra *Mulher de Sombrinha*, de Monet. Foto: D. Grillo



entre pesquisa sobre vida e obra dos artistas escolhidos e, principalmente, pesquisa sobre a proposta estética que o artista tinha em sua produção artística. Após a pesquisa e a escolha da obra, então começava o processo para elaborar a montagem de sua releitura com acessibilidade para pessoas cegas. Os artistas e as obras escolhidas foram: *O Sono*, de Salvador Dalí (Figura 5); *O Grito*, de Edvard Munch; *A Dança*, de Henri Matisse, *Mulher com Sombrinha*, de Claude Monet (Figura 4) e *Borboleta*, de Romero Brito. Cada obra foi montada por um grupo de 4 a 5 alunos, que utilizaram uma sala de aula para cada obra.

A comunidade e todos os alunos da escola foram convidados a passar um sábado pela manhã experimentando obras de arte! O desafio maior era não apenas fazer uma obra para ser tocada, mas para ativar todos os sentidos: o tato, o olfato, a audição, o paladar, assim, com cheiros, aromas, texturas, música, vento, perfumes, água, eles usaram de tudo o que foi possível a sua imaginação para provocar os espectadores, que entravam, um de cada vez, na sala com os olhos vendados, para simular a ausência de visão, acompanhados por um guia do grupo. Do lado de fora da sala, estava um texto falando do objetivo daquela releitura e quais elementos o grupo destacou para serem sentidos (Figura 3). Junto ao texto, uma imagem da obra original que serviu de inspiração para aquela experiência.

Como partícipe desta experiência, na qualidade de espectadora, posso dizer que foi um das mais emocionantes momentos que vivi relacionados à arte e à escola. Primeiro como professora, pois uma das professoras proponentes foi minha aluna na universidade, este foi para mim uma resposta para aquela pergunta: será que estamos formando bons professores? Em segundo lugar, por confirmar a concepção de que a experiência estética pode estar presente como conteúdo e como vivência na escola, e quando ela é realmente vivida há transformação na vida das pessoas. O que Larrosa nos diz a respeito da experiência estética com sendo algo pelo que passamos, que nos atravessa e a partir do que deixamos de ser os mesmos, há um deslocamento, uma nova perspectiva sobre o mundo. E foi este novo olhar que percebi naqueles jovens, que estavam muito felizes por terem conseguido executar um trabalho fascinante, envolvente, emocionante.

Motivada por aquela vivência inesquecível, além de participar desta atividade na escola, convidei os alunos para levar aqueles trabalhos para serem montados e experimentados no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, um mês depois daquele sábado ensolarado e marcante. O objetivo era provocar os estudantes de Artes, futuros professores e artistas, a pensar sobre essas possibilidades de dar acesso à arte de outros modos que não os visuais. O

convite foi aceito com alegria e muita apreensão por terem que se apresentar na universidade.

#### 4. A Costura: Para Amar a Arte

Finalizando o texto, trazemos o relato de um professor, mestrando em formação, que participou desta experiência estética realizada no Centro de Artes. Ele intitulou sua experiência PARA AMAR A ARTE... Acreditamos na força da experiência estética como deslocamento para nova percepção de mundo e este texto confirma tudo o que percebemos naquele dia, da maioria dos que participaram deste momento, professores e estudantes.

*Ontem pela manhã... tive uma experiência deliciosa... que merece ser compartilhada aqui... Era uma proposta de experimento artístico que estava sendo desenvolvida por um grupo de alunos do ensino médio de uma escola de Pelotas... à convite do Centro de Artes da UFPEL... Os alunos divididos em grupos pela professora de Filosofia... que estava trabalhando Estética com os alunos... deveriam escolher a obra de um artista das Artes Visuais... e propor uma releitura... (...) as ideias tomaram o rumo de experimentos sensoriais onde a visão dos expectadores era suprimida... Éramos então vendados(as)... e conduzidos(as) por um universo de impressões sensitivas... que despertavam os sentidos e rememoravam registros corporais... Fiquei impressionado com a força do trabalho realizado pelos alunos... seu envolvimento e prazer nas atividades... pois estavam desde a manhã bem cedo lá no Centro de Artes... organizando tudo... Fiquei impressionado com o trabalho da professora... sempre acompanhando tudo... sua dedicação era visível... sobretudo quando relatava os processos de desenvolvimento do trabalho... seus olhos faiscavam! Fiquei emocionado em perceber como uma atividade educativa / artística... bem conduzida... por um professor(a) comprometido(a) pode ter frutos surpreendentes... Este tipo de ação... eleva nossa alma... pois nos faz acreditar que nem tudo está perdido... e que sempre onde ainda houver uma fagulha de vida... a arte estará presente para ampará-la... Estas ações nos motivam... a produzir outras ações... e a partilhar sensibilidades... sabores e saberes... (...) felizes daqueles(as) que lutam... para que a chama ardente... possa queimar dentro de nós em todo o seu fulgor. ARTE SIM!!! ARTE SEMPRE!!! (Alex Almeida, Relato publicado em facebook, março de 2018).*



**Figura 5** · Releitura da Obra *O Sono*, de Salvador Dalí.  
Montagem no Centro de artes da UFPel em março de 2018.  
Foto: D. Grillo

## **Referências**

- Oliveira, M. O. de, Hernández, F. (2007) *Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*, Santa Maria, Editora da UFSM.
- Kastrup, V. (2008) "O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção" In: Castro, L. R. de; Besset, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.465-489.
- Larrosa, Jorge. (2002) "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", *Revista de Educação*. Jan/Abr/ n.19.
- Pereira, M. (2011) "Contribuições para entender a experiência estética", *Revista Lusófona de Educação*, 18.

# Memórias e tradição oral: influência da cultura Pomerana na educação formal do Estado do Espírito Santo

*Memories and oral tradition: influence of Pomeranian culture on formal education of the State of Espírito Santo*

ELAINE KARLA DE ALMEIDA\*

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

\*Fotógrafa, atriz e professora de Arte. AFILIAÇÃO: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, Gerência de Qualificação Profissional. Rua César Hilal, N. 1111, sala 219. Santa Lúcia, Vitória, Espírito Santo, CEP 29056-085 Brasil.

**Resumo:** Nesta comunicação, apresentaremos uma súmula das investigações realizadas sobre as manifestações culturais e manutenção da identidade cultural pomerana na educação formal das escolas inseridas nas comunidades Pomeranas do Espírito Santo, visando formação dos profissionais da educação, a valorização das comunidades e a tradição oral, relacionando as vivências no espaço escolar e a vida em comunidade.

**Palavras chave:** identidade cultural / comunidades pomeranas / tradição oral.

**Abstract:** *In this presentation, we show a summary of the research implemented on cultural manifestations and maintenance of the Pomeranian cultural identity within formal education of the schools in the Pomeranian communities of Espírito Santo, with the aim of training education professionals, improve value of these communities and their oral tradition and relating experiences in school and community life.*

**Keywords:** *cultural identity / Pomeranian communities / oral tradition.*

## Introdução

O povo pomerano chegou ao Estado do Espírito Santo a partir da década de 1850 e enfrentou inúmeras dificuldades, desde falta de infraestrutura, adaptação climática e falta de comunicação com autoridades e comerciantes, tendo que resolver todos seus problemas sozinhos, o que contribuiu para seu isolamento, fortalecendo suas heranças, a manutenção dos valores, costumes e identidade culturais. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, e do isolamento de algumas comunidades, os pomeranos tem papel de destaque no Espírito Santo devido sua estrutura agrária.

A Língua Pomerana é considerada Patrimônio Cultural do Estado do Espírito Santo, visando a valorização deste Patrimônio Cultural e atender às necessidades das comunidades pomeranas do Espírito Santo, em 2014, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) iniciou 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.

Uma das propostas é demonstrar a grande importância destas comunidades e o papel do idoso na tradição oral, no ambiente escolar e para nosso patrimônio cultural.

Pretendemos retratar 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.

### 1. Imigração Pomerana no Estado do Espírito Santo

Os integrantes das comunidades pomeranas do Estado do Espírito Santo vieram da Pomerânia para o Brasil no final da década de 1850, sendo que os primeiros chegaram Estado em 28 de junho de 1859, se estendendo até a década de 1870, “Ao todo, mais de 2.300 pomeranos se instalaram em terras capixabas ao longo do século XIX.” (Granzow, 2009:11).

A maioria dos pomeranos que chegaram ao Espírito Santo eram agricultores, e os poucos que não tinham experiência com a agricultura se declararam agricultores para conseguir terras do governo da então província capixaba. A partir de sua chegada ao Estado o povo pomerano enfrentou inúmeras dificuldades, desde falta de infraestrutura, adaptação climática e falta de comunicação com autoridades e comerciantes, tendo que resolver todos seus problemas sozinhos, o que contribuiu para seu isolamento, fortalecendo suas heranças, a manutenção dos valores, costumes e identidade culturais.

Os imigrantes pomeranos sofreram perseguições e discriminação, com



**Figura 1** · Seminário Formação de Professores.  
Fonte: SEDU/EESP.

**Figura 2** · Estacionamento/ acesso à EMEIEF Carlos Luiz  
Frederico, Baixo Guandu/ES. Fonte: própria.

maior intensidade, a partir da década de 1940, por ocasião da Segunda Grande Guerra, devido uso de língua germana. 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, resultando maior isolamento das comunidades e contrangimento do uso, em alguns casos, ainda nos dias de hoje, da língua pomerana em locais públicos.

Em 1945, foi realizada a Conferência de Potsdan. Ao término da conferência ficou decidido que “[...] o norte da Prússia Oriental passou a pertencer à União Soviética. O restante da região, dentre esta também a Pomerânia Oriental, passou a pertencer à Polônia.” (Rölke, 2016:83-4). Outra decisão relevante foi a permissão, aos dominadores, de expulsar as populações alemãs dos territórios recém-adquiridos ao leste dos rios Oder e Neisse, o que fez com que a Pomerânia deixasse de existir, e, conseqüentemente, deixando os pomeranos do Espírito Santo apátridas.

Ainda durante a Segunda Guerra, segundo depoimentos apresentados no documentário *Bate-Paus* (Jacob, 2007), enquanto pomeranos eram convocados para lutar contra o governo alemão pelo exército brasileiro, suas famílias eram associados aos nazistas e sofriam inúmeras agressões físicas, encarceramento, invasões e depredação de propriedades, saques, entre outros.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, do isolamento de algumas comunidades e das persguições, os pomeranos conseguiram se organizar e prosperar, fortalecendo sua cultura e estrutura agrária, mantendo papel de destaque no Espírito Santo.

## **2. Educação formal e cultura Pomerana no Estado do Espírito Santo**

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 de descendência 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. Assim, 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.

Em 2003, diante da preocupação de pais, mães e membros das comunidades tradicionais pomeranas, pesquisadores e professores em parceria com Secretarias Municipais de Educação de cinco municípios capixabas: Laranja da Terra, Domingos Martins, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão, colonizados por descendentes pomeranos, se reuniram para discutir políticas educacionais em prol da valorização, fortalecimento da cultura, língua oral e escrita pomerana. Com o apoio dos órgãos públicos municipais, foi criado, em 2005, o Projeto de Educação Escolar Pomerana — PROEPO, e em 2007, o projeto foi instituído programa.

Inicialmente, o Programa contava com cinco municípios participantes, em 2014, somavam 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) objetivando “[...] desenvolver um trabalho que valorize e fortaleça a cultura e a língua oral e escrita pomerana [...]”.

A Língua Pomerana é considerada Patrimônio Cultural do Estado do Espírito Santo (EC nº 64/2011: 46). 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 iniciou 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 (Figura 1).

Após a primeira etapa de Formação, em 2016, a Secretaria de Estado da Educação instituiu grupo de trabalho para elaboração de uma nova proposta de formação de professores, participando destas reuniões: profissionais da educação, membros das comunidades pomeranas e representantes das Secretarias Municipais de Afonso Cláudio, Baixo Guandu (Figura 2), 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 tem como objetivo desenvolver formação para professores das Redes Estadual e Municipais de ensino, visando a aprimorar os conhecimentos sobre a língua pomerana, priorizando uma política pedagógica que valorize e fortaleça a tradição oral, a cultura e outras tradições.

O ensino da Arte nas 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” (Espírito Santo — CBEE, 2009:177), respeitando a diversidade e valorando a cultura, patrimônios culturais, saberes e fazeres das comunidades.

Ressaltamos que no ambiente escolar não podemos nos ater às ações que apresentam especificidades locais, visto que as comunidades pomeranas estão inseridas em uma cultura coletiva, se fazendo necessárias conexões com as tradições e culturas regionais, nacional e internacional.

Convém mencionar que a apropriação de culturas externas, o reconhecimento do outro, seja individualmente ou coletivamente, não deve suplantar a singularidade das comunidades, assim, devemos promover um currículo que respeite e promova a diversidade nacional, e em contrapartida, promova, valorize e estimule a diversidade cultural local.

O reconhecimento de que cada criança possui valores e conhecimentos prévios, e que estes devem ser respeitados e valorizados pelos professores, é de suma importância 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, sem desfavorecer a tradição local, e sim, validando-a. A educação pomerana deve ir além do simples ato de ensinar, estabelecendo relações entre a tradição cultural destes povos e as tradições nacionais, preservando e valorando suas manifestações e patrimônios culturais.

### 3. Mémoias e tradição oral

A tradição oral da comunidade pomerana *é um fator marcante para sua identidade cultural. Essas comunidades são, em sua maioria, formadas por indivíduos bilíngues, sendo que os mais idosos frequentemente falam apenas a língua materna, o pomerano.*

Refletindo em como a comunidade pomerana se organiza (tradição oral, valorização dos idosos, identidade cultural, religiosidade, entre outros) e interação, podemos inferir que influenciam e são influenciados por outras culturas, sociedades e etnias, o que contribui para o entrelaçamento entre suas tradições e as demais.

Os descendentes de pomeranos possuem fortes *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.

Podemos observar que na sociedade ocidental contemporânea, o velho é

interditado e excluído, impossibilitado de participação efetiva da comunidade, destruindo os trabalhos da memória. Segundo Chauí (1979) “*a função social do velho é lembrar e aconselhar*”, são os guardiões do passado, os responsáveis por resgatar e transmitir, às futuras gerações, suas culturas. A convivência intergeracional faz com que o idoso se sinta inserido na comunidade e reviva sua história, possibilitando reconstruí-la ao contar suas experiências, prestando, ao mesmo tempo, um grande trabalho à sociedade; mostrando um universo diferente do atual. A figura feminina também possui 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.

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

O nascimento, como na maioria das sociedades ocidentais, é cercado de alegrias e muito cuidado, devido fragilidade dos recém-nascidos. Nas comunidades pomeranas esse período é cercado de crenças e magia. A igreja, Luterana e Missouri, é o instrumento de ligação entre a família, a criança e a comunidade, e uma das primeiras preocupações dos pais é o batismo, uma obrigação familiar, de cunho religioso e social, onde a criança é apresentada à comunidade. Acreditam que este sacramento (benção inicial) tem o poder de livrar a criança dos males, inclusive da morte.

O casamento é considerado um rito de passagem, tanto para o homem, quanto para a mulher, que inclui elementos do sagrado e popular, envolvendo toda a comunidade. Estão entre os preparativos os convites a preparação da festa, registros, escolha dos padrinhos, entre outros. Apesar de algumas mudanças, nenhuma descaracteriza os traços marcantes dos casamentos realizados desde a imigração. 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 quebra-louças; 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,

A morte tem grande relevância nas comunidades pomeranas, para eles, um rito de passagem necessário para o equilíbrio do universo. As cerimônias funerárias

iniciam logo após a morte, e delas participam toda a comunidade. Inicialmente os familiares comunicam o falecimento à comunidade, que é convidada a participar das solenidades, sendo a participação no enterro um compromisso entre os membros da comunidade. O anúncio também é feito pela igreja, com três badaladas de sino e a cerimônia religiosa é realizada pelo pastor no cemitério ou na casa do morto. O rito se encerra após a benção e o sepultamento.

Estes ritos, que norteiam as práticas dos descendentes pomeranos, fortalecem o convívio em comunidade.

### Conclusão

A partir das pesquisas sobre as comunidades pomeranas no Estado do Espírito Santo, observamos a íntima relação entre a religiosidade e a educação, perspassando toda a sua história entre os ritos, tradições, e toda sua cultura.

Podemos conceber que o isolamento involuntário no decorrer dos anos fortaleceu as tradições pomeranas e seu sentido de pertencimento, contribuindo para a manutenção de suas tradições, ritos, oralidade e língua. A escolarização, necessária e de cunho obrigatório, 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: Bosí, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Quieiroz. ISBN: 978-85-71643-93-2
- 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>>. Aceso em: 05/04/2018.
- Manske, Cione Marta Raasch (2015) *Pomeranos no Espírito Santo — história de fé, educação e identidade*. Vila Velha: Gráfica e Editora GSA. ISBN: 978-85-817311-4-8
- Rölke, Helmar (2016) *Raízes da imigração Alemã: História e Cultura Alemã no espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. ISBN: 978-85-98928-21-0

# Artes Visuais, Música, Teatro e Educação Física: linguagens e integração na formação de professores de 1º e 2º ciclo do Ensino Básico

*Visual Arts, Music, Drama and Physical Education: languages and integration in teachers training for 1st and 2nd cycle of Basic Education*

**TERESA ISABEL MATOS PEREIRA\* & CARLA CRISTINA SANTOS COREIA  
ROCHA PORTUGAL\*\***

Artigo completo submetido a 30 de abril de 2018 e aprovado a 09 de Maio de 2018

\*Portugal, Artes Visuais / artista visual. Afiliação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA)/ Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Largo da Academia Nacional de Belas Artes 14, 1200-005 Lisboa, Portugal, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal, E-mail: teresa.peras@gmail.com

\*\*Portugal, Professora de Educação Física. Afiliação: Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, centro interdisciplinar de estudos educacionais (CIED) , Escola Superior de Educação de Lisboa. Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal. E-mail: carlac@esexl.ipl.pt

**Resumo:** Este texto reporta-se ao desenho da Unidade Curricular (UC) Artes e Educação Física, integrada nos mestrados em Ensino do 1.º e 2º Ciclo do Ensino Básico (variantes de Português, História e Geografia de Portugal/ Matemática e Ciências Naturais). São aqui apresentados e discutidos os pressupostos teórico-metodológicos que permitiram estruturar e desenvolver um conjunto de práticas criativas, nas áreas das artes visuais, educação física, música e teatro, com estudantes de mestrado/ futuros docentes do ensino básico.

**Palavras chave:** Artes e Educação Física / Processo Criativo / Arts-Based Research / Educação Artística / Formação de Professores.

**Abstract:** *This text refers the design of the subject Arts and Physical Education, integrated on masters degree in Teaching for 1st and 2nd Cycle of Basic Education (variants of Portuguese, History and Geography of Portugal / Mathematics and Natural Sciences). We present and discuss theoretical and methodological assumptions that allowed us to structure and develop a set of creative practices in the areas of visual arts, physical education, music and drama with students/ future teachers of basic education.*

**Keywords:** *Arts and Physical Education / Creative process / Arts-Based Research / Artistic education / Teacher training.*

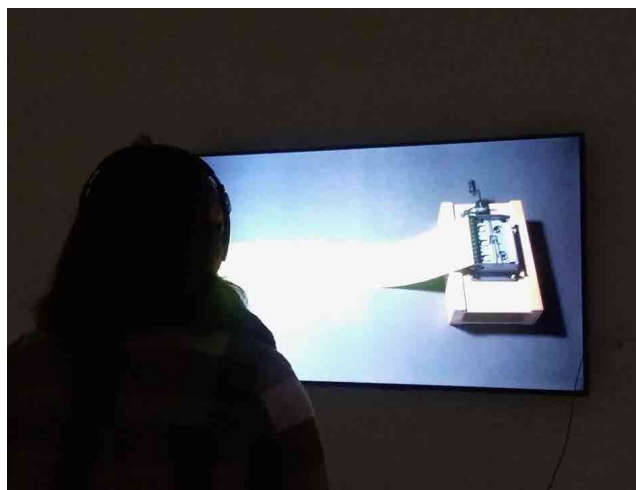
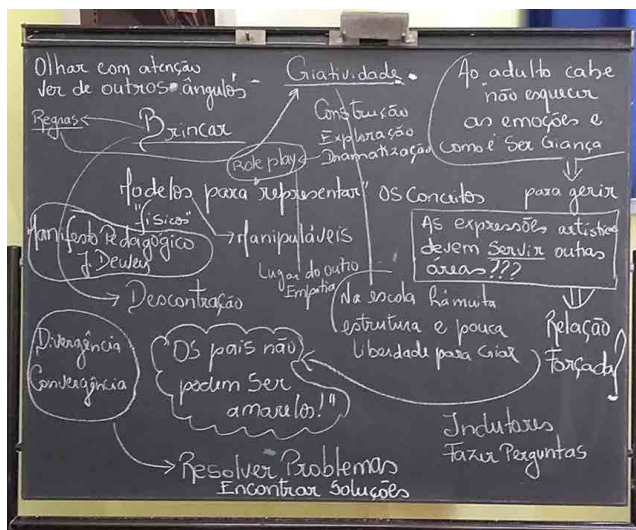
## Introdução

Considerando a dimensão intelectual das práticas educativas, cabe defender uma ação culturalmente integrada de produção de conhecimento que não se limite à reprodução acrítica de saberes, desconstruindo a imagem do ensino como prática subalternizada e instrumento meramente funcional.

Este texto incide precisamente sobre o trabalho desenvolvido no âmbito das artes (artes visuais, música e teatro) e educação física, tendo por base a criação de uma Unidade Curricular (UC) no ano letivo 2015/16 que possibilitasse um espaço de criação e comunicação de conhecimento, através do desenvolvimento de processos criativos. Esta UC — Artes e Educação Física — integra o plano de estudos dos mestrados em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB) e do 2.º Ciclo do EB (nas variantes de Português, História e Geografia de Portugal ou Matemática e Ciências Naturais), que permitem formar profissionais para a docência no 1º e 2ª ciclos, sendo desenhada em conformidade com os planos curriculares destes dois ciclos do Ensino Básico.

A sua natureza pluridisciplinar envolve a lecionação por quatro docentes com formações diferentes, assumindo entre todos uma metodologia de trabalho cooperativo capaz de responder por um lado, às especificidades de cada área e por outro, perspetivar interseções e possibilidades de integração de conhecimento.

O texto aborda os princípios basilares (paradigmas teóricos e metodologias) que orientam as práticas desenvolvidas no contexto da UC, considerando a importância de aproximações à educação artística em moldes que permitam i) o desenvolvimento de literacias nas áreas das Artes e Educação Física; ii) a compreensão da importância da criatividade enquanto modalidade de



**Figura 1** · Mind map sobre a Criatividade.

Foto: Teresa Pereira

**Figura 2** · Visita à exposição *Tensão & Conflito*. A arte em vídeo após 2008. Foto: Teresa Pereira



**Figura 3** · Processos desenvolvidos no âmbito das artes visuais.

**Figura 4** · Processos desenvolvidos no âmbito da educação física. Foto: Carla Rocha



interpretação do mundo bem como iii) a promoção da pesquisa e desenvolvimento pessoal através de processos criativos individuais e coletivos, entendidos simultaneamente enquanto processos investigativos em arte.

Neste sentido, far-se-á um balanço do trabalho desenvolvido ao longo destes anos letivos considerando a ligação entre os fundamentos teórico-metodológicos e as práticas desenvolvidas, com vista a evidenciar os contributos recíprocos dos princípios teóricos e experimentação prática na construção de um pensamento reflexivo acerca do papel desempenhado pelas artes e educação física em contexto educativo.

### 1. Processos criativos e prática educativa

A ideia da arte como uma metadisciplina que poderá servir de grande chapéu a várias outras disciplinas e o enfoque nas linguagens particulares de cada uma das áreas artísticas poderá parecer algo de contraditório. Contudo, se incidirmos a nossa atenção nos processos criativos, facilmente se percebe que nos situamos num espaço de fronteiras fluidas, no qual, ao invés de uma educação centrada no desempenho e performance técnicas, estamos perante uma educação estética mais abrangente, que integra artes visuais, música, teatro e educação física, considerando finalmente que:

*A estética pode, nos contextos da arte e do desporto, traduzir-se numa categoria transdisciplinar que os relaciona, que os liga e que denuncia a sua cumplicidade no interesse que ambos investem no corpo em movimento (Lacerda & Gonçalves, 2009:106)*

Assim, é possível contrariar a excessiva especialização disciplinar, assente numa visão universalizante do conhecimento, sem negar contributos recíprocos de cada uma das áreas e respeitando a singularidade da experiência e da interpretação da realidade.

Na verdade, os processos criativos possibilitam transpor as fronteiras disciplinares, reconhecer a experiência individual e a intersubjetividade como contributos válidos na busca de uma solução para determinada problemática.

Ao referir uma perspetiva clássica das várias etapas do processo criativo (*preparação, incubação, insight, avaliação e elaboração*), Mihaly Csikszentmihaly (Csikszentmihaly, 2013:79) adverte para o carácter recursivo complexo, iterativo e não linear de um processo marcado pela experiência da fruição. Nesta perspetiva, a fruição, suporta um processo que é simultaneamente intuitivo e altamente focado na perseguição de um objetivo que o autor designa por *flow*.

Segundo Mihaly, esta experiência assume características marcantes, designadamente i) a existência de metas claras a atingir em cada passo do processo;

ii) percepção imediata dos efeitos da ação desenvolvida; iii) o equilíbrio entre os desafios e as competências individuais; iv) a fusão entre ação e compreensão; v) a abstração de possíveis distrações; vi) a imperturbabilidade face à possibilidade de errar; vii) o fortalecimento do autoconceito; viii) a distorção de uma percepção real do curso do tempo; e ix) a transformação da experiência numa finalidade em si mesma (Csikszentmihaly, 2013:111)

Esta é, acima de tudo, uma experiência de imersão num processo contínuo onde o indivíduo consegue, de forma prazerosa, resolver problemas e/ou atingir determinadas metas através dos seus próprios recursos, resultando daqui um fortalecimento da imagem que tem de si próprio e das suas capacidades individuais. Finalmente, a satisfação que daqui retira estimula-o a repetir o processo criativo de forma mais continuada.

A convicção da legitimidade e transversalidade dos processos criativos enquanto experiências determinantes para qualquer indivíduo (e fundamentais na formação pessoal e profissional de docentes), levou-nos a colocar o processo criativo no centro do trabalho a desenvolver com os estudantes dos mestrados, ainda que estes não digam respeito à formação específica para o ensino das artes ou da educação física. Na verdade, o papel transformador da arte e da estética assume uma dimensão ampla na compreensão e interpretação do mundo, conjugando aspetos de natureza biológica, psicológica, social e cultural, já que convoca os mecanismos sensoriais responsáveis pela percepção do ambiente à nossa volta, sistemas interpretativos e comportamentos sociais e culturais.

Elliot Eisner refere, a propósito do papel desempenhado pela arte na transformação da consciência, que este processo de transformação se baseia na sensorialidade como via para a compreensão qualitativa do mundo, acompanhada, em paralelo, pelo desenvolvimento de outras ferramentas essenciais tais como a linguagem, as artes, o desporto, as ciências e os valores que, no todo, configuram as inúmeras dimensões que estruturam o indivíduo (Eisner, 2002:2). Esta conjugação de fatores possibilita, entre outras coisas, interpretar a informação sob a forma da criação de conceitos. Segundo o autor, a arte e a estética produzem um efeito transformador na consciência individual, nomeadamente através i) do refinamento dos sentidos para que a experiência sensorial do mundo se torne mais complexa e subtil; ii) do estímulo à capacidade de imaginar e visualizar o que não está acessível à percepção imediata; iii) da elaboração de conceitos e representações a partir da experiência empírica; e iv) do desenvolvimento de competências comunicacionais mobilizando de forma intencional diversas linguagens (visuais, corporais, sonoras, verbais, ...) (Eisner, 2002:19).



**Figura 5** · Processos desenvolvidos no âmbito da música. Foto: Carla Rocha

**Figura 6** · Processos desenvolvidos no âmbito do teatro. Foto: Natália Vieira

Na Conferência sobre Educação Artística promovida pela Unesco em 2006, António e Hanna Damásio (Damásio, 2006) vão um pouco mais além ao evidenciarem a importância das práticas artísticas na formação de uma mente reflexiva e, conseqüentemente, como possíveis espaços de construção da cidadania, já que, mais do que explicar, as artes simbolizam a realidade, conferindo uma espessura ética, consciente e sensível ao exercício da vida em sociedade.

### 1.1. Metodologias baseadas em arte

Considerando o potencial transformador da arte e a ideia de que é possível convocar as práticas artísticas e corporais como formas de representar e reconfigurar a experiência humana, logo se percebeu que a via do processo criativo pode constituir-se como forma de abordar questões de natureza educacional muitas vezes secundarizadas. No fundo, trata-se de pensar uma pedagogia enraizada na educação estética, que proponha uma estreita vinculação entre formação e subjetividades, destacando o que parece residual no contexto escolar: as práticas artísticas e a educação física (Lovisolo, 1997).

Neste sentido, metodologias de abordagem como a *arts-based research* (ABR) e *arts-based educational research* (ABER), desenvolvidas sobretudo desde a década de 1990 por Elliot Eisner e Thomas Barone, colocaram as práticas artísticas e os processos criativos no centro de pesquisas em áreas como as ciências sociais, artes ou educação, já que possibilitam criar diferentes modalidades de recolha, interpretação de dados, síntese de resultados e comunicação de conhecimento, demonstrando e sublinhando a dimensão investigativa dos processos criativos. Em todas, como sublinha Henk Borgdorff (Borgdorff, 2011:46), a prática artística assume um papel transversal à escolha do tema, da metodologia, do contexto e da comunicação de resultados e constitui-se como cerne de produção de conhecimento.

Mais recentemente Maria Acaso reforça precisamente o uso de estratégias artísticas como modalidades de criação de conhecimento. Neste caso e na perspetiva da *Art Thinking*, os processos criativos surgem como espaços de produção de conhecimento e formas de “conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística” (Acaso, 2017:29)

Assim, interessa perceber como é que a realidade se pode ligar com a educação artística e a educação em geral se pode relacionar com a realidade através da educação artística. Em primeiro lugar, quando falamos de educação artística, ou em sentido alargado em educação estética, estamos a referir-nos à mobilização, na prática, de um conjunto de conhecimentos que integram as



**Figura 7** · Instalação — Apresentação final de projetos.

Foto: Teresa Pereira

**Figura 8** · Instalação vídeo-apresentação final de projetos.

Foto: Teresa Pereira

linguagens particulares das várias áreas artísticas ou mesmo do desporto, seja isoladamente, seja de forma transdisciplinar. Neste caso, o contato com objetos de arte é alargado ao domínio desportivo já que, compreendido num espaço abrangente e mais complexo das práticas corporais, inclui desde a atividade física mais exploratória à dança como uma prática simbólica, social e culturalmente enraizada.

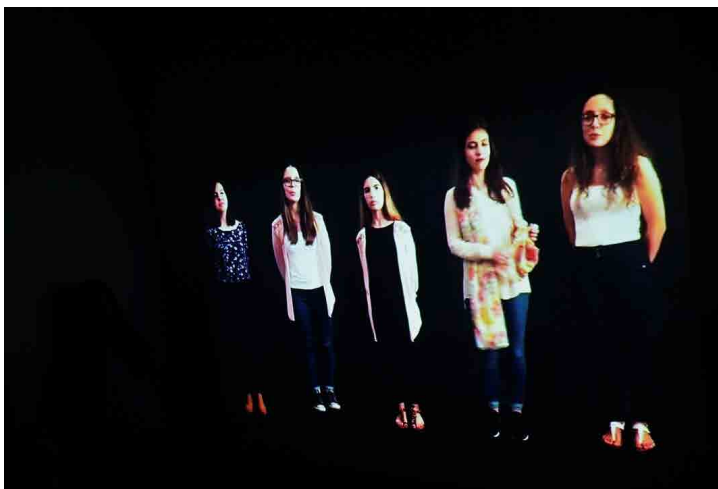
Em segundo lugar, cada linguagem, pela forma como convoca as dimensões motora, perceptiva, intelectual e cognitiva do indivíduo, contribui de forma integrada para a formação integral de um ser humano capaz de refletir acerca da sua ação e responsabilidade enquanto cidadão. Tomando estes dois aspetos como pontos de discussão que em larga medida atravessaram a nossa prática docente no âmbito da UC de Artes e Educação Física, iremos, seguidamente, explicar o desenvolvimento e o encadeamento dos processos desenvolvidos ao longo dos últimos 3 anos.

## 2. Da teoria para a prática

A UC Artes e Educação Física é lecionada por 4 docentes com formação em cada uma das áreas. Neste sentido, a reflexão inerente à construção e desenvolvimento das atividades a realizar ao longo de cada ano letivo — e da qual resulta este texto — é um trabalho coletivo, partilhado e que procura dar voz a todos, numa forma de diálogo que respeite as singularidades de cada área (artes visuais, educação física, música e teatro) mas que, ao mesmo tempo, reconheça os contributos recíprocos de uma interseção de saberes, discursos e práticas. Por este motivo, elegemos desde o início o processo criativo como eixo estruturante da nossa prática, afastando, desde logo, uma tentação de centrar as aulas na especificidade de cada área e fazer da UC uma espécie de “colagem” de saberes. Por conseguinte, assumimos como referências fundamentais os estudos sobre criatividade e educação acima mencionados (que evidenciam a forma integrada de concretização das aprendizagens), bem como a nossa própria experiência no campo artístico e da educação física, que de maneira intersubjetiva oferece um conhecimento realista e funcional capaz de sustentar a prática docente.

Tendo presente a importância do saber adquirido através da experiência pessoal para um enriquecimento do desempenho profissional, procurámos delinear algumas ideias chave que pudessem sustentar um conjunto de situações práticas que contribuíssem para um entendimento geral das práticas artísticas e educação física como espaços de fruição que interligam estética e ética.

Uma das primeiras ideias chave prende-se com a desconstrução de uma visão instrumentalista e “infantilizada” com que as artes e a educação física são muitas vezes encaradas face a outras áreas curriculares. Na verdade, queríamos



**Figura 9** · Instalação-apresentação final de projetos.

Foto: Teresa Pereira

**Figura 10** · Instalação-apresentação final de projetos.

Foto: Teresa Pereira

que elas fossem entendidas como metadisciplinas, que convocam formas pluridimensionais de pensamento e ação, promovendo aprendizagens que integram múltiplas formas de inteligência, designadamente a linguística, espacial, lógico-matemática e emocional (Gardner, 2006). Deste modo, procurámos quebrar uma imagem da educação artística que, enraizada na separação entre emoção e intelecto, remete as práticas artísticas para o campo da expressão (Acaso, 2017:62) e das manualidades, desprovendo-a de qualquer capacidade de gerar formas de conhecimento. No caso da educação física, trata-se de ir além de uma ligação imediatista ao desporto e entendê-la numa perspetiva de abordagem às práticas corporais como, por exemplo, a dança, como propostas de desenvolvimento individual e social, que conciliam as dimensões estética, comunicacional, lúdica e de auto conhecimento.

A nossa perspetiva é precisamente oposta a esta concepção essencialista de educação artística e educação física e consideramos, portanto, que ambas se constituem como espaços válidos de produção e comunicação de conhecimento. Excluimos assim a ideia das imagens como ilustrações de um texto, dos sons como música de fundo, do teatro ao serviço da compreensão do texto e da educação física como mera performance desportiva.

Uma segunda ideia chave é a aceção de que o processo criativo é simultaneamente um processo investigativo com um objeto de estudo (uma problemática), contexto de atuação, metodologia de abordagem, recursos e modalidades de comunicar resultados que lhe são próprios. Procurámos, por um lado, desligar a representação das artes e da educação física como áreas extrínsecas, residuais ou com um pendor “decorativista”, e por outro destacar o seu valor transversal que permite integrar a investigação em educação, tendo por base metodologias de pesquisa baseadas em arte. Assim, a produção de conhecimento através da prática, dando voz aos seus atores, é acompanhado de uma reflexão fundamentada e central a todo o processo, já que permite uma avaliação constante de cada etapa e a necessidade de reajustar a ação em curso.

Finalmente, uma terceira ideia chave prende-se com a dimensão simultaneamente estética e ética das artes e educação física. Neste sentido, interessa-nos promover abordagens a estas áreas que, interligando fruição/contemplação, reflexão/interpretação e produção/criação, pudessem conduzir a um conjunto de aprendizagens que não ficassem encerradas apenas no domínio do saber fazer mas que fossem alargadas ao saber ser e saber estar. Deste modo procuramos a estreita articulação entre a experiência pessoal — capaz de ser transportada para a esfera profissional, a partir do cruzamento entre as dimensões experimental, instrumental, reflexiva, intuitiva — e



interpessoal, na promoção da imaginação e da liberdade de pensamento crítico.

Tendo por base estas três ideias chave como estrutura para o desenvolvimento das práticas, havia então que delinear caminhos, perceber os contributos advindos de cada área para um processo integrado que, a partir de experiências criativas, se dirige essencialmente à esfera pessoal dos futuros docentes do ensino básico.

### 3. Linguagens e integração

Considerando os pressupostos anteriormente esboçados, foi estruturado, em cada ano letivo, um planograma, capaz de configurar não só um conjunto de atividades a desenvolver com os estudantes, mas que, acima de tudo, permitisse inculcar um carácter reflexivo acerca das práticas (artísticas e educativas). Deste modo as propostas contemplam uma estreita ligação entre processos individuais e processos de trabalho cooperativo, desenvolvidos através de metodologias projetuais e adequadamente documentados de modo a construir uma espécie de diário de bordo visual e textual, capaz de registar a memória dos processos e dos resultados.

Atendendo a esta dinâmica entre aprendizagens individuais e coletivas, a introdução à UC é realizada através da apresentação de materiais audiovisuais como forma de induzir a uma reflexão crítica. Esta, realizada no coletivo de turma, incide sobre as perceções do que é a arte, a criatividade/processo criativo e de como podem representar e reconfigurar as experiências humanas. Materializando-se num *mind map* (Figura 1), permite introduzir uma forma diagramática de organizar visualmente o pensamento que mais tarde servirá como instrumento base do processo criativo.

Outra modalidade de introdução foi a realização de visitas de estudo a exposições de arte contemporânea (no presente ano letivo foi realizada uma visita à exposição *Tensão & Conflito. A arte em vídeo após 2008* no MAAT) como forma de problematizar a relação entre arte e sociedade a partir de discursos simultaneamente artísticos, políticos, sociológicos e culturais da contemporaneidade (Figura 2)

#### 3.1 Contributos particulares: artes visuais, educação física, música e teatro

Numa segunda etapa são propostas atividades que incidem nas linguagens e contributos particulares de cada área que integra a UC.

No caso das artes visuais foram propostas atividades práticas que tinham por base a exploração de imagens fotográficas, procurando evidenciar a sua dimensão performática. O uso da fotografia assumiu ao longo dos 3 anos um

conjunto de intencionalidades que passaram i) pela desconstrução, análise e recomposição da imagem; ii) pelo registo e manipulação da imagem em torno do autorreconhecimento e autorreferenciação e iii) pelo registo documental e poético, capaz de contribuir para a construção de um arquivo visual que preserve a memória intersubjetiva dos processos de trabalho (Figura 3).

A área da educação física teve como abordagem, numa primeira fase, a análise de materiais audiovisuais e de literatura especializada, cujo enfoque se centrou nas atividades corporais como referências da cultura humana e o desporto como um processo de criação cultural e social situado num espaço e num tempo. Numa segunda fase, através da reflexão participada em torno da relação entre a educação estética e a educação física, foi possível entender esta como um espaço de emoção, de espontaneidade e de liberdade para criar. Foram ainda vivenciadas situações práticas em que a observação do movimento corporal, nas suas mais diversas formas, promoveu a consciência de que o corpo pode consubstanciar-se num objeto estético capaz de ser vivido e sentido e não entendido somente sob o ponto de vista biológico. (Figura 4)

O domínio da técnica e linguagem musical, tal como acontece com as outras áreas que integram a UC, são mobilizadas na conceção e elaboração de um objeto de arte, acrescentando-lhe sucessivas camadas de significado. Neste sentido, o contacto com processos de composição musical, audição, experimentação e discussão acerca das várias dimensões do discurso sonoro, além da percepção imediata, são aspetos presentes nas atividades desenvolvidas ao longo dos 3 anos. Aqui, mais do que o registo sonoro, a música é entendida enquanto objeto cultural significativo que convoca, entre outras, representações e práticas de natureza sociocultural, identitária ou política (Figura 5).

No âmbito do teatro foram propostas atividades que estimularam a reflexão acerca dos processos específicos desta área em que a dimensão temporal, corporal, visual, simbólica e comunicacional dialogam num mesmo espaço de ação. Através da leitura e análise crítica de textos, de exercícios de corpo e voz ou de dinâmicas de grupo, estruturadas em torno de objetos-indutores de uma ação performática, é possível adquirir uma percepção da dimensão globalizante do teatro pela forma como este convoca a presença do corpo no ato de comunicar, a empatia, bem como a dimensão social que o ato individual comporta (Figura 6)

#### **4. Planos de tangência**

Posteriormente a este enfoque colocado em cada uma das linguagens (ainda que deixando antever possíveis superfícies de contacto entre elas), seguem-se momentos onde são desenvolvidas estratégias que permitam a integração dos

saberes e contributos de cada uma das áreas. Assim, num terceiro momento, procedeu-se a um trabalho coletivo de circunscrição de problemáticas que posteriormente seriam tomadas como temas de trabalho na criação de um objeto de arte. A escolha destas problemáticas deveria espelhar um posicionamento intersubjetivo face à atualidade, evitando referências diretas ao campo educativo. Questões como a “tolerância”, “o poder da imagem”, a “responsabilidade ambiental”, os “limites da liberdade”, a “imagem da mulher na publicidade”, ou dípticos de conceitos como “apatia/inconformismo”, “memória/esquecimento”, “fronteira/horizonte”, “permanência/transitoriedade”, “base/identidade”, “cicatrizes/futuro”, “equilíbrio/autenticidade”, “identidade/travessia”, “futuro/luz”, emergiram de dinâmicas de discussão e reflexão coletiva.

Tendo como centro cada uma destas problemáticas, foram organizados grupos de trabalho com vista a desenvolver uma abordagem artística de carácter multidisciplinar que integrasse no mínimo duas das áreas de intervenção abrangidas pela UC e que considerasse um conjunto de premissas, designadamente i) assumir a forma de um trabalho artístico colaborativo; ii) culminar num objeto de arte que poderia assumir um carácter material, imaterial ou híbrido; iii) acompanhar todo o processo de pesquisa estética/artística da construção de um *mind map* utilizando a aplicação Coggle (uma plataforma digital que possibilita a criação de *mind maps* de forma colaborativa), de forma a possibilitar uma visualização das escolhas assumidas, caminhos e/ou hipóteses abandonadas, inquietações de natureza vária bem como as opções técnicas e estéticas escolhidas; iv) documentar todo o processo de ideação e concretização do projeto, através dos meios que se mostrassem mais adequados (fotografia, vídeo, áudio, texto) e v) apresentar, num espaço da ESELx, o(s) resultado(s) de todo o processo sob a forma de uma exposição, fundamentando as escolhas realizadas e os vários níveis de leitura do objeto/intervenção. (Figura 7, Figura 8, Figura 9 e Figura 10)

### **Nota Final**

Os processos desenvolvidos ao longo destes 3 anos permitiram evidenciar uma série de possibilidades de atuação, situadas num interface entre a estética, a arte e a educação, partindo do cruzamento e integração de saberes baseados simultaneamente em princípios teóricos, metodológicos e em práticas com uma forte componente experimental e exploratória. Aqui, os processos criativos/educativos procuram equilibrar a dimensão autorreferencial com a ligação à realidade circundante, propondo, acima de tudo, uma desconstrução de ideias pré-concebidas acerca das áreas artísticas ou da educação física. Incidindo em problemáticas atuais e referências estético-artísticas da contemporaneidade,

procuramos introduzir na formação dos futuros docentes do 1º e 2º ciclos do ensino básico, algumas conceções relacionadas com a educação artística e estética, onde a aquisição de conhecimento, reflexão e questionamento possam constituir-se enquanto motores de transformação individual e coletiva. Quer dizer, através das práticas criativas, situadas em planos tangentes de diferentes áreas, é possível propor uma compreensão dos processos estéticos-educativos como dinâmicas de transformação que, a partir da esfera pessoal, se alargam para a esfera local, social e global.

### Referências

- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación
- Borgdorff, (2011) "The Production of Knowledge in Artistic Research", in Biggs, Michael & Karlsson, Henrik (Eds) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London/New York: Routledge
- Csikszentmihaly, Mihaly (2013). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harperperennial
- Damáσιο, António. (2006). *Speech at the World Conference on Arts Education*. UNESCO [consultado em 24-5-2017]. Disponível em [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=2916](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=2916).
- Eisner, Elliot (2002) *Arts and the Creation of Mind*. New Haven/London: Yale University Press
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons on Theory and Practice*, New York, Basic Books
- Lacerda, T., & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9 (1), 105-114.
- Lovisoló, H. (1997). *Estética, esporte e educação física*. Rio de Janeiro: Editora Sprint, Lda.

# Onde o medo silencia: Projeto pautado na interdisciplinaridade tendo a arte como base do processo criativo e poética da criança

*Where fear is silent: A project based  
on interdisciplinarity with art as the basis  
of the child's creative and poetic process*

FILIPPA JORGE\*

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

\*Brasil, Artista e educadora. AFILIAÇÃO: Universidade Presbiteriana Mackenzie, GPeMC: grupo de estudos sobre mediação cultural. Rua da Consolação, 930, Consolação, São Paulo, Brasil. E-mail: filojorge@uol.com.br

**Resumo:** O presente artigo pretende apresentar um projeto de trabalho realizado com crianças do ensino fundamental. Partindo da escuta aguçada o projeto tem caráter interdisciplinar usando o fazer artístico como base elaborada dos medos, desejos e silêncios dos envolvidos. O intuito não é sanar os medos de cada um, e sim a partir do seu emergir revelá-los, e vivenciá-los. Visando a autonomia e identidade da criança.

**Palavras chave:** criança / arte / interdisciplinar / projeto.

**Abstract:** *The present article aims to present the work project carried out with children in elementary school. Starting from keen listening, the project has an interdisciplinary character using it as an elaborative basis for the fears, desires and silences of those involved. The intention is not from the fears of each one, but from their emergence reveals them, and experiences them. Aiming at the autonomy and identity of the child.*  
**Keywords:** *child / art / interdisciplinary / design.*

## Onde o Medo Silencia

O projeto foi elaborado com crianças do terceiro ano do ensino fundamental, faixa etária de oito a dez anos. Visando a criação da autonomia e identidade de cada criança envolvida. Com um caráter experimental, objetivando a compreensão de cada um no processo de aprendizagem e criação de relações humanas. Pois a criança somente apreende se tiver confiança naquilo que é proposto e obviamente lhe trouxer significado. Todo mistério gera curiosidade e esta é a chama do desejo. Foi realizado em uma escola de ensino fundamental da rede municipal, localizada no bairro de Interlagos, na cidade de São Paulo.

Como verbalizar e aflorar o medo, como e porque ele se silencia, onde o desejo se intersecta com o medo, como esses fatores influenciam a aprendizagem e desenvolvimento pedagógico da criança. Como lidar com fatores tão delicados se muitas vezes não queremos sequer tocar nesses assuntos, ao menos que nos deparemos com alguém que nos questione, nos indague. E por fim e não menos importante como à arte e suas múltiplas linguagens de forma interdisciplinar pode ser a grande precursora nesse processo.

A inquietude de cada criança envolvida e uma imensa procura a explicações que se estendem ao entendimento da não pedagogização de suas ações nos espaços que a criança ocupa, mas sim o questionar, pesquisar, escutar, descobrir esse encantador desassossego infantil. Sem, obviamente anular e ou recusar perspectivas de abordagens, pensamentos saberes e palavras já tão incansavelmente ditas. Uma escuta sensível e aprimorada que torna prazerosa a pesquisa e a execução do projeto junto às crianças que participam de forma lúdica e prática, seus processos criativos e poéticos se fundem no fazer artístico em inúmeras formas e linguagens. Também é trabalhada a apreciação e pesquisa de artistas e suas obras. Estas trazem em seus processos o tema de relevância no projeto. Acreditando que a arte tem um forte poder de sensibilizar e abrir espaço para a expressão tanto individual como coletiva das crianças envolvidas, e também a criação da criticidade, ela é à base da pesquisa e do projeto em si.

### 1. Inquietudes e Desassossegos na Infância

A socialização de uma criança com outras crianças proporciona o estímulo à fantasia, permitindo que ela desenvolva a sua criatividade. E a escola ainda é um ambiente favorável e muitas vezes único para essa prática acontecer. É por meio da brincadeira, do lúdico, e do faz de conta que ela se depara com sentimentos e desejos. A fantasia pode ser utilizada como uma forma de acessar o mundo delas, pois a intimidade e a espontaneidade com a brincadeira do faz de conta leva a criança a uma situação de confiança a qual ela se deixa levar



**Figura 1** · Filippa Jorge, *Desenhando o medo*. Foto-ensaio, 2017. Fonte: própria.

**Figura 2** · Filippa Jorge, capa feita pelos alunos, 2018. Fonte: própria.

e, finalmente, percebemos que, com a fantasia e imaginação estimulada pela brincadeira do faz de conta, a criança consegue burlar “os não” do começo, pois, após uma situação de tensão, surge à chance de brincar (sua principal linguagem nessa faixa etária), logo o divertido toma conta da situação.

É a partir da escuta a criança e de um olhar atento e sensível, que devemos basear nossas ações pedagógicas. A criança é um ser investigativo que descobre o novo a cada piscar de olhos, portanto o espaço deve ser dessa forma, estimulador de descobertas, fértil, frutífero.

*Essa capacidade de escutar e de se alimentar expectativas recíprocas, que possibilita a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência, particularmente na criança pequena. (Rinaldi, 2012:126).*

Com esse pensamento é que realmente devemos pautar nossas ações pedagógicas e dar a devida importância à escuta dessa criança, pensar de uma forma mais ampla e abrangente, expandindo o campo da “ensinagem” (junção da palavra aprendizagem com o ato de ensinar), pois ambos são processos bilaterais que exigem destreza e muito desejo para que aconteçam, exigem generosidade e humildade, paciência na espera, pois há vidas envolvidas e tratando-se de vidas nada é instantâneo, tudo requer o tempo e o espaço específico de cada um.

*Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (Rinaldi, 2012:223).*

O projeto surgiu em uma roda de conversa seguida de uma atividade. Peça pra as crianças no primeiro dia de aula escreverem seus desejos. A conversa parte da necessidade da criação de vínculos e do exercício da pedagogia da escuta. Na roda de conversa tento deixar claro o significado de desejo como algo que vem da alma, e não somente o desejo material. A partir dessa ideia eles escrevem seus desejos e depositam na urna das possibilidades (uma caixa lacrada com uma abertura para depositar os papéis com os desejos escritos, a qual nominamos na roda de conversa urna das possibilidades). Abro a urna solitariamente, um desejo que vem deles, pois nem sempre querem expor seus desejos de alma. Paralelamente as crianças também escrevem seus desejos materiais, um exercício para ajudá-los a abstrair e desejar com a alma. Todo o processo é feito com muita conversa e escuta, de uma maneira que visa ser bem democrática sempre partindo de decisões consensuais.



Ao me deparar com os desejos de alma percebi que vários tinham ligações com algum medo ou ansiedade. Ao indagá-los por qual razão desejavam isso, grande parte das crianças, citou o medo por trás das situações desejadas. Exemplifico aqui:

“Desejo ser respeitado por que tenho medo de sofrer” M.8 anos

“Ser rico, não posso pensar em passar fome e necessidades” W. 9 anos

“Ter uma casa para morar, não quero voltar para o abrigo” C. 8 anos

“Ter uma família grande, ser sozinho, filho único não é legal” A. 8 anos

“Ter uma cachorrinh de verdade e saúde, para me defender” M.A 9 anos

“Passar de ano e ser inteligente, tenho medo de ficar burro e ter que puxar carroça” V. A 10 anos

Dentro do contexto de cada criança fui percebendo seus medos e anseios, e uma grande dificuldade de silenciar proporcionando assim a escuta da alma. Foi percebido também que muitos medos se pareciam. Então propus termos uma roda dos medos, seguida de uma atividade bastante simbólica de desenhar seu medo, dando corpo e figura a ele. Muitos ficaram receosos, pois não querem verbalizar seus medos, quanto mais incorporá-los, mesmo que fosse à forna de desenho. Percebi então a necessidade de uma atividade de meditação e silêncio na tentativa de acalmar o corpo e a alma aprendendo a se escutar.

Todos os dias ao iniciar a aula realizaram um exercício de silêncio, conduzindo-os a escutas internas, da respiração, do coração, e finalizo propondo um apagamento dos pensamentos para a escuta plena dos sentidos. No começo eles relutaram, mas com a assiduidade do exercício passaram a sentir falta dele. No início da aula muitos pedem para fazê-lo. “[...] Quando retiramos da ação e da fala constantes e colocadas diante do silêncio, encontram um vazio perturbador.” (Trindade, 2017: 120). Desse vazio geralmente emergem medos e desejos. Logo após o silenciar faço a roda de conversa para propor a ação do dia, nessa roda de vez em quando os assuntos que emergiram do silenciar surgem, às vezes tímidos, mas também surgem de forma agressiva. É um momento ideal para discussões coletivas das diferenças e do estar com o outro partindo de tudo aquilo que me incomoda nele. Digo que é um exercício de alteridade. Experimentamos e vivenciamos o outro nesses momentos.

Segundo André Trindade (2016) a dificuldade de atenção e a crescente ansiedade que acompanha a criança pode ser fruto da falta de afinidade com seus movimentos corporais e uma estimulação excessiva. A criança é de certa



**Figura 3** · Filippa Jorge, Dobrando o medo. 2018. Fonte: própria.

**Figura 4** · Filippa Jorge, transformando o medo em fantoche. 2018. Fonte: própria

forma o tempo todo estimulada a agir e pensar. Estando aí a necessidade do silenciar, aquietar, recolher.

*Optamos pela quantidade e não pela qualidade de estímulo. Em virtude desse excesso, a atenção da criança está sempre voltada para fora, ficando os momentos de recolhimento e elaboração prejudicados.* (Trindade, 2016: 116).

Ele ressalta que o corpo é um instrumento de organização muito capaz de proporcionar a concentração, se for direcionado a isso através de múltiplos exercícios de conscientização corporal. Ele propõem o enrolamento e o agrupamento como movimentos fundamentais na organização do corpo e da motricidade da criança. Em seguida os movimentos de expansão devem ser executados. A expansão é o projetar, abrir expandir limites e o recolhimento e o seu inverso, silêncio, direcionamento, os dois movimentos devem ser exercitados em harmonia e equilíbrio. Ele propõe também o intercalar a execução dos movimentos de recolhimento e expansão com o silenciar, no início ou final de cada sequência proposta.

Nosso corpo encontra o equilíbrio quando está apto a transitar e funcionar entre diferentes posturas e atitudes. Não há uma atitude melhor que a outra.

*A alternância é o objetivo dos exercícios. Em certos momentos a criança precisa partir para o campo da extroversão, da curiosidade, necessita descentrar-se. Em outros, precisa se centrar, necessita da introspecção, que lhe permite maior capacidade de escuta, receptividade e concentração.* (Trindade, 2016:117-8)

Percebi que havia muitos medos semelhantes, e isso foi percebido por eles a partir do momento que vivenciávamos os medos de cada um. As formas de vivenciá-los foram diversas e bastante simbólicas. Aconteceram de forma muito orgânica, percebida pelo grupo a intersecção e pluralidade de cada medo trazendo quase um sentido comum ao assunto, como Larrosa (2015:143) nos aponta “[...] o que é de todos é não é de ninguém, o que é comum”. Aquilo que aponta para cada um e simultaneamente para os demais, aquilo que se dá no pensar de cada indivíduo presente no processo sendo pensado de diversas e diferentes maneiras. O que de alguma forma trouxe-lhes mais segurança para enfrentar e verbalizar os medos que se tornaram coletivos na individualidade de cada um. “Prô sabe que eu percebi que todos por aqui e de algum jeito tem medos e ansiedades, isso me faz ter coragem” A. 9 anos.

Como vocês se sentem com o medo, como seu corpo reage, o que acontece com seu corpo o que vocês fazem para não sentir medo? O que vocês gostariam de transformar esse medo?



**Figura 5** · Filippa Jorge, plantando o medo, 2018.  
Fonte: própria.

**Figura 6** · Filippa Jorge, encenando o medo, 2018.  
Fonte: própria.

Coletamos as ideias para esse feito: transformar em fantoche (assim podemos manipula-lo da forma que bem queremos); enterrar o medo junto com uma semente (para ele nascer de outra forma); fazer uma capa que nos transforme em super heróis (assim podemos nos tornar fortes e corajosos), fazer uma receita como antídoto para o medo, desenhar e rasgar o papel (picando assim o medo). Dobrar o medo (através da prática de dobraduras), mascarar o medo (confeccionando máscaras), assoprar o medo para longe (bolhas de sabão), moldando o medo (com argila e massa plastica). Leitura e contação de histórias, pesquisas sobre o medo também contribuíram nesse processo.

Depois de recolher algumas ideias do que poderíamos fazer com o medo, entramos em ação. Fazer uma capa para de proteção contra o medo, para criar coragem, se tornar um “herói”. Trouxe para o conhecimento deles um projeto concebido pela artista Rivane, *o nome do medo*. A artista Rivane Neuenschwander, em colaboração com o fashion designer Guto Carvalhoneto, desenvolveram 32 peças entre capas e desenhos. O projeto deu nome à mostra que aconteceu em 2017 no MAR, Museu de Arte do Rio. As obras são resultado de um processo de criação iniciado a partir de oficinas realizadas com crianças de escolas públicas e particulares e de unidades de reinserção social (URS), além de público espontâneo do MAR e do Parque Lage.

A artista se propôs a investigar o medo a partir do olhar das crianças, que foram estimuladas a listar e desenhar seus maiores temores e a construir capas com materiais diversos. Como uma forma de ajudá-las a acolher e se proteger de seus medos. Para a artista, o projeto permite questionar as origens psíquicas e sociais do medo e ajuda a criança na elaboração de seus conflitos e manifeste seus anseios e temores, para repensarmos como o medo decorre de um tipo de afeto coercitivo dentro da sociedade.

Outra atividade desenvolvida dentro do tema foi à criação de uma receita para espantar o medo, deixando-os assim corajosos para o dia-a-dia. Reunidos em grupo de quatro a cinco alunos, essa é uma atividade de pensamento coletivo, eles foram elaborando uma receita com ingredientes bem malucos, e colocando de alguma maneira o medo de cada um como antídoto. Os grupos elaboravam receitas para medos coletivos, eles expunham seus medos, e buscavam estratégias para solucionar-los a partir da receita que elaboravam. Uma forma de coletivar os medos e ansiedades, mais uma vez mostrando que o medo de um colega pode ser semelhante ao medo do colega ao lado, então eles percebem que além da verbalização daquilo que lhes causa medo eles juntos se tornam mais fortes e potentes. Todo o processo foi realizado de uma forma bem lúdica, sempre tendo a arte e suas múltiplas linguagens como base para o processo de

criação. “Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira.” (Brougerère, 2010:54). O brincar é um exercício de compreensão da integridade na criança, é sua forma de explorar e entender o mundo. De construir e desconstruir conhecimentos.

Receita: Torta Morgana, contra medo de leão.

2 Raspas de rinocerontes peludos, 1 xícara de óleo de fígado de bacalhau;

3 Pelos de gamba fedidos, uma pitada de sal do Himalaia;

1 Pata de pato da Mongólia, agridoce, 20 pedras arenosas;

2 Olhos de lagartixa morta, 12 unhas frescas de gato pardo.

Modo de preparo: Misture tudo lentamente até formar uma gororoba, deixe descansar por duas horas, então forno por 45 minutos.

Inúmeras atividades foram exercidas sempre de forma lúdica, visando o brincar, aliviando assim a tensão dos momentos de ansiedade. Apresento através de fotografias (Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6, Figura 7, Figura 8, Figura 9, Figura 10) alguns exemplos do processo de criação e poética das crianças envolvidas.

### Conclusão

O imaginário é a faculdade que a criança tem de criação, de resignificação, de criar novos mundos, sabendo-se que não existe um só mundo para se representar e sim múltiplas formas de representações e interpretações de mundo. Partindo desse princípio percebe-se que as crianças estabelecem facilmente relações com o mundo ao seu redor. O ensino de arte deve proporcionar o desenvolvimento da percepção e sensibilidade para possíveis leituras de mundo. A arte deve inter cruzar caminhos, criar novos sentidos e direções. A interdisciplinaridade presente nas atividades traz uma maior compreensão do mundo global em que vivemos.

A escola deve ser um laboratório, uma oficina experimental para o aprendizado individual e coletivo, um local de construção, um território de atravessamento, e a matéria que prima — a palavra, o corpo — como possibilidades de investigação. A escola também pode ser um aliado potente para realização de experiências multissensoriais. Desenvolver em cada criança as habilidades analíticas necessárias para uma compreensão de mundo e habilidades de criação para transformá-lo e ou modificá-lo.

Dar ênfase as relações que esse espaço escolar permite e as funções que podem ser conectadas.



**Figura 7** · Filippa Jorge, moldando o medo, 2018.

Fonte: própria.

**Figura 8** · Filippa Jorge, dando corpo ao medo, 2018.

Fonte: própria.



**Figura 9** · Filippa Jorge, mascarando o medo, 2018.

Fonte: própria.

**Figura 10** · Filippa Jorge, picando e reconstruindo o medo em pedaços, 2018. Fonte: própria



Atividades variadas, sempre voltadas a uma aguçada escuta dessa criança, podemos enfrentar tudo aquilo que causava ansiedade e angústia nelas. Partindo do lúdico que é uma das vias de acesso a linguagem da criança, cria-se um forte vínculo de aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas facetas para enfrentamento de situações do dia-a-dia que a princípio traziam medo e ansiedade, e agora de forma aliada a criança se transformou em uma fonte de relação e ensinamento. Um caminho para aprender e se libertar. “Percebi que somos maiores que os nossos medos.” A. B. 8 anos.

### **Referências**

Brougère, Gilles. (2010) *Brinquedo e cultura*. São Paulo. Cortez

Larrosa, Jorge. (2015) *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. São Paulo: Ed. Autêntica.

Rinaldi, Carla. (2012) *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo-SP. Paz e Terra.

Trindade, André. (2016) *Mapas do corpo, educação corporal de crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.

# Artistas Aqui!: territórios poéticos construídos e vivenciados em espaços públicos e comunitários

*Artists Here! : poetic territories built and experienced in public and community spaces*

CARLOS CAMARGO\* & BLANCA BRITES\*\*

Artigo completo submetido a 30 de abril de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

\* Brasil, professor e artista visual. AFILIAÇÃO: Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais. R. Sr. dos Passos, 248 — Centro, Porto Alegre — RS, 90020-180, Brasil. E-mail: carustocamargo@ufrgs.br

\*\* Brasil, professora e curadora. Afiliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. R. Sr. dos Passos, 248 — Centro, Porto Alegre — RS, 90020-180, Brasil. E-mail: blancabri@gmail.com

**Resumo:** Artistas Aqui!, mais do que um livro impresso, que documenta ações e ativações artísticas realizadas em espaços públicos urbanos por alunos de um curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, representa a valorização do diálogo e a construção coletiva de uma nova prática pedagógica que, de 2010 a 2017, compartilhou e construiu novos territórios de ensino e de atuação nas artes.

**Palavras-chave:** Intervenção Urbana / Ativação Artística / Arte e Cidade / Artistas Aqui.

**Abstract:** *Artists Here! more than a printed book that documents actions and artistic activations carried out in urban public spaces by students of a BA and Bachelor's degree in Visual Arts, this article represents the valorization of dialogue and the collective construction of a new pedagogical practice that, from 2010 to 2017, shared and built new territories for teaching and acting in the arts.*

**Keywords:** *Urban Intervention / Artistic Activation / Art and City / Artists Here.*

### **1. Questionar, agenciar e exercer a escuta**

Consideramos o artista, o educador e o aluno como ativadores, exploradores sem destino, que vagueiam entre o entorno que os engloba e as fronteiras sociais e institucionais que os confinam. O lugar da ação não é o de cá nem o de lá. O “Lugar de fala” é transitório. É necessário ter consciência histórica e político-artística de nosso estado. Não desejar ser verdade. Compreender a fala e o lugar do outro. Não ocupar o local de fala do outro, mas pelo outro encontrar modos de atuar poética e criticamente em uma coletividade humanizada. Mais do que atingir um fim objetivado, agenciar territórios, linhas de fuga e buscar uma prática metodológica aglutinadora que possibilite mais brilho, transpirações e fluidez poética, no campo da arte e na cidade.

É necessário construir projetos pedagógicos pelo avesso, onde o sujeito não mais se encontre externo ao objeto de estudo, a utilizar uma metodologia cartesiana pautada em causas e efeitos, dentro de um conceito cronológico evolutivo e linear, que transforma a escolha em um ato de perda, na impossibilidade de saborear outros percursos.

Na introdução do primeiro volume de Mil Platôs, Deleuze e Guattari (1995) ao considerarem os modos possíveis de estruturação e desencadeamento de conteúdos de um livro, definiram o conceito de rizoma pautado nos princípios de conexão e de heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante, de cartografia e decalcomia. Contrapondo ao método de pesquisa cartesiana, na estrutura rizomática não existem mais posições e pontos definidos, mas linhas dinâmicas de conexão que mudam de natureza e se conectam umas às outras gerando multiplicidades. Ao mesmo tempo que o rizoma é territorializado, organizado e significado por linhas de segmentaridade, ele percorre e estabelece linhas de fuga e ou desterritorialização.

Processos artísticos e de ensino com características rizomáticas necessitam de uma prática singular que considere a dinâmica de seus movimentos territoriais, que não deve ser aplicada, mas experimentada como uma atitude que atue sobre encontros, contaminações e indagações de um professor que precisa estar no território, sem julgar, questionando as forças que pedem julgamento e colocando sua sensibilidade sob constante suspeita (Bedin, 2014).

### **2. A cartografia de um núcleo/desejo**

O livro “Artistas Aqui!” gestado no interior do Núcleo de Instauração Artística — NIA, enquanto atitude/conceito, buscou diluir distâncias e fronteiras entre a teoria e a prática, entre as intenções do aluno/artista e o universo do espectador, entre a presença da obra e o contexto do lugar. As ações do NIA iniciaram, em

2012, quando em uma disciplina da Licenciatura em Artes Visuais foi proposto aos alunos a criação de intervenções artísticas na cidade, de forma a criar um objeto, uma instalação, uma ação ou uma performance, que estabelecesse uma prática de arte onde as transformações da matéria dependessem dos corpos, do espaço e do tempo em que aconteceriam.

Os projetos iniciais, dos intimistas aos mais ativistas, foram gestados no interior das poéticas individuais. Propuseram o contato visual e o convite à manipulação e construção participativa, evocando, por vezes, a memória afetiva do lugar e do transeunte, como podemos observar nas intervenções relatadas a seguir.

Em *Orelhas sussurrantes* (Figura 1), Laurissa Fauri, ao ter percebido a paisagem sonora como uma vida à parte do cotidiano das pessoas, propôs, por meio da musicalidade de sua instalação, dar sentido às “vozes” da cidade que foram esquecidas na problemática da pressa. Uma caixa metálica antiga, desprovida de porta, foi abandonada sobre o banco de um parque público, figura 1. A foto da artista, vedando seus olhos com as mãos, se encontrava no fundo da caixa, enquanto, um aparato eletrônico reproduzia sons que foram coletados no local da intervenção. A percepção do ruído composto pela presença de carros, pessoas caminhando, pássaros, estabelecia um convite a uma outra forma de sensibilização além da visão.

Com *Procissão* (Figura 2), Lícia Heydrich, abordou as perdas inerentes ao processo de urbanização das cidades, quando os antigos arroios foram contaminados pelo esgoto e concretados para impedir o assoreamento das vias públicas. Na hora do crepúsculo, nas proximidades da Ponte de Pedra, da cidade de Porto Alegre, a artista propôs aos transeuntes a construção de um barquinho de papel que, transportando dispositivos luminosos, foram colocados sobre as águas e navegaram sobre o local do antigo leito do arroio. Hoje, um lago artificial, um dilúvio que ficou preso e esquecido.

Com o objetivo de instaurar *microzonas de subversão lúdica* no espaço frenético e gélido da cidade e questionar o processo de privatização de seus espaços públicos, a Coletiva Cidades Germináveis realizou o conjunto de ações participativas intituladas “Redes pela Cidade” (Figura 3) no qual, em praças públicas, os envolvidos tricotaram redes formadas por uma trama de três fios, utilizando seus braços como agulhas. As redes para dormir foram instaladas entre árvores e deixadas no local. Durante o processo o coletivo estabeleceu redes de pensamento e afeto, compartilhou questões técnicas e estéticas e tramou utopias.

O NIA, ao iniciar a elaboração de um livro/catálogo das intervenções realizadas, a partir de 2015, intensificou o deslocamento de sua práxis, expandindo seus modos operacionais. O livro objetivava, em sua concepção, ser também



**Figura 1** · Laurissa Fauri, *Orelhas sussurrantes* (2013).  
Intervenção artística. Foto: Acervo da artista.

**Figura 2** · Lícia Heydrich, *Procissão* (2013). Intervenção  
artística. Foto: Acervo da artista.



**Figura 3** - ColetivA Cidades Germináveis. Redes pela cidade (2014). Foto: Acervo do grupo.

**Figura 4** - Núcleo de Instauração Artística. *Oficina cartoneira*, Quilombo do Sopapo, 2015.

Fonte: própria.

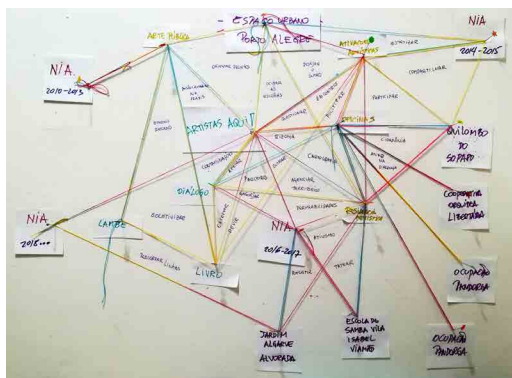
uma forma de ativação artística. Seria feito por meio de uma encadernação cartoneira, onde as folhas são costuradas a mão e a capa feita de papelão reciclado, pintada, uma a uma, utilizando spray e estêncil, técnicas utilizadas na arte de rua. Conteria um lambe-lambe (cartaz de rua) e seria lançado em praça pública, momento em que os transeuntes/convidados confeccionariam as capas de seus exemplares, reivindicando o exercício do diálogo artístico do e com o público.

A prática de pensar, elaborar e gestar o livro-intervenção “Artistas Aqui!” conduziu o núcleo a desenvolver projetos com grupos comunitários, estabelecendo novas parcerias e zonas de ativação. Como exemplo, foram realizadas oficinas de encadernação cartoneira no Quilombo do Sopapo e a confecção e aplicação de Lambe-lambes junto a Ocupação Pandorga, Figura 4 e Figura 5. A prática atual do NIA, a partir de 2016, está direcionada às residências artísticas junto às comunidades da região metropolitana de Porto Alegre, Brasil (Figura 6).

### 3. O diálogo “Artistas Aqui!”

“Artistas Aqui!”, publicado em janeiro de 2018, (Figura 7) contém imagens, contextualizações e reflexões poéticas elaboradas por alunos que realizaram 14 ativações artísticas no contexto urbano e a transcrição de um diálogo artístico entre os autores do livro, ocorrido na casa de um dos orientadores do NIA, enquanto se aguardava o pão assar. O diálogo se deu com objetivo de que sua transcrição se tornasse o texto crítico coletivo dos autores. Durante cerca de 2 horas, se exerceu o direito de ação e pensamento artístico livre. Um manifesto de vida pulsante, com vários níveis de aprofundamento e escape, por ora afetivos, contextuais, estéticos, políticos, individuais e coletivos. Uma rodada de posicionamentos e questionamentos inseridos em um momento político brasileiro conturbado e triste, quando da destituição de uma presidenta democraticamente eleita. Somados a uma série de regulamentações municipais que dificultavam as práticas artísticas livres nos espaços urbanos, bem como, o processo de gentrificação e higienização urbana. Estar AQUI!, sentados em uma mesa de café, discutindo arte e política, foi em si um ato de resistência e sobrevivência.

A ação diálogo “Artistas Aqui!”, além de discutir, refletir e pensar o que já havia sido elaborado como ação conjunta, foi um momento do desassossego, do desconforto decorrente de uma latência pronta a eclodir. Estávamos cientes de que era um momento diferenciado, com outras regras em que cada um contribuía e absorvia a sua maneira. Não foi fácil exercer este grau de liberdade. Durante a elaboração do livro, gradativamente, precisamos estourar as “bolhas” eleitas como espaços de enclausuramento, conformação e ação da arte. A arte pode ser também um ação no cotidiano sem hora marcada, sem



**Figura 5** · Núcleo de Instauração Artística. *Oficina de lambe-lambe*, Ocupação Pandorga, 2015. Fonte: própria.

**Figura 6** · Mapa cartográfico do fluxo de formação e atuação de NIA/Artistas Aqui!, entre 2010 e 2018. Fonte: própria.

**Figura 7** · Lambe-lambe Artistas Aqui! (cartaz de rua). Fonte: própria.



programação estabelecida, mesmo que tenhamos que cumprir e responder por adequações burocráticas. Ser e estar presentes enquanto artistas e professores, agir e questionar, desejar e fazer dessas ações utopias realizáveis.

### Conclusão

Por vezes, velado e subjugado por uma relação rígida, unidirecional entre professor e aluno, o pensamento instaurativo participativo se mantém recluso, oprimido, em estado de espera e escuta. Cabe a um desses agentes, criar a instabilidade necessária para construir, na ação coletiva, um campo de resistência ampliado, contrário às amarras, inerentes aos percursos individuais, institucionais e comunitários envolvidos, abordando desejos, diálogos e permeabilidades.

Foi latente “Traçar linhas, mapear territórios, acompanhar movimentos de desterritorialização, promover rotas de escape” (Oliveira & Paraiso, 2012:159) e, dentro do possível, mesmo inseridos dentro de uma estrutura acadêmica, diminuir distâncias e fronteiras entre a teoria e a prática artística. Entre as intenções do artista e o universo do espectador. Entre a presença da obra e o contexto do lugar. Entre o olhar do

“Artistas Aqui!”, entre o agir e a pausa, entre as escolhas e as perdas, elaborou subjetividades coletivizadas e desejos. Desejos de rua, do olhar do outro, de relativizar cotidianos, de compartilhar contextos de participação. Desejo de coletiva, colaborativa e participativamente potencializar liberdades, realidades e olhares cruzados. Desejo de construir um espaço de resistência e vivência política nas entidades comunitárias de bairro. Desejos, convívios, parcerias e cumplicidades que gradualmente foram horizontalizando as relações entre orientadores e orientandos, alterando a compreensão das práticas metodológicas.

### Referências

- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34.
- Oliveira, Thiago R. M. & Paraiso, Marluce A. (2012). “Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.” *Pro-Posições* vol.23 no.3, Sept./Dec.. Campinas: Faculdade de Educação-Unicamp.

# Uma outra forma de ver: Sentindo!

*Another way of seeing: Feeling!*

MARTA ALEXANDRA DA COSTA FRADE\*

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

\*Portugal. 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. Contacto e-mail: martacostafrade@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo pretendemos, através de réplicas em gesso existentes na Reserva Técnica de Escultura da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, que alunos do secundário e outros visitantes cegos tenham uma descoberta incomum — a oportunidade de tocar em esculturas! Tendo em conta que nos Museus não existe esta possibilidade, nesta visita de estudo os alunos vão percorrer um dos corredores do Convento de São Francisco da Cidade e, através do tacto, ver as esculturas.

**Palavras chave:** Inclusão / Envolvimento / Museus capacitantes / Educação Património / gesso.

**Abstract:** *In this article we intend to use plaster cast sculptures existing in the Technical Reserve of Sculpture of the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon so that secondary school students and other blind visitors have an unusual discovery — the opportunity to touch sculptures! Considering that in Museums there is no such possibility, in this study visit the students will walk through one of the corridors of the Convent of São Francisco of the City, and through the touch see the sculptures.*

**Keywords:** *Inclusion / Involvement / Able museums / Patrimonial education / plaster.*

## Introdução

*Se a curiosidade não me dominasse disse ele, eu preferiria muito mais ter longos braços: parece-me que as minhas mãos me instruíam melhor do que se passa na lua do que os vossos olhos ou os vossos telescópios; além disso, os olhos cessam de ver mais do que as mãos de tocar. Valeria pois muito mais que me fosse aperfeiçoado o órgão que possuo do que me conceder o que me falta.*

— Denis Diderot

A iniciativa de tornar, numa manhã, a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa num museu, com uma exposição em que alunos cegos e normovisuais pudessem tocar na arte, teve como intuito sensibilizar os museus para o crescimento da abordagem de aproximação da arte às pessoas com deficiência visual. O objectivo é de inclusão em todo o sentido, em que as actividades não sejam realizadas somente para cegos, pois estaríamos a incorrer novamente numa exclusão e não a contribuir para uma educação inclusiva. Já vários museus têm no seu serviço educativo actividades para cegos, mas são realizadas em separado.

Pretende-se com esta experiência que cegos e normovisuais, lado a lado, como iguais membros da sociedade, possam desfrutar da arte juntos. Qualquer um de nós que visita um museu sente a vontade de tocar a arte, de senti-la, o frio e o calor da matéria de que é feita, a sua textura, entre outros. Esta é uma oportunidade para uma educação patrimonial mais inclusiva.

Sendo o Museu um local pedagógico e didáctico, que promove o acesso à arte, este é um exemplo onde se pode ultrapassar este obstáculo de modo a que as obras expostas possam ser apreciadas por pessoas com deficiência visual (Figura 1), deixando de ser museus incapacitantes. (Martins:2017)

Desde 1995 que o Louvre faz a diferença, sendo um dos primeiros museus do mundo a criar a Tactile Gallery, como também o Museo Nacional de San Carlos, no México; no caso da pintura, já existem museus, como o Metropolitan Museum e a National Gallery, em parceria com a Verus Art®, que, através da reprodução digital e tecnologia 3D, reproduzem pinturas que podem ser tocadas:

*[...] Eu posso identificar as folhas, as pequenas ondulações, os brotos e a flor no topo, descreveu Ellen Rubin, que perdeu a visão aos 17 anos de idade, ao tocar Lirios, obra de Van Gogh. (Miller:2016)*

Em relação à escultura, também existem outras iniciativas, como a do Musée Fabre, que, em parceria com o Museu do Louvre, realizou a exposição *L'art et la matière : le toucher au coeur de la découverte de l'art*, que, em janeiro de 2016,



**Figura 1** · *The Sense of Touch*, Jusepe de Ribera (Spanish, 1591-1652), The Norton Simon Foundation Fonte:

Disponível em URL <<https://www.nortonsimon.org/art/detail/F.1965.1.052.P>> [Consultado 15-03-2018]

**Figura 2** · Escultura Laocoonte com a réplica de um dos seus filhos para a actividade. Foto: Leonor Fonseca.

**Figura 3** · Exposição no piso 3 com as legendas em braille. Fonte: Leonor Fonseca.

recebeu o prémio *Heritage for all*, concedido pelo Ministério da Cultura, devido ao esforço em garantir o conforto ideal do visitante.

Mas também temos testemunhos onde a experiência é negativa, como o caso do escultor Felice Tagliaferri, a quem, em 2008, em visita à Capela San Severo, em Nápoles, para ver *Cristo velado*, de Giuseppe Sanmartino, é proibido tocar na obra. Perante esta proibição, Felice acaba por esculpir a sua versão de Cristo Velado para ser tocado, Cristo Revelado. [Terzi: 2017] Em 2011, Felice inaugura no Museu Nacional de Arqueologia, em Nápoles, uma exposição com um valor social muito forte, que inicia com a conferência *Arte é o mesmo para todos*, em que aborda a acessibilidade e a usabilidade do património artístico e cultural. (Simone: 2011)

### **1. Património em gesso**

Por toda a Europa existem várias gipsotecas com as réplicas dos monumentos e das obras mais emblemáticos. Na história das academias de Belas-Artes, a recepção dessas réplicas em gesso tinham como principal função a pedagogia, servindo de modelos nas aulas de desenho, pintura e escultura. O esforço que tem sido desenvolvido na reserva técnica de escultura da Faculdade de Belas-artes da Universidade de Lisboa é no sentido de que estas réplicas, para além da sua função principal, possam contribuir para outras actividades didáctico-pedagógicas.

Esta experiência ambiciona que as colecções existentes de esculturas em gessos sejam uma fonte para resolver um problema comum e transversal na sociedade, o de não se deixar tocar na arte que se encontra exposta. Assim, sugere-se que a colocação destas junto aos originais - de mármore, bronze, madeira ou até mesmo de gesso — permitam aos cegos e aos normovisuais tocar para ver a arte.

### **2. A actividade com alunos cegos do Centro Helen Keller**

Para esta iniciativa estabeleceu-se contacto com o Centro Helen Keller, convidando professores e alunos a participar numa visita à Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, dando uma oportunidade a crianças cegas de visitarem um museu, neste caso perto de ser um Museu Universitário, em que era permitido tocar nas esculturas. Para a realização desta experiência recorreu-se às várias réplicas existentes na reserva de escultura e foi preparada uma exposição, no piso 2, em que, junto às duas obras mais emblemáticas da nossa história, o Laocoonte e a Vénus de Milo, foram colocadas réplicas das mesmas: no caso do Laocoonte, a escultura para a actividade era um dos seus filhos (Figura 2) e, junto à Vénus, foi colocada uma igual, mas numa escala mais reduzida.

Desta forma, tentou-se recriar dois grandes museus: o do Vaticano e o Louvre. No piso 3, foram colocadas oito esculturas em plintos (Figura 3), todas com legendas em braile (Figura 4).

Antes de os alunos chegarem, quem se aproximava da exposição exclamava que não conseguia ler as legendas, tendo havido quem dissesse que, ao lado das existentes, deveriam constar outras legendas escritas sem ser em braile. Mas tal foi propositado, pois assim os normovisuais sentiram alguma exclusão ao não poderem aceder à informação, o que é demonstrativo do que as pessoas com deficiência visual sentem ao visitarem um museu e ao não conseguirem interagir com o que está exposto.

Esta experiência convidou os alunos a sentir as formas das esculturas, a descobrir contornos, definindo as linhas, o volume, chegando mesmo às emoções nesta experiência sensorial. A Margarida, quando tocou pela primeira vez na escultura representativa do filho de Laocoonte, afirmou que este tinha uma expressão de tristeza, o que poderia ser visto na tensão dos músculos na testa da escultura.

A intenção desta experiência, com a vertente tátil, é para os alunos cegos mais eficaz do que os audioguias disponibilizados nos museus, visto que o seu sentido do tacto é muito mais apurado do que o das pessoas normovisuais. Diderot considerava a vista como o sentido mais superficial e fazia o elogio ao tacto como fonte de conhecimento.

Durante a visita percebíamos a delicadeza das mãos a tocar na arte, sendo cada detalhe importante: sentir o cabelo, o rosto, a inexistência dos braços numa escultura (Figura 5), as veias na mão fechada de Laocoonte ao tentar salvar os filhos da serpente (Figura 7), as uniões resultantes do molde em tasselos (Figura 6) e a descoberta do encaixe de cunha utilizado para a união de partes da escultura (Figura 8).

Para além de proporcionar uma experiência única a cada aluno de sentir e ver a arte escultórica, este ensaio teve como finalidade registar o testemunho de cada aluno, através de fotografia e/ou vídeo para apresentar aos serviços educativos de cada museu.

No final da actividade foi oferecida a cada aluno uma escultura Vénus de Milo de pequenas dimensões em gesso, assim como material didáctico e acessível: um recorte do perfil da Vénus em contraplacado para que os alunos pudessem, através de cola e material rugoso (como, por exemplo, a areia), recriar um cecograma, ficando impresso, em relevo sensorial, o perfil da escultura, para ser explorado através do tacto.



**Figura 4** · O primeiro contacto com as legendas.  
Fonte: Leonor Fonseca.

**Figura 5** · O explorar da Vénus de Milo e a admiração da inexistência dos braços. Foto: Leonor Fonseca.



**Figura 6** · A curiosidade das linhas representativas das zonas de união dos tasselos (molde). Foto: Leonor Fonseca.

**Figura 7** · Percorrer da mão de Laocoonte e das veias resultantes da força para se soltar da serpente. Foto: Leonor Fonseca.





**Figura 8** · A experiência de encaixar a mão no braço por meio de cunha. Foto: Leonor Fonseca.

**Figura 9** · Oferta de uma Vénus de Milo e de um mecanismo didático para ser experimentado na escola com a ajuda da professora de educação visual. Fonte: Leonor Fonseca.



**Figura 10** · A felicidade, a troca de saberes, a alegria das crianças ao tocar na arte! Fonte: Leonor Fonseca.

## **Conclusão**

Na difícil posição de dualidade conservadora-restauradora/professora, tenho consciência de que nem toda a arte é passível de ser tocada. Dentro da conservação e restauro, a vertente da conservação preventiva protege as obras do contacto físico, de modo a evitar contaminações e degradação directa. Em alguns museus existem actividades para cegos, mas com a opção do uso de luvas. No entanto, para quem as mãos, o tacto, é o que lhes permite ver, essa opção limita a recepção de sensações.

Quero, com esta exposição, contribuir com uma outra forma de abordar a arte, propondo uma solução simples: a reprodução das obras em gesso, possibilitando, desta maneira, uma maior interacção com a arte e a aproximação cada vez mais as crianças, e até mesmo os educadores, do Património.

Acabo este artigo com a sensação de que não consigo transmitir, para o papel, toda a alegria e conhecimento adquirido com estas crianças.

## **Agradecimento**

A autora agradece ao Centro Helen Keller: à Professora Rita Lourenço, de Ciências Naturais, à Professora Vanessa Balsinha, de Educação Visual, e à Professora Joana Silvestre, de Educação Especial, e às crianças — Maria, Alexandra, Mariana, Leandro e João. Aos alunos finalistas da Licenciatura de Escultura do Laboratório de Conservação e Restauro da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa: Dinora, Inês, João, Rebeca, por todo o empenho, dedicação, colaboração na curadoria da exposição e, principalmente, no acompanhamento constante de cada aluno.

## Referências

- Diderot, Denis (2007) *Carta sobre os cegos — para uso dos que veem*. Edição: Vega, março, Coleção: Passagens.
- Martins, Patricia Roque (2017) *Museus (In) Capacitantes, Deficiência, Acessibilidades e inclusão em Museus de Arte, Caleidoscópio — Edição e Artes gráficas, SA, Lisboa*.
- Miller, Meg (2016) *The Tactile Technology That's Helping Blind People Experience Priceless Paintings* Disponível em URL <<https://www.fastcodesign.com/3057221/the-tactile-technology-thats-helping-blind-people-experience-priceless-paintings>> [consultado 18-02-2018]
- Musée Fabre (2017) *L'art et la matière : le toucher au cœur de la découverte de l'art*, 10 décembre 2016 — 10 décembre, Disponível em URL <[http://museefabre.montpellier3m.fr/EXPOSITIONS/L\\_art\\_et\\_la\\_matiere\\_le\\_toucher\\_au\\_coeur\\_de\\_la\\_decouverte\\_de\\_l\\_art](http://museefabre.montpellier3m.fr/EXPOSITIONS/L_art_et_la_matiere_le_toucher_au_coeur_de_la_decouverte_de_l_art)> [consultado 18-02-2018]
- Scavone, Valéria (2016) *Tecnologia tátil permite que pessoas cegas apreciem obras de arte* Disponível em URL <<https://www.idealix.com/oldbutgold/tecnologia-tatil-permite-que-pessoas-cegas-apreciem-obras-de-arte>> [consultado 18-02-2018]
- Terzi, Giovanni (2017) *Il Cristo rivelato all'artista non vedente*, Disponível em URL <<https://ilgiornaleoff.ilgiornale.it/2017/07/05/felice-tagliaferri-lartista-non-vedente-che-piace-al-papa/>> [consultado 18-02-2018]
- Simone, Renzo de (2011) *Il Cristo Rivelato di Felice Tagliaferri*, Ministero dei Beni e Delle attività Culturali e del turismo, Disponível em URL <[http://www.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/MibacUnif/Eventi/visualizza\\_asset.html\\_54066716.html](http://www.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/MibacUnif/Eventi/visualizza_asset.html_54066716.html)>, [consultado 18-02-2018]

# Processos de aprendizagem em Formação de Contexto de Trabalho (FCT)

*Learning processes in Work Context Training (FCT)*

TERESA VARELA\*

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

\* Portugal, cenógrafa, figurinista e docente em Realização Plástica do Espetáculo na Escola Artística António Arroio. Afiliação: Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: teresa.varela@campus.ul.pt

**Resumo:** O artigo visa sobre um encontro de aprendizagem da arte baseado numa situação real, que se desenvolve na recriação de um elemento no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho, realizado com alunos do 12º ano. Constitui-se em ações coletivas de criação, de resolução de problemas artísticos, estéticos, de gestão e desenvolvimento produtivo.

**Palavras chave:** Práticas artísticas-criativas / Processos de aprendizagem artísticos / Formação em Contexto de Trabalho / Processos criativos.

**Abstract:** *The article aims at an art learning encounter based on a real situation, which is developed in the recreation of an element in the context of Work Context Training, carried out with students of the 12th grade. It consists of collective actions of creation, resolution of artistic, aesthetic, management and productive development problems.*

**Keywords:** *Artistic practices / Learning processes / Training in the context of work / Creative processes.*

## Introdução

A criatividade, nesta reflexão, sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da disciplina de Projeto e Tecnologias, Tecnologias de Cenografia e de Figurino, na especialização de Realização Plástica do Espetáculo da Escola Artística António Arroio, procura abordar encontros de aprendizagem da arte na recriação de um elemento, constituindo-se em atos coletivos de criação, de resolução de problemas artísticos, estéticos, de gestão e desenvolvimento produtivo.

Este estudo inserido no programa curricular, Plano Anual de Atividades (PAA), envolveu duas equipas pedagógicas e duas turmas distintas do 12º ano, durante o 1º período letivo de 2016/17. Apresentam-se as estratégias aplicadas pelo trio pedagógico de uma das turmas.

O trabalho decorreu de uma parceria com a Companhia Nacional de Bailado (CNB) com o intuito de proporcionar aos alunos aprendizagens através de experiências concretas na aproximação a contextos reais de trabalho e realizou-se entre 26 de Outubro e 8 de Dezembro de 2016, dia da estreia do espetáculo de bailado "La Bayadere", com figurinos idealizados pelo figurinista José António Tenente, artista que acompanhou desde o início este projeto.

Salienta-se o entusiasmo e a dinâmica de trabalho que os alunos criaram, na concretização dos adereços solicitados, assentes em 'encontros de aprendizagem', valorizando "um eu que evolui no processo de fazer, fazendo, vendo, falando, pensando" (Atkinson, 2009:9). Também Bruner defende um sistema educacional baseado em processos de aprendizagem através da 'autodescoberta', conhecer, compreender, interpretar e interagir com os outros (1977). Experiências e práticas interligando conteúdos curriculares. Os alunos aprendem a observar, interpretar e produzir processos criativos pelas ações e combinações de temas e materiais, interagindo em coletivo, criando ligações com os intervenientes no projeto e seus contextos inerentes. Os alunos descobrem novas perceções e entendimentos sobre diferentes maneiras de fazer, valorizam processos de trabalho, adquirem maior autonomia, motivação e auto-estima.

Este texto tem duas partes, a primeira refere como o encontro de aprendizagem se desenvolveu e a estrutura que foi gerada para a realização neste caso. A segunda refere-se à criação como um ato coletivo, que permite melhorar os processos artísticos, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento de relações intra e interpessoais. Por fim, pode-se concluir que os encontros de aprendizagem, baseados na resolução de situações reais de criação e produção de arte, potencializam a aprendizagem diversificada relacionada à criatividade individual e coletiva.

## 1. Encontro de aprendizagem na arte em Formação em Contexto de Trabalho

A concretização de parcerias no âmbito de trabalho académico, Formação em Contexto de Trabalho (FCT), pode envolver a comunidade escolar ou instituições exteriores — espaços culturais, empresas, autarquias, etc. Situações reais próximas ao seu meio ambiente que facilitem maior integração de saberes, bem como contribuir para futuras atividades profissionais. Neste sentido, as práticas da educação artística assentam na participação em projetos que valorizam a *ação*, experimentação conjugada com reflexão, conteúdos e temáticas a viabilizar processos flexíveis e criativos, manifestando novas descobertas, surgindo novos conhecimentos. Relembrando Bruner (1977), sobre o desenvolvimento cognitivo e a inteligência associada à memória, ao pensamento e à linguagem, ele propõe uma educação direcionada para a autodescoberta.

Dewey (2010) também refere a importância da experiência empírica no ensino artístico, alega que a aprendizagem além de mais concreta será apreendida com características próprias inerentes à experiência vivenciada; o que não acontece se a aprendizagem for apenas teórica.

Para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades pela equipa pedagógica e pelo figurinista do projeto artístico, lançou-se o desafio aos alunos: construir oito tiaras e um adereço — um pote, no espaço de um mês. A proposta foi apresentada à turma, bem como necessidades e condicionantes associadas, o tempo limitado para sua execução. Outro fator, o caráter estético final dos adereços já estava delineado pelo figurinista, tecidos e cores conjugados com a restante idumentária das bailarinas.

Mediante estas informações e após os alunos decidirem participar na sua realização, foi-lhes sugerido a exploração criativa de matérias e materiais que resultassem em propostas para a construção dos adereços referidos. Eles foram encorajados a procurar informação num caminho de descoberta para encontrar respostas e gerar ideias para desenvolverem o seu processo criativo (Sternberg & Williams, 2003).

O empenho dos alunos transmitiu uma participação ativa, interessada e colaborativa na procura de soluções para situações que foram surgindo. Realizaram-se encontros com o figurinista, numa partilha de saberes inerentes ao projeto artístico. Ele deu-lhes a conhecer modelos de tiaras da CNB apresentando a história e o património artístico envolvidos na criação e na confeção de adereços desta natureza. Os alunos precisam compreender e explorar as suas capacidades de observar, tocar, sentir, experimentar, errar, num contato de proximidade que permita uma reflexão sobre suas ações.

Para desenvolver a criatividade também é necessário arriscar, correr ‘riscos’. Todos cometem erros e os alunos devem compreender que ao errar é necessário analisar e discutir o erro, transformando-o numa “oportunidade para aprender e crescer” (ib idem:39). Atkinson (2009:9) sublinha que o caminho da formação educativa e artística passa por estabelecer uma comunicação e interação entre todos os intervenientes — ‘auto-encontros de aprendizagem’, criando relações a cada instante, suas interpelações ajudam à evolução do trabalho. Um desempenho pessoal, emocional e uma partilha de conhecimentos, valorizando trabalho colaborativo e respeito pelo outro, essenciais para o melhoramento das suas capacidades de observação, de compreensão, de reflexão e espírito crítico para a construção de novas interpretações e significados.

A aprendizagem acontece no contexto das relações humanas, ao melhorar a qualidade na relação favorece-se uma melhor aprendizagem.

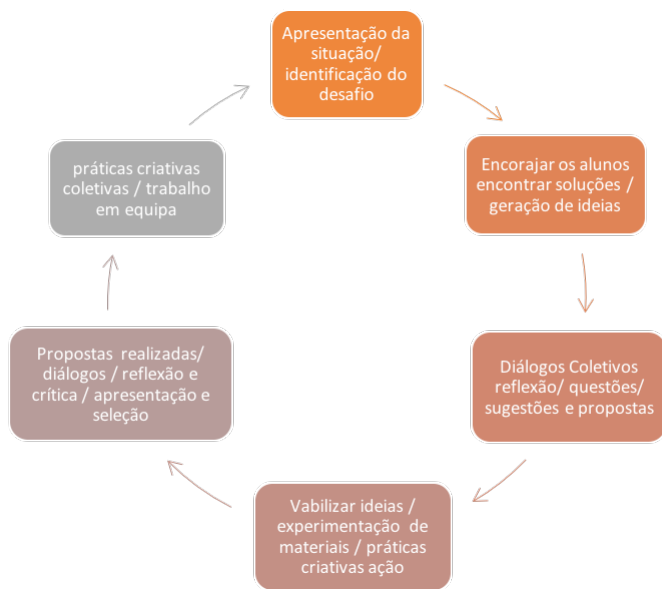
Novas possibilidades nas práticas de aprendizagem pela arte, associadas ao meio ambiente dos alunos (Atkinson, 2006:16), valorização da comunicação humana, compreensão de si — inter e intra relacionamentos na interação com os outros (Atkinson, 2015:47).

Os encontros de aprendizagem pela arte no âmbito formativo em contexto real permitem conhecer desafios, suas circunstâncias e reconhecimento de possibilidades de transformação na perceção plástica e visual dos alunos. Mudanças que ocorrem a par das suas ações e interações, na convivência com o outro; no interesse pela descoberta e exploração de ideias; nos diálogos participativos e coletivos, gerando uma aprendizagem ‘em espiral’ rica pela sua diversidade, na resolução de questões que se constrói a partir do entendimento da situação, a par das interpelações coletivas.

## **2. Ações coletivas de criação para a produção plástica**

Para estas experiências foram disponibilizados aos alunos diversos materiais, para conjugação mediante as suas ideias, individual ou coletiva, pois adquirem mais conhecimento ao compreender que determinados materiais são utilizados para a produção plástica de certos objetos, tendo em conta as suas características e os seus fins. Os adereços tinham de constituir uma estrutura leve, funcional, de fácil aplicação, com configuração formal que em harmonia com o revestimento têxtil e seus ornamentos resultasse numa combinação estética, apelativa e integrada no projeto artístico. Sugeriram a utilização de materiais leves, arames, esponja, cartolina, para a construção da estrutura das tiaras. Apresentaram as suas ideias a todo o grupo, colocaram questões e experimentaram construir as suas ideias para testar a eficácia (Figura 1).





**Figura 1** - Estrutura do processo dos encontros de aprendizagem.

Valoriza-se o processo criativo como prática do ‘fazer’, a auto-descoberta pela experimentação emergindo novas interpretações, uma linguagem estética aliada à reflexão sobre a ação, despertar novo conhecimento. O ‘fazer’ conhecimento por meio da ação, um diálogo em mutação, mediação e medição, favorece a prática e o processo criativo como construção da própria pesquisa criando novos significados (Sullivan, 2007:1188).

O conhecimento como processo humano está em constante transformação pelas interpelações dos envolvidos, ao mesmo tempo que as experiências são vivenciadas, modificando-se afetividades no entendimento e reinterpretação dessas experiências. Neste contexto, atribuindo maior valor à exploração e experimentação como práticas de processos criativos em detrimento do produto final, conferiu-se maior importância às ações, participações coletivas, registrando-se um entusiasmo e uma motivação constantes em todo o grupo. Aguirre (2005:196).considera que o aluno deve tornar-se consciente do outro: artista, espectador, crítico, entre outros. O aluno pode aprender a partir de outros trabalhos, com o conhecimento de seus colegas e professores, para retornar ao seu trabalho e enriquecê-lo.

No desenrolar das atividades, os alunos mostraram ideias distintas para a criação das estruturas das tiaras, soluções com utilização de materiais inespereados como rede de galinheiro e redes de plástico, questionando e sugerindo modelos diferentes para apresentar ao figurinista. Este, após uma apreciação global das propostas dos alunos, observando a criatividade e a diversidade das estruturas, selecionou duas, que considerou as mais adequadas às finalidades do projeto artístico — leveza, resistência e facilidade em colocar na cabeça das bailarinas. Salienta-se que uma das duas propostas selecionadas foi sugerida por uma aluna (aluna A) com muito pouca auto-estima e confiança em si própria, este reconhecimento foi de extrema importância para ela, adquirindo mais confiança nas suas capacidades e nas suas concretizações futuras.

Durante as práticas em oficina, na construção das tiaras (Figura 2, Figura 3 e Figura 4), foi visível a envolvimento e a colaboração do grupo nas suas várias fases, facilitando a aquisição de competências técnicas. As suas capacidades imaginativas e inteligências na conjugação e utilização de conhecimentos abriram caminho a novas possibilidades na aplicação de materiais; além de uma coesão e uma participação colaborativa entre si e com o outro, gerando um ambiente de confiança, autonomia e auto-estima.

Num ambiente estimulante, a experimentação e a descoberta permitiu gerar uma dinâmica de trabalho auto-reguladora, numa gestão oficial com interação nas várias etapas de confecção dos adereços, resultando não só no seu



**Figura 2** · Proposta da aluna A. Escola Artística António Arroio. Fonte própria.

**Figura 3** · Alunos na execução da estrutura das tiaras. Escola Artística António



**Figura 4** · Aluna a colar ornamentos numa tiara. Escola Artística António Arroio. Fonte: própria.

**Figura 5** · Exemplo de tiara. Local: Escola Artística António Arroio. Fonte própria.

total cumprimento, como também na realização do dobro das tiaras inicialmente previstas, dezasseis tiaras.

A interligação entre as oficinas de tecnologias, figurinos e cenografia, possibilitou uma troca de conhecimentos científicos, gerais e específicos, em benefício do coletivo.

Experiências sentidas e vivenciadas pelos participantes traduzindo uma dinâmica de reflexão alternada com a prática, com o intuito de maior interligação entre as aprendizagens, compreender e saber resolver situações, identificar e ultrapassar obstáculos que vão surgindo no decorrer dessas mesmas práticas. O desenvolvimento das práticas artísticas faz-se pela partilha de saberes e pelo trabalho cooperativo pela criação.

### **Conclusão**

Os encontros de aprendizagem que ocorrem em Formação em Contexto de Trabalho enriquecem as práticas artísticas sempre que sejam reais e favorecem a criação coletiva. Permite um processo onde intervêm não só fatores de criatividade interna e subjetiva, com respeito pelo outro, participação colaborativa na realização de trabalho artístico; da mesma forma, deve reconhecer o contexto histórico, cultural e económico do produto artístico. Entender também as idéias dos outros, suas críticas e adquirir a capacidade de aprender com seus colegas e professores em termos de melhorar sua produção, não uma qualificação. Isto é, uma criação como um processo coletivo e intersubjetivo.

Para o professor, é importante encorajar os encontros a serem realizados com oportunidades de diálogo aberto e proporcionar espaços de comunicação com especialistas e interessados no produto artístico.

## Referências

- Aguirre I. (2005) *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, D. (2006), "School art education: mourning the past and opening a future". *UADE*, 25, 1, pp.26-27.
- Atkinson, D. (2009). The blindness of education to the 'Untimeliness' of real learning, 1-21. URL: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Dennis-Atkinson.pdf>
- Atkinson, D. (2015). "The adventure of pedagogy, learning and the not-known." *Subjectivity*, 8, 1, 43- 56.
- Bruner, J. (1977). *O processo da Educação*. (eds.) Lisboa. Edições 70.
- Dewey, J. (2010), *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins.
- Sternberg & Williams (2003), *Como desenvolver a criatividade do aluno*. (2ª edição). Porto: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, ASA Editores.
- Sullivan, Graeme, (2007), "Creativity as Research Practice in the Visual Arts." In L. Bresler, (eds) *International Handbook of Research in Arts Education: Vol 1 (part 1)*, (pp.1181-1198), Holanda, Springer.

# O *Custo Zero* numa abordagem duchampiana Panaceia da Ideia no processo de criação artística Oficina de Artes 2018

*The Zero Cost in a Duchamp approach  
The Panacea of the idea in the artistic  
creative process Art Workshop 2018*

LUÍSA DUARTE\*

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

\* Portugal, Professora e designer. AFILIAÇÃO: Escola Secundária Miguel Torga, Rua Cidade Desportiva, 2745-012, Queluz, Portugal. E-mail: mariabarbelote@gmail.com.

**Resumo:** Este projeto pretende proporcionar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento de uma abordagem concetual do objeto artístico, tendo por base a percepção/sensibilidade criativa e estética/afetiva de cada aluno, numa visão introspetiva do (seu) quotidiano, procurando (novas) relações entre a memória(s) e o objeto obsoleto, agilizando o processo criativo fundamental em qualquer área profissional.

**Palavras chave:** Arte contemporânea / Abordagem duchampiana / Custo Zero / Educação Artística.

**Abstract:** *The purpose of this project is to allow students to acquire and develop a conceptual view of the artistic object using the individual artistic perception and sensibility present in each of them. Through an introspective vision of their daily lives they will seek new relationships between memory and the object, allowing them to develop and speed up the creative process that is inherently required in any professional area.*

**Keywords:** *Modern art / Duchamp Approach / Zero Cost / Artistic Education.*

Segundo o programa da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação 2005), a disciplina Oficina de Artes -12ºano, pretende-se “ (...) que os alunos, a par da compreensão sobre o funcionamento da linguagem plástica — elementos estruturais, conceitos, práticas e modos de formar, possam desenvolver um fazer fundamentado, na perspetiva de um operador plástico cuja intervenção crítica só é eficaz se revelar de uma consciência simultaneamente histórica e estética” (OFA, 2005). Das competências elencadas, foram selecionadas as seguintes:

- Invenção criativa aplicada a trabalhos e projetos;
- Interesse pelos fenómenos de índole artística;
- Formulação de questões pertinentes.

No processo artístico, as implicações ecológicas devem ser uma constante, contribuindo para uma maior consciencialização na importância das opções tomadas no decorrer dos projetos, promotoras de sustentabilidade e, naturalmente de cidadania.

Neste contexto, tendo os alunos como agentes ativos do processo (ou dos processos) de experimentação (conhecer), descoberta, criação (fazer), sustentabilidade (viver) e mudança (ser), desenvolve-se um projeto promotor da reutilização de objetos e materiais obsoletos (comuns numa sociedade consumista), normalmente chamado “Custo Zero” (criar sem custos), e habitualmente sujeito a projetos no âmbito do Green Design ou Design Ecológico.

A reformulação deste projeto implicou questionar sobre os conceitos de arte, o modo como nos relacionamos com os objetos que possuímos, que funções/significados lhes podemos atribuir na sua fase obsoleta e como podem estas relações/emoções estabelecer/comunicar ideias e constituir objetos artísticos.

Pretende desenvolver conteúdos diversificados, desde o desenvolvimento da ideia/projeto à sua concretização tridimensional, não descurando o estudo de materiais, técnicas e processos de valorização estético/formal/expressiva numa abordagem concetual, individual e artística.

### 1. Enquadramento teórico e pedagógico

Na opinião de Raposo (2010), citando Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (1984:26), a educação artística é o único domínio do conhecimento que se centra no desenvolvimento das “experiências sensoriais”, em que o refinamento da sensibilidade visual, no âmbito das artes visuais, propicia a captação das diferenças e dos detalhes.





**Figura 1** · Fonte de Duchamp, CCB.  
Fonte: própria.

**Figura 2** · "A morte da inocência" —  
trabalho de alunoFonte: própria



**Figura 3** · “O Bolinha” — trabalho de aluno. Fonte: própria.

**Figura 4** · “O meu irmão” — trabalho de aluno. Fonte: própria.

Neste sentido, as artes visuais são, por excelência, o meio de expressão das “visões mais sublimes” do homem.

A forma como essa expressão/aprendizagem ocorre depende muito do contexto e do estímulo/motivação.

Na opinião de Herbert Read (s/d:18) o objetivo da educação deve ser o de desenvolver a singularidade de cada indivíduo, ou seja, aquilo que mais ninguém possui. Nas palavras do autor “pode ser uma maneira singular de ver, de pensar, de inventar, de expressar o pensamento ou a emoção”.

Nesse sentido, independentemente dos *skills* (habilidade) de cada aluno será importante criar condições que permitam ao aluno encontrar forma de transmitir a sua perspectiva pessoal e artística.

Eisner, citado por Raposo (2010), reconhece que a separação entre a arte e a inteligência se deve, em parte, à tendência para considerar a atitude artística como resultante do talento (competência inata), e a capacidade intelectual como estando associada a disciplinas como a matemática ou as ciências.

Ora, ao considerar-se que apenas os dotados ou *gênios* podem desenvolver a atividade artística, pode trazer, como consequência a desmotivação dos alunos.

Adequar e diversificar metodologias e processos/técnicas poderá contribuir para *implicar* o aluno e, portanto, melhorar os processos de ensino/aprendizagem e garantir um maior equilíbrio de oportunidades.

Gardner, citado por Raposo (2010),

*Coloca a produção artística como elemento central da aprendizagem artística, no pressuposto de que, “falar de arte”, como referem vários autores como Rudolf Arnheim, Herbert Read ou Elliot Eisner, “é uma forma auxiliar de conhecimento” e não deve substituir o “pensar” e o “fazer arte” (1999:79). O autor manteve-se receoso de que a educação artística de base mais conceptual se convertesse antes num espaço em que os alunos verbalmente mais talentosos demonstrassem uma vez mais as suas qualidades, já que as formas verbais e lógicas de simbolização têm na escola um lugar preponderante, perdendo-se ao mesmo tempo a oportunidade para que os alunos com mais talentos visuais, espaciais e pessoais, etc., pudessem desenvolver estas suas capacidades.*

Um outro aspeto, que poderá estimular os alunos na sua aprendizagem é o enfoque nas suas opções, como nos diz Raposo (2010), citando Eisner, “a participação dos alunos justifica-se, em primeiro lugar, pelas boas ideias que podem sugerir acerca das possíveis atividades de aprendizagem. Em segundo lugar, o envolvimento e corresponsabilização dos alunos nas decisões sobre a planificação do programa contribui para que o professor entenda melhor os interesses dos alunos.”

Partindo do conhecimento do grupo/turma essencial na delimitação das

“condições contextuais desafiantes” (p.21-23), deve-se ter em conta a possibilidade de resolução de situações problemáticas por parte dos alunos (Dewey,2000).

O modo como cada aluno resolverá o seu desafio, sendo este “fator de desenvolvimento da atividade intelectual” (Dewey 2000), dependerá da sua visão/conceito e promotor de criatividade (Weisberg,1986).

Neste projeto, são os objetos do quotidiano que servem de meio/veículo para transmitir a ideia/sentimento, funcionando como projeções da vida sensível do artista/aluno, cuja criatividade é materializada num produto (Romo 1997).

Na verdade, procura-se ir para além das manualidades (Acaso 2009), e repensar os processos, refletir!

O artista, ao expressar uma determinada ideia, pode materializá-la *através* do objeto. No entanto este é não apenas fruto de observação, mas encerra e expressa os valores mais nobres do homem (Raposo 2010).

Este percurso, de criação artística, pode levar à atribuição de outros valores e outras relações no objeto artístico, nomeadamente a questões estéticas, simbólicas e conceptuais.

Em Duchamp, encontramos (Olaio 1999) uma relação da arte com a racionalidade; a noção de espaço; a experiência de imaginar; a valorização da subtileza, na importância de entidades ínfimas em detrimento de uma abordagem da realidade na estrita simplificação da racionalidade (na criação duchampiana da ideia de *inframince*); (...), o entendimento da criação artística enquanto o todo de um processo. Por outro lado, as questões que sustentam a base da criação artística serão também desafiadas, num eventual compromisso com outras relações, outros *mundos* traduzidos pela imagem ou pela palavra. Para o crítico Arthur Danto, “Os objetos ready-made eram aproveitados por Duchamp pela sua irrelevância estética, e assim ele demonstrou que, se eles fossem arte e não fossem belos, a beleza não constituiria um atributo da arte”.

Na verdade, as boas ideias nem sempre geram bons produtos, mas os mapeamentos criativos que fazemos alteram a nossa performance, enquanto artistas, enquanto pessoas, enquanto consumidores, enquanto criadores...

## 1.2 Tema e desenvolvimento do projeto

### – O Custo Zero numa abordagem duchampiana

O ponto de partida desta ideia teve origem na visita de estudo realizada à exposição de arte contemporânea “No Place Like Home”, no Centro Cultural de Belém-CCB.

Esta exposição celebra o 101.º aniversário da icónica Fonte de Duchamp



**Figura 5** · “Na equitação” — trabalho de aluno. Fonte: própria.

**Figura 6** · “Ainda me lembro...” — trabalho de aluno. Fonte: própria.

(Figura 1), e o 102.º aniversário do movimento revolucionário Dada. Em cada "divisão", artistas dos últimos 100 anos são chamados a dialogar. Esta escolha curatorial sublinha o legado espiritual de Dada, desde o *readymade* à exploração contemporânea da migração, da deslocação e da itinerância do artista numa era de globalização.

Os espaços, os objetos e os materiais domésticos foram surgindo cada vez mais como tema e fonte de inspiração nas práticas modernas e contemporâneas. Na transição do objeto funcional para a obra de arte, o objeto doméstico torna-se uma ferramenta na investigação dos papéis dos géneros, do trabalho doméstico, da recolha e do acumular de objetos e num meio de pensar a casa, como o espaço central na formação da família e da memória, da identidade nacional e cultural.

(...) ao alterar o material, a escala e a perspetiva, ou ao empregar a hibridização, a fragmentação e o reposicionamento, os artistas transformam objetos domésticos de modo a alterar a nossa relação com eles e a provocar (...).

(Adina Kamien-Kazhda, Curadora da Exposição)

Marcel Duchamp é, provavelmente, um dos artistas mais irreverentes da História de Arte e, marca conjuntamente com o movimento Dada, uma rutura significativa com as anteriores práticas artísticas, abrindo caminho à arte contemporânea.

Neste sentido, conhecer a obra de diferentes artistas contemporâneos, Duchamp em particular e experimentar/desenvolver diferentes processos plásticos atendendo à sua dimensão conceptual, técnica, formal/compositiva de materiais e objetos pode promover o desenvolvimento da comunicação como fator criativo (Torrance 1972) e, por conseguinte a partilha expressiva de ideias.

Neste exercício autorreflexivo, é proposto despertar no aluno através da flexibilidade, fluidez e originalidade, uma dinâmica criativa que o leve a pensar em todas as possibilidades de transmitir/comunicar através de um objeto ou de um conjunto "escultórico" a sua memória pessoal, socio-afetiva, única e episódica da sua vivência, da sua identidade experimentado/explorado/traduzido nas (novas) conexões entre teoria (ideia) e prática artística.

Por implicar uma abordagem contemporânea dos conceitos artísticos, este projeto procura, também, proporcionar ao aluno uma melhor compreensão dos fenómenos artísticos, desafiando interações e mapeamentos criativos, numa certa irreverência de ideias. O processo utilizado desmistifica o clássico conceito de Arte, induz a uma maior consciência ecológica na reutilização dos materiais/objetos e estimula o *self*, enquanto pessoa/artista/cidadão.

Não podemos esquecer que " (...) Antes de ser um problema de ordem

técnica, a questão do lixo é um problema cultural. Desde que a economia afirma que a produção tem como finalidade o consumo, a sociedade moderna estabeleceu como objetivo aumentá-lo, desenvolvê-lo e o consumo passou a ser entendido como qualidade de vida e bem-estar. Hoje ele é responsável por problemas ambientais, não podendo mais ser compreendido unicamente como sinônimo de felicidade” (Capra 2003)

Outro aspecto que contribuiu para o desenvolvimento individualizado das propostas foi a (total) autonomia dos alunos, no que respeita a objetivos, processos/técnicas e materiais/objetos adequando os recursos disponíveis para a execução do seu objeto artístico.

### **Metodologia e faseamento do projeto**

- Visita de estudo: “No place like home”; CCB
- Apresentação do projeto/objetivos;
- Conceitos e Referências;
- Seleção de Objetos/materiais/projeto
- Execução/criação do objeto artístico;
- Síntese reflexiva sobre o trabalho realizado;
- Avaliação: Auto e heteroavaliação;
- Disseminação-exposição: Semana das Artes (posterior).

Da diversidade de temas assumidos podemos enunciar questões intimistas muito diversas, ligadas a situações de *bullying* (Figura 2), complexos (Figura 3), traumas (Figura 4), passatempos/*hobbies* (Figura 5), gostos/afetos (Figura 6) identificadas na memória de cada um enquanto pessoa e identitárias de um percurso individual.

O processo culminou com uma reflexão escrita, explicativa das intenções, processos e simbologias/metáforas do objeto artístico.

Parafraçando Langer (1958), em *Reflections on Art*, a obra de arte é, por excelência, um meio de expressão do sentimento, para que o contemplemos, tornando-o perceptível através de um símbolo.

### **Conclusão reflexiva**

Este projeto permitiu desenvolver conteúdos diversificados (do projeto à concretização) e intervir artisticamente, como se pretende nas finalidades da Arte e da disciplina em particular, nomeadamente:

*Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica, mediante a mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes vertentes das áreas das Artes Visuais; Fomentar a capacidade de manipulação sensível e técnica dos materiais, dos suportes e dos instrumentos, visando um melhor entendimento do espaço (...) tridimensional; Incentivar e desenvolver a criatividade, hábitos de pesquisa e métodos de trabalho experimental; Proporcionar aos alunos o acesso aos fundamentos e pressupostos científicos essenciais que determinam grande parte da fenomenologia das artes visuais, desde o ato criativo em si à perspectiva crítica e de intervenção no âmbito da comunidade.*

A diversidade de propostas inerente ao universo de cada um permitiu um conhecimento mais enriquecido do seu *self* (eu) e consolidou relações afetivas e conceituais diversas entre ideia/objeto/comunicação/arte.

Numa vertente ecológica, o aluno questionou a importância dos objetos, nomeadamente no seu pós-uso, bem como a sua revalorização.

Na reflexão final da realização do trabalho, foi perceptível o protagonismo da ideia, (ou combinação de ideias) enquanto processo criativo (panaceia), bem como o potencial comunicacional dos objetos enquanto dispositivos de memória, de afetos, de vivências, de identidades.

Poderia, ainda, dizer-se que cabe ao professor entender, estimular e criar um ambiente que possibilite observar/refletir sobre a realidade ou realidades, e da sua intervenção é importante a clareza dos objetivos, definindo temas, metodologias e limitações do projeto e, naturalmente, a sua avaliação.

Mas, o percurso deve ser feito pelos seus agentes ativos-alunos, implicados na aprendizagem e na transformação/crescimento da sua própria identidade enquanto pessoas, artistas, plenos de cidadania.



## Referências

- Acaso, M (2009). *La educacion artistica no son manualidades: Nuevas prácticas de la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid, Catarata.
- Capra, Fritjof. (2003). *Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21*, In: Trigueiro, André (coord.) (2003). *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*, Rio de Janeiro, Sextante.
- Dewey, John (2000). *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Olaio, A (1999). *O campo da arte segundo Marcel Duchamp*, Departamento de Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra. [Consult. 2018-04-20] Disponível em URL:<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/3749>
- Portugal, ME. (2005). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Programa de Oficina de Artes.
- Raposo, F. (2010). *Contribuição para uma melhor compreensão do Ensino Superior das Artes Visuais, na União Europeia*. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. [Consult. 2018-05-02] Disponível em URL: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/5281/1/Tese%20Fernando%20Raposo.pdf>
- Read, Herbert (2013). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724413525
- Romo, M (1986). *Creativity-Understanding Innovation in Problem Solving, Science; Invention, and the Arts*, Wiley, New Jersey. [Consult. 2018-04-18] Disponível em URL: <https://www.researchgate.net/publication/31738036>
- Weisberg, R (1996). *Creativity: genius and other myths*. New York, Freeman/Times Books/Henry Holts & Co. [Consult. 2018-04-15] Disponível em URL: <https://scholar.google.com>

# Um Nós, cheio de Outros: pistas identitárias para dar e vender

*An Us, full of Others:  
identity clues to give and to sell*

SOFIA RÉ\*

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

\*Portugal, Artista visual, investigadora. AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. Email: asoo@campus.ul.pt

**Resumo:** Baseada na minha investigação de doutoramento, que estuda as representações visuais de identidade cultural portuguesa nas Artes e no circuito económico, abordo o comércio que toma a portugalidade como objeto de consumo. Recorrendo à marca e produtos das lojas A Vida Portuguesa e às lembranças turísticas, pretendo compreender, em termos de cultura visual, o potencial educativo que ambas encerram, bem como os riscos que comportam. Não obstante, defendo a pertinência de uma abordagem crítica deste tema tão perigosamente em voga. las charlas que formaron parte del proyecto.

**Palavras chave:** Identidade cultural portuguesa / cultura visual / A Vida Portuguesa / lembranças turísticas.

**Abstract:** Based on my PhD research, which studies on the visual representations of Portuguese cultural identity in the Arts and in the economic circuit, I focus on the commerce that takes Portugal as an object of consumption. Using the brand and products of A Vida Portuguesa's stores and tourists souvenirs, I intend to understand, in terms of visual culture, the educational potential that both contain, as well as the risks they entail. Nonetheless, I defend the relevance of a critical approach to this dangerously hot topic.

**Keywords:** Portuguese cultural identity / visual culture / A Vida Portuguesa / tourists souvenirs.

## Introdução

A comunicação que pretendo apresentar deriva do meu trabalho de investigação no Curso Doutoral em Educação Artística, com um projeto intitulado *Do excesso de identidade à identidade zero: desafios significativos para a Educação Artística*, onde procuro adensar o conhecimento sobre as representações visuais de identidade cultural portuguesa, presentes na cultura visual do século XXI, tanto no contexto artístico como no circuito económico. Neste último agrupo as lojas que se apropriaram da portugalidade como objeto de consumo, mas também as lojas de lembranças turísticas, sendo que este artigo dá corpo a uma confrontação entre as duas vertentes. Para esse efeito procedo ao recorte de dois casos-tipo, a cadeia de lojas *A Vida Portuguesa* e a empresa de produção de lembranças *J. Dias Cardoso, Lda.*, sobre os quais irei analisar a forma como representam a identidade cultural portuguesa.

Importa desde já distinguir que os objetivos deste trabalho perseguem o fito da problematização da construção da identidade coletiva, no âmbito da cultura visual, nomeadamente nesta relação próxima com o consumo, em que se descartam quaisquer intenções de carácter celebratório. É notório que as identidades coletivas, particularmente na sua expressão ao nível cultural e nacional, constituem uma temática premente no mundo atual, cuja popularidade também ela se deve ao consumo indiscriminado de discursos identitários, sem a devida e necessária digestão. Cabe à Educação o dever ético de abordar esta questão, mesmo que consciente dos riscos envolvidos, não só da própria temática, como da abordagem que lhe pode ser feita. Parece-me, contudo, que esse cenário pleno de desafios é certamente mais vantajoso do que tão-só ignorar o problema, permitindo que ele se agigante num consumo desenfreado, e sem fronteiras, de orgulhos nacionais desmedidos.

Consciente da periclitância dos meus propósitos, sobretudo pela ameaça de leituras desvirtuadas, proponho-me a analisar as lógicas e os discursos das marcas *A Vida Portuguesa* e *J. Dias Cardoso*, com o intuito de detetar os riscos, mas também, e sem quaisquer preconceitos, as potencialidades dos seus produtos na esfera educativa.

Para esse efeito, defendo que a Educação Artística deve situar-se na primeira linha de abordagem desta temática, por via da Cultura Visual e a respetiva dimensão crítica.

### 1. A Cultura Visual na Educação Artística: travessia e perigos

A concorrência entre as Artes e a Cultura Popular, na luta pelo protagonismo na Cultura Visual, recorda-nos a metáfora de Sila e Caribdes, com que Carolina



# A VIDA PORTUGUESA

## DESDE SEMPRE

Ré, Sofia (2019) "Um Nós, cheio de Outros: pistas identitárias para dar e vender."



**Figura 1** · Logótipo de *A Vida Portuguesa*, Catarina Portas e Ricardo Mealha, 2007. Fonte: <http://www.avidaportuguesa.com/public/img/vidaportuguesa-logo-2017.png>

**Figura 2** · Bando de Andorinhas de Rafael Bordalo Pinheiro, que decoram o teto da entrada da loja *A Vida Portuguesa* — Intendente, Lisboa. Fonte: própria.

**Figura 3** · Postal *Sombrinha de Chocolate*, de Jorge Colombo. Fonte: [http://www.avidaportuguesa.com/public/uploads/products/Papelaria/postal\\_colombo\\_regina.jpg](http://www.avidaportuguesa.com/public/uploads/products/Papelaria/postal_colombo_regina.jpg)

Silva dá título à sua dissertação de mestrado sobre o tema: ao tentar passar entre dois perigos, inevitavelmente se cairá num quando se intenta afastar do outro. Apelando ao equilíbrio entre os dois polos, a autora reconhece que a Cultura Visual é uma travessia impregnada de mudança, “Porém, nas margens deste percurso não se encontram perigos incontornáveis mas referências, por vezes contrárias, que devem ser geridas e não escolhidas umas em detrimento de outras” (Silva, 2010: 159).

Fernando Hernández recorda-nos que a tónica de uma abordagem deste tipo não está no campo de pertença dos objetos (Artes, Cultura Visual ou Material), pois “The question is not about the objects but about how they are approached” (Comunicação via e-mail, em 11 de outubro de 2009 cit. por Silva, 2010: 190).

## 2. Objetos de memória e lembrança

Os dois contextos a que pretendo fazer referência neste trabalho envolvem aspetos da memória, sob a forma como é requisitada no caso d’ *A Vida Portuguesa*, ou na forma como é reificada no próprio objeto, no caso das lembranças turísticas.

O estudo de Sheri Klein e Faith Agostinone-Wilson, sobre a relação da construção da identidade local com as lembranças turísticas, é referenciado por Paul Duncum que como se situando no campo da Cultura Material, o que reconhece fazer estender as fronteiras de um campo já de si problematicamente delimitado (Duncum, 2003a: 22-23). Klein e Agostinone-Wilson advogam o recurso às lembranças turísticas na Educação Artística, pela forma como elas condensam narrativas identitárias (de si, da cultura e do lugar), podendo ser trabalhadas “as a journey with students and teachers as critical tourists” (2001). Noutro trabalho, mas ainda na linha do *memento*, onde Sheri Klein também participa, promove-se a utilização de postais na formação de professores como forma de irem dando conta do seu percurso, no entendimento que os “Postcards, as a curricular tool for producing the self by reflection upon the journey, make us aware of our connection to the world and to others” (Block & Klein, 1996: 24).

Dos vários tópicos para leitura, interpretação e discussão das lembranças turísticas que Klein e Agostinone-Wilson propõem saliento as seguintes, que suportam a minha própria proposta de abordagem: “culture (familiar, local, regional global); history (past, present, nostalgia); identity (personal, cultural); cultural struggles and resistance; and experience, place and time (actual, authentic, virtual, cyber)” (2001).

Nesta esteira, Paul Duncum apresentou na rubrica *Educational Resources* da revista *Art Education* uma série de sugestões para abordagem da Cultura Visual,

onde inclui os temas dos bens de consumo (Duncum, 2003b: 28-29) e das lembranças turísticas (Duncum, 2003b: 30-31) sem, contudo, fazer qualquer referência a uma aplicação prévia. Relativamente aos bens de consumo, o autor propõe, entre outras atividades, comparar a publicidade de tempos passados com a da atualidade. Neste âmbito, poderia ser interessante estudar a história dos rótulos ou do design das embalagens dos produtos com maior longevidade no mercado, disponíveis n’ *A Vida Portuguesa*.

Paul Duncum sugere também questões orientadoras para abordagem em debate como: se o consumo se baseia numa decisão racional, irracional ou manipulada?; se numa lógica que engloba o mercado de massas e os nichos de mercado, o consumo se baseia em procurar a semelhança ou marcar a diferença?; e que custos para além dos financeiros pode ter o consumo para a própria pessoa, isto é, “How do people feel who cannot pay the membership fee for living in a consumer culture — that is, people who do not have sufficient money to participate?” (Duncum, 2003b: 29).

Relativamente às lembranças turísticas, e atendendo a que “Souvenirs represent a place, event, people, or a culture. (...) [and they] act to jog the memory and provide proof that one was there” (Duncum, 2003b: 30), o autor propõe a criação de um poster onde se explorem as “stereotypical interpretations of national, state, or local character” (Duncum, 2003b: 30), contrapondo versões criadas pelos alunos em sala de aula, que possam refletir com maior precisão a sua identidade cultural. Apesar do mercado de turismo contribuir para manter vivas as tradições, também pode perversamente construir uma versão do carácter cultural que seja menos fiel à realidade, mas mais comerciável. A par destas sugestões Duncum também refere a realização de visitas de estudo a lojas de lembranças turísticas, de questionários aos turistas indagando sobre as suas motivações e expectativas da sua visita, e a elaboração de uma listagem dos objetos turísticos colecionados no passado, numa óbvia relação com o *Grand Tour* ou até a pilhagem de obras de arte levada a cabo por exploradores europeus.

## **2. A Vida Portuguesa: identidade, tradição e memória**

*A Vida Portuguesa* é hoje uma cadeia de lojas fundada por Catarina Portas, que teve início em Dezembro de 2004, ainda com a designação *Uma Casa Portuguesa*, estabelecendo-se em 2007 com a designação atual. São cinco as lojas que a compõem, quatro em Lisboa (Chiado I, Chiado II, Intendente e Mercado da Ribeira) e uma no Porto (Clérigos). A marca *A Vida Portuguesa* impõe-se com o lema “desde sempre”, como se fizesse parte de nós por meio de uma memória enraizada, ou um código genético que nos precede (Figura 1).



**Figura 5** · Interior da loja *A Vida Portuguesa* — Chiado I, Lisboa. Fonte: própria.



**Figura 6** · Ambiente de mercearia na loja *A Vida Portuguesa* — Intendente, Lisboa. Fonte: própria.



**Figura 6** · Galo *Multicolor* comercializado pela empresa *J. Dias Cardoso, Lda.*, vulgarmente conhecido como Galo do tempo. Fonte: [http://www.jdiascardoso.com/site/timthumb.php?src=../admin/modulo\\_products/imagens\\_produtos/20130926160814-1gp\\_copy.png&w=435&h=435&zc=2&cc=#FFFFFF](http://www.jdiascardoso.com/site/timthumb.php?src=../admin/modulo_products/imagens_produtos/20130926160814-1gp_copy.png&w=435&h=435&zc=2&cc=#FFFFFF)

**Figura 7** · *Por Galo*, Joana Vasconcelos, 2016, azulejos Viúva Lamego, LED, fibra de vidro, ferro, fontes de alimentação, controladores, sistema de som, 900 x 372 x 682. Composição de som e luz por Jonas Runa. Fonte: [https://www.poppalo.com/imagens/lisboa/pop\\_galo\\_joana\\_vasconcelos\\_lisboa\\_02.jpg](https://www.poppalo.com/imagens/lisboa/pop_galo_joana_vasconcelos_lisboa_02.jpg)



O logótipo foi criado em parceria entre a fundadora e o designer-residente da marca, Ricardo Mealha. A andorinha, como imagem de marca, constitui-se como um vestígio da cumplicidade entre os dois: “foi o Ricardo que me ajudou a criar a imagem da Vida Portuguesa. (...) levava-me à tipografia antiga onde descobríamos as andorinhas que haveriam de esvoaçar sobre o nosso logotipo” (Portas, 2015).

A andorinha opõe-se claramente à imagem de marca do Galo de Barcelos, este uma apropriação do Estado Novo como símbolo nacional, e do qual Catarina Portas gosta de se distanciar, conceptual e comercialmente falando. A forma como as Andorinhas de Rafael Bordalo Pinheiro são dispostas nas paredes e tetos das lojas (Figura 2), parecem querer expressar, pela alusão do voo, uma certa dimensão de liberdade.

*Eu acho também que a andorinha nos simboliza bastante. É preta e branca, o que é quase triste, mas por outro lado esvoaça e voa com imensa alegria. É muito pequenina, mas é extremamente valente, atravessa oceanos, ou neste caso, mais propriamente, continentes, do sul ao norte. E, portanto, acho que tem imenso a ver connosco e, sobretudo, volta sempre a casa, e eu acho que isso também tem muito a ver com os portugueses (Portas, 2016).*

A marca privilegia os produtos de fabrico português ou com matérias-primas portuguesas, que se impuseram e se mantêm no mercado, há já várias décadas, o que faz com que *A Vida Portuguesa* desempenhe quase um papel pedagógico, no que concerne à documentação histórico-cultural das gerações mais jovens. De facto, a significação destes produtos não é a mesma para um estrangeiro, ou para pessoas de diferentes gerações. O poder apelativo dos produtos recorre a estratégias diferentes: seja a estética *vintage*, tão em voga; seja a manipulação da memória a diferentes níveis. Se para as gerações mais jovens os produtos podem não despoletar qualquer recordação do seu consumo, para os mais velhos são convocadas verdadeiras vagas de experiências e memórias afetivas. Não é sem propósito que ao entrarmos nas lojas, o olfato é um dos primeiros sentidos a ser requisitado, precisamente com os cheiros dos sabonetes.

Esta diferenciação de significados pode ser explicitada num exercício de apropriação da imagem de Jorge Colombo para a *Sombrinha de Chocolate*, da célebre marca Regina (Figura 3). O carácter naturalista da representação permite brincar com a imagem, num jogo entre representação e significados, recuperando uma estratégia de René Magritte. Se legendássemos a imagem desta sombrinha com a frase *Ceci n' est pas un parapluie*, que respostas poderíamos obter de diferentes sujeitos, mediante a faixa etária ou à cultura de origem,

sobre o que esta imagem pode representar? É apenas um produto de consumo? É uma coleção de memórias? É uma marca do tempo, como um postal que nos é enviado do passado, testemunho de que lá estivemos?

A acrescentar aos produtos, também as lojas da marca *A Vida Portuguesa* poderão ser alvo de uma apropriação curricular, pelas três funções que parecem desempenhar, para além da função comercial: museológica, estética e educativa. A função museológica prevalece sobretudo na loja Chiado I, onde o espaço apresenta os produtos quase como artefactos históricos, em evocação do ambiente dos gabinetes de curiosidades do século XVII (Figura 4). A função estética é perceptível no extremo cuidado com que o design de interiores é levado a cabo, na atenção que é dada à iluminação, aos expositores, às vitrinas, e à disposição dos próprios produtos, de que o exemplo mais representativo em Lisboa é a loja do Chiado II. Esta função é ainda reforçada pela estratégia de recriação de ambientes tradicionais (cozinha, mercearia, quarto, pátio) que, tal como instalações, parecem pretender transportar-nos no tempo, como é possível observar na loja do Intendente (Figura 5). A função educativa relaciona-se com a educação para o consumo de produtos com origem ou matérias-primas portuguesas, mas também com a promoção de uma identidade diferenciada baseada na tradição e na nostalgia.

### **3. O Galo do tempo — a utilidade de uma lembrança**

Se Catarina Portas, por via dos seus produtos, comercializa uma identidade cultural portuguesa que resgata da memória o vínculo com o coletivo, o mercado das lembranças turísticas não tem qualquer pudor em fazer das representações identitárias um autêntico negócio. Se no caso anterior se tratam de bens de consumo, com uma função simbólica de expressão identitária, no caso das lembranças, à função simbólica dos produtos acresce uma função prática, que procura valorizar e incentivar a comercialização dos mesmos.

O *Galo do tempo* é ele próprio uma apropriação de um ícone nacional, o Galo de Barcelos. É a partir de 1940 que esta peça de olaria e arte popular entra na sua fase de desenvolvimento, com o impulso de António Ferro e a sua política do espírito, atingindo a fase de consolidação após 1960 e, já no século XXI, uma fase de rejuvenescimento (Gonçalves & Costa, 2016:37). É por intercessão de António Ferro que este ícone identitário português se impõe como tal, através da sua divulgação em exposições no estrangeiro entre 1935 e 1940, data da Exposição do Mundo Português, onde o Galo também se fez representar. Contudo, só em 1955, e pela mão do pintor Manuel Gonçalves Torres, o Galo de Barcelos surge com a imagem que conhecemos hoje: a forma esguia decorada com

acentuada expressividade cromática sobre um fundo negro (Mimoso, 2016:10).

Depois da invenção, em 1945, do higrómetro mais pequeno do mundo, José Cardoso Dias concebeu um objeto com forma de galo que predizia o estado do tempo, variando de cor nas asas e na cauda (Figura 6).

A inovação surgiu em 1960, sob a marca *Multicolor*, e o *Galo do tempo* depressa se tornou a imagem de marca da empresa *J. Cardoso Dias*, dedicada ao mercado de lembranças turísticas desde 1950, quando o turismo e a visibilidade de Portugal no estrangeiro ainda estavam em expansão. A associação ao objeto de recordação uma função utilitária — a previsão do tempo meteorológico — permitiu expandir a comercialização para além do mercado do turismo, penetrando assim no quotidiano das casas portuguesas.

Como se pôde observar, o Galo de Barcelos instituído como um ícone nacional, nunca foi uma representação cristalizada que se perpetuou desde os tempos remotos. Evoluiu como arte popular, naquilo que se pode designar por protogalo (Mimoso, 2016; Gonçalves & Costa, 2016) e revestiu-se de diversas maneiras, desde as alterações na forma (sobretudo na extensão da superfície a decorar), nos motivos, nas cores ou até no material de cobertura da marca *Multicolor*, que lhe permite alterar continuamente a sua aparência. Trata-se de um grande exemplo de identidade fluida que se constitui e atualiza mediante o seu contexto, numa constante ressignificação na relação com os outros. A versão mais recente e que, ironicamente, melhor traduz esta evolução histórica de carácter epidérmico do *Galo de Barcelos*, é a obra *Pop Galo* de Joana Vasconcelos (Figura 7), que eleva a fasquia da inovação deste ícone, ao introduzi-lo na era das novas tecnologias.

Como ícone cultural português, o *Galo de Barcelos* possibilita, no domínio da Educação Artística, uma articulação entre a arte popular, as lembranças turísticas, os discursos identitários produzidos para alavancar o turismo, e a arte contemporânea, não só pela sua persistência no nosso imaginário cultural mas, sobretudo, pelo registo performativo de renovação contínua e diálogo com o seu tempo.

## Conclusão

Os objetos ativadores de uma memória, sejam lembretes em forma de produtos de consumo ou lembranças turísticas, denunciam um *Nós* cheio de *Outros*: um *Nós* que, como identidade cultural portuguesa vê os seus símbolos oficiais atravessados por produtos de consumo, arte popular e discursos políticos e turísticos (veja-se que até o *Pop Galo* se encontra em viagem pelo mundo), mas também um *Nós* que, como identidade da própria Educação Artística, se vê

atravessado por muitos campos, dos mais políticos aos mais polémicos, como a Educação para a Cidadania, a Educação do Consumidor, a Cultura Visual, a Cultura Material e os Estudos Culturais, o que lhe coloca consideráveis desafios.

À ampla oferta de realidades e discursos cuidadosamente embalados para consumo instantâneo, devem os professores e educadores ter um papel a desempenhar na problematização desta temática começando por colocá-la em cima da mesa de trabalho dos alunos. É certo que nesta travessia que temos pela frente há perigos e cuidados a ter, nomeadamente se considerarmos que, como Kevin Tavin, "A fundamental question is how we as teachers both mediate and interrogate the binding of students' enjoyment to certain signifying and symbolic formations—in terms of identity and their sense of being-in-the-world" (Comunicação via e-mail, em 3 de outubro de 2009 cit. por Silva, 2010: 193).

*A Andorinha d'A Vida Portuguesa* ou o *Galo do tempo* da J. Dias Cardoso, Lda demonstram como se pode ter a liberdade de colocar no mercado pistas identitárias para a cultura portuguesa. Contudo, os discursos que daí decorrem deverão ser consumidos com a necessária reflexão crítica.

## Referências

- Block, Alan A., & Klein, Sheri. (1996). This is Where I am Right Now: Art Education, Curriculum and Postcards. *Art Education*, 49(3), 20-24.
- Duncum, Paul (2003a). The Theories and Practices of Visual Culture in Art Education, *Arts Education Policy Review*, 105(2), 19-25
- Duncum, Paul (2003b). Visual culture in the classroom. *Art Education*, 56(2), 25-32.
- Gonçalves, Francisco, & Costa, Carlos. (2016). Galo de Barcelos: Património e destino turístico. *Revista Turismo & Desenvolvimento*(25), 31-44.
- Klein, Sheri, & Agostinone-Wilson, Faith (2001). *Souvenirs and art education*. Presentation at the Annual Meeting of the National Art Education Association, New York, NY.
- Mimoso, João Manuel (2016). *O galo no tempo — uma história da evolução do Galo de Barcelos*. Retirado de [https://www.pogalo.com/docs/GALO\\_JMMimoso\\_PT.pdf](https://www.pogalo.com/docs/GALO_JMMimoso_PT.pdf)Mimoso, 2016
- Portas, Catarina (2015). *Amigo de trabalhar*. Retirado de [http://www.avidaportuguesa.com/noticias/amigo-de-trabalhar\\_18](http://www.avidaportuguesa.com/noticias/amigo-de-trabalhar_18)
- Portas, Catarina (2016). *Portugal de Catarina Portas* (entrevista). Retirado de: <https://player.vimeo.com/video/153902482?title=0&byline=0&portrait=0>
- Silva, Carolina. (2010). *A Cultura Visual na Educação Artística: "Entre Sila e Caribdes"*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silvers, Anita. (2004). Pedagogy and Polemics: Are Art Educators Qualified to Teach Visual Culture? *Arts Education Policy Review*, 106(1), 19-24.

# Prácticas artísticas contemporáneas en las enseñanzas oficiales obligatorias. Experiencias de arte de acción en la educación secundaria obligatoria

*Contemporary artistic practices in mandatory official teachings. art experiences of action in compulsory secondary education*

\*BELÉN CUETO

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

\*España, Artista performer e Profesora de educación plástica visual y audiovisual. Afiliación: Instituto de enseñanza secundaria Villablanca de Vicálvaro en Madrid, Calle Villablanca, 79. 28032 Madrid. E-mail (institucional): villablancapv@gmail.com E-mail (pessoal): belencueto@gmail.com

**Resumen:** Desde el principio de mi labor docente me pregunto cómo introducir, en una estructura tan reglamentada como la educación secundaria obligatoria, las prácticas artísticas contemporáneas y concretamente la acción. Se propuso hacer una acción individual, otra por parejas o tríos, y otra acción colectiva con todo el grupo: ¿soy parte de la naturaleza?

**Palabras clave:** Performance / acción / educación secundaria.

**Abstract:** *From the beginning of my teaching I wonder how to introduce, in a structure as regulated as compulsory secondary education, contemporary artistic practices and specifically action /performance. It was proposed to do an individual action, another in pairs or trios, and another collective action with the whole group. The starting question: Am I part of nature?*

**Keywords:** *Performance / action / high school education.*

## Introducción

¿Cómo podemos introducir las prácticas artísticas contemporáneas en la educación reglada no universitaria? Sin duda, moldear la legislación vigente, las programaciones y la mentalidad de los centros educativos, para hacerle un hueco a otras prácticas educativas con las que aprender utilizando las herramientas del arte contemporáneo, es un gran reto. Estas nuevas formas de hacer y entender el hecho artístico, se convierten en dispositivos de una enorme importancia a la hora de transmitir valores útiles para la vida y la realidad de nuestros días y para aquélla a la que en un futuro cercano tendrá en enfrentarse el alumnado.

Las personas que se hallan actualmente en su etapa de crecimiento y aprendizaje, necesitan más que nunca adquirir habilidades que les permitan entender las complejas experiencias de la vida contemporánea.

Las enseñanzas artísticas, y concretamente el arte de acción, son una excelente herramienta para generar un espacio y un tiempo en el que descubrir, desarrollar y fortalecer las cualidades del alumnado. Y a través de la experiencia, enseñarles a visualizar nuevas formas de vida en las que su identidad y deseos puedan formar parte esencial en la construcción y la gestión de la realidad, de tal manera que comprendan su responsabilidad en el diseño y empoderamiento de sus vidas.

### La realidad en la que estoy

Realicé mi primera acción por las calles de la ciudad alemana de Hamburgo en 1997 y en 2002 empecé a dar clases como profesora del departamento de dibujo en distintos institutos de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. Al principio estas dos realidades funcionaban paralelamente, pero con el paso del tiempo se han ido conectando más y más, hasta llegar en ocasiones a ser una misma cosa.

Desde el principio de mi labor docente me pregunto cómo introducir, en una estructura tan reglamentada como la educación secundaria obligatoria, las prácticas artísticas contemporáneas y concretamente la acción.

Resulta muy difícil ver la rendija de acceso para una práctica que por definición es antinormativa, dentro de una realidad tan estandarizada y pensada para modelar los comportamientos y los pensamientos, establecer las formas de relación entre las personas según las normas políticas y morales de lo establecido. Cuando hablamos de la educación, no nos referimos solo a una serie de asignaturas que el alumnado habrá de asimilar; también hablamos de actitudes, criterios y emociones que se desarrollarán a lo largo de este periodo. Por esta razón hay que generar dinámicas de aprendizaje encaminadas a evitar que



**Figura 1** · Negociando la acción colectiva. 28 de noviembre 2017. Fuente: Propia.

**Figura 2** · Acción por tríos. 28 de noviembre 2017. Fuente: Propia.



**Figura 3** · Acción individual. 5 diciembre 2017. Fuente: Propia.

**Figura 4** · Acción individual. 4 diciembre 2017. Fuente: Propia.



la educación sea una herramienta de control que impide que los individuos se independicen, tal como advertía Chomsky.

En una situación tan adversa, el reto es encontrar la forma de generar un espacio y unas relaciones educativas en las que se puedan imaginar, experimentar y pactar identidades y actitudes. Generar una realidad abierta y ambigua, en la que nada esté cerrado, y en la que poder repensar y explorar otros planteamientos de posibles órdenes de la realidad, políticos, sociales y relacionales. “¿Qué tipo de infraestructuras y servicios necesita la multitud para producir más cooperación, más libertad, más autonomía, más creatividad, más alegría colectiva?” (Expósito, 2012).

El alumnado se enfrenta al mundo de la globalización, las migraciones, el colapso ecológico y la tecnología; deben estar preparados para vivir en una realidad que cambia rápidamente, por lo que se hace indispensable que su educación les prepare para esta situación poliédrica y dinámica, e integre la versatilidad emocional y actitudinal, tanto individual como grupal, para que logren conformar su identidad y una comunidad basada en una red de afectos, resistente en lo colectivo y respetuosa con lo singular.

Ante una situación así, el cuerpo se convierte en el mejor lugar para el suceder.

### **Enseñanza y aprendizaje de la acción**

Parece incoherente pretender transmitir una herramienta de conocimiento tan abierta y libre como es la acción, dentro de un escenario tan planificado y predecible como es la educación secundaria obligatoria, pero son varias razones las que hacen de la acción una potente herramienta educativa en este presente que vivimos.

Para empezar, el arte de acción corta de raíz la jerarquía que se plantea en el hecho educativo, y en la transmisión de conocimiento, tal cual se ha dado siempre. El conocimiento es gestionado por las diferentes disciplinas del conocimiento, que lo han acotado en diferentes parcelas intelectuales en las que se gestiona el saber de manera estanca. Dichas disciplinas se encargan asimismo de decidir lo que es parte de ese conocimiento y lo que no, legitiman a los que se encargarán de transmitirlo y deciden quien lo adquiere y quien no; deciden qué y quiénes pertenecen a ese espacio artístico, intelectual o científico. En un escenario así, ¿cómo encaja una práctica como el arte de acción, que afirma que cualquiera puede realizarlo y que cualquier cosa es acción? De un plumazo se democratiza la práctica artística borrando cualquier jerarquía, no existen expertos ni aprendices, todas las personas involucradas en esta forma de conocimiento se encuentran en igualdad ante una experiencia que todos vivirán

juntos y en la que todos podrán, con lo que allí se proponga, errar o acertar, asumir o rechazar, integrar o abandonar.

Hay que pensar también en lo que significa que la educación se de en escenarios normativizados hasta la extenuación. Leyes, ordenamientos, programaciones, contenidos, pruebas, calificaciones... todo lo que tiene que ver con la adquisición de un conocimiento esta reglamentado. Incluso los lugares y objetos relacionados con esta experiencia están estandarizados, llama la atención que la arquitectura y el mobiliario de los centros de enseñanza sean iguales o muy parecidos. "Las infraestructuras organizan una vida sin mundo, suspendida, sacrificable, a merced de quien las gestiona." (Comité invisible. 2015:95). Con todo ello, uno no puede dejar de preguntarse si todo este ordenamiento existe para que aflore la identidad de cada una de las personas que pasan por este periodo educativo, y con ello dotarlas de herramientas para vivir. O por el contrario, está planificado para modelar a las personas en una dirección que conviene al orden que planifica la educación de esta manera.

Hay que añadir además que el arte de acción requiere de una actitud totalmente activa por parte de quien lo practica, no vale ser un mero receptor pasivo que asimila lo que recibe, como ocurre normalmente en una experiencia educativa. La práctica de la acción no permite periodos lectivos al uso, en los que el alumnado ya sabe como van a ser las cosas y lo que se espera de él. Hay que abandonar una postura pasiva para entrar de lleno en una situación que te pone en el ahora de manera radical, y te empuja a revisar tu relación con el espacio, el tiempo y lo que te rodea, implicando por igual al resto de las personas que formen parte de esa experiencia, incluyendo al docente o a cualquier otra persona. De esta manera, poniendo el foco de atención en el cuerpo, se puede percibir el secuestro del presente y la programación externa del futuro, se produce el afloramiento de la subjetividad a través de la percepción de lo que nos ocurre. Y con ello se toma conciencia de la necesidad de cuestionar la llamada constante de unos deseos, que quizás hasta ese momento no se han percibido como ajenos, y así se permite que surjan los propios desde nuestra singularidad, y desde la convivencia. Una acción propicia la experimentación con uno mismo, con nuestro cuerpo, nuestra imagen, nuestras ideas y principios, nos permite acceder a un lugar donde nunca hemos estado. Y aunque eso produzca extrañamiento e inseguridad, también nos hace ver otras opciones, permitiéndonos percibir la libertad y el tiempo presente, y así poder cambiar actitudes, emociones o pensamientos que construyan la realidad de otra manera.

*El trabajo de redistribución de las relaciones entre las cosas, las imágenes y las palabras (...) una manera de cambiar los modos de representación sensible, de variar los marcos, las escalas y las velocidades de manera que se produzcan una nueva configuración de lo que es perceptible, decible y posible en un mundo común, una manera pues de cambiar la distribución de las “competencias. (Rancière, 2007)*

Asimismo, hay que subrayar la importancia del grupo en estas experiencias. El aprendizaje normalmente se entiende como una práctica individual, que solo va a revertir en nosotros mismos y en nuestro futuro. Pero en una situación como la que plantea una acción, se genera un sentimiento compuesto por muchas individualidades que encuentran un espacio común del que todos sienten que forman parte. Las afinidades afectivas que surgen en una experiencia compartida, en la que se han negociado los tiempos y los espacios comunes, producen una red de afectos que se teje con el material más resistente que pueda haber para producir comunidades fuertes, capaces de defender su singularidad como grupo y la de todos sus integrantes.

¿Qué papel tiene el docente en todo esto? Parecería que ninguno pero, justamente por todo lo anteriormente expuesto, es el docente el encargado de provocar la experiencia, planteando sus premisas. Y dependiendo de su habilidad para gestionar el ahora y la relación de todos los participantes con lo que ocurra, tendrá mayor o menor acierto. La realidad es que el medio es tan hostil y las estructuras tan férreas que, sin un docente que se comprometa a introducir esta práctica en semejante escenario, sería imposible esperar que se diera de manera espontánea. Su responsabilidad es la de incitar y facilitar la experiencia, buscar lugar y tiempo para que ocurra. Ha de ser capaz de generar una situación de confianza en la que una variedad de individualidades se sumen en un todo creado por la experiencia que allí se dé, que rompa con las dinámicas de la rutina para centrar la atención en el ocurrir, en el estar con nuestro cuerpo y el de los demás. De tal forma que, sin haber explicado lo que es inexplicable, la explicación y el entendimiento lleguen a través de lo vivido.

*¿Así que no quieren asumir ninguna responsabilidad? Entonces también es un problema de saber/conocimiento (knowledge; connaissance), de ignorancia/desconocimiento (misknowledge; méconnaissance) y de acuse de recibo/reconocimiento (acknowledgement; reconnaissance). Pero, ¿cómo impartir conocimiento en alguien que se niega a conocer? ¿Cómo abrir los ojos? ¿Cómo desarmar las defensas, las protecciones, los estereotipos, la mala voluntad, las políticas de avestruz de quien no quiere saber? Es con esta pregunta siempre en mente que Farocki considera el problema de toda su película. Es con esta pregunta en mente que su mirada vuelve a la lente de la cámara y Farocki pasa a la acción. (Didi-Huberman, 2013:19)*

Una herramienta de conocimiento tan potente no puede quedar fuera de las enseñanzas regladas, no puede ceñirse a experiencias puntuales en lugares de acceso restringido, normalmente reservado para pocos participantes. En esto también hay una responsabilidad por parte del docente, si entiende la educación como uno de los pilares básicos en una sociedad igualitaria, en la que el acceso al conocimiento debe ser horizontal y universal. Sí es verdad que el espacio y tiempo dedicado a las enseñanzas artísticas en España, dentro de las enseñanzas oficiales es cada vez más reducido. Esto no facilita en absoluto ningún margen de maniobra o experimentación, es el docente el que habrá de crear las estrategias y maneras para que este tipo de situaciones educativas ocurran. Deberá generar experiencias en las que se facilite la toma de conciencia de lo planificado frente a lo espontáneo, de lo ordenado frente a lo caótico, de lo real frente a lo imaginado. "Cuando nos sumergimos en lo que vivimos, vemos, sentimos y percibimos. En todo ello hay un método de conocimiento y una regla de acción." (Comité invisible, 2015:15).

Estas experiencias pueden crear situaciones fallidas, en las que los alumnos no entiendan nada y lo vean todo como algo malogrado o inútil. Aunque la realidad es que, en una práctica continuada, terminan por entender que esa extrañeza, ese estar divagando o haciendo cosas que no tiene nada que ver con lo que normalmente ha de hacerse en el aula, les ha llevado de una forma muy natural a preguntarse por su relación con el entorno en el que transitan a diario, a realizar conexiones de emociones y pensamientos que habían olvidado, o que no habían tenido la ocasión de establecer. Es muy paradójico que, cuando la educación se centra tanto en ser la preparación para una vida futura, haya que recordar que para ese fin es imprescindible saber cómo vivir el ahora y no dejar de ser consciente de ello. Reivindicar el ahora más radical para plantear el presente y construir el futuro.

### Un ejemplo

Cuando propongo este tipo de experiencias intento aplicar estas tres estrategias:

- Variar la estructura espacial y/o arquitectónica del lugar donde ocurre.
- Romper con las jerarquías entre las personas participantes.
- Que lo que pase de una manera u otra este construido por todos los que integren la experiencia.

Tres premisas que siempre tengo presentes, y que pongo en práctica en cada ocasión, aunque sea por separado.

Un ejemplo práctico de esta metodología fue, durante este pasado curso, la

asistencia a la exposición antológica de la artista Esther Ferrer que programó el Museo Nacional Reina Sofía. Visitamos esta exposición con un grupo de tercero de la ESO que cursa la asignatura optativa de Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión. En la exposición había partituras de diferentes acciones para ser interpretadas por los visitantes, y nosotros realizamos varias. Esto despertó la curiosidad de los alumnos hacia el arte de acción, y por ello se planteó más tarde en el instituto la realización de acciones. (figura 1)

Se propuso hacer una acción individual, otra por parejas o tríos, y otra acción colectiva con todo el grupo con estas tres premisas:

- A través de la acción debíamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿soy parte de la naturaleza?
- En cuanto al espacio, se propuso trabajar en un huerto. Y para llevar a cabo la acción valía cualquier cosa que hubiese en ese espacio.
- En cuanto al tiempo, se puso un límite de un minuto para las acciones individuales, y para las de parejas/tríos y un margen más amplio para la colectiva.

Una vez establecidas estas pautas –relación con la naturaleza, espacio/huerto, un minuto de tiempo–, todos comenzaron a buscar su forma de llevar a cabo estas tres acciones, mi papel como docente se diluyó y el grupo comenzó a funcionar con una dinámica propia. Se empezó a reflexionar sobre lo que se quería contar, con respecto a ese lugar concreto, con ese tiempo y esas pautas, desde la singularidad de cada uno y las relaciones establecidas entre todos nosotros. A partir de estas tres pautas se generó un ambiente de creación y trabajo en el que nos convertimos en una entidad que se dispersaba en partículas individuales, se juntaba en pequeños corpúsculos o se unía en un solo cuerpo, para meditar, ya fuese como unidad, pareja, trío o grupo, nuestra relación a esa situación. Una rama, un montón de hojas, el viento entre los árboles, el sonido de los pájaros, unas rocas, incluso la basura allí abandonada; cualquier cosa era susceptible de generar diálogos que nos ayudaran a entrar en sintonía con aquella situación, lo cual nos permitió reflexionar, durante varios días, acerca de nuestra relación con la naturaleza de una forma práctica, teniendo como resultado acciones, en las que se condensaron las experiencias que cada uno tuvo. (Figura 2, Figura 3 e Figura 4)

### **Concluyendo**

El impulso y la energía requeridos para abrir un hueco espacio-temporal en esta realidad educativa es proporcional al impulso y energía que impone su inercia

diaria para evitar cualquier intrusión. Por tanto, es imprescindible huir de lo espectacular y de pretender resultados brillantes para no consumirse en el intento. Puede que el éxito de esta labor resida en su capacidad para integrarse en el paisaje y pasar desapercibida. Me gusta mucho utilizar el símil del caballo de Troya: llegar a ser aceptado como algo habitual, que no suscita sospecha ni hostilidad, aunque tus objetivos sean exactamente los contrarios a los del entorno en el que nos queremos infiltrar.

### Referencias

Chomsky, N. (2001). *La (Des)Educación*.

Barcelona: Crítica

Comité invisible. (2015). *A nuestros amigos*.

Logroño: Pepitas de calabaza.

Didi-Huberman, G. (2013). "Cómo abrir los ojos".

En Harun, F, *Desconfiar de las imágenes* (pp. 12-35). Buenos Aires: La Caja Negra.

Expósito, M. (2012). *La potencia de la cooperación*. Diez tesis sobre el arte

politizado en la nueva onda global de movimientos. Errata#, volumen (7), 16-27.

Recuperado de [http://www.academia.edu/5513016/La\\_potencia\\_de\\_la\\_cooperacion\\_Diez\\_tesis\\_sobre\\_el\\_arte\\_politizado\\_en\\_la\\_nueva\\_onda\\_global\\_de\\_movimientos](http://www.academia.edu/5513016/La_potencia_de_la_cooperacion_Diez_tesis_sobre_el_arte_politizado_en_la_nueva_onda_global_de_movimientos)

[http://www.academia.edu/5513016/La\\_potencia\\_de\\_la\\_cooperacion\\_Diez\\_tesis\\_sobre\\_el\\_arte\\_politizado\\_en\\_la\\_nueva\\_onda\\_global\\_de\\_movimientos](http://www.academia.edu/5513016/La_potencia_de_la_cooperacion_Diez_tesis_sobre_el_arte_politizado_en_la_nueva_onda_global_de_movimientos)

Rancière, J. "Estética y política: las paradojas del arte político" (2007). [http://webs.ucm.es/info/arteptk/texto\\_ranciere.html](http://webs.ucm.es/info/arteptk/texto_ranciere.html) [Consulta 22-4-2018]

# A linguagem fotográfica como recurso pedagógico visual e reveladora da cultura extrativista

*The photographic language as a visual pedagogical resource that reveals the extractive culture*

AURELICE VASCONCELOS\* & REGINA LARA SILVEIRA MELLO\*\*

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

\*Brasil, Pesquisadora de artes e fotógrafa. Afiliação: Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC), Grupo de Pesquisa Arte e Linguagens Contemporâneas (ATEMPO) e Grupo de pesquisa Mediação cultural: contaminações e provocações estética (GPeMC). UPM: Rua da Consolação, 930 — São Paulo, SP, 01302-907, Brasil. Email: aurelice.vasconcelos@gmail.com.

\*\*Brasil, Designer, Artista Plástica e consultora em Restauo de Vitrais, Pesquisadora em Artes. Afiliação: Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC), Grupo de Pesquisa Arte e Linguagens Contemporâneas (ATEMPO). Rua da Consolação, 930 — São Paulo, SP, 01302-907, Brasil. Email: reginalara.arte@gmail.com

**Resumo:** O trabalho apresenta uma experiência de oficinas pedagógicas para produção de fotografias e leitura de imagens. O tema desenvolvido por este estudo foi a produção fotográfica dos alunos da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema, localizada na Floresta Amazônica, estado do Acre, Brasil. O objetivo foi utilizar a fotografia como produção visual, despertando a percepção crítica do mundo em que vivem e sua cultura. A oficina pedagógica como metodologia estimulou os alunos a revelarem o modo de vida extrativista da comunidade. **Palavras chave:** Fotografias / Leitura de imagens / Cultura Extrativista / Oficina pedagógica.

**Abstract:** *This work presents an experience of pedagogical workshops for the photographs production and image reading. The theme developed by this study was the photographic production by the students of the Rural Municipal School of Primary Education of the Extractivist Reserve of Cazumbá-Iracema, in the Amazonian Forest of State of Acre, in Brazil. The objective was the use of photography as visual production, wakening the critical perception of the world in which they live and of their culture. The use of pedagogical workshop as methodology allowed the students to reveal the extractive way of life of the community.* **Keywords:** *Photography / Image reading / Extractive culture / Pedagogical workshop.*

## Introdução

Reservas Extrativistas (Resex) são Unidades de Conservação (UC) ambientais e regidas pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). São utilizadas por populações tradicionais que vivem no local. O Decreto nº 98897, de 30 de janeiro de 1990, no seu Art. 1º define que “Reservas Extrativistas são espaços territoriais destinados à exploração autossustentável” (Brasil, 1990).

A Resex (Reserva Extrativista) do Cazumbá-Iracema se localiza na Floresta Amazônica, estado do Acre, e possui uma área de 751 mil hectares. Nela vivem cerca de 1,3 mil pessoas, que procuram manter sua identidade cultural e história carregadas de lutas e conquistas sociais. A luta por permanecer e sustentar-se na floresta teve sua origem na história do seringueiro e líder sindical Chico Mendes (1944 – 1988).

Como forma de retratar a dimensão dos valores culturais dos moradores dessa Resex, bem como sua identidade extrativista, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas na comunidade visando a produção de fotografias que pudessem revelar como essas pessoas vivem, proporcionando uma discussão reflexiva sobre as questões sociais ali presentes. A fotografia é considerada uma linguagem artística:

*a arte, como área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o seu mundo, proporcionando, assim, uma renovação, na qual passado e presente se unem* (Stori, 2003:15).

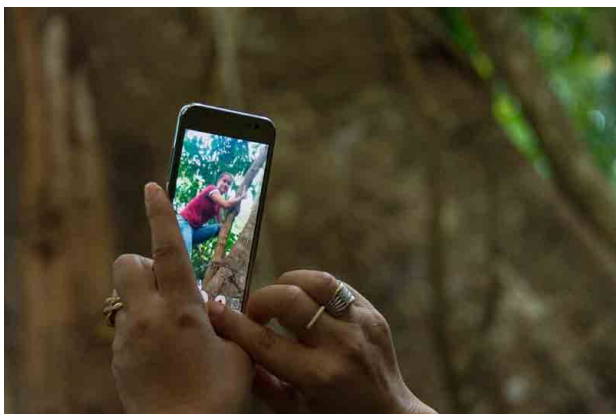
Dessa forma, o processo fotográfico desenvolvido com os alunos dessa reserva foi um prazeroso percurso de (re)descobertas e (re)aproximações com a suas heranças culturais extrativistas.

A leitura das imagens proporcionou o resgate e valorização do modo de vida tradicional dessa população. A arte-educadora Rosana Medeiros afirma que “ler uma imagem é o que fazemos ao refletir sobre aquilo que estamos vendo, é relacionar o conteúdo da imagem com o contexto no qual estamos inseridos” (Medeiros, 2010:286). E, segundo Martins “certos saberes, habilidades e sensibilidades só são experimentados inventivamente quando feitos nas linguagens artísticas” (Martins, 2010:192).

## 1. Metodologia

As atividades, objeto deste estudo, foram realizadas durante o ano 2017 na forma de oficinas pedagógicas. Foi proposto aos alunos do ensino fundamental e médio que desejassem participar das oficinas criativas a produção de imagens fotográficas contando sua história, seu modo de vida na floresta, revelando características de sua identidade cultural (Figura 1).





**Figura 1** · Produção de imagem fotográfica, 2017. Fonte: própria

**Figura 2** · Despertar de mais um dia, 2017. Fonte: Aluno 1.



**Figura 3** · Estesia fotográfica. 2017.

Fonte: própria.

**Figura 4** · Jundiá amarelo, 2017.

Fonte: Aluno 2.

A primeira parte foi teórica, sendo oferecido aos alunos alguns conhecimentos simples e básicos sobre a linguagem visual da fotografia como composição, regra dos terços, enquadramentos e luzes. Foi uma preparação para que cada um pudesse produzir imagens significativas.

Em seguida ocorreram algumas semanas de desenvolvimento das atividades práticas para a produção das fotografias. Durante o ato fotográfico, os alunos foram motivados a despertarem especialmente sua percepção, memórias e criatividade (Figura 2).

Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer fotos produzidas ao longo de cinco anos de visitas a Resex (2012-2017) por Vasconcelos (autora) e Matsuchita (acervo particular dos fotógrafos) que foram expostas e analisadas pelo grupo, sendo uma fonte de inspiração à produção autoral de cada um. Para Medeiros,

*quanto mais as crianças tiverem possibilidade de contato e reflexão a partir de diversificadas imagens, mais preparadas elas estarão para olhar criticamente para o mundo* (Medeiros, 2010: 286).

Para muitos alunos foi a primeira vez que tiveram contato com a fotografia. Puderam experimentar e perceber seus elementos constitutivos e a possibilidade de mostrar a vida ao redor, numa representação estética resultante do processo de criação/construção do mundo próximo, valorizando os cenários do entorno. Constituiu-se como grande estímulo natural à sensibilidade humana por meio da imagem construída, de forma a captar o olhar contemplador, despertando assim, o estado de estesia. Martins afirma:

*Estesia apresenta-se hoje em aliança com a palavra estética, tendo origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo (...). Seu contrário, a “anestesia”, é a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir* (Martins, 2010:23).

Nas primeiras fotos apresentadas aos moradores da Resex ficou evidente que provocaram a estesia dos moradores. Muitos perguntavam se aquelas imagens eram mesmo da reserva, numa estranha e positiva perplexidade. Puderam contemplar muitas belezas que já conheciam na realidade, agora expressas nas fotografias (Figura 3).

As oficinas propunham metodologias participativas, que levam em consideração os saberes de todos aqueles implicados na construção deste conhecimento. O processo de aprendizagem teve como foco a busca por coisas que dão prazer e significado ao cotidiano, de maneira que puderam aumentar a força e potência

para fotografarem e apresentarem suas imagens cheios de contentamento.

## 2. A cultura extrativista revelada na produção fotográfica dos alunos

Muitos temas sobre o modo de vida local surgiram, pois realizaram a captura das imagens dentro do contexto da reserva extrativista. Fotografaram a processo de fazer a farinha de mandioca, as técnicas de pesca, as paisagens da Floresta Amazônica, o dia-a-dia na escola, suas famílias, os rios como fonte de vida e beleza.

As fotos foram tiradas e apresentadas ao grupo, todos tiveram a oportunidade de falar sobre elas, seus sentimentos e percepções. Apresentamos algumas imagens produzidas pelos alunos, não identificados para preservar o anonimato, em que podemos observar os aspectos culturais presentes nas fotografias, que os permitiu estabelecer maior aprofundamento e diálogo no contexto cultural e pessoal.

O tema mais fotografado e que despertou grande interesse dos alunos foi a pesca. Vale destacar que essa atividade é uma das mais coletivas: as famílias se reúnem no rio para realização dessa prática que envolve o lazer, tradição, coragem e conhecimento. A diversidade de peixes na região é muito grande (Figura 4). Os pescadores utilizam tarrafas e malhadeiras, que são linhas de nylon trançadas por eles mesmos.

Existe, ainda, uma forma bem exclusiva e característica de pesca local, que é o *visgo* ou *bicheiro*, que consiste no uso de um aparato formado por um grande anzol preso num pedaço de madeira e amarrado numa corda. Dessa forma, o pescador mergulha com esse instrumento e, submerso tateia os peixes que estão próximos ou sob os balseiros (troncos e galhos flutuantes) nas águas escuras e turvas do rio. Ao perceber o peixe, ele o *visga*, que é o ato de enfiar no peixe o visgo ou bicheiro. O peixe luta e tenta escapar, mas acaba sendo puxado à superfície pela corda amarrada no bicheiro (Figura 5).

Outra atividade muito desenvolvida é produção de farinha de mandioca. É uma ação que também envolve toda a família e das mais tradicionais na reserva. Ocorre o ano todo, representando a maior parte da renda familiar. Existem muitas etapas no processo de produção da farinha de mandioca: a preparação do solo, o plantio durante o ano inteiro, a colheita, além do preparo da mandioca para consumo que consiste em descascar (Figura 6), lavar, cortar, ralar, prensar, peneirar, chegando a uma base preparatória para a torrefação.

Durante a torrefação (Figura 7) alguns extrativistas inovam, acrescentando elementos como castanha-do-Brasil, coco e condimentos.

A vivência fotográfica desenvolvida com os alunos foi um processo que desen-



**Figura 5** · Peixes pescados por bicheiro/visgo, 2017. Fonte: Aluno 3.

**Figura 6** · Retirando a casta da mandioca. Autor: Aluno 5. Ano 2017



**Figura 7** · Torrando a farinha-de-mandioca, 2017.  
Fonte: Aluno 6.

**Figura 8** · Espaço de ação educativa na escola de  
Cazumbá-Iracema, 2017. Fonte: Aluno 11.

cadeou novas ações educativas além daquelas normalmente realizadas, valorizando os espaços culturais estabelecidos para leitura e aprendizagem (Figura 8).

Para Medeiros,

*a imagem poderá possibilitar aos alunos um momento de reflexão sobre esses artefatos culturais, uma vez que as imagens nos ensinam mesmo que, num primeiro momento, nós não percebamos esses ensinamentos* (Medeiros, 2010: 286).

### 3. A comunidade acolhe as oficinas de fotografia

As oficinas proporcionaram um rico espaço de manifestações estéticas e aprendizagens mútuas, pois a comunidade demonstrou interesse e desejo de se envolver com a linguagem fotográfica. Martins nos confirma que “as produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e memória simbólica do ser humano” (Martins, 2010:22). Essa ideia é o que fez despertar o envolvimento da comunidade para fotografar e revelar suas produções.

Fotografar o entorno permitiu a valorização da cultura e identidade da comunidade, por meio da percepção vivenciada e narrativas visuais da fotografia. Segundo Rosana Gonçalves da Silva,

*a formação humana deve ser aquela que incorpore uma visão amorosa da vida e que regenere nossa capacidade de compreender que o conhecimento se tece em suas complexas relações de forma contextualizada e interligada. A formação humana capaz de construir um humanismo, que não acolhe a prepotência de dominar o universo, mas estabelece a solidariedade entre humanos, todas as formas de vida e as forças cósmicas — máquinas vivas de todo processo de autocriação do universo* (2016:337).

A construção de visualidades, neste caso elaborada em fotografias, provocaram um mundo de sentimentos, impressões sobre o que o meio ambiente representa para o ser humano e a importância de se preservar a natureza. No Acre existe uma grande diversidade de animais que vivem e são preservados na floresta (Figura 9). Eles chamam muito a atenção de pesquisadores e da comunidade em geral. Ao restabelecer a integração com os ambientes naturais, no entanto, o ser humano encontra muito mais do que a garantia de sobrevivência, pode encontrar equilíbrio interior e respeito aos seres vivos.

Segundo Stori,



**Figura 9** · Bicho preguiça, 2017. Fonte: Aluno 9.

**Figura 10** · Paisagem de Cazumbá-Iracema, 2017. Fonte: Aluno 10.



*o ser humano é naturalmente multifacetado, constituindo-se num todo que inclui os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, voltamo-nos para a busca da efetiva integração de ambientes* (Stori, 2003:11).

As imagens fotográficas registraram também a intervenção social no ambiente habitado (Figura 10).

### **Conclusão**

Durante as oficinas foi possível perceber que os alunos estabeleceram uma boa circulação de informações, troca de experiências, ampliando as esferas de diálogo, descobertas, aprendizados e a compreensão das imagens apresentadas por eles e pelos colegas.

Foram levados a refletir sobre seu modo de vida, surgindo assim, transformações no modo de ver sua cultura, valorizando mais as atividades extrativistas e estabelecendo maior abertura para à comunicação.

Espera-se que este estudo inspire reflexões sobre os conhecimentos que emergem das práticas cotidianas, vislumbrando outras possibilidades de ação educativa com oficinas pedagógicas voltadas às linguagens artísticas.

### **Referências**

- Barbosa, Ana Mae (1989) "Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras." *Revista Estudos Avançados*. ISSN 1806-9592. Vol. 03 (7).170-183.
- Brasil, Sistema Nacional de Unidades de Conservação (1990) [Consult. 2018-03-20] Disponível em URL: [www.florestal.gov.br/recursos florestais](http://www.florestal.gov.br/recursos_florestais).
- Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa & Telles, M. Terezinha (2010) Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD. ISSN:978-853-22-56102.
- Medeiros, Rosana Fachel de. (2010) "Leitura de imagens na educação infantil: imagens de arte em sala de aula". In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs). *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez. ISBN: 978-852-49-1664-9. 285-295.
- Silva, Rosana Gonçalves da. (2016) *AnElos Ecpedagógicos Entre a Complexidade e a Carta Da Terra: invenções criativas no cotidiano escolar*. Tese Doutorado. Universidade de Brasília.
- Stori, Norberto (2003) *O Despertar da Sensibilidade na Educação*. São Paulo: UPM- Cultura Acadêmica. ISBN: 85-7139-500-4.

# Formação docente em artes visuais na Universidade Estadual de Londrina: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos

*Teacher training in visual arts at the State University of Londrina: a study of the curricula from the perspective of the teachers*

RENAN DOS SANTOS SILVA\*

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

\*Brasil, Artista Visual / Escultor. AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Arte Visual (UEL). Campus Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, km 380, caixa postal 6001, CEP-86051-990 – Londrina PR, Brasil. Email: renanstos@uol.com.br

**Resumo:** Esta comunicação é oriunda de uma pesquisa para doutoramento. A investigação buscou apreender o delineamento construtivo dos currículos do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina - UEL, sob os quais optou-se pelo estudo exploratório e, de outra parte, convergente, as percepções que os professores egressos do Curso fazem do currículo de sua formação e, para tal, optamos pelo estudo de caso. Assim, concluiu-se que há necessidade de articulação interna no currículo do Curso de Artes Visuais da UEL, bem como deste em diálogo com o currículo e à cultura escolar.

**Palavras chave:** Currículo / Arte-Educação / Ensino de Arte / Formação de Professores.

**Abstract:** *This communication comes from a research for a PhD. The investigation looked for learning the constructive lineation of the resumes of the Visual Arts Course from the State University of Londrina - UEL, from which an exploratory study was chosen and, from another part, convergent, the perceptions that the graduated teachers of the Course make of their formation resume and, for such, we choose for the case study. So, it was concluded that there is a need for internal articulation on the resume of the Visual Arts Course, as well as this dialogue between the resume and the school culture.*

**Keywords:** Curriculum / Art-education / Art Teaching / Teacher Training.

## Introdução

A partir das vivências com algumas das reformulações curriculares do Curso de Artes Visuais e as experiências com o ensino de arte no ambiente escolar, pôde-se observar, como um dos maiores problemas neste contexto, está no modo como são construídos esses currículos e como são colocados em ação, pois, observa-se que as ementas das disciplinas atendem as necessidades e os interesses de mudança em um dado momento, no entanto, o que não muda é o modo como o professor operacionaliza e como realiza a transposição dos conhecimentos gerados, nos currículos do curso de formação, para as salas de aula na escola.

O que se quer dizer é que o currículo e sua operacionalização são prerrogativas do professor e estão intrinsecamente ligados. Embora, na maioria das vezes, o professor não seja o agente do esboço inicial de um currículo, com certeza, o é em sua concretização. Nesse sentido, Sacristan (2000) e Ayala (1988) ressaltam o quanto o currículo é determinante ao professor, porém, em última instância, este professor, o determina, o que evidencia que o currículo não é um objeto estático e vai sendo modelado processualmente. Entretanto, há de se considerar que determinadas práticas pedagógicas, ou melhor, se a postura pedagógica do professor não incidir para a transformação/construção do currículo, àquele prescrito, em sua configuração inicial, será inócuo e o encadeamento processual será desfeito em um de seus elos, ou seja, o da expressão pedagógica.

Dessa forma, o objeto do presente estudo é o currículo em arte, mas sob outro aspecto, com o olhar sobre o professor egresso do Curso de Artes Visuais da UEL dentro de seu território de ação, a escola, na perspectiva de suas construções/reconstruções e representações deste currículo, e de que maneira se correlaciona com o de sua formação. Assim, a questão que nos preocupou em saber ou detectar e se tornou nosso campo de investigação é: *Que relações podem ser constituídas entre o currículo prescrito pelo Curso de Artes Visuais da UEL, e o currículo desenvolvido pelo professor de arte em sala de aula?*

Para tanto, o caminho constituído seguiu-se de uma reflexão crítico analítica, desenvolvida em distintos momentos. Optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo e, nesta direção, tomamos como material de análise as vozes dos egressos, valendo-se dos seus depoimentos, bem como as manifestações colhidas dos professores elaboradores dos currículos em questão, o que nos propiciou traçar o perfil, as singularidades e desvelar a objetivação do objeto de estudo. Desta maneira a realização de entrevistas, se fez necessária no esforço de nos ajudar a compreender as representações que os professores fazem sobre o currículo e o ensino da Arte.

O objeto a que nos propusemos investigar e que a apresentamos se encaminhou em duas direções convergentes, uma a partir dos documentos curriculares e, para tal, utilizamos o estudo exploratório, no intuito de obter quantidade razoável de informações que explicitem características e melhor compreensão de como estes currículos foram se constituindo em suas reformulações; e a outra está situada no retrato das percepções que os professores egressos do Curso de Artes Visuais fazem do currículo de sua formação; para este intento optamos pelo estudo de caso, através da técnica da entrevista. Contudo, as duas condições foram confrontadas com as experiências vivenciadas pelo autor e pelo aporte teórico da literatura especializada.

### **1. Currículo o que é, por que existe: delimitação de territórios, definição e conceito**

Para ter clareza e compreensão dos aspectos subjacentes ao objeto de estudo, como sugere o título deste capítulo, torna-se pré-requisito fundamental para propiciar uma percepção adequada dos modos como os currículos investigados foram reformulados e, mais do que isto, direcionar o olhar às escolas, para visualizar como os egressos foram constituindo seus currículos e se constituindo como professores. Assim, este estudo apresenta uma amostragem da constituição do currículo até o ponto de sua compreensão como componente estruturador da relação ensino e aprendizagem.

A definição de currículo formulada por McCutcheon (1982:19), embora seja literalmente breve, consegue ter um significado abrangente quando diz:

*Entendo por currículo o que os estudantes têm a oportunidade de aprender na escola através do currículo oculto e manifesto e o que eles não têm a oportunidade de aprender devido a que certas matérias não foram incluídas no programa (currículo nulo).*

A definição mais limitada de currículo é a que o considera como o “conjunto de disciplinas a serem aprendidas pelo aluno”, e a mais ampla, a que o caracteriza como “todas as experiências que os estudantes têm sob a responsabilidade da escola.” Entre esses dois polos têm oscilado, historicamente, a conceituação do termo em questão. A definição de McCutcheon (1982), embora demonstre certa preocupação com a natureza disciplinária do currículo, e, por este motivo, aparente ser algo limitada, bem poderia ser utilizada de maneira abrangente, de tal forma que se aproxime da definição mais ampla. Quando ele se refere ao currículo manifesto, ou seja, o que é aprendido pelos estudantes, fala acerca do que é explícito no cotidiano da escola.

Se, por um lado, o currículo manifesto inclui as matérias lecionadas em sala

de aula, as modalidades formais e informais do relacionamento entre professores e alunos, os hábitos impostos pela instituição escolar aos estudantes, entre outros fatores; por outro, o currículo oculto é o que leva implícito o currículo manifesto, e que geralmente escapa à percepção de pais, professores e alunos. Os objetivos ou os conteúdos que são selecionados para a educação de um indivíduo, por exemplo, jamais são neutros, pois obedecem às intenções daqueles que o determinam e estabelecem o tipo de cidadão que se pretende formar.

É interessante na definição de McCutcheon (1982), considerar dentro do conceito de currículo, aquilo que, de fato, não está incluído nele. O “currículo nulo”, ou o que os estudantes não puderam aprender por que não foi considerado dentro das atividades da escola, é também parte do currículo, segundo o mencionado autor. Essa afirmativa é facilmente compreensível por todos os que tiveram e têm oportunidade de vivenciar a prática escolar. Por exemplo, quando um estudante entra em contato, fora do ensino formal, com elementos culturais que considera de enorme valia, a primeira coisa que diz a si mesmo é: “Isto não me foi ensinado na escola.”, ou então, “Por que não ensinam isto na escola?”. Esta preocupação é produto da descoberta da ausência desses conhecimentos, tendo como ponto de referência o que a escola institucionaliza como conhecimento oficial. Deste modo é o currículo nulo em operação.

Por essa razão, quando o estudante se impregna dessas ausências culturais, o que acontece é que o currículo nulo passa a exercer uma ação contraditória sobre o currículo manifesto, motivado pela própria dúvida que o aluno tem sobre o que é ou não é válido ou útil no currículo escolar. Em resumo, não pode existir currículo nulo sem o currículo manifesto, devido a que o primeiro é uma decorrência do que o segundo deixa de considerar no conteúdo do programa, assim, todo currículo nulo existe em relação dialética ao currículo oficial e, portanto, é um constitutivo dele.

Contudo, ainda encontram-se aqueles que entendem que a organização de um currículo, como sendo de responsabilidade de técnicos e, desse modo, fazem distinção entre “currículo” e “instrução”. Realmente, segundo alguns autores, o currículo sugere o que deve ser feito na escola, enquanto que a instrução se ocupa com o que é feito dentro da sala de aula; no entanto, para outros, ainda, há os que entendem que o currículo inclui ambas as acepções: o que é feito e o que deve ser feito na escola.

Isso criou uma controvérsia dicotomizante entre “currículo e instrução”, no âmbito do currículo, que, entretanto, a este respeito Robert Zais escreve uma definição de currículo que faz sentido: “Referimo-nos ao plano escrito como sendo o documento curricular ou currículo inativo e o currículo em ação dentro

da sala de aula como ao currículo operativo.” (Zais, 1976:11). Dessa maneira, pode-se entender que o currículo conduz à instrução na escola, ou seja, orienta a relação ensino-aprendizagem em sala de aula, o que não deve ser entendido como uma série de planos de ensino. Assim, pode-se inferir que é responsabilidade do professor ler, interpretar e traduzir o documento curricular de acordo com sua própria experiência e a de seus alunos (Zais, 1976:13).

Constata-se, assim, que o currículo se concretiza em duas dimensões: uma que se configura no documento elaborado pelas instituições educacionais como recomendações gerais, e outra que se efetiva no cotidiano das escolas, à medida que o professor leva a efeito essas recomendações, ao elaborar os projetos pedagógicos e implementar a ação pedagógica em sala de aula. Portanto, a intenção do currículo se manifesta no documento e sua efetividade se constata na ação, de maneira que desencadeará todo o processo educacional.

## **2. A dimensão curricular da licenciatura em arte da UEL: da educação artística às artes visuais**

A organização curricular para o primeiro curso de Licenciatura em Educação Artística, no interior do Paraná, acontece em 1974, na UEL, um ano após a lei que estabeleceu a criação das Licenciaturas em Arte pelo MEC. Esse primeiro currículo de Arte, da UEL, segundo um dos colaboradores:

*[...] instaurava uma dicotomia entre a nomenclatura das disciplinas e os conteúdos apontado pelas ementas. A meu ver, havia uma mescla entre a visão tradicionalista, de base acadêmica e as proposições indicadas pelo currículo mínimo proposto pelo MEC com base na terminologia Modernista (Professor Elaborador II).*

Essa fala evidencia que esse primeiro currículo não era diferente dos desenvolvidos nos demais cursos de Educação Artística das universidades brasileiras: obedeciam ao modelo tradicional acadêmico das Escolas de Belas Artes, e não se restringe apenas em relação à abordagem metodológica, mas, estende-se também no que diz respeito à estrutura de sua matriz; neste sentido, ainda, conforme relato do Professor Elaborador II:

*Mais tarde, um dos professores responsáveis pela primeira proposta curricular do Curso de Educação Artística, me confessou que havia tomado o currículo da Escola de Belas Artes do Paraná, como base de referência para a elaboração do currículo da UEL, mantendo os conteúdos, mas nomeando segundo as diretrizes do Currículo Mínimo editado pelo MEC naquela época, comprovando minhas suspeitas originais.*

Dois anos após, em 1976, ocorre a edição da primeira reformulação desse currículo, então adaptada à instrução normativa dos Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior, que atendia as recém-criadas Licenciaturas em Educação Artística, confrontando-as com a tradição acadêmica da Arte, por meio da inovação modernista, das vanguardas históricas da arte e da polivalência das linguagens artísticas (música, teatro e plástica). Contudo, a prevalência do modelo de ensino das Belas Artes e a valorização das artes plásticas parecem ter se sobreposto na formatação dessa reforma,

A narrativa histórica esboçada sobre a construção do Curso de Artes Visuais da UEL retrata que todas as reformulações até 1992 — ocorridas antes da nova LDB 9394/96 — sempre apresentaram uma tendência pendular, pois ora enfatizavam a tradição, ora as inovações no campo da arte, ora a polivalência, embora todas tenham sido preservadas nesse período. Contudo, cabe a indagação: Qual foi a identidade formativa caracterizada por esses currículos? “A nosso ver os currículos que, ao longo destes anos, estruturaram o curso de Educação Artística da Universidade Estadual de Londrina, não investiram, de fato, na caracterização de nenhum tipo de profissional.” (Camargo, 1997:139).

Isso posto, vale dizer que a UEL, por sua vez, nas reformulações curriculares do Curso de Educação Artística, de 1992 e 1998, também ofereceu resistência às inovações apresentadas pelo movimento renovador da arte-educação do referido período. A considerar pelas mudanças efetivadas no currículo de 1992, quando reduzem, significativamente, o caráter polivalente do curso e mantêm aquelas disciplinas que apontam para as vanguardas históricas da arte, no entanto, preservam os conteúdos da tradição Acadêmica — Belas Artes, nas disciplinas de cunho para as práticas artísticas.

As reformas que se sucederam em pleno curso do século XXI, 2005 e 2010, não fizeram uma representação convincente do que preconizam os PCN, desde 1996, para a formação do Professor de Arte. Acredita-se que tal fato decorre do enredamento em uma estrutura curricular, que vigora desde 1982, mas que remonta a 1976, que refere os conteúdos mínimos em forma de matérias ordenadas em “parte comum” e “parte diversificada”: a primeira corresponde à licenciatura de curta duração (1º grau/ensino fundamental), com formação polivalente, entendida como habilitação geral, integrando as quatro habilitações específicas; e a segunda, à licenciatura plena (2º grau/ensino médio), como especialização em uma das habilitações (Artes plásticas, música, cênicas e desenho).

Por sua vez, as vozes dos professores colaboradores desta pesquisa permitem a construção de uma ideia clara sobre quão complexas são as relações entre a formação docente e o ensino da arte na escola, pois, se observa que questões

metodológicas em relação à arte na escola se arrastam há décadas, além disso, constata-se, sob outro aspecto, que a emergência proporcionada pela inclusão da Arte no currículo escolar, nos anos de 1970, trouxe sérios abalos à estrutura escolar: o que ensinar e como ensinar o que está exposto em galerias, museus e, eventualmente, nas paredes da sala de estar e de jantar de nossas casas? A centralidade desta questão tem sido muito cara para a determinação da importância da arte no contexto da cultura escolar, pois:

*O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função, e a ausência de uma fundamentação consistente em Arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (Brasil, 1996:9).*

Diante dessas condições, fica evidente o descompasso entre a produção contemporânea de arte e o ensino sobre arte, pois existem muitos fatores que se interpõem à atuação do professor, tais como: o eficiente bombardeio da produção cultural de massa; a dificuldade de acesso à produção teórica, que poderia fundamentar melhor sua prática; a presença de conceitos arraigados na sociedade de que o ensino de arte é apenas um ensino de técnicas e habilidades sem qualquer utilidade para a vida prática. Além disso, temos de considerar a fragilidade da formação do professor de arte, oferecida nesses quarenta anos de existência.

Nesse sentido, observa-se que o desenho dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores se organiza em dois eixos essenciais: a formação acadêmica (específica), que trata dos conteúdos curriculares formativos, específicos da área de conhecimento, e capacita os educadores a transmiti-los; e a formação pedagógica, que lida com a profissionalização do futuro docente, instrumentalizando-o para o desenvolvimento das práticas de ensino (Sacristán, 2000).

A experiência como docente em formação de professores, na UEL, nos mostra que as mudanças curriculares, das quais participamos, assentam-se na exclusão e inclusão de disciplinas; no reordenamento destas ao longo das séries e em mudanças de conteúdo, mas sem alterações no *modus operandi* e na epistemologia dominante na Universidade.



## Conclusão

No contexto dos currículos estudados, a partir da vivência de cada um dos professores egressos, observou-se, como em um espelho refletido as nuances em como os Egressos foram constituindo sua profissionalização e, por conseguinte, como a formação acadêmica foi se configurando no exercício da docência. E, ao se fazer a inversão desse cenário, ou seja, rebater a imagem refletida, vemos a nós mesmos, professores dos professores, sujeitos protagonistas dessas histórias contadas em depoimentos e, por sua vez, identificamos como operamos os currículos formativos desde sua concepção à sua efetividade na vida educativa das escolas.

O distanciamento da universidade em relação à escola, quando da consecução dos projetos curriculares, é real e é fato. Entretanto, temos de considerar que embora as reformulações estudadas, muitas vezes, se perderem em discussões teóricas, em idealizações, onde cada um dos professores elaboradores acabam por defender um campo, ainda assim o currículo de formação, em alguma medida, atendeu aos anseios do professor, pois os egressos manifestaram aspectos importantes, como as áreas de História e Teorias da Arte e Poéticas Visuais considerados como fundamentais no início da docência. E mesmo que estes anseios sejam concretizados com cursos complementares e de formação continuada, e na experiência do exercício da docência, o professor egresso acaba por construir um currículo próprio.

Entretanto, ao ouvirmos os egressos afirmarem que a “faculdade deu a base para iniciar, para não se perder no ensino, mas foi muito difícil”, podemos inferir que existem lacunas e o Curso de Artes Visuais da UEL, por outro lado, não contemplou seus anseios de modo satisfatório para o exercício da docência em uma sala de aula, o que configura, assim, certo distanciamento das escolas.

E verificamos, também, que o nosso curso não alterou a sua estrutura, desde a sua implantação, quando a matriz do Bacharelado em Belas Artes foi incorporado às matérias dos “conteúdos mínimos” da Resolução 023/1973, do MEC, para as Licenciaturas em Educação Artística.

As mudanças foram tímidas e o currículo foi se constituindo no formato de áreas de conhecimento, consolidadas na reformulação de 1982, que se mantém até o presente. Assim, resta pouco a se discutir sobre esse ordenamento, pois ele se mantém sólido e as alterações que se deram foram deslocamentos e exclusão e inclusão de disciplinas, de acordo as transformações conjunturais.

Quando o nosso egresso manifesta a expressão “a grade que eu tive na graduação”, está falando do modelo organizacional do curso na época em que estudou, e a palavra “grade” foi incorporada à sua consciência como referência do curso. Este é o modelo de cursos universitários existentes há alguns séculos

e seu esqueleto estrutural não se alterou, e tampouco em seu *modus operandi*.

Anastasiou (2012: 48-61) afirma que os currículos universitários foram constituídos há duzentos anos, seguindo a configuração em grade, orientados pelo modelo cartesiano da racionalidade científica, segundo a qual, a teoria e a prática (período básico e profissionalizante) estão separados no ordenamento do curso, e o conjunto das disciplinas disposto na "grade" configurado como coleção, por ano ou semestre, tendo como critério o conceito de especialização.

Tal fato ficou evidente ao ouvirmos dos egressos que o "professor dá sua aula e pronto", ou então "eu era muito imatura, era muito novinha quando eu entrei no curso, não conseguia fazer as relações", ou "não via harmonia, diálogo entre as disciplinas [...]" ou "[...] tudo é compartimentado [...]". Ora esse é o retrato fiel do nosso currículo, tradicional, disposto em grade.

Deste modo, podemos inferir que a Licenciatura em Artes Visuais da UEL coloca a instrumentalização para a docência, premissa de um curso de licenciatura, no próprio exercício da docência. Esta é uma afirmação que se observou nos depoimentos dos professores egressos, ao relatarem as suas limitações e dificuldades iniciais, impostas às condições práticas para a atuação em sala de aula: "agora sou o professor dessa turma". O impacto dessa constatação provocou, nesses sujeitos, deslocamentos, no sentido de avaliar as condições postas pela prática e se deparar com as suas limitações pessoais, até a uma espécie de retrovisão, e revisitar os conhecimentos recebidos; e, ao mesmo tempo, se alimentar da própria prática e interagir com a cultura escolar instalada.

Desse modo, fica muito clara a resistência preservada, nos currículos de formação inicial da UEL, em olhar à escola básica e efetivar uma formação para a docência. Os Egressos sabem fazer arte e não tanto o "como" ensinar arte. Os depoimentos nos apontam o quanto investimos na perspectiva da formação do artista do que na formação docente.

Como últimas palavras sugerimos a constituição de um currículo "globalizado, integrador ou articulado" para o Curso de Artes Visuais da UEL, capaz de promover relações internas ao currículo, de modo que as áreas se articulem e as disciplinas que o compõem integrem-se em um pensamento organizador. E este currículo seja capaz, também, de alcançar ao currículo e a cultura escolar, para então, sim, promover uma formação condizente com a contemporaneidade.

## Referências

- Anastasiou, Léa das G. C. (2012). "Da visão de ciência à organização curricular." In: Anastasiou, Léa das G. C. & Alves, Leonir Pessate (Org). *Processos de ensinagem na Universidade*. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILE. ISBN 978-85-87977-15-1.
- Ayala, Eduardo Zevalhos. (1988). "Teoria educacional e teoria curricular." *Cadernos CPGE*, n.03. Santa Maria, RS: UFSM/PPGE.
- Brasil. (1973). *Indicação n. 36: Parecer n. 1284; Resolução n. 23*. Relator: Valnir Chagas. Brasília: MEC/CFE.
- Brasil. (1996). *Parâmetros curriculares nacionais:Arte*. Brasília: SEF/MEC.
- Camargo, Isaac Antônio. (1997). *Vertentes para o ensino em arte visual: em busca de caminhos possíveis*. Londrina: EDUEL. ISBN 85-7216-051-5.
- McCutcheon, Gail. (1982). "What in the world is curriculum theory?" In: *Theory into practice*. Columbus, Ohio, EUA, v. XXI, n, 1.
- Sacristán, José Gimeno. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED. ISBN 978-85-7307-376-8.
- Zais, Robert S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Harper & Row, Publishers.

# Proyecto táctil, arte contemporáneo para tocar

*Tactile project, contemporary art to touch*

SILVIA GARCÍA GONZÁLEZ\*

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

\*Espanha, artista visual. Universidad Vigo, Facultade de Belas Artes, c/Maestranza, n.2, 36002 Pontevedra, España.

**Resumen:** Proyecto táctil trata de repensar el modo en el que nos relacionamos con el arte contemporáneo, buscando un acercamiento sensitivo, táctil, que nos ayude a utilizar otros canales alternativos a la visión. Con esta actividad se busca también trabajar con la utilización de distintos materiales, el trabajo con los procesos y la conciencia de las distintas capacidades que desarrollamos los individuos. La inclusión se convierte en una herramienta de debate transversal en distintas materias. La reflexión sobre el entorno, el derecho al aprendizaje y la autonomía son algunos de los elementos que se utilizan para proponer un acercamiento crítico a nuestra sociedad, donde la inclusión es todavía una utopía en muchos de nuestros contextos educativos. El proyecto contó con el apoyo de la ONCE, la organización española de personas ciegas, Los pedagogos de la organización formaron parte del equipo que trabajó en las charlas que formaron parte del proyecto.

**Palabras clave:** Arte táctil / ceguera / arte contemporáneo.

**Abstract:** *The tactile project tries to rethink the way in which we relate to contemporary art, seeking a sensitive, tactile approach that helps us to use other alternative channels to vision. This activity also seeks to work with the use of different materials, work with processes and awareness of the different capabilities that individuals develop. Inclusion becomes a tool for transversal debate in different subjects. Reflection on the environment, the right to learning and autonomy are some of the elements that are used to propose a critical approach to our society, where inclusion is still a utopia in many of our educational contexts. The project had the support of the ONCE, the Spanish organization of blind people, The pedagogues of the organization were part of the team that worked in the talks that were part of the project.*

**Keywords:** Touch / Art / blindness / contemporary art.

## Introducción

“Proyecto táctil” es una actividad que surge en el contexto académico de la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra. La idea de construir una exposición que tenga que ser experimentada mediante el sentido del tacto surgió tras distintas experiencias llevadas a cabo por estudiantes y profesores de la facultad.

En nuestra sociedad actual, el sentido del tacto se ve desplazado por la evidente sobre-exposición a las pantallas y a los contenidos audiovisuales que cada día se multiplican en el móvil o tablet. Nos convertimos en receptores pasivos que procesan cientos de imágenes en microsegundos. Teniendo en cuenta esta sobresaturación audiovisual, creemos que debemos prestar una atención específica a lo táctil. Es necesario y urgente.

Necesitamos crear un entorno de aprendizaje que ayude a desarrollar una actitud activa y crítica que permita un acercamiento curioso a nuestro entorno.

### 1. El tacto, lo háptico

Alguno de los estudios clásicos sobre la psicología del tacto como *The Psychology of Touch* (Heller y Schiff, 1991) determinan las bases sensoriales del tacto, la percepción de la temperatura, consistencia de la materia.... pero es básico que tratemos la acción de tocar como un movimiento de exploración que combina lo que denominamos la percepción táctil (estática) y la percepción cinestésica de las manos en movimiento llevando a cabo una exploración del objeto; las dos percepciones combinadas conforman la percepción háptica (Figura 1).

Es habitual que en los museos no se puedan tocar piezas escultóricas por sus puestos problemas de conservación, (es la contestación más habitual), Sin embargo en determinadas ocasiones en algunos museos se le proporciona al visitante unos guantes finos de latex que le permite tocar la pieza escultórica sin problemas. Se requiere una gran labor de mediación para negociar las visitas de personas invidentes a los museos. La inclusión es todavía una tarea pendiente en nuestra sociedad, funciona tan sólo como una frase cargada de buenas intenciones.

### 2. Experiencias previas

Mi propia experiencia como voluntaria, mientras estudiaba la carrera de Bellas Artes, en un internado de niños y niñas con graves deficiencias visuales, hizo que me interesase por cuestiones educativas relativas a la ceguera. La colaboración a lo largo del tiempo con el pedagogo, Xaime Toxo, que dirigía el colegio-residencia y organizaba campamentos en los que participé como monitora, fue fundamental para intentar ahondar en las posibilidades de la investigación



**Figura 1** · Estudiantes participando en el proyecto táctil. Fuente: propia.

**Figura 2** · Estudiantes participando en el proyecto táctil. Fuente: propia.

artística en el ámbito de la ceguera y por extensión la investigación sobre las posibilidades táctiles del arte contemporáneo.

También la participación en el proyecto como *Sentir o mar*, organizado por Rocío Gómez Juncal en el que se trabajó con las embarcaciones tradicionales gallegas, embarcando a estudiantes ciegos (que llegaron a “conducir” la embarcación) y trabajando paralelamente en los colegios con el tema de la ceguera y la “traducción artística” de sentir o mar, ayudó a analizar la complejidad del tema a tratar.

Todas estas experiencias, junto con la organización por parte de la delegación de estudiantes de la facultad de Bellas Artes, dirigidos por Pilar Picas, de la exposición que se llamó Tactilicia nos encaminaron a este proyecto e hicieron que contásemos con una base de investigación de la que partir.

### 3. Desarrollo

La propuesta abierta a los estudiantes y ex-estudiantes de Bellas Artes implicó un trabajo previo de charlas a cargo de especialistas y pedagogos. Uno de los objetivos era que los estudiantes de Bellas artes incluyesen en la concepción de la obra el reto de concebir una escultura que va a ser tocada.

Tras la selección de obras, el siguiente reto fue organizar espacialmente las mesas-peanas para crear un recorrido que permitiese la autonomía del desplazamiento de los visitantes que llevarían puestos antifaces para no ver lo que estaban tocando (Figura 2).

La exposición organizada por la facultad de Bellas Artes de Pontevedra en colaboración con la ONCE, pudo itinerar por 5 espacios distintos en distintos pueblos y ciudades (Pontevedra, Caldas de Reis, Lalín, A Guarda y Porriño) gracias a la colaboración de la Diputación de Pontevedra, y en los distintos espacios se organizaron visitas guiadas para los colegios y charlas introductorias a cargo de un responsable de la ONCE y yo misma como comisaria de la exposición.

Durante los 4 meses que la exposición estuvo itinerando pudimos comprobar que la experiencia de tocar y manipular como un modo de explorar nuestro entorno es en nuestro contexto actual, una experiencia poco habitual.

Al principio, nada más colocarse el antifaz que le impedía ver, los participantes sentían una gran inseguridad espacial, tenían miedo a caerse, sentían desorientación, así que al principio para que ganasen algo de seguridad se les explicaba unas normas básicas para no tropezar, para adelantar las manos y explorar el espacio.

Es necesario trabajar de nuevo con la poética del espacio (Bachelard, 1975) recuperar las referencias poéticas y simbólicas, repensar nuestro entorno y



**Figura 3** · Detalle de la pieza de Laura Álvarez.  
Fuente: propia.

**Figura 4** · Detalle de la pieza de Andrea Torres.  
Fuente: propia.





**Figura 5** · Detalle de la pieza de Renata Sierra. Fuente: propia.

aprender a tocar, también el espacio doméstico. Recorrer el pasillo en la obscuridad, imaginar la escalera que nos lleva a la buhardilla, y trabajar con el miedo, nuestra memoria y la infancia.

Tocar activamente es una experiencia compleja, para detectar el peso, la textura, la consistencia o la temperatura, la complejidad de la forma y la configuración espacial necesitamos aprender a tocar, recorriendo la pieza, explorando los límites y los recovecos. Otra de las actitudes habituales era la de mantener una actitud pasiva, tocar apenas con un dedo, como cuando comprobamos si algo puede quemar o pinchar, con la visita guiada, les explicábamos que la exploración tiene que ser activa, que hay que utilizar las dos manos y toda la superficie, no sólo la punta de los dedos.

La experiencia resultó placentera y divertida para los grupos de escolares y nuestra sorpresa fue mayúscula al comprobar que con algunas piezas escultóricas les resultaba muy difícil reconocer el material; si la pieza les parecía que tenía partes puntiagudas entonces concluían que era piedra (a pesar de que la escultura era de cerámica o metal).

Debemos considerar la educación también desde el campo de la antropología y la sociología, en *El Brillante aprendizaje*, Petra M<sup>a</sup> Pérez Alonso-Geta (Alonso-Geta, 2007) nos plantea el proceso de culturización que se da en el grupo, y a veces es esta perspectiva social la que olvidamos con frecuencia cuando nos centramos solamente en el currículo escolar.

La inclusión, la apertura a otras realidades y la posibilidad para los alumnos de los colegios de escuchar las experiencias de una persona ciega que les habla de su experiencia cotidiana resultó un modo muy efectivo para estimular la empatía con personas que viven una realidad distinta a la nuestra. En las charlas se trataba el tema de los desplazamientos, la autonomía, como ofrecer ayuda para cruzar una calle y todo tipo de situaciones domésticas en las que no solemos ponernos en el lugar de una persona invidente.

#### 4. Las obras

*Para mí, como se manipulan, se usan y se pasan los objetos no es una pregunta típicamente interesante. Es mi pregunta (...) Puedo recordar el peso y el equilibrio de un cuenco y cómo funciona la superficie en relación con el volumen. Soy capaz de leer cómo un borde crea tensión o la pierde. Puedo percibir si fue hecho aprisa o con diligencia. Si tiene calidez.*

*Veo bien cómo funciona con los objetos que tiene cerca. Cómo desplaza cierta parte del mundo que lo rodea. (de Waal, 2012:26-27)*

En las palabras del ceramista y escritor Edmund de Waal, encontramos casi un manifiesto sobre la percepción táctil que se da en la manipulación física del creador cuando crea las piezas, es una manera distinta de leer el mundo, de escuchar las relaciones de los objetos con su entorno.

En la exposición táctil algunas de las palabras de las autoras de las obras nos dan pistas sobre su modo de trabajar, sobre los procedimientos de creación en el arte contemporáneo:

En el caso de la pieza de Laura Álvarez, “Un lugar para envolverse” el objeto originario (un antiguo radiador queda oculto por las capas y capas de telas enrolladas (Figura 3).:

*Enrollar, enrollar, enrollar... Mil trozos de tela, unidos de uno en uno, alrededor de cada objeto. Es el propio “hacer” el que crea las piezas a partir de su contorno mientras intento imaginar la forma y el volumen final.*

*El espacio alrededor de cada objeto, la disposición de las capas, el contraste gura/fondo, la idea de marco, el color y textura de las telas utilizadas etc.... son aspectos fundamentales en el proceso, y es, a partir de ellos, como se va creando un hilo conductor entre las piezas que me permite seguir avanzando e ir trabajando de manera diferente en cada una de ellas según la forma y elementos del objeto.*

*Me interesa la idea de poder “rescatar” aquellas cosas que otros han tirado o que nosotros mismos ya no utilizamos para formar parte del proceso creativo, es por ello que trabajo con mis propios objetos o con aquellos que consigo mediante trueque y con telas a partir de ropa usada. El tiempo se integra a través de estos materiales, todos ellos tienen una historia vivida previa a formar parte de mi obra.*

*Vuelta a vuelta, como un mantra, se va creando una piel para cada objeto, un refugio, un espacio íntimo. Construyo para cada uno de ellos un altar con retales de nuestras vidas y algo de mí, a su vez, se encuentra en cada objeto, intentando protegerse, perdiéndose en la propia piel, buscando un lugar donde sentirse seguro, un lugar donde envolverse*

En la pieza de Alejandra Lago, utiliza la metáfora de la piel para un acercamiento poético a su obra: “Está conformada principalmente por hilos que generan diversas tramas a modo de piel. Piel que une, protege, vincula y evidencia las innumerables relaciones que configuran dicha identidad”

En el caso de Andrea Torres, *Naturaleza muerta*, la pieza de cerámica circular produce un choque entre el motivo utilizado (las flores) y el tacto de la pieza (Figura 4): “Al tocar tiene una textura rugosa por cada una de las flores y por su colocación a distintas alturas. Un acabado frío y duro que contrasta con la delicadeza propia de los vegetales”.

Nos habla Alberto Manguel en una historia natural de la curiosidad de lo importante que es la actitud curiosa, las preguntas activas respecto al mundo (Manguel, 2005), no resulta fácil abonar la curiosidad en el entorno educativo

cuando se hace tanto énfasis en la docilidad, en escuchar y estar callado, promovemos la pasividad en un entorno hostil para el aprendizaje.

Una de las piezas de la exposición que más le gustó a personas invidentes y vidente fue una de las esculturas de madera. La pieza *Ondas* de Renata Sierra Castelo, está pensada para producir sonidos en su manipulación:

*Esta escultura está concebida para gozar de una experiencia mediante el tacto, para transmitir sensaciones, siempre subjetivas, que puedan sugerir metafóricamente la manera en la que las olas marinas se acercan a la costa. Junto con la experiencia del tacto también podemos apreciar con el sentido del oído como las piezas al tocarse nos pueden insinuar el sonido de las olas cuando rompen.*

¡Qué hermoso hallazgo! la madera hablando del mar, que sorprende para los visitantes no reconocer una representación figurativa, y a cambio encontrarse el eco del mar (Figura 5).

### Conclusiones

La experiencia del proyecto táctil permitió a los estudiantes de bellas Artes crear piezas para interactuar con el tacto, y a los visitantes de la exposición se les enseñó a tocar activamente, a recorrer las esculturas, reflexionar sobre la textura, verbalizar la sensación de una escultura puntiaguda o suave y entender el modo en que una persona invidente se relaciona con su entorno inmediato. Es necesario incluir lo táctil en la escuela y los institutos, necesitamos un aprendizaje que integre los distintos sentidos y nos ayude a explorar activamente nuestro entorno.

### Referencias

- Bachelard, Gaston *La poética del espacio* (1975) México D.F.: Ed. FCE
- De Waal, Edmund (2012). *La liebre con ojos de ámbar. Una herencia oculta*. Barcelona: Ed. Alcantilado.
- Heller, Morton A. y Schiff, William, (1991) *The Psychology of Touch*. New York: Psychology Press
- Manguel, Alberto, (2005). *Una historia natural de la Curiosidad*. Madrid: Alianza Editorial
- Alonso-Geta, Petra M<sup>o</sup> Pérez (2007) *El Brillante aprendiz*, Barcelona: Ed. Ariel

# Educação para os media nas aulas de artes: criação intertextual de memes como meio de empoderamento visual para a conscientização ambiental

*Media Education in Art Classes: creating internet memes as a means of visual empowerment for environmental awareness*

**FELIPE ARISTIMUÑO\* & SOFIA MATALONGA-JORGE\*\***

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

\*Brasil. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudo em Belas Artes. Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: felipe-aristimuno@campus.ul.pt

\*\*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudo em Belas Artes. Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: matalongajorge@gmail.com

**Resumo:** Discutiremos a aplicação do Referencial de Educação para os Media no desenvolvimento de competências sociais relevantes para a Educação da Cultura Visual. Utilizamos uma metodologia de inspiração etnográfica, baseada na investigação-ação, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com alunos do sexto ano do colégio Pedro Arrupe em Lisboa. Refletiremos, portanto, acerca dos resultados obtidos nessa ação desenvolvida durante os meses de janeiro e fevereiro de 2018, envolvendo quatro professores de artes visuais e 126 alunos.

**Palavras chave:** cultura visual / educação visual / redes sociais / meme / educação para os media.

**Abstract:** *This paper discusses what are the relevant and urgent social media skills for a visual culture education curriculum. In order to answer this, a theoretical-practical methodology is applied. Starting with the theoretical framework of the Visual Education program, and finishing with a practical pedagogical action intended to be implemented among sixth grade students at Pedro Arrupe school in Lisbon. Herewith, we present and discuss the results of that classroom research, which involved four teachers and 126 students, taking place between November 2017 and February 2018.*

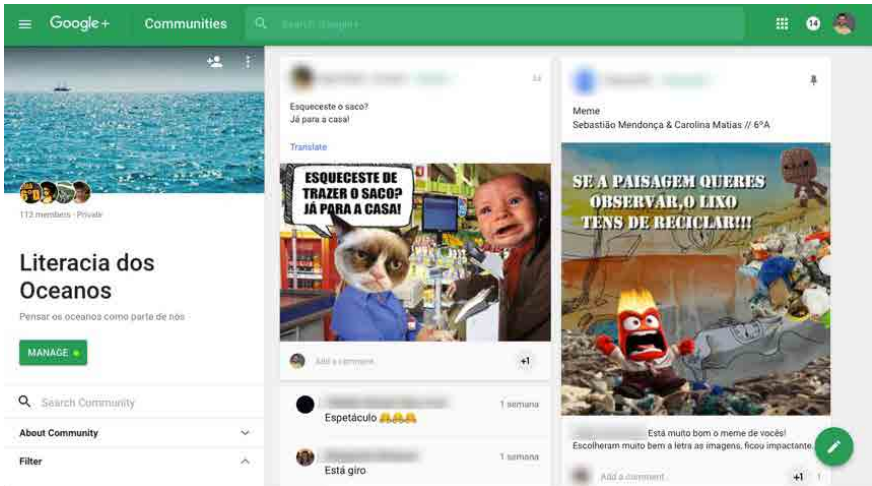
**Keywords:** *visual culture / visual education / social media / meme / media education.*

## Introdução

Discutiremos neste artigo uma proposta de aplicação do Referencial de Educação para os Media (Pereira *et al*, 2014) no desenvolvimento de competências sociais relevantes para a Educação da Cultura Visual (Duncum, 2015; Hernandez, 2009). Refletiremos, assim, acerca da inclusão de habilidades sociais de empoderamento visual no desenvolvimento curricular da Educação Visual, propondo a criação intertextual de *memes*. O objetivo é explorar o poder que nós, alunos e professores, podemos exercer e sofrer nas redes sociais através da apropriação e remix de imagens em sala de aula.

Neste sentido, propomos uma metodologia teórico-prática de inspiração etnográfica baseada na investigação-ação, unindo vivências com a comunidade escolar e enquadramentos teóricos, para o desenvolvimento de uma ação prática pedagógica com os alunos do sexto ano do colégio Pedro Arrupe na cidade de Lisboa. Refletiremos, portanto, acerca dos resultados obtidos nessa ação desenvolvida durante os meses de janeiro e fevereiro de 2018, envolvendo quatro professores de artes visuais e 126 alunos.

A investigação-ação aqui apresentada constitui-se, especificamente, no desenvolvimento de uma rede social em sala de aula para a conscientização e o debate acerca dos problemas ambientais relacionados com o Currículo do Mar e a Literacia dos Oceanos (Figura 1), tema central do projeto educativo do colégio. Neste sentido, experimentamos a implementação curricular para o desenvolvimento de práticas e competências mediáticas (Jenkins, 2010; Pereira



**Figura 1** · Captura de ecrã da comunidade “Literacia dos Oceanos” (referência e hiperligação ocultas para manter anonimato dos autores nesta fase)

**Figura 2** · Conteúdos disponibilizados pelos docentes na comunidade “Literacia dos Oceanos” (referência e hiperligação ocultas para manter anonimato dos autores nesta fase)

& Moura, 2017), como a apropriação/remix, o *play*, a cognição distribuída e a inteligência coletiva.

## **1. Investigação-ação e netnografia**

### **— investigar com a prática pedagógica**

Ao basearmos nossa investigação em ações em sala de aula, encaramos o fazer pedagógico como um processo de pesquisa, reflexão e transformação da realidade. Nosso paradigma metodológico é, logo, de inspiração etnográfica, mesclando processos da investigação-ação baseada em sala de aula (Hopkins, 2008), a procedimentos de observações e vivências online e offline descritos pela etnografia para internet (Hine, 2015; 2013).

Deste modo, buscamos construir uma investigação que tenha como base a ação social dentro e fora da internet, sendo concebida e realizada no sentido de resolver ou intervir sobre problemas pertinentes e urgentes para a comunidade onde nós, professores-investigadores atores do problema, estamos inseridos. Buscamos neste projeto, portanto, reconhecer e valorizar o envolvimento entre professores e alunos enquanto comunidade, tratando de localizar elementos de identidade social, no sentido de propiciar relações de colaboração para a solução de problemas relativos ao empoderamento visual nas redes sociais.

## **2. Contextualizando a comunidade escolar**

### **— O mar como elemento identitário**

A partir das nossas vivências no colégio, reconhecemos o “mar” como elemento identitário transversal da comunidade educativa, sendo o “currículo do mar” e a “literacia dos oceanos” temas norteadores do Projeto Educativo da Escola. Essa relação identitária justifica-se pelo fato do colégio encontrar-se às margens orientais do rio Tejo, uma região da cidade de Lisboa que foi revitalizada para a ocasião da Expo 1998, localidade reconstruída a partir da temática do mar. Neste sentido, as ruas, avenidas e parques dessa região possuem designações que evocam o mar e os oceanos, incluindo a morada do próprio colégio Pedro Arrupe, que se chama “Estrada dos Heróis do Mar”. O mar representa, portanto, um elemento unificador, que liga o passado dos descobrimentos portugueses ao futuro dos desafios ambientais, referência de cultura e de identidade não apenas do colégio, mas de toda a comunidade onde ele se insere.

O Colégio Pedro Arrupe é uma instituição de ensino privada que se define como cristã de inspiração Inaciana. Percebemos que é uma característica do colégio dar abertura a práticas pedagógicas inovadoras, principalmente no que toca às novas tecnologias e ao uso de dispositivos móveis em contexto de sala



de aula. Um dado importante que sublinhamos sobre os alunos participantes neste projeto é que praticamente todos, no sexto ano de escolaridade, com média de idade entre 11 e 12 anos, possuem acesso e familiaridade com o uso de *smartphones*.

### 3. Planificando a nossa ação

Neste contexto, abraçamos o desafio de planificar aulas que abordassem competências específicas da educação para os media (Pereira *et al*, 2014), trabalhando simultaneamente conteúdos da Educação visual, tendo o currículo do mar como fio condutor. Para isso, propusemos a construção de uma campanha de conscientização ambiental utilizando estratégias de comunicação visual intertextual dos novos meios sociais. No plano de estudos, prevemos a concretização do projeto em cinco sessões semanais, divididas em três horas cada sessão para cada turma envolvida. Cada sessão abrangeria um aspecto da criação e do compartilhamento de conteúdos para redes sociais, passando pela definição das equipas de trabalho, de slogans e lemas para cada grupo, dos tipos de conteúdos a serem utilizados e da criação e compartilhamento de memes e textos para a comunidade desenvolvida (Quadro 1).

**Quadro 1.** Síntese das etapas planificadas para o projeto. Autoria própria

ETAPAS	DESCRIÇÃO	COMPETÊNCIAS
Sessão 1	Debate e sensibilização sobre os problemas ambientais no mar. Lançar o desafio de criar uma campanha em rede para a sensibilização. Divisão das equipas e criação dos slogans	Ed. para os Media (EM) “compreender como os media são agentes de construção social e influência”
Sessão 2	Escolha, contextualização e apropriação de obras da história da arte que tenham o mar como tema central.	Ed. Visual (EV) “Identificar tipos de património cultural (natural, material e imaterial)”
Sessão 3	Recriações de novas obras a partir das imagens escolhidas - apropriação e ressignificação de imagens.	Ed. Para os Media (EM) “Desenvolver estratégias de comunicação através de diversos media”
Sessão 4	Compartilhamento de memes, conversas visuais na comunidade	Competências sociais para os novos media: Apropriação, Play, Cognição Distribuída.
Sessão 5	Reflexão crítica e avaliação qualitativa	Crítica individual e social.

No âmbito da área curricular de Educação Visual, traçamos como objetivo explorar competências relativas à criação visual, tanto nos campos da forma quanto nos da representação simbólica por meio da imagem, ou da criação de discursos visuais. Para isso, propusemos exercícios de apropriação e transformação de imagens, pensando nas categorias da forma e cor propostas por Arnheim ([1954] 1993) enquanto elementos dramáticos capazes de direcionar e condicionar a leitura de uma obra visual. Tendo em vista que neste projeto se dispõe a criação de conteúdos para redes sociais, sugerimos reflexões sobre a composição visual para os pequenos ecrãs dos *smartphones*, verificando a importância de certas especificidades da forma e da cor para a obtenção de leituras visuais mais aproximadas das que desejamos ao criarmos nossos memes.

Para a educação para os media, tratamos de explorar o desenvolvimento de conteúdos visuais mediatizados enquanto criação coletiva, feita e consumida por grupos. Baseamos essa visão nos conceitos de “competências sociais para os novos media”, de Henry Jenkins (2010), bem como nas “literacias situadas sócio-culturais” de James Paul Gee (2010). A partir dessas abordagens, concebe-se as habilidades e literacias para os media como situadas, algo que as pessoas fazem dentro da sociedade, não dentro das suas cabeças. As leituras e as escritas de textos mediáticos estariam sempre condicionadas por fatores culturais, sociais e ideológicos dos contextos envolvidos. Entendemos as literacias mediáticas, portanto, como conquistas sociais e culturais, modos de participação e significação em contextos, e não apenas uma realização mental individual.

Tendo isso em mente, optamos por modelos de avaliação qualitativos, baseados na reflexão e nos diálogos. Propusemos a aplicação de uma matriz de autoavaliação para cada sessão, um instrumento que servisse para que os alunos se autorregulassem e refletissem sobre a criação do projeto enquanto ação cotidiana. Desenvolvemos essas avaliações a partir do modelo de Siebert (2018), que propõe um instrumento de reflexão acerca dos objetivos específicos alcançados para cada etapa de projetos, propiciando a exposição de eventuais problemas enfrentados e respectivos traçados de estratégias para os solucionar.

Em relação à avaliação final, planeada para ser aplicada na última sessão, desenhamos um modelo novo e experimental, baseado em imagens. Num espaço virtual privado criado na plataforma Google Forms (<https://goo.gl/fD4dWW>), acessível apenas a cada aluno avaliado e aos docentes, os alunos seriam desafiados a enviar imagens de fragmentos de seus trabalhos, justificando a sua relevância em relação aos objetivos traçados pelas equipas de trabalho. Com isso, buscamos colocar em prática o que acreditamos enquanto professores de cultura visual: que podemos comunicar discursos complexos por imagens.

#### 4. Relato das nossas vivências: a ação da investigação

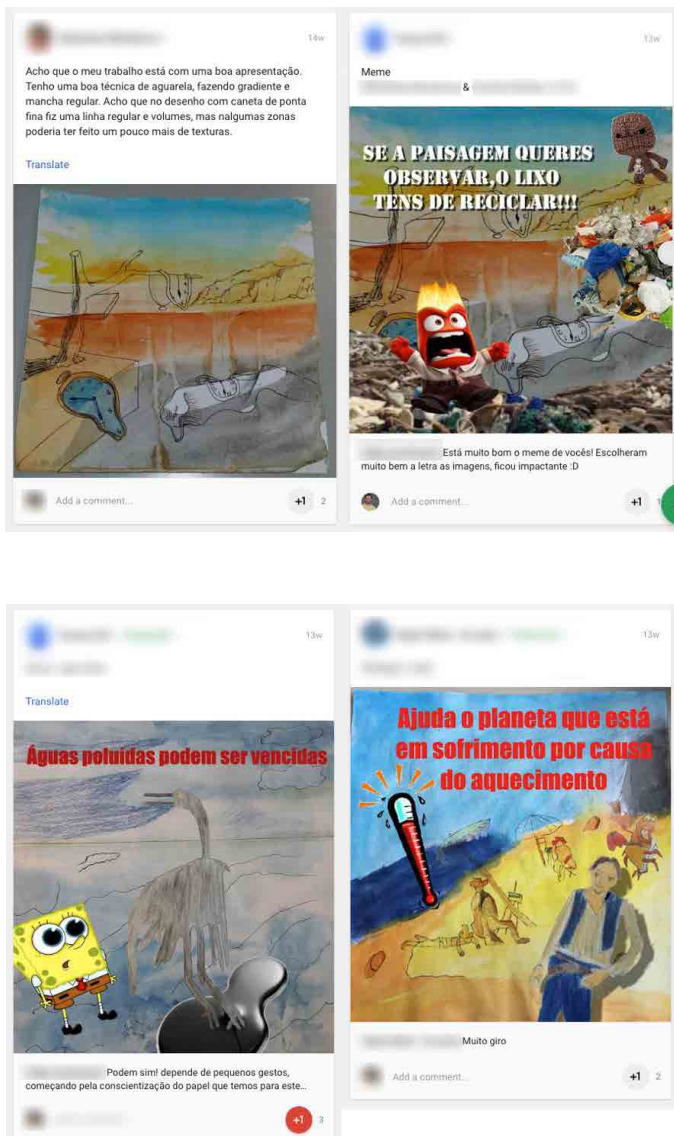
Introduzimos na primeira sessão o tema do mar aos alunos, perguntando-lhes qual a importância dos oceanos para a vida de todos. Propusemos, após o debate oral, uma atividade interativa na comunidade online, com a participação de todos os alunos por meio de seus *smartphones*. Solicitamos que eles comentassem os conteúdos que disponibilizamos antes da aula (vídeos sobre o mar, memes, infográficos e quizzes), deixando suas impressões sobre os desafios da poluição marinha (Figura 2).

Descobrimos, durante o debate online e offline, que os alunos já estavam, em certa medida, sensibilizados sobre algumas problemáticas do mar, principalmente no que se refere aos plásticos encontrados na praia, mas não reconheciam possuir meios de intervir de alguma maneira sobre esse problema. Para além disso, a questão da poluição química, os esgotos e resíduos industriais despejados no mar, era praticamente ignorada pela maioria dos alunos. Provavelmente isso se deva ao fato dos resíduos plásticos fazerem parte do cotidiano dos alunos, por serem facilmente encontrados nas praias portuguesas onde eles convivem. Os problemas da biodiversidade e das alterações climáticas eram também pouco conhecidos.

Apesar do distanciamento, a sensibilização para o problema dos resíduos químicos, bem como o aquecimento global e biodiversidade, aconteceu. Diversos grupos optaram por trabalhar com esses temas. Para que todos percebessem a importância do projeto, propusemos uma reflexão acerca do empoderamento visual, o poder de sensibilização que todos nós temos ao criarmos e compartilharmos conteúdos visuais na Internet.

Na segunda sessão, levamos para a sala de aula obras de arte que têm o mar como tema central. Dividimos as imagens das obras em dois grupos: um composto por obras de artistas europeus consagrados na História da Arte canônica, como Picasso, Renoir e Turner; e outro um conjunto de obras de artistas portugueses, como José Malhoa, Almada Negreiros, Alfredo Keil. O objetivo dessa sessão era, para além de dar a conhecer algumas obras de arte e artistas relevantes, enriquecendo o capital cultural dos alunos, refletir sobre o mar enquanto elemento simbólico e estético, representado em diferentes momentos históricos. Propusemos a apropriação das obras, solicitando aos alunos que escolhessem e representassem as imagens que eles considerassem mais adequadas para abordar o tema de cada equipa.

Nesta apropriação visual, os alunos recriaram as obras escolhidas em diversos formatos, tanto em seus diários gráficos, quanto por meio de fotografia em seus *smartphones*, compartilhando todo o processo na comunidade do projeto.



**Figura 3** - Trabalho de apropriação e remix de imagens feito pelos alunos. Disponível na comunidade do projeto

**Figura 4** - Trabalho de remix com personagens feito por alunos. Disponível na comunidade do projeto

Criaram-se leituras inusitadas, onde relógios derretidos de Salvador Dali poderiam representar o aquecimento global (Figura 3), ou as distorções cubistas de Picasso, mutações consequentes de resíduos químicos no mar.

A terceira sessão foi dedicada ao trabalho de transformação das imagens, na qual desafiamos os alunos a pensar o digital através do analógico. A finalidade era recriar as imagens escolhidas através de técnica mista, mesclando aquarelas, canetas, lápis, tendo em consideração o formato e a composição das obras para uma melhor leitura visual no contexto da rede social. Desta forma, conseguimos trabalhar tanto conteúdos da disciplina de Educação Visual, quanto os da Educação para os Media.

Na quarta sessão, ainda ligada ao trabalho de transformação, os alunos voltaram ao trabalho de pesquisa e experimentação gráfica, agora para a representação de personagens com as quais se identificassem e que considerassem relevantes para o tema do grupo (Figura 4). O propósito desta atividade era aplicar a personagem ao trabalho anterior, criando memes que abordassem os temas escolhidos com humor, no sentido de cativar os participantes da comunidade. Essa atividade gerou grande entusiasmo, uma vez que os alunos estavam a usar imagens com os quais possuíam grande ligação afetiva. Percebemos que ao se apropriarem das personagens, as suas vivências quotidianas eram transferidas para os seus trabalhos.

Para diagnosticar as competências sociais para os media dos alunos, e ao mesmo tempo predispor-los para a última etapa do projeto, começámos a diferenciar as atividades em aula, em função dos diferentes ritmos de trabalho. Desta forma, para os que já haviam concluído a apropriação da personagem, introduzimos o novo desafio: criar remixes visuais em aplicações (*apps*) gráficas em seus *smartphones*. As aplicações utilizadas foram o Cut Mix Studio (<https://play.google.com>), para Android, e o Super Impose (<https://www.apple.com/lae/ios/app-store>) para iPhone.

A introdução das ferramentas digitais ampliou o entusiasmo em aula. Ficamos surpresos com a rapidez com que a maior parte dos alunos aprendeu a usar a *app*. A motivação foi tal que diversos alunos continuaram a criar remixagens fora do horário de aula (Figura 5).

Na quarta sessão, última dedicada ao trabalho prático, levamos os alunos ao laboratório de informática. Houve aqui uma nova percepção da imagem diante de um ecrã maior, uma vez que antes trabalhávamos apenas com os *smartphones*. A *web app* empregada foi o Pixlr ([www.pixlr.com](http://www.pixlr.com)), editor gráfico online. O Pixlr é uma *web app* bastante complexa, semelhante ao Photoshop, o que representou um maior desafio para os alunos desta faixa etária. Para a aprendizagem

do software, um representante de cada equipa ficou responsável pela partilha de informação sobre a utilização da ferramenta aos demais elementos (Figura 6). Acreditamos que essa estratégia tenha gerado integração dos elementos das equipas, tornando a aprendizagem mais colaborativa.

Solicitamos aos alunos que criassem os seus memes em grupos, incluindo as imagens criadas ao longo das etapas anteriores, bem como novas apropriações online que considerassem pertinentes. Percebemos que houve um salto na qualidade gráfica das novas montagens, tanto pela facilidade de se trabalhar num ecrã maior, quanto pela prática adquirida nas atividades anteriores.

Tendo em vista algumas dificuldades na aprendizagem do software, o que acarretou em atraso no andamento de muitos trabalhos, utilizamos parte da última sessão, dedicada à autoavaliação final, para a conclusão dos mesmos. Por isso, a avaliação baseada em imagens que propusemos, pensada para ser realizada em aula com os *smartphones* dos alunos, teve de ser concluída em casa. Por não ter sido realizada em aula, nem todos os alunos conseguiram finalizar a tarefa de autoavaliação: obtivemos 64 participações de um total de 126 alunos.

### Conclusão

Realizar este projeto com os alunos do sexto ano do Colégio Pedro Arrupe fez-nos perceber e reafirmar a pertinência, tendo em vista o paradigma da cultura visual, de se integrar o Referencial da Educação para os Media à área curricular de Educação Visual. A experiência mediática é substancialmente visual e representa hoje, como diversos autores da cultura visual suportam (Berger, 1972; Spevey, 2005; Mirzoeff, 2015), uma continuidade da tradição daquilo que denominamos como arte. O desafio que encontramos com essa integração curricular, entretanto, está numa grande diferença paradigmática entre essas duas áreas: nas artes visuais trabalha-se tradicionalmente com a ideia de gênio, o artista, com seu talento individual; nos media trabalha-se com a criação coletiva, por equipas, onde o significado está na construção colaborada entre diversas pessoas.

O que procuramos neste trabalho foi desafiar a área de artes a pensar no desenvolvimento de atividades e criações visuais coletivas, em detrimento da ideia de um autor centralizado. Neste sentido, todas as obras visuais realizadas pelos alunos foram intertextuais, tanto ao nível das referências baseadas no capital cultural, quanto no de colaboração durante as criações.

Reconhecemos, entretanto, a necessidade de mantermos um certo equilíbrio entre os aspectos pessoal e grupal, uma vez que as avaliações e classificações escolares são individuais. Neste sentido, a matriz de autoregulação do trabalho foi especialmente útil como uma ferramenta de promoção de autonomia.



**Figura 5** · Aluno criando um remix de imagens na app Super Impose. Autoria própria

**Figura 6** · Representantes de cada equipa recebendo as orientações sobre a aplicação. Autoria própria

Coube-nos, enquanto professores, orientá-los no sentido de aproveitarem esse instrumento avaliativo como uma forma de reflexão e melhoria gradual ao longo do projeto.

Consideramos que os dois modelos de avaliações que empregamos, o da escrita cotidiana e o da autoavaliação final experimental, permitiram que os alunos trabalhassem competências transversais, principalmente para a escrita de relatos das tarefas realizadas. Motivamos os alunos a utilizarem um discurso que implicasse uma apropriação de conceitos e terminologias próprias das artes visuais, como as categorias da forma e da composição visual, por exemplo, o que demandou frequentemente a nossa orientação. Por essa razão passamos a introduzir também na plataforma um discurso que se apropriasse desse vocabulário, fornecendo referência e vivência da nossa área aos alunos.

### Referências

- Arnheim, R. ([1954] 1993) *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 8 ed. São Paulo: pioneira
- Berger, J. (1972) *Ways of Seeing*. Londres: Penguin
- Duncum, P. A. (2015) Seven Principles for Visual Culture Education, *Art Education*, 63:1, 6-10
- Gee, J. P. (2010) "A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology". In E. Baker (Ed.), *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*, pp. 165–193. New York: Guilford Press
- Hernández, F. (2009) *Espigadoras de la cultura visual*. Barcelona: Octardes
- Hine, C. (2013, Jul. 02). Christine Hine on Online Research Methods [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://youtu.be/No8RZOebhX8>
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. Londres: Bloomsbury Academic
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Londres: Open University Press.
- Jenkins, H. (2010). *Confronting the challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MIT Press
- Mirzoeff, N. (2015) *How to see the world*. Londres: Pelican
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., et al (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: ME-DGE.
- Pereira, S., Moura, P. (2017). *Competências de Literacia Mediática. O caso de alunos portugueses no final da escolaridade obrigatória*. In A. Gutiérrez Martín, A. García Matilla, R. Collado Alonso, Educación Mediática y Competencia Digital, Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia: Facultad de Valladolid.
- Siebert, Emanuele Cristina (2018) "Avaliar trabalhos visuais na escola: entre inquietações e experimentações surgem as fichas avaliativas" *Revista Matéria-Prima*. Vol. 6(1): 48-59.
- Spevey, N. (2005) *How Art Made The World – A journey to the origins of Human Creativity*. Nova lorque: Basic Books



### **3. Desafios da matéria-prima**

*The challenge of the raw material*

# Ética da revista

## *Journal ethics*

### Ética da publicação e declaração de boas práticas

(baseado nas recomendações Elsevier, SciELO e COPE — Committee on Publication Ethics)

A revista *Matéria-Prima* está empenhada em assegurar ética na publicação e qualidade nos artigos. Os Autores, Editores, Pares Académicos e a Editora têm o dever de cumprir as normas de comportamento ético.

#### **Autores**

Ao submeter um manuscrito o(s) autor(es) assegura(m) que o manuscrito é o seu trabalho original. Os autores não deverão submeter artigos para publicação em mais do que um periódico. Os autores não deverão submeter artigos descrevendo a mesma investigação para mais que uma revista. Os autores deverão citar publicações que foram influentes na natureza do trabalho apresentado. O plágio em todas as suas formas constitui uma prática inaceitável e não ética. O autor responsável pela correspondência deve assegurar que existe consenso total de todos os co-autores da submissão de manuscrito para publicação. Quando um autor descobre um erro significativo ou uma imprecisão no seu trabalho publicado, é obrigação do autor notificar prontamente a revista e colaborar com o editor para corrigir ou retractar a publicação.

#### **Editores**

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de género, de orientação sexual, de crença religiosa, de origem étnica, de cidadania, ou de filosofia política dos autores. O editor é responsável pela decisão final de publicação dos manuscritos submetidos à revista.

O editor poderá conferir junto de outros editores ou pares académicos na tomada de decisão. O editor ou outros membros da revista não poderão revelar qualquer informação sobre um manuscrito a mais ninguém para além do autor, par académico, ou outros membros editoriais. Um editor não pode usar informação não publicada na sua própria pesquisa sem o consentimento expresso do autor. Os editores devem tomar medidas razoáveis quando são apresentadas queixas respeitantes a um manuscrito ou artigo publicado.

A opinião do autor é da sua responsabilidade.

### **Pares acadêmicos**

A revisão por pares acadêmicos auxilia de modo determinante a decisão editorial e as comunicações com o autor durante o processo editorial no sentido da melhoria do artigo. Todos os manuscritos recebidos são tratados confidencialmente. Informação privilegiada ou ideias obtidas através da revisão de pares não devem ser usadas para benefício pessoal e ser mantidas confidenciais. Os materiais não publicados presentes num manuscrito submetido não podem ser usados pelo par revisor sem o consentimento expresso do autor. Não é admissível a crítica personalizada ao autor. As revisões devem ser conduzidas objetivamente, e as observações apresentadas com clareza e com argumentação de apoio. Quando um par acadêmico se sente sem qualificações para rever a pesquisa apresentada, ou sabe que não consegue fazê-lo com prontidão, deve pedir escusa ao editor. Os pares acadêmicos não deverão avaliar manuscritos nos quais possuam conflito de interesse em resultado de relações de competição, colaboração, ou outras relações ou ligações com qualquer dos autores, ou empresas ou instituições relacionadas com o artigo. As identidades dos revisores são protegidas pelo procedimento de arbitragem duplamente cego.

# Instruções aos autores

## *Instructions to authors*

### **Revisão por pares duplamente cega**

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, uma salvaguarda geográfica: os artigos são avaliados somente por pares externos à sua afiliação. Cada artigo é apreciado por pelo menos dois pares académicos.

### **Âmbito dos originais**

Tema geral: ensino das artes no ensino básico e secundário, perspectivas e exemplos do terreno. A revista *Matéria-Prima* recebe submissões de artigos originais segundo o tema de orientação geral da revista. A revista procura colaborações entre professores e investigadores em ensino das artes visuais, com focagem no ensino das artes visuais ao nível pré-universitário. A revista lança o desafio de partilhar perspectivas inovadoras de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos. A Revista *Matéria-Prima* pretende criar um espaço internacional de partilha e de experiência no terreno, com apresentação de resultados desenvolvidos em unidades de trabalho específicas, bem como pesquisas sobre o sucesso, avaliação, e adequação de práticas e da gestão curricular. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados e os investigadores em práticas pedagógicas, desenvolvimento curricular e experiências educativas. As contribuições para a Revista *Matéria-Prima* assumem a forma de artigos segundo os seguintes requisitos:

1. Todos os artigos são originais.
2. Os artigos seguem a orientação temática da Revista.
3. Os artigos observam o manual de estilo da Revista e não excedem a extensão máxima ou mínima estipulada.
4. Os autores dos artigos contribuem parcialmente nas despesas de publicação da Revista.
5. Os artigos são submetidos, na fase de sinopse e na fase completa, a um processo de revisão e arbitragem científica pelos pares académicos da Revista, cabendo ao Editor a decisão final de aprovação para publicação.
6. A responsabilidade sobre a reprodução nas figuras pertence aos autores de cada artigo.

### **Arbitragem**

Os originais serão submetidos a um processo editorial que se desenrola em duas fases, a fase de resumo provisório e a fase de artigo completo. Na primeira fase, fase de resumos, os resumos submetidos são objeto de uma avaliação preliminar por parte do Diretor e/ou Editor, que avalia a sua conformidade formal e temática. Uma vez verificados os requisitos formais e temáticos indicados acima, será enviado a dois, ou mais, pares académicos que integram o Conselho Editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) não

aprovado. Na segunda fase, uma vez obtida a aprovação preliminar, o autor do artigo submete, em tempo, a versão completa do artigo, observando o manual de estilo (“meta-artigo”). Esta versão do original será enviada a dois ou mais pares académicos, que integram o conselho editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) aprovado mediante alterações c) não aprovado. Os procedimentos de seleção e revisão decorrem assim segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, em ambas as fases descritas, uma salvaguarda geográfica: os autores serão avaliados somente por pares alheios à sua afiliação. Antes da publicação os autores cumpriram com a declaração de originalidade e cedência de direitos, bem como participaram nos custos de publicação. Os artigos são sempre revistos pelo Editor, no sentido de homogeneizar a sua expressão e cumprir os requisitos de estilo.

### **Forma e preparação de manuscritos**

Os manuscritos são enviados à Revista *Matéria-Prima* segundo duas fases de aprovação, fase de resumo provisório e fase de texto completo.

#### **Primeira fase: envio de resumos provisórios**

Para submeter um resumo preliminar do seu artigo à *Matéria-Prima* envie um e-mail para congressomateriaprima@fba.ul.pt, com dois anexos distintos em formato Word for Windows, e assinalando o número da revista em que pretende publicar. Um dos anexos contém o texto referente ao artigo anónimo, com título. O outro dos anexos contém os dados pessoais e o título do artigo a que corresponde. Estes procedimentos em arquivos diferentes visam viabilizar a revisão científica cega (*blind peer review*). Ambos os anexos têm o mesmo nome (uma palavra qualquer do título do artigo) com uma declinação em “\_a” e em “\_b”.

#### Por exemplo:

- o arquivo “palavra\_preliminar\_a.docx” contém o título do artigo e os dados do autor.
- o arquivo “palavra\_preliminar\_b.docx” contém título do artigo e um resumo.
- o resumo não deverá conter qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar também das propriedades do ficheiro). Não pode haver auto-citação na fase de submissão.

#### **Segunda fase: envio de artigos completos, após aprovação do resumo provisório**

Após a superação da fase de resumos provisórios o artigo completo é enviado em tempo, na forma de arquivo, contendo todo o artigo (com o seu título), mas sem qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar também das propriedades do ficheiro). Também não pode haver auto-citação na segunda fase de submissão. O arquivo deve ter o mesmo nome do anteriormente enviado, acrescentando a expressão “completo” (exemplo: “palavra\_completo\_b.docx”). As figuras que o artigo inclui são também enviadas em separado, em arquivos “.jpg” nomeados por exemplo “palavra\_completo\_fig\_01.jpg,” “palavra\_completo\_fig\_02.jpg,” etc. A resolução destes arquivos deverá ser compatível com a impressão, ou seja, deverá ter no mínimo 800 pixel do lado menor (sendo 800 um valor mínimo: é preferível maior).

#### **Artigos Originais**

Os artigos propostos deverão ser originais, comprometendo-se os autores a não os candidatarem em simultâneo a outra publicação, nem os republicarem sem autorização desta revista. Os artigos completos são acompanhados de declaração de originalidade e não publicação em outro local.

## Extensão da sinopse e do artigo final

A sinopse provisória (primeira fase de submissão) pode ter um máximo de 2.000 caracteres ou 300 palavras, sem apresentar nome do autor. Deverá incluir título, e caso se refira a uma intervenção prática, uma ou duas figuras, devidamente legendadas. O artigo completo (segunda fase de submissão) pode ter um máximo 12.000 caracteres (incluindo espaços) no corpo do texto excluindo resumos, legendas e referências bibliográficas. Poderá incluir as Figuras ou Quadros que forem julgados oportunos (máximo de dez) devidamente legendados.

## Normas de formatação do artigo original

Os textos devem ser formatados em letra Times New Roman a espaço e meio, tamanho 12 (com exceção dos Resumos, Palavras chave, legendas de Figuras, blocos de texto citados e Bibliografia, que serão a compostos a um espaço e tamanho 11). Devem ser enviados por e-mail (congressomateriaprima@fba.ul.pt) com o ficheiro de texto em Word (\*.doc ou \*.docx). Não pode apresentar notas de rodapé ou finais.

## Manual de estilo

O “Título” deve ser descritivo e com um máximo de 150 caracteres (incluindo espaços), e traduzido também para inglês. Segue-se-lhe a menção “artigo submetido a dia-mês-ano” (data de submissão do artigo completo). Segue-se-lhe o “Resumo” com um máximo de 650 caracteres, a que se seguem três a cinco “palavras chave.” Segue-se-lhe a tradução do resumo e das palavras chave para inglês (“Abstract” e “Keywords”). Segue-se-lhe o corpo do artigo, que é composto por uma parte de “Introdução” (com este ou outro título), por uma parte de desenvolvimento (composta por uma ou mais divisões com títulos numerados e começando em “1” e com eventuais subsecções até ao segundo nível, como por exemplo “1.1” etc.). O artigo encerra com a “Conclusão”, que a exemplo da “Introdução” não é uma secção numerada. No final apresenta-se o capítulo “Referências” que apenas inclui as referências bibliográficas citadas ao longo do texto (e apenas essas). Citações: as transcrições menores que duas linhas abrem e encerram com aspas verticais. As transcrições mais extensas são destacadas num bloco (tamanho 11 e entrelinha 1) e em itálico, sem aspas. Referências: as referências bibliográficas das obras citadas devem obedecer às seguintes orientações:

- Livro: Apelido, Nome Próprio (ano) *Título do Livro: Subtítulo*. Local de edição: Editora. ISBN.
- Artigo em publicação periódica: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do artigo”, *Nome da Revista*. ISSN. Volume (número), páginas.
- Textos em coletâneas: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do texto: subtítulo.” In Nome Próprio e Apelido (org.), *Título da Coletânea: Subtítulo*. Local de edição: Editora, páginas. ISBN.

Os vocábulos noutras línguas são formatados em itálico. Não são utilizados negritos, exceto nos títulos. Os elementos extra textuais nos artigos são apenas “Quadros” ou “Figuras” e são inseridos no texto submetido com as legendas respetivas. Os Quadros ou Figuras devem ser referidos no correr do texto (ex. “Figura 1”), e identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. As “Figuras” apresentam legenda numerada, por baixo, com identificação de autor, título, data, local, dimensões e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Os Quadros são legendados por cima, com descrição simples do que apresentam e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Cada artigo não deve ultrapassar o total de 3 Quadros e 10 Figuras.

### Procedimentos para publicação após aprovação

Custos de publicação: A publicação por artigo na *Matéria-Prima* pressupõe, após aprovação, uma comparticipação de cada autor nos custos associados. A cada autor são enviados dois exemplares da revista.

### Declaração de originalidade

A Revista *Matéria-Prima* requer 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 LUIZA RUSCHEL NUNES** (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFMS, 1982). Mestre em Educação (UFMS, 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 bolsista de doutoramento e de mestrado pela FCT, lecionou em escolas básicas e secundárias da Grande Lisboa e desenvolveu igualmente atividade em contextos não formais de aprendizagem. A sua investigação mais recente centra-se na desconstrução-construção de relações entre concepções e práticas, no âmbito do desenvolvimento da identidade profissional dos professores de artes visuais.



**ANALICE DUTRA PILLAR** (Brasil). Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP, 1994), mestre em Artes pela USP (1990) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1983). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes, na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando Mestrado e Doutorado na área de Educação e Artes Visuais. É membro da Comissão Coordenadora deste Programa. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). É sócia da International Society of Education Through Art (INSEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Integra o Conselho Editorial do International Journal of Education Through Art (IJETA). Atua como Consultor Ad.Hoc para revistas e agências de fomento. Tem participado de diversos Comitês Científicos. Possui várias publicações na área do Ensino de Artes Visuais. Tem experiência em Educação e Artes, com ênfase no Ensino de Artes Visuais, principalmente nos temas: leitura da imagem, arte, produções audiovisuais, mídia televisiva e infância. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



**ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES** (Portugal). Professor Associado c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em Escultura, pela então Escola Superior de Belas-Artes (ESBAL), 1977. Em 1981, inicia a carreira docente na ESBAL. Título de Professor Agregado em Desenho, ESBAL, 1991. Título de Professor Agregado da Universidade de Lisboa, em 2006. Atualmente é coordenador da Área de Desenho e do Mestrado em Desenho da FBAUL. Investigação artística e científica através do Desenho e da Didática do Desenho. Conferências, publicações e participação em várias exposições.



**ANTÓNIO TRINDADE** (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1967. É Professor e Regente de Geometria na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Licenciado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 1993. Mestre em Arte, Património e Restauro pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002. Doutor em Belas Artes, especialidade em Geometria Descritiva, pela FBAUL, 2008. Membro da secção de Desenho do Centro de Investigação e Estudos Belas Artes, CIEBA, da FBAUL. Membro do Conselho Científico da FBAUL, como representante do CIEBA. Tem 9 artigos publicados e outros no prelo. Participou em 12 Exposições Individuais, representado pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA



em Lisboa e pela GALERIA SALA MAIOR no Porto. Participou em 14 Exposições Colectivas, onde se destacam as presenças nas feiras de Arte Contemporânea, como a FAC-LISBOA e a ARCO-Madrid, representado em ambas pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA. Obras em colecções como a Telecel-Lisboa, Frubaça-Alcobaça e Caixa Geral de Depósitos, Lisboa. É citado e referido em publicações artísticas, nas Revistas *Magazine Artes*, *Arte* e *Leilões*, *L+Arte*, *Arte y Parte*, bem como em catálogos das referidas feiras de Arte Contemporânea, com textos dos reconhecidos escritores e críticos, Valter Hugo Mãe, Sandra Vieira Jürgens e da curadora Filipa Oliveira.

**ARTUR RAMOS** (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também ao domínio da investigação arqueológica na reconstituição de espaços arquitetónicos e naturais. É atualmente coordenador da licenciatura de Desenho.



**BELIDSON DIAS** (Brasil). Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte na área de Educação em Artes Visuais. Pós-Doutorando, na Universidade de Barcelona, Espanha; Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação, na University of British Columbia, Canadá; Mestre em Artes Visuais, na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo e metodologia, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, teoria queer, sexualidade e gênero. Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIAÇÕES — 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. Actualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes



da ECA na Comissão Interunidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



**CONSUELO SCHLICHTA** (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrendo a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



**ELISABETE OLIVEIRA** (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) expando desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- 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 / Investidores: 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 livros “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de

vários artigos e capítulos de livros sobre o ensino das Artes Visuais, versando sobre a formação inicial e continuada, gestão pública, cultura visual, perspectivas educacionais e processos de subjetivação pelas imagens. É coordenador do blog ensinando artes visuais — [www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com](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.



**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 e Investigadora no Instituto de História da Arte, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, onde integra o grupo *Museum Studies*. Foi Directora do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado, em Lisboa, de 2009 a 2012, e coordenadora do projecto *unplace — um museu sem lugar* (<http://unplace.org/>), entre 2014 e 2015. A sua actividade profissional e de investigação centra-se no património cultural, na arquitectura de museus de arte contemporânea, nos museus virtuais e nas exposições de arte digital, temas sobre os quais tem realizado vários estudos e publicações, tanto em Portugal como noutros países. Membro da Associação Acesso Cultura, do ICOM-Portugal e da Europeia Network Association.



**HELENA CABELEIRA** (Portugal). Torres Novas, 1978. Doutora em Educação, IEUL (2013), Mestre em Educação Artística, FBAUL (2007), licenciada em Artes Plásticas - Escultura, FBAUP (2002). Bolseira de Doutoramento da FCT (2008-11), investigadora visitante no Centre for Educational Sociology (CES), University of Edinburgh (2009), Bolseira de pós-doutoramento IEUL (2014). Desde 2015, é Professora Auxiliar Convidada na FBAUL, onde lecciona unidades curriculares e orienta dissertações nos Mestrados de Educação Artística e Ensino das Artes Visuais. Desde 2008 é investigadora colaboradora da UIDEF (IEUL) e tem sido membro de diversas equipas de projectos de investigação (nacionais e internacionais), tendo publicado em jornais, revistas e monografias (peer-reviewed, scopus). Desde 2005, foi professora de Artes Visuais em escolas secundárias do Ministério da Educação, professora de Geometria Descritiva (em regime de trabalho independente), e trabalhou como artista plástica e coordenadora de projectos artísticos-educativos em instituições culturais. Desde 2002 recebeu vários prémios artísticos e bolsas de mérito académico e científico (tese de doutoramento premiada em 2014). Principais áreas de investigação e interesse: História do ensino superior artístico; História do currículo e das disciplinas artísticas (ensino básico e secundário); Teorias pedagógicas e metodologias de investigação-acção em Educação Artística; Formação contínua de professores de artes plásticas e visuais.



**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 (GPAEC) 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.



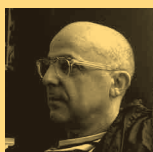
**JOÃO CASTRO SILVA** (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1966. Doutor em Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em História da Arte pela Universidade Lusíada de Lisboa. Licenciado em Escultura pela FBAUL. É Professor de Escultura nos diversos ciclos de estudos — Licenciatura, Mestrado e Doutorado — 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 CHARRÉU** (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.



**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 *Azeiã, 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 — IUANA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAIPE. É autora do livro *A Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Atualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (mestrado/Doutorado) — UDESC e o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina — (OFPEA/BRARG).



**MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS** (Espanha), Licenciada y Doctora en Bellas Artes (Universidad Complutense, Madrid), desarrolla su trabajo como Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Su línea de investigación más reciente se enmarca en torno a la investigación educativa basada en las artes y cómo las nuevas tendencias del Arte Contemporáneo deben ser tenidas en cuenta en la Educación Artística. En este contexto, coordina el grupo de investigación C3 de marcado carácter interdisciplinar con la finalidad de encontrar estrategias para actuar e incidir en la Educación Artística desde diversos contextos educativos. En el contexto de la Formación ha realizado varias Jornadas, reuniones de investigadores, y encuentros con profesorado en activo. Además de diferentes publicaciones, participar en doctorados e impartir docencia en diferentes Masters. Pertenece (como una de las Investigadoras Principales) al

Grupo de investigación LITER21 “Investigacións literarias, artísticas, interculturais e educativas. Lecturas textuais e visuais”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). [www.usc.es/lijmi](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, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC), diretório do CNPq. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM.



**MARTA DANTAS** (Brasil). Mestre em História e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Université de Lausanne. Desde 1998 é professora de História e Teorias da Arte do Departamento de Arte Visual e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Sua produção científica está vinculada as linhas de pesquisa “diálogos culturais” e “discursos sobre as artes” e investiga os seguintes temas: surrealismo, arte bruta, experiência limite na arte e na literatura. Autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio* publicado pela Editora UNESP em 2009, além de capítulos de livros sobre o surrealismo de André Breton e o pensamento de Jean Dubuffet.



**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.”

**RAIMUNDO MARTINS** (Brasil). Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás. É membro da International Society for Education through Art (INSEA), da Rede Iberoamericana de Educación Artística (RIEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Tem atuado no Brasil e no exterior com participação em congressos e publicação de artigos. É editor da *Coleção Desenredos* — publicação do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — e coordena (com Irene Tourinho) a *Coleção Cultura Visual e Educação*, publicação da Editora da Universidade Federal de Santa Maria. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás e do Laboratório Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



**REJANE COUTINHO** (Brasil). Rejane Galvão Coutinho é mestre e doutora em Artes pela USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes, mestrado e doutorado, linha de pesquisa Arte e Educação. É líder do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores UNESP/CNPq e tem publicado artigos em periódicos e livros sobre: história do ensino de artes no Brasil, formação de educadores mediadores e a questão da educação em museus. Entre as publicações se inclui o *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, São Paulo, Edusp, 2005 em co-autoria com Ana Mae Barbosa e Heloisa Sales; e *Arte/educação como Mediação Cultural e Social*, São Paulo, Editora UNESP, 2009 organizado em parceria com Ana Mae Barbosa. É membro da Federação de Arte Educadores do Brasil, FAEB e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP. Foi fundadora e atualmente é colaboradora do Arteducação Produções, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.



**RICARD HUERTA** (Espanha). Ricard Huerta (Espanha) É professor titular de educação artística na Universitat de València. Investigador do *Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives*. Diretor de *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. Doctor em *Bellas Artes* e licenciado em *Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual*. Coordenador do Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales. Profesor del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la Facultad de Magisterio (GIUV2013-103). Publicou, entre outros, os livros *Funció Plàstica de les Lletres*, *Art i Educació*, *Cultura Visual a Ontinyent*, *Apaga-la!*, *Museo tipográfico urbano*, *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*, *Ciudadana letra*, *Mujeres maestras*; *Identidades docentes en Iberoamérica*, *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*, *Paternidades creativas*, *Lletres de ciutats*, *La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación*, *Transeducar*, assim como artigos em revistas especializadas. Como artista visual apresentou exposições com temática impregnada pela tipografia e caligrafia. Dirigiu sete jornadas internacionais de investigação artística e quatro congressos internacionais.





**RICARDO MARÍN VIADEL** (Espanha). Licenciado en Bellas Artes (Pintura) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es profesor de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Libros y catálogos: (1998) *La investigación en Bellas Artes*. ISBN: 84-89908-32-X. (2000) *Utopías ácidas*. ISBN: 84-370-4715-3. (2003) *Equipo Crónica: pintura, cultura, sociedad*. ISBN: 84-7822-383-5. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. ISBN: 84-205-3457-9. (2005) *Investigación en Educación Artística*. ISBN: 84-338-3690-0. (2010) *Los dibujos del tiempo. Impresiones del templo de Edfú*. ISBN: 978-84-92747-13-9. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. ISBN: 9788497007177. [www.incantadas.com](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: [teresatorresea@gmail.com](mailto:teresatorresea@gmail.com)



**UMBELINA BARRETO** (Brasil). Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: [umdb@terra.com.br](mailto:umdb@terra.com.br)

# Chamada de trabalhos: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:  
8th Matéria-Prima International Congress*

**VIII Congresso Internacional Matéria-Prima:  
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**  
Portugal, Lisboa, julho 2019

## **Chamada de trabalhos**

Lança-se o desafio aos professores e investigadores em ensino das artes visuais de partilhar, no encontro “Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário,” perspectivas operacionais de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos.

**Tema** Ensino das artes, perspectivas e exemplos do terreno.

## **Escopo**

Pretende-se criar um espaço de partilha de experiências no terreno, com resultados de trabalhos desenvolvidos em unidades de trabalho e respetivas reflexões sobre o sucesso, avaliação, adequação. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados, os investigadores em práticas pedagógicas e em desenvolvimento curricular, e os alunos do mestrado em Ensino das Artes Visuais (UL) que ensaiam apoios nas experiências educativas. São questões de exploração:

- O que efetivamente acontece na aula no que respeita ao ensino e aprendizagem da arte no ensino básico e secundário?
- Como o professor da escola básica e secundária tem agido enquanto criador de aproximações e abordagens do ensino das artes?
- Quais os paradigmas e metodologias que os professores, nas Universidades, Institutos de Educação, Faculdades, têm utilizado na formação do professor de arte?
- Quais os desafios de ensinar arte na contemporaneidade?

**Idiomas** português, castelhano, inglês

### **Apreciação**

Por “*double blind review*” ou “arbitragem cega.” Cada resumo / artigo recebido pelo secretariado é reenviado, sem referência ao autor, a três, ou mais, dos membros da Comissão Científica, garantindo-se no processo o anonimato de ambas as partes (*double-blind*). No procedimento privilegia-se também a a distância geográfica entre origem de autores e de revisores científicos.

### **Datas importantes**

O VIII Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2019.

- Data limite de submissão de sinopses: 15 de março 2019
- Limite de submissão de textos completos: 25 de abril 2019

### **Publicações do Congresso**

As comunicações aprovadas serão publicadas em volume de atas PDF dotado de ISBN. As comunicações mais apreciadas pela Comissão Científica poderão ser recomendadas para publicação no periódico académico “Matéria-Prima”.

### **Custos**

Palestrantes (após aprovação): 180 euro (registo cedo) 360 euro (registo com atraso). Alimentação e dormidas não incluídas. Isenção de taxas para palestrantes vinculados à Comissão Científica, ao mestrado em Ensino da UL, ou professores cooperantes do mesmo mestrado.

### **Contactos**

VII Congresso Matéria-Prima  
CIEBA: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes  
FBAUL: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa  
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes,  
1249-058 Lisboa, Portugal  
congressomateriaprima@gmail.com  
<http://congressomateria.fba.ul.pt>

### **Endereço**

Para contactos e envio de comunicações: [congressomateriaprima@gmail.com](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)

A inclusão, a desmaterialização, a difusão das práticas artísticas para novos campos mais além das manualidades, as novas abordagens não formais pelos museus, trouxeram desafios acrescidos à educação artística. O panorama de pesquisa pelos investigadores é cada vez mais exigente e as propostas apresentam abordagens ao Museu sem lugar, ao entrosamento cultural das pedagogias críticas, a aproximação às identidades, à complexidade da hibridação dos média, à ameaça dos cortes políticos nas esferas de decisão ou à crescente urbanização dos imaginários culturais contemporâneos.