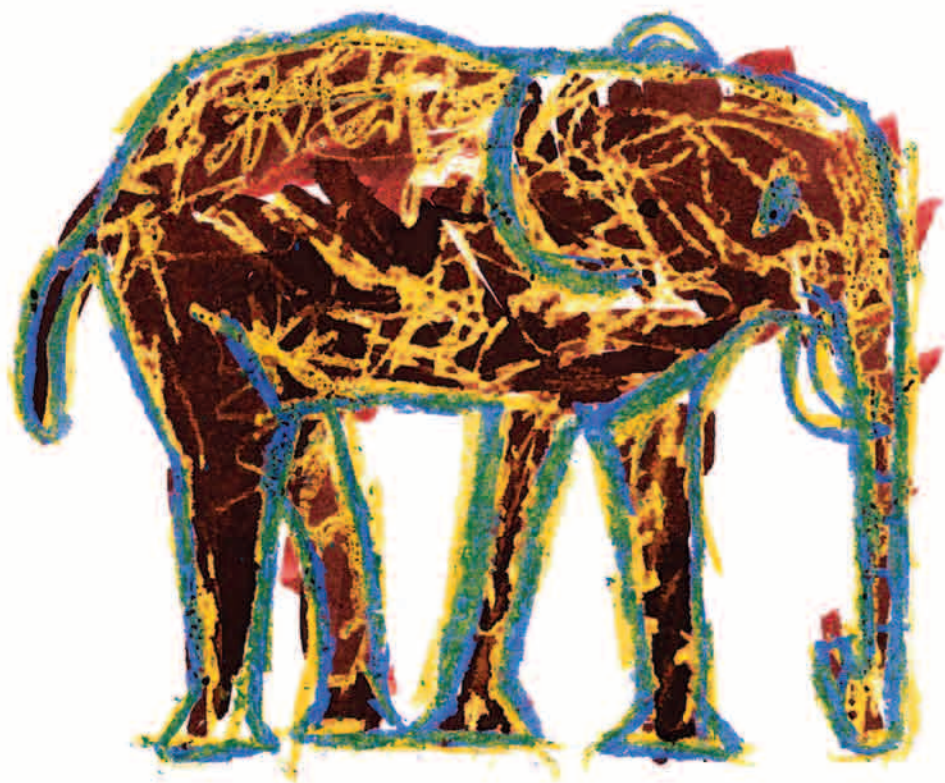


**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**  
Vol. 3 (1), janeiro–junho 2015, semestral  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
CIEBA—FBAUL

## MATÉRIA-PRIMA





**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**  
Vol. 3 (1), janeiro–junho 2015, semestral  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
CIEBA—FBAUL

# **MATÉRIA-PRIMA**



Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário  
Volume 3, número 1, janeiro-junho 2015,  
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 3, número 1, janeiro-junho 2015,  
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 > [latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile](http://latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile)
- DOAJ / Directory of Open Access Journals  
> [www.doaj.org](http://www.doaj.org)
- EBSCO host (catálogo) > [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com)
- GALE — Cengage Learning: Academic  
OneFile e Informe académico  
> [www.cengage.com](http://www.cengage.com)
- Latindex (catálogo) > [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)
- MIAR (Matriz de información para  
la evaluación de revistas) > [miar.ub.edu](http://miar.ub.edu)
- Open Academic Journals Index  
> [www.oaji.net](http://www.oaji.net)
- SIS, Scientific Indexing Services > [indexes.org](http://indexes.org)
- SHERPA / RoMEO > [www.sherpa.ac.uk](http://www.sherpa.ac.uk)

**Periodicidade:** semestral

**Revisão de submissões:** arbitragem duplamente  
cega por Pares Académicos

**Direção:** João Paulo Queiroz

**Relações públicas:** Isabel Nunes

**Logística:** Lurdes Santos

**Gestão financeira:** Isabel Vieira, Carla Soeiro

**Propriedade e serviços administrativos:**

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

**Crédito da capa:** Sobre trabalho de aluno

da Professora Carla Reis Frazão, 2014/15.

**Projeto gráfico:** Tomás Gouveia

**Impressão:** inPrintout

**Tiragem:** 300 exemplares

**Depósito legal:** 361793/13

**PVP:** 10€

**ISSN (suporte papel):** 2182-9756

**ISSN (suporte eletrónico):** 2182-9829

**ISBN:** 978-989-8771-24-7

**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](mailto:congressomateriaprima@gmail.com)

## **CONSELHO EDITORIAL / PARES ACADÉMICOS**

### **Pares académicos internos:**

António Pedro Ferreira Marques  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade  
de Lisboa (FBAUL), Portugal.

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

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

Helena Barranha – Universidade de Lisboa,  
Instituto Superior Técnico, Portugal.

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

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

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

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

Jorge Ramos do Ó  
Instituto de Educação da Universidade  
de Lisboa (FPUL), Portugal.

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

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

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

### **Pares académicos externos:**

Alexsandro dos Santos Machado  
Universidade Federal do Vale do São Francisco  
(UNIVASF), Petrolina, Pernambuco, Brasil.

Ana Luíza Ruschel Nunes  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
(UEPG), Paraná, Brasil.

Ana Maria Araújo Pessanha  
Escola Superior de Educação Almeida Garrett,  
Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

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

Belidson Dias  
Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

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

Christina Rizzi  
Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta  
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.

Erinaldo Alves Nascimento  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

Fernando Amaral Stratico  
Universidade Estadual de Londrina,  
Paraná, Brasil.

Irene Tourinho  
Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.

Isabela Nascimento Frade  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
(UERJ), Brasil.

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

Lúcia Pimentel  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG), Brasil.

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

María Acaso López-Bosch  
Universidad Complutense de Madrid  
(UCM), Espanha.

Maria Cristina da Rosa  
Fundação Universidade do Estado de Santa  
Catarina (UDESC), Brasil.

María Jesús Agra Pardiñas  
Universidade de Santiago de Compostela,  
Espanha.

Marilda Oliveira de Oliveira  
Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM), Brasil.

Marta Dantas  
Universidade Estadual de Londrina,  
Paraná (UEL), Brasil.

Mirian Celeste Martins  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
(São Paulo), Brasil.

Paloma Cabello Pérez  
Universidad de Vigo, Espanha.

Raimundo Martins  
Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil.

Rejane Coutinho  
Universidade Estadual Paulista (UNESP,  
Campus São Paulo), Brasil.

Ricardo Marín Viadel  
Facultad de Bellas Artes, Universidad  
de Granada, Espanha.

Ronaldo Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina,  
Paraná (UEL), Brasil.

Teresa de Eça  
i2ADS, Instituto de Investigação em Arte,  
Design e Sociedade (FBAUP), Portugal.

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



<b>Índice</b>	<b>Index</b>	
<b>1. Editorial</b>	<b>1. Editorial</b>	14-18
<b>Os perigos na Matéria- -Prima da educação artística</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<i>The endangered raw matter of art education</i> JOÃO PAULO QUEIROZ	14-18
<b>2. Artigo republicado</b>	<b>2. Reprinted article</b>	20-36
<b>Apresentação de um livro: Redesenhando o Desenho: educadores, política e história</b> ANA MAE BARBOSA	<i>Presenting a book: redrawing the Drawing: educators, politics, history</i> ANA MAE BARBOSA	20-36
<b>3. Artigos originais</b>	<b>3. Original articles</b>	38-240
<b>Educação Artística em Timor- -Leste (2012-2014): uma visão integrada das artes, uma prática com sentido performativo</b> MARIA DILAR DA CONCEIÇÃO PEREIRA	<i>Arts Education in Timor-Leste (2012-2014): an integrated conception of arts, a practice with performative sense</i> MARIA DILAR DA CONCEIÇÃO PEREIRA	38-45
<b>Interrogando o habitual: objetos ordinários com possibilidades extraordinárias</b> POLLYANNA MOTTA MARTINS	<i>Questioning the usual: ordinary objects with extraordinary possibilities</i> POLLYANNA MOTTA MARTINS	46-57
<b>Se puede tocar: ¡Una instalación en el pasillo!</b> IDOIA MARCELLÁN BARAZE	<i>You can touch: an installation in the hall!</i> IDOIA MARCELLÁN BARAZE	58-68
<b>Textualidades: as imagens como fontes de identidade</b> MÔNICA SUELI CAETANO DA SILVA	<i>Textualities: The image as source of identity</i> MÔNICA SUELI CAETANO DA SILVA	69-78
<b>Narrativas, Imagens e Sons da Cidadania: uma experiência/ vivência artística/cultural em uma comunidade brasileira</b> MARISE BERTA DE SOUZA & JOSÉ UMBELINO DE S. PINHEIRO BRASIL	<i>Narratives, images and citizenship sounds: an artistic experience in a Brazilian community</i> MARISE BERTA DE SOUZA & JOSÉ UMBELINO DE S. PINHEIRO BRASIL	79-88

<p><b>Elementos visuais: proposições e percepções nas aulas de Arte</b> LUCIANO CARMO DE OLIVEIRA</p>	<p><i>Visual elements: propositions and perceptions in the Art classes</i> LUCIANO CARMO DE OLIVEIRA</p>	<p>89-100</p>
<p><b>O ensino no património: sensibilizar para preservar, conservar e restaurar</b> MARTA FRADE</p>	<p><i>Education in heritage: raising awareness to preserve, conserve and restore</i> MARTA FRADE</p>	<p>101-113</p>
<p><b>Investigar em Educação Artística e Ensino das Artes Visuais: balanço da produção e perspectivas actuais na Universidade de Lisboa (2007-2014)</b> HELENA MARGARIDA DOS REIS CABELEIRA</p>	<p><i>Research in Artistic Education and Visual Arts Teaching: review of production and current prospects in the University of Lisbon (2007-2014)</i> HELENA MARGARIDA DOS REIS CABELEIRA</p>	<p>114-125</p>
<p><b>Exemplo de uma prática Pedagógica: Metamorfose e representação de um objeto.</b> JORGE MIGUEL RODRIGUES PINHEIRO ARAÚJO, FRANCISCO DINIZ &amp; MARIA CONCEIÇÃO RAMOS</p>	<p><i>Example of a pedagogical practice : Metamorphosis and representation of an object</i> JORGE MIGUEL RODRIGUES PINHEIRO ARAÚJO, FRANCISCO DINIZ &amp; MARIA CONCEIÇÃO RAMOS</p>	<p>126-138</p>
<p><b>Por uma epistemologia do ensino pela Cultura Visual</b> LEONARDO CHARRÉU</p>	<p><i>For an epistemology of teaching through Visual Culture</i> LEONARDO CHARRÉU</p>	<p>139-145</p>
<p><b>Ressignificando os desenhos de cópia: uma experiência em Arte/ Educação numa classe de EJA em uma escola pública na cidade de Salvador/BA</b> INÊS REGINA BARBOSA DE ARGÔLO &amp; MARISE BERTA DE SOUZA</p>	<p><i>Giving new meaning to the copy drawings: an experience in Art / Education in a EJA class in a public school in the city of Salvador / BA</i> INÊS REGINA BARBOSA DE ARGÔLO &amp; MARISE BERTA DE SOUZA</p>	<p>146-157</p>
<p><b>A construção da identidade na interferência entre o ver, o fazer e o pensar o desenho</b> ANA SOFIA RÉ DE OLIVEIRA PALMELA</p>	<p><i>The construction of identity in the interference of seeing, making and thinking about drawing</i> ANA SOFIA RÉ DE OLIVEIRA PALMELA</p>	<p>158-166</p>
<p><b>Projeto: a arte na ciência, “cubo mágico,” módulo-padrão</b> CARLA GIL</p>	<p><i>Project: art in Science, Rubik Cube (base-pattern)</i> CARLA GIL</p>	<p>167-178</p>

<p><b>PIBID Interdisciplinar: contribuições para a formação docente a partir das artes visuais numa perspectiva inclusiva</b>          MARIA CRISTINA DA R. FONSECA DA SILVA &amp; ADRIANA DURANTE</p>	<p><i>Interdisciplinary PIBID: contributions to visual arts teacher training in an inclusive perspective</i>          MARIA CRISTINA DA R. FONSECA DA SILVA &amp; ADRIANA DURANTE</p>	<p>179-189</p>
<p><b>Cartografias e tramas afetivas no Ensino da Arte: perspectivas de liberdade no Colégio Pedro II em associação com a pedagogia-bricoleur</b>          ALEXANDRE H. MONTEIRO GUIMARÃES</p>	<p><i>Cartography and affective plots in art education: prospects for freedom in the Colégio Pedro II in association with pedagogy-bricoleur</i>          ALEXANDRE H. MONTEIRO GUIMARÃES</p>	<p>190-199</p>
<p><b>Patrimônio Artístico e Cultural matéria prima para a disciplina Arte e Educação no curso de Pedagogia</b>          MYRIAM FERNANDES PESTANA OLIVEIRA</p>	<p><i>Artistic Patrimony and Cultural raw material for Art and Education discipline in the Faculty of Education</i>          MYRIAM FERNANDES PESTANA OLIVEIRA</p>	<p>200-209</p>
<p><b>Artes visuais e sustentabilidade: a dimensão ambiental na formação de professores do ensino secundário</b>          THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA &amp; ROSANA ANDREA COSTA DE CASTRO</p>	<p><i>Visual Arts and sustainability: the environmental dimension in the formation of teachers for secondary school</i>          THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA &amp; ROSANA ANDREA COSTA DE CASTRO</p>	<p>210-221</p>
<p><b>Referência e apropriação: da cópia à autoria</b>          PEDRO MIGUEL TEIXEIRA DE JESUS &amp; PEDRO MIGUEL CARVALHO DUARTE DOS SANTOS</p>	<p><i>Reference and appropriation: from reproduction to authorship</i>          PEDRO MIGUEL TEIXEIRA DE JESUS &amp; PEDRO MIGUEL CARVALHO DUARTE DOS SANTOS</p>	<p>222-233</p>
<p><b>Relações entre currículos e interesses dos estudantes da escola básica de uma escola pública</b>          TERESINHA MARIA DE CASTRO VILELA &amp; ALDO VICTORIO FILHO</p>	<p><i>Relations between curriculum and interests of students of primary school of a public school</i>          TERESINHA MARIA DE CASTRO VILELA &amp; ALDO VICTORIO FILHO</p>	<p>234-240</p>

---

<b>4. Desafios da matéria-prima</b>	<b><i>4. Challenges of the raw materials</i></b>	242-268
<b>Ética da revista</b>	<b><i>Journal ethics</i></b>	242-243
<b>Instruções aos autores</b>	<b><i>Instructions to authors</i></b>	244-247
<b>Meta-artigo, manual de estilo da <i>Matéria-Prima</i></b>	<b><i>Style guide of Matéria-Prima</i></b>	248-253
<b>Notas biográficas: conselho editorial / pares acadêmicos</b>	<b><i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i></b>	254-265
<b>Chamada de trabalhos: V Congresso Internacional <i>Matéria-Prima</i></b>	<b><i>Call for papers: 5th Matéria-Prima International Congress</i></b>	266-267
<b>Ficha de assinatura</b>	<b><i>Subscription notice</i></b>	268

# 1. Editorial

*Editorial*

# Os perigos na Matéria-Prima da educação artística

*The endangered raw matter of art education*

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ\*

\*Portugal, par académico interno e editor da *Revista Matéria-Prima*.

AFILIAÇÃO: Portugal, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: joao.queiroz@fba.ul.pt

Sobre a Matéria-Prima, há novidades e perigos. O tempo vivido na Europa e no contexto global tem vindo a acentuar a urgência das prioridades quantificadas, com um discurso dominante onde há menos política (pessoas) e mais representação económica (coisas).

O correlato entre pessoas e coisas é, como sabemos, o dinheiro, ou trabalho reificado. A crise europeia, em torno da dívida soberana e dos maiores orçamentos do mundo, da capacidade da sua gestão na linguagem dura dos mercados e das taxas de juro veio modificar os objetivos imediatos da Europa, que em 2000 eram ambiciosos — “a sociedade mais competitiva do mundo em 2010” (Comissão Europeia, 2010) — para uma estratégia de emergência, agora chamada ao horizonte 2020 (European Commission, 2010, 2015).

A mudança é crítica, e a pressão é unânime, e o risco de discordar é suprimido. Entre 2011 e 2014 o governo de Portugal viu o seu programa governativo ser detalhado ao pormenor por técnicos do FMI, BCE e UE: a qualquer partido que ganhasse as eleições tratava-se de cumprir o acordado, com metas de dois em dois meses, e avaliações trimestrais, ligadas à continuidade do financiamento. Este foi um período de soberania suspensa e de adesão obrigatória. Sem a moeda nacional, a manobra orçamental foi reduzida ao mínimo, mais impostos, menos despesa, despedimentos,

desemprego a duplicar em dois anos, súbita vaga de imigração massiva. O país modificou-se em poucos anos. As prioridades são cada vez mais as da economia, avaliada trimestralmente, e sujeita ao parecer dos investidores e agentes financeiros globais.

Este é o panorama ideal para colocar o ensino artístico em risco. Os fóruns internacionais passaram a valorizar os resultados da educação em *rankings* e sondagens de aproveitamento, cuja principal estratégia e preocupação é a mensurabilidade e comparabilidade, como são exemplo os relatórios PISA: avaliam-se em todos os países, as competências em Ciências, Matemática e Língua Materna. As políticas estabelecem-se com base em objetivos a 5 ou dez anos, no sentido de obter uma subida dos resultados nestes indicadores.

Descrevo pois um contexto adverso às artes e às humanidades em geral. O lugar da criatividade começa a ser apropriado pela “economia criativa” que, no jargão atual, anda a par com o “empreendedorismo,” a “empregabilidade,” e a ligação entre o ensino e a indústria (mais patentes, mais inovação, mais R&D). O futuro parece criativo, se a criatividade for empresarial ou, o que é o mesmo empreendedora.

Aqui encontro mais justificação para manter vivo o desígnio de colocar nesta revista “Matéria-Prima” uma plataforma onde os especialistas em educação artística, os professores e profissionais do terreno

Abrimos este número com um excerto do livro de Ana Mae Barbosa, acabado de sair do prelo (Barbosa, 2015) aqui na forma de uma peça destacada na nossa secção “artigo republicado.” No texto, intitulado “Apresentação de um livro: Redesenhando o Desenho: educadores, política e história,” observamos uma contextualização das fases por que passou a arte educação no Brasil, bem como as suas ameaças e equívocos contemporâneos. Ana Mae Barbosa faz um percurso de grande síntese, propõe balizas temporais e autores definidores, salienta linhas taxonómicas sistematizadoras fundamentais, e elenca ainda alguns perigos de uma arte educação desinformada, ou contaminada por interesses circunstanciais. É um importante texto que combina o seu saber enciclopédico, com a capacidade de articular o pensamento de artistas e pedagogos, dentro da linha que fez desta autora uma das mais influentes na renovação deste domínio, sobretudo no eixo partilhado da lusofonia: Ana Mae é uma referência incontornável, e a ela somos gratos pela sua capacidade de intervenção nos mais diversos fóruns, em defesa do crescimento do ensino pela arte, e onde a partir de agora se conta esta nossa revista como alvo do seu interesse e generosidade.

A revista prossegue com um conjunto de 19 artigos originais a concurso que forma aprovados pelos Pares Académicos e pelo Conselho Editorial.

O artigo de Dilar Pereira (Portugal, trabalho em Timor), “Educação Artística em Timor-Leste (2012-2014): uma visão integrada das artes, uma prática com

sentido performativo” apresenta o testemunho de uma professora que colabora ativamente na reforma curricular do 3º ciclo do ensino básico de Timor-Leste e apresenta resultados do terreno, trazendo pela primeira vez a esta publicação a realidade daquele novo país.

Pollyanna Martins (Rio Grande do Sul, Brasil), no artigo “Interrogando o habitual: objetos ordinários com possibilidades extraordinárias” apresenta uma prática no terreno em Porto Alegre cruzando desenho e monotipia, assim como a fotografia e novos objetos tridimensionais, despoletados a partir de recursos lúdicos como a “caixa assustada.”

O texto “Se puede tocar: ¡Una instalación en el pasillo!” de Idoia Marcellán Baraze (Espanha), junto de crianças de dois anos, seguem o trabalho do pedagogo italiano Loris Malaguzzi e introduzem uma intervenção, onde a partir do trabalho de um artista contemporâneo, as crianças têm uma oportunidade de descoberta e interação lúdico-artística.

Mônica Sueli Caetano da Silva (Bahia, Brasil), no artigo “Textualidades: as imagens como fontes de identidade” introduz o tema do multiculturalismo nos dois primeiros anos de escolaridade de uma escola em Salvador da Bahia, problematizando novos modos de aproximação ao tema.

O texto “Narrativas, Imagens e Sons da Cidadania: uma experiência/vivência artística/cultural em uma comunidade brasileira” de Marise Berta de Souza & José Umbelino de Sousa Pinheiro Brasil (Bahia, Brasil) assume e reinterpreta o tema da identidade, comunidade e memória, junto de estudantes do ensino médio, com recurso aos meios audiovisuais e à interação cultural local.

Luciano Carmo de Oliveira (São Paulo, Brasil) no artigo “Elementos visuais: proposições e percepções nas aulas de Arte,” apresentam resultados junto de alunos do 2º ano do ensino fundamental perto de São Paulo, experimentando recursos plásticos expressivos simples.

Em “O ensino no património: sensibilizar para preservar, conservar e restaurar,” Marta Frade (Lisboa, Portugal) revisita a escola de ensino profissional onde outrora foi aluna, agora como professora. As aulas de restauro de obras de arte junto de alunos do ensino médio (11º e 12º anos) tornam-se uma vertente a ser integrada e estudada dentro do campo vasto da educação e ensino artístico.

Helena Cabeleira (Lisboa, Portugal) no artigo “Investigar em Educação Artística e Ensino das Artes Visuais: balanço da produção e perspetivas atuais na Universidade de Lisboa (2007-2014)” apresenta uma interessante pesquisa sobre as linhas que marcaram o interesse de investigação pelos 98 alunos que concluíram os seus mestrados em educação ou em ensino artístico da Universidade de Lisboa, procurando estabelecer categorias e regularidades.



O artigo “Exemplo de uma prática Pedagógica: Metamorfose e representação de um objeto” de Jorge Araújo, Francisco Diniz & Conceição Ramos (Lisboa, Portugal) apresenta uma prática pedagógica que parte da exploração plástica de um referente inicial, uma flor, para explorar os meios expressivos do desenho da animação.

Em “Por uma epistemologia do ensino pela Cultura Visual,” Leonardo Charréu (Rio Grande do Sul, Brasil & Portugal) debate o quadro epistemológico da cultura visual enquanto processo para despoletar a educação.

Inês Argôlo & Marise Berta de Souza (Bahia, Brasil) no texto “Ressignificando os desenhos de cópia: uma experiência em Arte/Educação numa classe de EJA em uma escola pública na cidade de Salvador /BA” apresenta uma aproximação aos procedimentos de desenho perante referentes da história da arte, relatando uma experiência de aprendizagem com adolescentes e adultos.

O texto de Sofia Ré (Lisboa, Portugal) no artigo “A construção da identidade na interferência entre o ver, o fazer e o pensar o desenho” introduz a educação pela arte a partir do texto literário (*Mensagem*, de Fernando Pessoa) junto de alunos do curso profissional, onde a autora desenvolve a prática de ensino supervisionado, parte da sua formação como professora.

Carla Gil (Lisboa, Portugal) no artigo “Projeto: a arte na ciência, “cubo mágico,” módulo-padrão” explora conteúdos transversais como matemática junto de alunos de Educação Visual do 8º ano, em escola da periferia de Lisboa.

Cristina da Rosa & Adriana Durante (Santa Catarina, Brasil), no artigo “PIBID Interdisciplinar: contribuições para a formação docente a partir das artes visuais numa perspectiva inclusiva” apresenta um aspecto do trabalho de formação de professores na realidade do Brasil, do seu programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, da Fundação CAPES, Brasil), partindo de princípios de interdisciplinaridade e inclusão na criação e exploração de centros de recursos.

O texto “Cartografias e tramas afetivas no Ensino da Arte: perspectivas de liberdade no Colégio Pedro II em associação com a pedagogia-bricoleur” de Alexandre Guimarães (Rio de Janeiro, Brasil), apoia a arte educação do ensino fundamental numa aproximação horizontal e promotora de interdisciplinaridades, explorando ‘temas geradores’ para que a compreensão do mundo anteceda a sua leitura (Freire, 1989: 11; 2014).

Myriam Oliveira (Espírito Santo, Brasil), no artigo “Patrimônio Artístico e Cultural matéria prima para a disciplina Arte e Educação no curso de Pedagogia” salienta a importância da auto-formação como complemento da formação como educador, promovendo os encontros, as saídas, as iniciativas de conhecimento junto do patrimônio cultural vivo ou musealizado.

O artigo “Artes visuais e sustentabilidade: a dimensão ambiental na formação de

professores do ensino secundário," de Thérèse Hofmann & Rosana Castro (Brasília, Brasil), apresenta uma aproximação entre a sustentabilidade e o ensino, promovendo a pesquisa de novos aglutinantes e meios expressivos que recorrem a materiais naturais, recolhidos localmente, em detrimento dos solventes e dos pigmentos sintéticos.

Pedro Miguel Jesus & Pedro Duarte dos Santos (Lisboa, Portugal) no texto "Referência e apropriação: da cópia à autoria" procura alargar o tempo de prática artística recorrendo ao diário gráfico e aos seus desafios, no contexto dos alunos do 5º ao 9º ano do ensino básico, introduzindo recursos de análise e de convivência com imagens de referência artística.

Finalmente o artigo de Teresinha Vilela & Aldo Victorio Filho (Rio de Janeiro, Brasil) "Relações entre currículos e interesses dos estudantes da escola básica de uma escola pública" apresenta aspectos de uma pesquisa de pós graduação junto de uma turma de uma escola em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, cuja motivação se centrava no *hip hop* e nas subculturas urbanas, explorando os seus interesses na "feira cultural."

Abre-se, com este número 5 da Revista Matéria-prima, o campo para uma crítica atenta. Pensava-se que os tempos em que a literacia era apenas "saber ler, escrever e contar" estavam no passado. Hoje as sondagens PISA, que abrangem já muitos países com metodologias decerto inquestionáveis e rigorosas, incidem exatamente sobre estas competências, atualizadas para o 10º ano de escolaridade: a língua, a matemática, as ciências. Estes padrões globais empurram as políticas em direção ao pragmatismo da educação utilitária, onde o campo das artes é o primeiro a desaparecer. Assim poderemos dizer: a matéria-prima de amanhã corre riscos de desaparecer gradualmente, pelos cortes de carga horária, pela concepção extracurricular da educação artística, pela sua percepção minorizada em função das concepções competitivas da sociedade contemporânea globalizada.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (2015) *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. SP: Cortez.
- Comissão Europeia (2010) *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão: Documento de avaliação da Estratégia de Lisboa*. [Consult. 2015-05-08] Disponível em [http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/pdf/lisbon\\_strategy\\_evaluation\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_pt.pdf)
- European Commission (2010) *Lisbon Strategy for Growth*. [Consult. 2015-05-08] Disponível em [http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/)
- European Commission (2015) *Europe 2020*. [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- Freire, Paulo (1989) "A importância do ato de ler" in *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989. [Consult. 2015-05-08] Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_a\\_importancia\\_do\\_ato\\_de\\_ler.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf)
- Freire, Paulo. (2014a) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

## **2. Artigo republicado**

*Reprinted article*

# Apresentação de um livro: Redesenhando o Desenho: educadores, política e história

*Presenting a book: redrawing the Drawing:  
educators, politics, history*

ANA MAE BARBOSA\*

Artigo submetido a 30 de abril e aprovado a 23 de maio de 2015

\*Doutora em Educação Humanística (B.U. — EUA), Mestre em Arte Educação (S.C.S.C.-EUA), Especialista em Educação para Adultos (S.E. — EUA), Bacharel em Direito (UFPE-BR). Curadora de Arte e Autora de vários livros sobre Arte e Educação. Professora Titular aposentada no doutorado da Universidade de São Paulo (ECA). Foi presidente da International Society of Education through Art (1990-1993) e Diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP (1987-1993). Recebeu vários prêmios, entre eles, Grande Prêmio de Crítica da APCA (1989), Prêmio Edwin Ziegfeld (USA, 1992), Prêmio Internacional Herbert Read (1999), Achievement Award (2002 / USA) e o Mérito Científico na categoria de comendador do Ministério de Ciências e Tecnologia (2004, Brasil).

AFILIAÇÃO: USP e Universidade Anhembi Morumbi, Brasil. Rua Casa do Ator, 275 — Vila Olímpia, São Paulo — SP, 04546-001, Brasil. E-mail: anamae@uol.com.br

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de apresentar o livro “Redesenhando o Desenho: Educadores, Política e História.” Trata-se de uma pesquisa realizada ao longo de mais de dez anos, financiada pelo CNPq, sobre a Modernização do Ensino das Artes Visuais e do Desenho no período de 1922 a 1948 no Brasil, feita principalmente em jornais. Começou antes que os jornais fossem digitalizados. A primeira parte do livro trata dos antecedentes da modernização e das nuances do Nacionalismo

**Abstract:** *The book results of a ten years long research funded by CNPq on the Modernization of Visual Arts Education and drawing from 1922-1948 in Brazil mainly made in newspapers. It began before the newspapers were scanned. The first part of the book deals with the history of modernization highlighting the Nationalism of Latin America at the begin of the XX Century besides the educator Best Maugard Mexico, the Designer Elena Izcue in Peru and Theodoro Braga in Brazil. In the second part we deal with the*

na América Latina no início do século XX, destacando o educador Best Maugard no México, a Designer Elena Izcue no Peru e Theodoro Braga no Brasil . Na segunda parte trato dos educadores que defenderam o ensino do desenho, do cinema e da apropriação cultural já apontando para a liberdade de expressão, quase todos ligados à Escola Nova (Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Edgard Sussekind de Mendonça e Gerardo Seguell, terminando com uma análise cultural das exposições de desenhos de criança, atração do modernismo e as exposições de arte para as crianças introduzidas pelo pós-modernismo. Na terceira parte analiso as contribuições estrangeiras para a modernização do ensino da Arte no Brasil trazidas pelos estudantes que foram se especializar no Teachers College da Columbia University assim como as contribuições de Marian Richardson através dos Cursos da Escolinha de Arte do Brasil e a de Viktor Lowenfeld através das primeiras licenciaturas em Artes Plásticas e por fim publico um artigo inédito de John Dewey sobre Imaginação e Idéia, muito útil para expandir nosso pensamento sobre técnica ou tecnologia e criação.

**Palavras-chave:** ensino da arte / história / cultura visual.

*educators who defended the teaching of design, film and cultural appropriation already pointing to freedom of expression. All of them were linked to the New School Movement (Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Edgard Sussekind de Mendonça and Gerardo Seguell,) ending with a cultural analysis of the exhibitions of children's drawings, a kind of modernism attraction and art exhibitions for children introduced by post-modernism. In the third part It is analyzed the foreign contributions to the modernization of art education in Brazil brought by students who have been specializing in the Teachers College of Columbia University and the contributions of Marian Richardson through the courses of the Escolinha de Arte do Brasil. Viktor Lowenfeld influences is another topic studied. Finally, the book brings an unpublished article by John Dewey on Imagination and Idea, very useful to expand our thinking about technique or technology and creation.*

**Keywords:** art educators / history / visual culture.

A História do Ensino da Arte e do Desenho no Brasil passou por fases que se acrescentam umas as outras: se intercalam, raramente dialogam e operam como em cascata ou em camadas. Minha intenção de pesquisar sobre a nossa história é provocar uma reflexão que

*[...] nos ajude a entender que cada momento do passado, assim como cada momento do presente, não contém apenas a semente de um futuro predeterminado e inevitável, mas a de toda uma diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar tornando-se dominante, por razões complexas, sem que isto signifique que é o melhor, nem, por outro lado, que os outros estejam totalmente descartados (Fontana, 2004: 478).*

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando *xerox* de personagens de Disney — todos iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da Cultura Visual — e professores dando imagens para copiar em nome da releitura... Isto tudo ao lado de muita

experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas.

Até 1890 se buscava nas escolas privadas dos ricos mimetizar mediocrementemente a Escola Imperial de Belas Artes, mas na escola pública desde a República o currículo abandonou as Belas Artes para se associar a um currículo baseado em princípios do Design, ou melhor, dizendo em iniciação ao Design.

Farei uma tentativa de periodizar em largas pinceladas o nosso Ensino da Arte e do Desenho depois disto (Barbosa, 2008; 1978; Barbosa & Coutinho, 2009). Periodizações, classificações, taxonomias, são meras tentativas de sistematização: não são verdades, nem dogmas, mas interpretações.

### 1. *Virada industrial* (1880 — 1920)

(Alfabetização) feita por políticos e literatos: Rui Barbosa, André Rebouças, liberais e positivistas.

### 2. *Virada modernista* (em duas fases)

#### 1ª fase — Expressionista (anos 20 a 50)

Feita por intelectuais, educadores, artistas e literatos: Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Mario de Andrade, Theodoro Braga, Anita Malfatti, Nerêo Sampaio, Edgar Sussekind de Mendonça, as Escolas Profissionais e Técnicas, Movimento Escolinhas de Arte.

#### 2ª fase — Especificidade de linguagens (anos 60 e 70)

Defendida nas Universidades por críticos, historiadores, arte/educadores, arquitetos e designers com a criação da ESDI, quando começamos a usar a expressão “design”, do ICA /UNB, da ECA/ USP, etc.

### 3. *Virada Pós Moderna* (anos 80 e 90)

Integração das Artes Visuais com as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, a web os Estudos Culturais e Visuais, o Interculturalismo (Cultura) — Artistas, críticos, historiadores e arte/educadores.

### 4. *Virada educacional dos artistas* (anos 2000)

Está sendo feita pelos doutorados nas universidades, curadores e artistas estabelecendo a relação da Arte com o Público, mas não dá para saber ainda se chegará a bom termo.

A Virada Industrial também pode ser chamada virada da Alfabetização. Nossos intelectuais e políticos estavam empenhados no discurso do progresso tendo em vista o patamar econômico que a outra América — a do Norte — estava alcançando. Outras variáveis no Brasil além do início da industrialização, como a libertação dos escravos e a República, animavam em direção ao ensino da Arte e do Desenho como preparação para o trabalho dos arquitetos aos pintores de parede. A campanha em favor de alfabetização — pois todos estavam convencidos que uma sociedade de analfabetos não se desenvolve — se estendeu também em defesa do ensino do desenho como a alfabetização para a forma. Para os publicistas, Desenho era uma segunda linguagem em direção ao progresso.

Nesta etapa não foram obtidos grandes resultados. Faltava organização; faltava profissionais bem preparados para ensinar; faltava vontade política.

A primeira parte de meu último livro (*Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. SP: Cortez, 2015) analisa alguns acontecimentos, conceitos e professores de Arte e Desenho que prepararam o advento do modernismo no ensino do Desenho e estimularam no Brasil e América Latina nossa educação visual. Termina com o caso concreto da Escola Brasileira de Arte. A educação era dominada pela ideologia do Liberalismo que não tem nada a ver com o Neoliberalismo dos anos 2000. Para os Liberais do fim do século XIX educava-se para a vida enquanto para os Neoliberais do século XXI educa-se para o mercado.

Escola Nova e Modernismo no Ensino da Arte trabalharam juntos. Para alguns historiadores da Educação o criador da Escola Nova no Brasil foi Rui Barbosa com seus Pareceres sobre a Educação Primária em 1882, para outros ele e outros liberais foram precursores e a fase precursora se estende até 1920.

Costuma-se dizer que em educação o Brasil só entrou no século vinte nos anos vinte, depois da primeira guerra mundial. Foi quando a Virada Modernista se deu também nas Artes.

O movimento educacional configurado como primeira fase da Virada Modernista foi muito vivo, participativo, nascendo uma nova classe de trabalhadores: os educadores, com identidade própria, carreira delineada, formação discutida e estruturada. As Escolas Profissionais foram criadas, as mais antigas reformuladas: reforçando-se o ensino do desenho para formar mão-de-obra especializada. Para mim, foi nas Escolas Profissionais que se deu o início do Ensino do Design no Brasil. Pelo menos o ensino do que se chamavam Artes Gráficas ou Desenho Gráfico — que era discutido, avaliado e foi implementado. Temos um Design Gráfico modernista e contemporâneo extraordinariamente bom, por que fomos cedo iniciados nas Artes Gráficas nas Escolas Profissionais.

A ideologia da Escola Nova era moeda corrente nas Reformas Educacionais que ocorreram em todo o país nas escolas primárias e secundárias. A Universidade do Distrito Federal foi criada, e nela um curso para formação de professores de Desenho com Mário de Andrade e Portinari ensinando. Sempre me pergunto até onde teríamos atingido em termos de qualidade no ensino da Arte e do Desenho se não fosse a Ditadura do Estado Novo, que passou oito anos a perseguir educadores. Para o Ensino da Arte a recuperação só se deu a partir 1948, embora experiências notáveis tenham ocorrido ainda em 1947 — entre elas a Escola de Arte para crianças, criada por Lula Cardoso Ayres no Recife.

Em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro por Margaret Spencer — uma escultora / ceramista americana deweyana — e por Augusto Rodrigues — que conhecia a escola de Lula Cardoso Ayres — deu-se início a um movimento que se estendeu a todo o Brasil em direção a salvar pela Arte o espontaneísmo da criança, sua liberdade de expressão. Em pouco tempo havia mais de cem Escolinhas. Logo o sistema escolar foi flexibilizado permitindo a criação de escolas experimentais, e a experimentação através da Arte e do Desenho multiplicou-se.

A participação de intelectuais importantes no Brasil para a reformulação da educação e ensino da Arte e do Desenho foi enorme neste período efervescente de crença no poder da educação e ação positiva em direção à mudança: Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Gerardo Seguel, Edgard Sussekind de Mendonça. A importância das exposições de arte infantil como marketing no modernismo, foi decisiva para provocar transformações como hoje o são, no pós-modernismo, as exposições de Arte e Cultura Visual para as crianças, como instrumento de aprendizagem

Foi muito esclarecedor para mim dimensionar o contexto institucional e teórico de aprendizagem dos arte / educadores que atuaram nas mudanças da primeira fase da Virada Modernista, analisando a influência do *Teachers College* da *Columbia University* na modernização da Educação em geral e da Arte em particular. Dando a conhecer texto inédito de uma palestra de John Dewey, sobre Imaginação e Expressão: Técnica e Ideia reafirmo a importância da recepção deste filósofo entre nossos arte /educadores e professores de Desenho modernistas (Barbosa, 1982). Por último exponho no livro *Redesenhando o Desenho* (2015) a vida e obra de Lowenfeld por ele próprio — pois foi uma forte influência no Brasil — e de Marion Richardson — pela sua influência nos inúmeros Cursos Intensivos de Arte Educação da Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, que formaram a geração 60 e 70 de arte educadores modernistas apaixonados pelo que ensinavam competentemente. Um longo artigo de Alfredo Betâmio de



Almeida sobre Marion Richardson circulava por todo o Brasil e era leitura obrigatória no CIAE (Cursos Intensivos de Arte Educação), estimulando a admiração por suas experiências acerca da memória visual.

Na segunda fase modernista (60 e 70) o ensino da Arte clamava por especificidade para sair do lodaçal da polivalência que significava um só professor ensinar música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança da Educação Infantil ao Ensino Médio. Foi a fase da Ditadura Militar: durou 20 anos, suprimiu a liberdade de expressão, prendeu, torturou, matou, exilou e tornou obrigatório o ensino da Arte Polivalente. Foi uma desfaçatez. A Lei Educacional de 1971 (5692) era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no ensino médio — mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou alibi. Defendiam-se do tecnicismo da Lei 5692 nos lembrando que foi esta lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Arte. Para ensinar todas as artes preparavam um professor em dois anos (Licenciatura Curta em Educação Artística). Claro que o ensino da Arte fracassou na escola primária e secundária (primeiro e segundo grau na época), com valiosas exceções que estão vindo a tona graças às pesquisas de mestrado e de doutorado. Fecharam até escolas de Educação Infantil, Jardins da Infância como chamávamos, acusadas de comunistas. Tanto na ditadura anterior, a do Estado Novo (37-45) como na Ditadura Militar (64-84) o fantasma a ser combatido e extirpado era o comunismo. Foi uma fase de lutas políticas nas universidades, professores foram demitidos, e na Universidade de Brasília todos os professores foram demitidos. ONGs trabalhavam na semi-clandestinidade. Foi neste período que começaram a ser criados os grupos de estudo ligados às universidades, mas se reunindo informalmente fora dela. Hoje são adequadamente financiados pelo CNPq. O Sedes Sapientiae e a Escolinha de Arte de São Paulo eram espaços de cursos e grupos de estudos com professores universitários que tinham de refrear seu discurso na universidade pois havia espões da ditadura assistindo aulas.

Foi na Virada Pós-Moderna que as universidades mais contribuíram para a qualidade do Ensino da Arte fora dela; também podemos chamá-la de Virada Cultural. O Pós-Modernismo foi para os arte / educadores brasileiros o que o movimento de estudantes de 68 foi para a França.

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a

realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas, etc. Desprezamos a ansiedade por vanguarda, a homogeneização do capitalismo, o controle hegemônico do sistema das artes, o colonialismo cultural, o poder dos museus e reconquistamos para a Arte o afeto e o prazer (NB. Em 1998 o curso 'A compreensão e o prazer da Arte' no recém inaugurado SESC Vila Mariana consolidou o Pós-Modernismo no Ensino da Arte). O fato das Artes estarem na ECA/USP junto às Comunicações muito ajudou a Licenciatura em Artes Visuais, a Especialização em Ensino/Aprendizagem, o Mestrado e o Doutorado em Ensino/Aprendizagem da Arte a expandir o conceito de Arte, integrar todas as mídias visuais e trabalhar com os conceitos de comunicação menos elitistas que os do sistema das Artes daquele tempo que os artistas repetiam a exaustão o slogan "Arte não se ensina" dentro das Escolas universitárias de Arte. Que contradição, eles estavam lá ensinando!! Os Congressos de Arte/Educação da ECA desde 1980 (Semana de Arte e Ensino) e o Festival de Inverno de Campos do Jordão de 1983, realizado principalmente por professores da ECA, integraram Artes, TV, Rádio, Cinema, Vídeo, Jornalismo Cultural, Arte Digital, Arte de Rua, Arte Popular, Antropologia Visual, Arte Antropológica — como chamávamos o que, posteriormente, ganhou o nome de Cultura Visual. No Congresso de História do Ensino da Arte em 1984 criamos um laboratório de Arte Digital para os Arte / Educadores. O conceito de Mediação Cultural começou a circular a partir da relação Arte / Educação / Comunicação da ECA com as leituras de Paulo Freire, Regis Debray, Jesus Martin-Barbero. Esta relação dominou o Congresso comemorativo dos dez anos da ANPAP, na ECA (1996) no qual 49 professores estrangeiros e mais de mil brasileiros discutiram acompanhados por seu público a crítica, a história, a publicidade, a educação, os meios audiovisuais, como mediação entre o mundo e a arte. Washington Olivetto publicitário carismático fechou as discussões do Congresso anunciando que o tempo da imagem chegou.

Da ideia de que Arte não é somente a auto expressão, como fora cultivada no período anterior, surge a Abordagem Triangular apontando para a necessidade de atuar fazendo Arte; lendo imagens e objetos ou o campo de sentido da Arte; e contextualizando o que se vê, o que se faz, o que se interpreta e quem interpreta. O credo jocoso de Kit White para as escolas de Arte foi posto em prática: "For every hour making, spent an hour of looking and thinking" (White, 2011).

Por mais de dez anos a ECA/USP manteve a única linha de pesquisa para Mestrado e Doutorado em Ensino e Aprendizagem de Arte no Brasil, mas nos anos 90 em diante várias Universidades criaram programas de Mestrado e Doutorado e hoje a produção de livros e artigos sobre Ensino da Arte é grande. Contudo, nos falta capacidade de discutir. Se antes havia anemia teórica hoje

há afasia, silêncio e colagem teórica. Enquanto isto se instala a luta por poder, dentro e entre algumas universidades que implantaram Pós Graduações Strito Senso com linhas de pesquisa em Ensino da Arte. O poder na mão de poucos e sempre os mesmos, reduz tanto a maioria como as minorias ao silêncio. Os Estados Unidos passaram por esta fase da vaidade desmedida dos que eram doutores e se impunham na quebra de braço buscando destruir o passado para sobrar lugar para eles. Dos destruidores nenhum ficou na história. Diretores, chefes de departamento e candidatos a escritores destruíram John Dewey e destruíram Lowenfeld, que hoje estão sendo mais respeitados do que nunca, não só como fenômenos históricos; mas o primeiro pela atualidade de seus escritos, e o outro pela abrangência de sua pesquisa sobre o desenho da criança que durou a sua vida toda. Hoje, produzir uma pesquisa que dê conta de todo o desenvolvimento da criança no desenho é muito difícil. A maioria das pesquisas está sendo produzida para mestrados e doutorados. Quem vai se arriscar a um estudo tão extenso em dois anos ou no máximo quatro anos? Mandar afunilar as pesquisas é uma das tarefas inglórias do orientador. Como as Universidades Americanas se salvaram nós também vamos nos salvar, pois há pessoas e grupos que já estão percebendo a política de exclusão e algumas vezes de perseguição que está levando à destruição de pessoas e até da História do Ensino da Arte em umas poucas universidades no Brasil Central, não na maioria. Sei que vamos transformar este ‘*endangered knowledge*’ (Best & Kellner, 1997) em formas de Arte mais valiosas para a sociedade e mais liberadoras para homens, mulheres, crianças e adolescentes.

Na Europa e nos Estados Unidos em crise artistas, teóricos da Arte, curadores e arte/educadores estão produzindo a Virada Educacional dos artistas. São artistas que apresentam seu trabalho educacional como Arte, artistas que se engajam no ensino da Arte, artistas que escrevem sobre o ensino e a aprendizagem da Arte. Ana Teixeira em São Paulo é um exemplo raro e muito bem-sucedido desta tendência. Está na hora de pesquisarmos acerca da Arte como Arte / Educação e vice-versa. Mas, nas mesas redondas nas quais participei com artistas professores de Arte em Universidades no Brasil o que eles e elas costumam dizer é: Vou falar de meu trabalho porque não entendo de educação. Por que ensinam Arte? Para quem? Como? Na Universidade se faz Educação. Ninguém tem que lembrar isto aos professores de outras áreas. Por que só os de Arte precisam ser lembrados?

O preconceito contra educação é tão grande no Brasil que é difícil artistas e curadores se engajarem em práticas que possam ser reconhecidas como educacionais e artísticas ao mesmo tempo, como está acontecendo a partir de 2000

na Europa e nos Estados Unidos. Os grandes patrocinadores de exposições e o MINC é que praticamente obrigaram os artistas e curadores brasileiros a aceitarem como adenda ou anexo às suas exposições alguma programação e /ou publicação educacional. Até a bibliografia internacional que resulta desta virada (Madoff, 2009) tem sido rejeitada aqui. Os livros que lá fora potencializam a Virada Educacional dos Artistas não têm tido força para operar mudanças entre nós. São comentados apenas por arte / educadores.

Joseph Beuys foi pioneiro desta concepção interligada da pedagogia e da criação artística. Sua ação e seu pensamento são tão importantes e antecipatórios para a Arte/Educação (Beuys, 1969; Verwoert, 2006) como o *Ready Made* de Marcel Duchamp o foi para a Arte.

Mas, apesar da falta de reconhecimento pela comunidade crítica e de alguns obstáculos, os estudos e pesquisas sobre Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais nas Universidades progride no Brasil.

A História deste Ensino me interessou desde o mestrado e doutorado feitos nos Estados Unidos e venho pesquisando exaustivamente graças ao CNPq que apoia minha pesquisa intitulada 'Os jornais e a modernização do ensino da Arte e do Desenho no Brasil'.

Resolvi publicar os meus achados em diferentes livros, dos quais o primeiro é "Redesenhando o Desenho," mas há ainda muitos achados em busca de narrativa e um longo caminho de pesquisa a trilhar. Minha fonte preferida são os jornais, mas não é a única.

Como diz Nóvoa:

*A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. (...) São as características próprias da imprensa a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia (Nóvoa, 1997: 37)*

Além disto, no período de 1920 a 1950 que estou estudando, os jornais eram pródigos em discussões sobre Educação. Fiz questão de transcrever alguns artigos de jornal em parte, outros integralmente para que o/a leitor/a os reinterprete e rearticule. A busca do empoderamento do/a leitor/a talvez tenha me levado ao exagero republicando na íntegra alguns textos de Theodoro Braga. Optei por esta prática pelo pouco conhecimento que temos de seus textos que são muito peculiares. Vão do barroco ao barraco, rebuscados e agressivos, o que me delicia. No caso da Escola Brasileira de Arte fui movida pela aventura da

experimentação em relação à reconstrução de sentido pelo/a leitor/a. Mas, não me furto a dar a minha interpretação nem mesmo nestes dois casos extremos.

A pesquisa nos jornais e arquivos continua, e estou estudando outras figuras que deram grandes contribuições ao pensamento sobre Ensino da Arte no primeiro período de sua modernização, sob diferentes perspectivas — como Herbert Read, Eleanor Hipwell, Edwin Zigfield, Laura Jacobina Lacombe, Lula Cardoso Ayres, Anita Malfatti, Atílio Vivaqua, Celina Padilha, Armanda Álvaro Alberto, Gastão Worms, Lúcio Costa, Yvonne Jean, Guido Viaro, Maurício Lacerda (pelo apoio político), o movimento mineiro, os livros didáticos de Desenho, etc. A segunda fase do modernismo, relacionada com a busca de especificidade de linguagens gerou um avanço que hoje é comemorado nas Universidades brasileiras, a aceitação, sem menosprezo, das Metodologias Artísticas de Pesquisa. Inúmeras teses são anualmente produzidas seguindo estas metodologias. No Congresso da CONFAEB, na UNESP, São Paulo em Novembro de 2012 Ricardo Marin Viadel conferencista convidado, que vem difundindo as metodologias artísticas na Espanha, afirmou que o Brasil a este respeito está na frente dos Estados Unidos onde só aceitam a pesquisa em linguagem artística para Mestrado enquanto nós a aceitamos para o Doutorado também.

O reconhecimento das Metodologias Artísticas de Pesquisa foi promovido pelo próprio CNPq.

No início dos anos 80, quando começaram as Pós-Graduações em Artes Visuais o CNPq por iniciativa do então funcionário Silvio Zamboni, posteriormente professor da UNB e hoje um artista que me seduz a imaginação, decidi convocar uma reunião de artistas professores e outros professores de Arte universitários para orientar o CNPq acerca do que seria a pesquisa artística. Foi imediatamente aceito o discurso das formas visuais, a narrativa visual como linguagem de pesquisa e de apresentação de resultados nas teses e outros trabalhos acadêmicos.

O CNPq ajudou a formar uma Associação, a ANPAP, que desde os anos 80 vem defendendo a orientação e demonstração de pesquisas em linguagens artísticas. São inúmeras as pesquisas apresentadas em fotografia, pintura, instalações, web arte, cinema, vídeo, performances, etc. O próprio Silvio Zamboni escreveu um livro baseado em sua tese acerca da Pesquisa Artística, que é muito citado em outras pesquisas.

Quanto a Pesquisa Educacional baseada em Arte, também já é praticada na USP, pelos orientandos de Regina Machado e duas teses são exemplos extraordinários destas metodologias artísticas, a tese de Maria Cristina Pessi (2009) e de Ana Amália Barbosa (2012).

O debate sobre a especificidade de linguagens se desenvolveu muito vivamente contra a polivalência decretada pelo projeto da Ditadura Militar para a Educação Artística. A polivalência consistia em obrigar um único professor a ensinar música, teatro, artes plásticas, dança e desenho geométrico da 5ª série do ensino Fundamental ao ensino médio. Ainda nem sequer comecei a pesquisar esta etapa, mas já procuro caminhos teóricos metodológicos que negam ambos; o tudo vale da polivalência e a rigidez do conceito de especificidade de linguagens.

W.J.T. Mitchell (2005: 17-25) no artigo '*No existen medios visuales*', publicado no livro organizado por José Luis Brea (2005) '*Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*', o melhor livro sobre Estudos Visuais ou Cultura Visual na Espanha, afirma que hoje não se pode dizer que existem meios visuais porque todos os meios são mistos. Só se pode falar de especificidades dos meios se os compararmos a receitas de cozinha. Há vários componentes, o que é específico é a proporção dos ingredientes, a ordem em que são mesclados, a temperatura e o tempo em que são cozinhados. Há várias categorias de especificidades, e os meios têm varias combinações de especificidades. Lembra que para McLuhan a TV era um meio tátil. Os meios não dependem apenas dos sentidos, mas são operações simbólicas. "Cada ícone ou imagem adquire uma dimensão simbólica no momento em que lhe damos um nome, um componente de indexação, no momento em que nos perguntamos como foi feito" (Mitchell, 2005: 21). É bom notar que Mitchell não rejeita a Semiótica como o fazem alguns grupos autoproclamados como donos da Cultura Visual no Ensino da Arte no Brasil, que proíbem seus alunos de mencioná-la.

Mitchell acrescenta que qualquer designação de especificidade de um meio supõe uma análise Hegeliana dos sentidos teóricos vista, ouvido, tato combinada com as funções do signo de Pierce ícone, índice, símbolo. É necessário analisar a relação de domínio / subordinação dos sentidos e funções para chegarmos à nomeação de especificidade. Lembra que Descartes estabeleceu a comparação do ver e do tato, considerando a visão uma forma mais sutil e prolongada do tato. Gombrich negou o 'olho inocente'; Berkeley também estabeleceu a teoria da visão como a inter-relação de impressões táteis e ópticas criando a linguagem visual, comprovada por Oliver Sacks em seus estudos com cegos que recuperaram a visão. Declara que à Cultura Visual, como parte dos Estudos Culturais que lida com a espetacularização, caberia estudar a natureza do visual sem a submissão a explicações puramente culturalista. Mas no Brasil a Cultura Visual Excludente ligada ao Ensino da Arte esta fugindo desta função e mergulhando no que Mitchell aponta como o perigo de se tornar "[...] uma

pseudo ciência na moda ou departamento acadêmico prematuramente burocratizado, com seu próprio papel timbrado, seu gabinete, com seu secretário [...]” (Mitchell, 2005: 24), seu programa de mestrado e de doutorado e seu diretor vitalício, “[...] quando poderia se aproximar da História da Arte concebida por Warburg” (Mitchell, 2005: 21). Certo grupo no Brasil publica Mitchell e Brea, mas não reflete sobre seus conceitos que são integradores acerca de diferentes aspectos da cultura e da vida intelectual e provocadores do exercício crítico acerca da própria Cultura Visual de que tratam. Publicam estes autores ao lado dos seus próprios textos nos quais em vez de crítica fazem o elogio à publicidade e a cultura de massas. “O conceito de olhos modelados esboçado por Martin Jay até a sociedade do espetáculo de Debord, os regimes escópicos foucaultianos a vigilância de Virílio, o simulacro de Baudrillard [...]” (Mitchell, 2005: 25), a Teoria do Discurso, a Fenomenologia, o Pragmatismo a Semiótica e as Teorias da Cognição na perspectiva histórico-cultural e até mesmo a semiótica discursiva de Landowski, são caminhos usados por outros grupos atentos à Cultura Visual que diante da exclusão ou assassinato do ‘outro’, praticados pelo grupo hegemônico evitam até usar a expressão Cultura Visual para não atrair perseguições, mas atuam no sentido de flexibilizar os métodos que regem as especificidades de linguagem.

Outra razão para se vir substituindo o termo Cultura Visual por Estudos Visuais é a afirmação do próprio Mitchell, de que Estudos Visuais é o campo de estudos e Cultura Visual, o objeto ou alvo dos Estudos Visuais (Mitchell, apud Smith, 2011: 54). Depois que fez esta afirmativa tentou por razões políticas relativizar a afirmação, mas já havia inserido no debate uma racional diferenciação com a qual concordo, tanto que uma das disciplinas na qual dialogo com alunos de mestrado e doutorado de Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi em São Paulo tem o nome de Estudos Visuais.

Para terminar volto ao Mitchell do artigo já citado, no qual considera Mieke Bal, Nicholas Mirzoeff e James Elkins os mais importantes teóricos da Cultura Visual (Mitchell, 2005: 24). Concordo com ele acerca de James Elkins e Mieke Bal.

Esta última botou o dedo na ferida da Cultura Visual Excludente denunciando o processo de erradicação primaria das diferenças com o qual alguns grupos operam. Apresentam a Cultura Visual que manejam como o “novo” e o certo e todas as outras teorias e teóricos do Ensino da Arte ou da História da Arte são rotulados de ‘antigos’, desatualizados, ultrapassados. A História da Arte e do Ensino da Arte é considerada estorvo e antiguidade por pura ignorância dos que manipulam a Cultura Visual Excludente na Arte/Educação.

Na Universidade de Brasília, onde a Licenciatura presencial em Artes



Visuais e a linha de Pesquisas de Mestrado e Doutorado Educação em Artes Visuais é dominada pela Cultura Visual Excludente, abriram concurso para professor doutor de 'História e Teoria da Educação em Artes Visuais' em 2012, concurso repetido em 2013. Eis alguns tópicos copiados do Edital (Universidade de Brasília; Departamento de Artes Visuais, 2013):

1. *Fundamentos Teóricos e Históricos do Ensino de Artes Visuais no período Colonial no Brasil.*
2. *Fundamentos Teóricos e Históricos do Ensino de Artes Visuais do Primeiro Reinado até a década de 1960 no Brasil.*
3. *Histórico das tendências pedagógicas e marcos históricos da Educação em Artes Visuais dos anos 1970 até o presente no Brasil.*
4. *História e Teorias Ocidentais da Educação em Artes Visuais: da antiguidade ao fim da Idade Média.*

Este programa parece estabelecido por especialistas em Cultura Visual? Esqueceram que a Cultura Visual contesta as categorizações convencionalmente determinadas?

É o próprio culturalista, James Elkins (2003) quem mostra que os estudos visuais apresentam uma tentativa de evitar a abordagem da história por linhas pré-definidas, escapar da história dos estilos e abrir o estudo do visual a um conjunto mais abrangente de temas. Nesse sentido, o programa de História do Ensino das Artes da UNB é conservador, historicista baseado em classificação hegemônica das artes visuais. Espero que se convençam da necessidade de revisão, pois como os alunos podem se ver refletidos neste programa? Vão odiar história, talvez seja este o objetivo.

Um programa conservador destes não teria vez na UNB dos anos 60. Fui a primeira professora de Ensino / Aprendizagem das Artes Visuais da UNB, universidade que tinha um projeto muito inovador para a época no qual a História era documento, interpretação e imaginação. Dr. Alcides da Rocha Miranda foi meu mestre e com ele organizei o Primeiro Congresso de Arte / Educação (não fui eu quem criei esta designação, mas o Movimento Escolinhas de Arte nos anos 40) em uma universidade brasileira em 1965.

Enquanto o edital da UNB para o concurso de professores de 'História e Teoria da Educação em Artes Visuais' em 2012 é o acima citado, o edital de História da Arte do XXXIII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte determinado também em 2012 para acontecer em setembro de 2013 é o abaixo descrito. Darei exemplo apenas dos quatro primeiros tópicos para ser equânime.



*Os eixos conceituais que nortearão o colóquio são:*

- 1. Formas de Exibição: lugares e estratégias.*
  - 2. Imagens da arte e interpretações do passado.*
  - 3. Circulação e mercado: negociações e resistências*
  - 4. Instituições, fronteiras e marginalidade*
- (Comitê Brasileiro de História da Arte, 2012).

Mas não posso deixar de nomear o oitavo eixo apresentado: ‘Narrativas e representações: inclusões e exclusões’, pois é de inclusões e não só de exclusões que a Cultura Visual deveria estar tratando.

A pergunta é: Quem parece ter aprendido mais de Estudos Visuais e Culturais? Os da Cultura Visual Excludente da Licenciatura Presencial em Artes Visuais da UNB ou os Historiadores da Arte do CBHA? Os historiadores são criticados, taxados de atrasados e conservadores enfim demonizados pelos da Cultura Visual Excludente no Ensino a Arte, mas concluo deste exemplo que os Historiadores estão muito mais atualizados acerca dos Estudos Visuais do que os da Cultura Visual no Ensino da Arte na UNB.

Na mesma UNB, as Licenciaturas em Artes Visuais à Distância e o Curso de Especialização do Arteduca são plurais, estimulando a pesquisa, os fazeres especiais, a História, a Cultura Visual, a Arte.

O Arteduca é um curso de arte/educação à distância vinculado ao MidiaLab /IdA /UnB, um dos poucos no Brasil que privilegiam as Artes Digitais. Entretanto não excluem outros meios. Estão estimulando a pesquisa da História do Ensino da Arte na cidade de Brasília, como é o caso do excelente trabalho que os alunos apresentaram em 2012 sobre as Escolas Parque criadas por Anísio Teixeira, que sugeri ao CONFAEB (Congresso da Federação Nacional de Arte Educadores do Brasil, de 2012, presidido por Rejane Galvão Coutinho) incluir na programação de História do Ensino da Arte, coordenada por Maria Christina de Souza Rizzi.

Os da Cultura Visual Excludente detestam História, evitam que seus alunos leiam sobre história porque assim podem contar a história que quiserem, sempre denegrindo os outros e se autoproclamando sábios e pioneiros de tudo. Apresentam os da História como os antigos e conservadores. Vejo claramente que esta não é a postura da UNB, nem do IdA, nem do seu Departamento de Artes Visuais, e posso comprovar ao leitor /a. A própria UNB em 2013 anuncia um concurso para o Departamento de Artes Visuais, área: História da Arte, Filosofia e Ciência da Linguagem que tem como primeiros tópicos:

1. *Elementos analíticos e categorias interpretativas para o fenômeno artístico.*
2. *Transtextualidade na produção artística e no discurso sobre o fenômeno artístico.*
3. *O processo de produção do discurso nas Artes Visuais.*
4. *Interdisciplinaridade na abordagem semiótica.*
5. *Especialidades e convergências entre Estética, Fenomenologia e Semiótica.* (Universidade de Brasília; Departamento de Artes Visuais, 2013).

Trata-se de um programa baseado em análise, interpretações e problemas atuais, historicamente construídos não submetidos a uma mera diacronia europeiamente determinada. Há ênfase na Semiótica, mas indica-se que serão possivelmente consideradas a Análise de Discurso, a Fenomenologia, o Pragmatismo, a Estética e suas diferentes concepções. Na mesma Universidade, no mesmo departamento coexistem uma visão plural de História e de Arte e uma visão conservadora sob a égide da Cultura Visual Excludente. Divergências de abordagens devem ser estimuladas nos departamentos, mas o conservadorismo para manter na ignorância nunca.

Sem conhecer História da sua profissão os jovens arte / educadores acreditam no discurso de convencimento dos professores que afirmam que ela nada vale e pior terminam por detestar História pelo programa ao qual são submetidos, retrógrado e subserviente à dominação europeia.

É uma contradição em relação à ideologia dos Estudos Visuais, mas, em outra universidade geograficamente próxima da UNB, pesquisadores independentes têm sido perseguidos implacavelmente a ponto de terem que sair das unidades universitárias dominadas pela Cultura Visual Excludente, e professores com ideias próprias são proibidos nas bibliografias.

Enquanto isto a Cultura Visual, ou melhor, os Estudos Visuais no Brasil, têm contribuído para ampliação de concepções, interpretações e produção em vários campos do saber como na História, na Arte e na Educação.

Dizem que lamentavelmente a decadência dos Estudos Culturais (Readings, 1996) nas universidades se deu por causa do professor administrador, a ruína da Cultura Visual ligada ao Ensino da Arte será a mesma figura do professor administrador o qual emite opiniões como verdade absoluta, que instaura o regime de sedução das citações massageando o ego de quem quer conquistar, alunos e colegas e se não tem sucesso com isto ergue muros ou cercas de arame farpado em torno de seu suposto campo de saber, instalando um sistema de reconhecimento ditatorial, *hackeando* talentos em outras universidades para vampirizar poder, controlando concursos de ingresso à carreira docente nas universidades que querem dominar, pois resolveram colocar seus discípulos

em todas as Licenciaturas de Artes Visuais da Rede Federal de Universidades a fim de controlar a CAPES. A estratégia de desaprovar candidatos de pensamento independente para vagas de professor das disciplinas de ensino das Artes nas Universidades é não filmar a aula do concurso, apesar de ser exigida a filmagem, e atribuir a ela nota baixa. A prova escrita e o currículo não podem ser desonestamente desqualificados, pois permanecem como documentos.

Mas, a pluralidade vencerá, depois de muito estrago, sempre vence.

Os lugares de minhas pesquisas atuais têm sido o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP, sempre plural acolhendo a todos os pesquisadores no seu rico acervo; o Jornal 'O Estado de São Paulo' que tem os arquivos de Theodoro Braga; a Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro; o *Teachers College*; a *School of Art Education* da *University of Central England* (Birmingham), os Arquivos de Arte/Educação da *Miami University* (Oxford, Ohio). Em outras instituições que tive de pesquisar foi muito difícil penetrar, mas vou insistir nas futuras pesquisas.

Enfim, a história é:

*Finite to fail, but infinite to venture.*  
— Emily Dickinson

## Referências

- Barbosa, Ana Amália Tavares Bastos (2012). *Além do corpo: uma experiência em arte/educação*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: ECA/USP.
- Barbosa, Ana Mae (1978) *Arte-educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- Barbosa, Ana Mae (1982) *Recorte e Colagem: influências de John Dewey no ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae (2015) *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. SP: Cortez, 453pgs
- Barbosa, Ana Mae (org.) (2008) *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae; Coutinho, Rejane (Ed.). (2009) *Arte / Educação: Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP.
- Best, Steven & Kellner, Douglas (1997) "Post modern theory: critical interrogations" in: Best, Steven & Kellner, Douglas (1997) *Postmodern Turn*. New York: Guilford Press, 1997.
- Beuys, Joseph (1969) "Conversation with Willoughby Sharp." *Artforum*. n. 4. 1969. p. 44.
- Brea, José Luis (2005) *Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Comitê Brasileiro de História da Arte. (2012) *Edital do XXXIII colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte. 13 jan 2013*. [Consult. 2013-07-07] Disponível em URL: [http://www.cbha.art.br/coloquios/2013/Edital\\_XXXIII.pdf](http://www.cbha.art.br/coloquios/2013/Edital_XXXIII.pdf)
- Elkins, James (2003). *Visual Studies: a skeptical introduction*. NY: Routledge,
- Fontana, Josep. (2004) *A história dos homens*. Trad. Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru: EDUSC.
- Madoff, Steven Henry (org.). *Art School: Propositions for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009.
- Mitchell, W.J.T. (2005) "No existen medios visuales" in: Brea. José Luis (2005) *Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal,. p. 17-25.
- Nóvoa, António (1997) "A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português" in: Catani, D. B., Bastos, M. H. C. (org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras.
- Pessi, Maria Cristina (2009). *Ilustro Imago: Professoras de Arte e seus Universos de Imagens*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: ECA/USP.
- Readings, Bill (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press,
- Smith, Marquard. (2011) "Estudos visuais, ou a ossificação do pensamento." *Revista Porto Arte*. v. 18. n. 30. Porto Alegre: maio. Universidade de Brasília; Departamento de Artes Visuais (2012) *Edital de Abertura n. 487 / 2012*. Brasília: UNB/VIS, 2012. [Consult. 2013-07-07] Disponível em URL : <http://www.dgp.unb.br/concursos/docente-2012/category/8356-487>
- Universidade de Brasília; Departamento de Artes Visuais (2013) *Edital de Abertura 121 / 2013*. [Consult. 2013-07-07] Disponível em URL: <http://www.dgp.unb.br/concursos/docente-2013/category/8540-121>
- Verwoert, Jan (2006). "Class action". *Frieze Magazine*. set 2006. [Consult. 2013-07-07] Disponível em URL: [http://www.frieze.com/issue/article/class\\_action/](http://www.frieze.com/issue/article/class_action/)
- White, Kit. (2011). *101 things to learn in Art School*. Cambridge: MIT Press.

**3. Artigos originais**  
*Original articles*

# Educação Artística em Timor-Leste (2012-2014): uma visão integrada das artes, uma prática com sentido performativo

*Arts Education in Timor-Leste (2012-2014): an integrated conception of arts, a practice with performative sense*

MARIA DILAR DA CONCEIÇÃO PEREIRA\*

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 24 de maio 2015

\*Portugal, artista visual, professora. Habilitações: Licenciatura em Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL), Mestrado em Teorias da Arte, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL), Mestrado em Desenho, FBAUL.

AFILIAÇÃO: Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico. Avenida Cidade de Lisboa, Díli, Timor-Leste. E-mail: dilarp@hotmail.com

**Resumo:** Este texto surge como testemunho do trabalho desenvolvido ao longo de três anos (2012-2014) no âmbito da educação artística, em Timor-Leste. Documenta uma prática experimental assente numa perspetiva integrada das artes (música, artes visuais, drama e expressão corporal e literatura), em metodologias que envolveram o uso do corpo próprio como material e meio de expressão artística e que procuraram acentuar a importância do papel do desenho para a compreensão do mundo.  
**Palavras-chave:** educação artística / Timor-Leste / música / artes visuais / relações interartísticas.

**Abstract:** *This text appears as a testimony of the work developed over last three years (2012-2014) as part of the arts education in Timor-Leste. It documents an experimental practice based on an integrated perspective of the arts (music, visual arts, drama, body expression and literature), methodologies involving the use of one's body as material and means of artistic expression, and that sought to emphasize drawing's role for the understanding of the world.*

**Keywords:** *arts education / Timor-Leste / music / visual arts / inter-artistic relationships.*

## Introdução

Este texto surge como testemunho do trabalho desenvolvido ao longo de três anos (2012-2014) no âmbito da educação artística, em Timor-Leste. Um trabalho baseado no apoio à docência e formação de professores no contexto da Supervisão e Acompanhamento da Reforma Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico, integrado no Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores.

Pretende-se documentar uma prática que privilegiou o desenvolvimento de metodologias de ensino assentes na vivência dos conteúdos e na envolvimento dos formandos no processo de criação e ensino-aprendizagem de forma ativa, e através da qual se pretendeu sedimentar uma perspetiva integrada das artes.

No quadro teórico, o estudo das relações entre diferentes expressões artísticas remonta à Antiguidade Clássica, no célebre verso de Horácio (65 a.C. — 8 a.C.) *Ut pictura poesis* (Horácio, 1984: 109), que compara pintura e poesia. Este paralelo, assente no pressuposto da *mimesis* enforma todo o edifício da correspondência entre as artes desde o Renascimento até ao século XVIII. A partir deste período as teorias que se delinearão (Gotthold E. Lessing, Charles Baudelaire, Étienne Souriau, entre outros) sublinhavam as idiosincrasias das diferentes artes (tempo, espaço, movimento, etc.). No século XX as vanguardas europeias e posteriores movimentos artísticos vieram, precisamente, integrar de novo os diferentes conceitos e expressões artísticas. Assistiram-se a múltiplas permutas entre os meios de expressão de cada território artístico, em que cada domínio convida um outro a recriar a obra de arte a partir de si próprio, no âmbito teórico de um novo conceito dominante para o qual as relações interartísticas evoluem, o da conceitualização de uma obra de arte total (Pereira, 2006:44).

A prática metodológica desenvolvida entre 2012 e 2014, em Timor-Leste, no âmbito da formação de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico, teve por base o quadro das relações interartísticas com especial ênfase na relação entre música e artes visuais, mas também com o domínio da expressão corporal e drama e ainda, o da literatura e, num plano mais alargado, também relações interdisciplinares.

### 1. Prática metodológica

Tendo, portanto, por pressuposto a procura de sinergias entre os diversos domínios artísticos, apresentaram-se propostas que, além desta articulação assentaram no uso do corpo próprio como material e meio de expressão artística e na promoção da exploração corporal na sua relação com o espaço, bem como na apropriação de diferentes espaços (nem tudo tem que acontecer na sala de aula). O uso do corpo como material, porque no contexto timorense, muitas vezes, é o único disponível, conferiu a determinadas atividades, como por

exemplo, as de “pintura sonora” (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6) um sentido performativo e de interação entre pares, que no contexto em causa é algo orgânico e ingénito. Esta atividade interartística que liga a pintura e a música constituiu uma proposta de abordagem a determinados conteúdos do Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico que a seguir serão enumerados.

A partir da relação com o universo musical, as metodologias desenvolvidas procuraram ainda acentuar a importância do papel do desenho para a compreensão do mundo, e para a sua própria construção. Com base nestes pilares toda a prática desenvolvida assumiu-se absolutamente experimentalista, valorizando o momento da prática e não o resultado final. O que possibilitou a criação de histórias, que se constituem memória da presença humana no mundo e, em simultâneo, o despertar para a experiência sensorial desse mundo.

O uso do desenho revestiu-se de uma importância maior, porque ao permitir a compreensão das formas visuais, possibilitou também o entendimento do movimento dessas formas e a sua relação com o espaço. Exigindo apenas a existência de um meio riscador e de uma superfície pode ser desenvolvido em diferentes contextos. Quando não há papel, pode desenhar-se na terra, na areia, etc. Se não existir um lápis pode procurar-se qualquer meio simples que faça uma marca, por exemplo, um bocado de madeira queimada, uma pedra, etc. Em Timor-Leste, estas são questões que devem ser discutidas e para as quais o formador de educação artística deve chamar a atenção, uma vez que a carência de recursos materiais e logísticos é recorrentemente apontada como razão impeditiva à realização de atividades de caráter prático e experimental.

Neste âmbito também é frequentemente apontada a não existência de instrumentos musicais como problema para a aprendizagem da música. Foi necessário dar a ver que é possível recorrer a instrumentos menos convencionais (utilização de todo o tipo de objetos e materiais), e a métodos menos comuns para fazer som, como por exemplo, o arranhar, arrastar, rasgar, etc.

A adequação de sentido desta abordagem metodológica, no domínio da educação artística, na formação e acompanhamento de professores do 3º Ciclo justifica-se porque no contexto timorense é designado apenas um professor para lecionar a disciplina de Artes e Cultura com base num currículo constituído pelos domínios das artes visuais e o da música. Além deste pressuposto a adoção e desenvolvimento de metodologias que promovam uma integração dos diferentes campos artísticos baseia-se também na existência de conteúdos comuns a esses diferentes domínios. Por exemplo, o conceito de movimento, possível de abordar, quer no campo do desenho, quer no da expressão corporal; textura, padrão, ritmo, ou improvisação e composição, comuns às artes visuais



e à música; ou ainda o de espaço, transversal às artes visuais e expressão corporal (drama); como o de tempo, à música e à poesia ou literatura. Assim, partindo desta articulação e sinergias fizeram-se diversas propostas de atividades práticas a serem adotadas e desenvolvidas pelos professores timorenses do 3º Ciclo nas suas aulas, das quais se apresenta o exemplo da “pintura sonora”.

## 1.2. Pintura sonora

Na sua pesquisa e investigação sobre a arte abstrata, sobre uma essência interior, Kandinsky fala da aproximação de todas as artes, embora sublinhe as suas qualidades próprias. Essa aproximação é o caminho para o espiritual. E a música, a mais imaterial de todas será a que mais se aproxima desse universo interior e por isso do abstrato. O artista visual esforçar-se-á por descobrir caminhos similares no âmbito do seu campo artístico. Então, procura na pintura, o ritmo, a construção abstrata, matemática e a dinâmica da cor. Para Kandinsky, comparar diferentes artes leva à unidade das artes (Kandinsky, 1996: 55-9).

É a partir do que cada área tem de próprio que se procura a relação com outras, na tentativa de chegar a algo mais absoluto em termos de aprendizagens. Assim, uma das propostas desenvolvida foi a de “pintura sonora” que consiste em desenhar ou pintar partindo de estímulos musicais diversificados. Inserida no âmbito dos domínios/módulos música e movimento, músicas do mundo e espaço e forma, do Programa do 3º Ciclo, tinha em vista a abordagem aos conteúdos, ideias sonoras e musicais associadas a determinados estímulos e temáticas; elementos da linguagem visual (linha e ponto) e características do som (altura, intensidade, duração e timbre).

O objetivo era o da interpretação visual (por meio do desenho ou da pintura) de sons, seguindo linhas e movimentos sonoros, timbres, intensidades, ritmos. Essa tradução visual de um som poderia resultar abstrata ou de pendor figurativo já que os formandos eram convidados a desenhar/pintar com diversos meios (por exemplo, paus mergulhados em tinta, pastéis de óleo ou secos, giz, ceras na ponta de paus, pneus, pincéis que poderiam utilizar da forma convencional ou à maneira de Jackson Pollock, recorrendo ao *dripping*). Procurava-se, por exemplo, relacionar a duração de um som com o comprimento de uma linha, ou variações de ritmo com a expressão de diferentes tipos de linhas. Ou ainda a equivalência entre som e cor no que respeita às suas vibrações e intensidade.

Em termos metodológicos a atividade devia iniciar-se com a audição de ambientes sonoros diversificados (sons do ambiente, ritmos, exemplos instrumentais), seguindo-se a análise, em conjunto, das características dos sons: timbre, altura, intensidade, duração, após a qual se passava ao registo simbólico e



**Figura 1** · Formadores timorenses de educação artística a desenvolver a atividade de pintura sonora. Fonte: própria.

**Figura 2** · Formadores timorenses de educação artística a desenvolver a atividade de pintura sonora. Fonte: própria.

**Figura 3** · Pintura sonora (utilizando pneus), atividade com a comunidade, desenvolvida por formandos. Fonte: própria.

**Figura 4** · Pintura sonora (utilizando pneus), atividade com a comunidade, desenvolvida por formandos. Fonte: própria.

**Figura 5** · Pintura sonora, atividade com a comunidade, desenvolvida por formandos. Fonte: própria.

**Figura 6** · Pintura sonora, atividade com a comunidade, desenvolvida por formandos. Fonte: própria.

gráfico dos sons, através de linhas, pontos, manchas. Por exemplo: sons graves com linhas em baixo, sons agudos com linhas em cima, sons longos com linha longas, sons curtos com pontos, etc.).

Numa fase posterior, o trabalho deveria ser desenvolvido em grupo (por exemplo, três pessoas) e em grandes superfícies de papel colocadas horizontalmente no chão. A partir de exemplos musicais diversificados, iniciava-se a tradução visual do movimento das melodias e ritmos que se ouviam.

Além da relação artes visuais/música, esta atividade estabelece também uma relação com o espaço: ao aumentar a escala utilizando grandes folhas de papel e ao trabalhar na superfície horizontal, a ação torna-se mais física já que permite movimentar-se à volta do papel e a percepção visual de diversos pontos de vista. Existe, portanto, um certo sentido performativo, em que a ação do corpo está presente e cuja marca dessa ação se fixa na superfície, permitindo interagir no espaço, com o espaço e em colaboração com outros corpos.

Por fim, as obras resultantes deveriam ser expostas na posição vertical e procedia-se, então, à discussão em torno da experiência sensorial vivida a partir dos diferentes estímulos e interações (musicais e físicas).

Também em relação à música e à cor se fixa um paralelismo, lembrando ainda Kandinsky que atribuía qualidades musicais à cor, por exemplo, ao falar em cores agudas ou vibrantes, cores fortes ou fracas, ou ainda numa cor sem som, como quando se referia ao preto “[...] eis a ressonância interior do preto. A sua correspondência na linguagem musical é a pausa [...]. É como o silêncio [...]”. (Kandinsky, 1996: 97).

Pode, portanto, o professor de educação artística, se assim o desejar, usar esta atividade para abordar o tema da cor e desenvolvê-lo conforme os conteúdos que pretenda ensinar.

Porque as aprendizagens e experiências pedagógicas não se devem confinar apenas ao espaço da sala de aula ou ao contexto escola, esta atividade foi também realizada e acompanhada pelos formandos em situações diferentes, como por exemplo, noutras espaços (jardins, praças, outras instituições, etc.) e para públicos com níveis etários diversificados, de modo a envolver a comunidade. A atividade foi desenvolvida como uma espécie de performance coletiva e voluntária em que de repente quem chegasse, criança, jovem ou adulto, podia pegar num pincel, passar a tinta num pneu e fazê-lo rodar sobre o papel, de modo a deixar uma marca. Rapidamente havia várias pessoas a participar e gerava-se interação entre elas. As folhas de papel eram substituídas à medida que a superfície ganhava corpo, matéria, e em seguida eram penduradas numa parede de modo a exibir o resultado.

Estabeleceram-se ainda relações entre os sons que se ouvem e o movimento, que se traduzem através do desenho de linhas e manchas, que no final formam uma composição de cor, musical, enérgica, ativa, serena ou surda, conforme o comportamento que resulte da mistura das cores. Estas podem, como nos falava Kandinsky (1996: 90), vibrar ou subtrair-se entre si, ser mais ou menos horizontais, mais ou menos excêntricas, mais ou menos sonoras ou ativas.

A ação performativa traduz-se no uso do corpo físico como se criasse uma dança em redor da superfície (um pouco à maneira de Pollock), mas aqui num jogo partilhado, de interação e colaboração com outros corpos.

### Conclusão

O trabalho desenvolvido no âmbito da Supervisão e Acompanhamento da Reforma Curricular do 3º ciclo do Ensino Básico, em Timor-Leste, relativo à área de educação artística, deve-se em termos conceptuais, à autora deste artigo (com formação em artes visuais) e à professora de música Fátima Vargas, tendo esta colaboração sido desenvolvida ao longo dos três anos. Procurou-se proporcionar formação específica aos formadores timorenses dos treze distritos do país, através de diversas ações, que na maior parte das vezes assentaram num sistema de oficinas, de carácter experimental, procurando o desenvolvimento de sinergias entre os diversos campos artísticos, de modo a proporcionar uma visão integrada do saber e fazer artísticos.

Além do exemplo apresentado (pintura sonora) foram propostas atividades como “sons da natureza e do quotidiano” (que incluía a audição, análise e registo gráfico de sons, e também a construção de objetos sonoros não convencionais e desenho de campo), “as cores do som”, “improvisação e composição”, “música, desenho e movimento”, “espelho musical”, “sonorização e dramatização de histórias”, entre outras (Pereira e Vargas, 2013) que contemplaram as competências e os conteúdos disciplinares do 3º Ciclo do Ensino Básico, e que valorizaram a interligação entre as áreas expressivas bem como a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do currículo.

Como se disse, em Timor-Leste, no que respeita à educação artística, o processo de ensino-aprendizagem abrange a área das artes visuais e a da música, para as quais um mesmo professor tem que estar preparado. Sabendo que há conteúdos específicos de cada área e apesar destes se tornarem mais específicos à medida que se avança no grau de escolaridade, foi útil trabalhar a partir de uma visão de integração das diferentes artes. Em primeiro lugar porque existem realmente diversos paralelismos e múltiplos conteúdos em comum. Segundo, porque se pensa que uma educação de base é tanto mais plural se abandonar o

entendimento positivista de compartimentação do saber. Uma educação que coloque quem está a aprender na posição daquele que pode experimentar e compreender pela prática.

Esta opção metodológica potenciou uma cultura de cooperação, partilha de informação e de trabalho conjunto para a construção de um conhecimento coletivo. A interdisciplinaridade permitiu trabalhar conteúdos comuns a diferentes campos do conhecimento, bem como uma visão holística e integrada do saber.

### Referências

- Horacio (1984) *Arte Poética* (intr., trad. R. M. R. Fernandes). Mem Martins: Inquérito.
- Kandinsky, Vassily (1996) *Do Espiritual na Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pereira, Maria Dilar da Conceição (2005). *Ilustração da Guerra e Paz - Júlio Pomar* Pensamento estético, crítica e imagem plástica. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
- Pereira, Maria Dilar da Conceição & Vargas, Fátima (2013). *Educação Artística (Curso de Formação Intensiva de Professores Conteúdos Curriculares Específicos do 3º Ciclo do Ensino Básico)*. Díli: PFICP/ INFORDEPE.

# Interrogando o habitual: objetos ordinários com possibilidades extraordinárias

*Questioning the usual: ordinary objects with  
extraordinary possibilities*

POLLYANNA MOTTA MARTINS\*

Artigo completo submetido a 1 de maio e aprovado a 24 de maio 2015.

\*Brasil, Artista Visual. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Artes (IA).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Senhor dos Passos, nº 248, Centro, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, CEP: 90020-180, Brasil. E-mail: pollyanna.martins@ufrgs.br

**Resumo:** O artigo trata do relato de uma proposta educativa desenvolvida em uma escola pública localizada em Porto Alegre. Em sala de aula, trabalhou-se com desenho, monotipia, fotografia e construção de objeto tridimensional, visando a ressignificação de objetos do cotidiano, ao perceber que estes, por serem geralmente utilizados de forma automática, são pouco valorizados em suas qualidades estéticas e poéticas.

**Palavras-chave:** proposta educativa / ressignificação / cotidiano.

**Abstract:** *The article presents the narrative of a educational project developed in a public school located in Porto Alegre. In classroom, we have worked with drawing, engraving, photograph and with the building of a tridimensional object, aiming the reframing of daily objects, as we realized that these objects were used in an automatic way and so aren't valued in their aesthetic and poetic qualities.*

**Keywords:** *educational proposal / reframing / daily.*

## Introdução

*A perspectiva funcional que subjaz às nossas práticas ordinárias nos conduz a objetivar o mundo e, assim fazendo, a dele nos distanciar* (Landowski, 2005: 94).

O artigo trata de uma proposta educativa desenvolvida em 2014 em duas turmas de 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Arte de uma escola pública localizada em Porto Alegre. O relato tem por objetivo uma análise do decorrer da experiência, evidenciando os momentos positivos e as necessidades identificadas, visando contribuir para uma reflexão sobre a prática docente.

O projeto parte de uma inquietação advinda de observações em sala de aula, onde se pode observar que os estudantes utilizavam os objetos do cotidiano de forma automática, sem valorizar suas qualidades estéticas e poéticas. A partir disso, aborda-se a ressignificação como chave para propor uma desconstrução de hábitos automatizados e, a partir de questionamentos e reflexões, propor novas construções de sentido, ampliando os processos de imaginação, significação e criação.

Na proposta relatada, teve-se a intenção de trabalhar enfatizando a percepção, na tentativa de promover a percepção do ordinário. Ao trabalhar com os adolescentes, levou-se os alunos a inventar possibilidades inéditas para objetos condicionados a usos pré-estabelecidos e moldados, promovendo, dessa forma, o deslocamento do sentido dos objetos de seu lugar-comum e auxiliando, concomitantemente, no desenvolvimento da autonomia e criatividade.

A experiência, que buscou através da arte uma maneira de movimentar questões latentes, possibilitou a reflexão sobre a importância das atividades lúdicas e sobre a ansiedade que o abandono de um comportamento estereotipado gerou nos alunos, além de outras questões que surgiram no percorrer do caminho.

### **1. Proposta educativa: objetos ordinários com possibilidades extraordinárias**

As aulas foram divididas em sete momentos, com duração de dez aulas. Em sala de aula, ao abordar a ressignificação de objetos do cotidiano, trabalhou-se coletivamente com desenho, monotipia, fotografia e, por fim, com a construção de um objeto tridimensional inusitado.

## 1.1 Interrogando o habitual

*Existiriam modos de dar mais densidade à vida, de entrecortá-la de eventos estéticos, a partir de 'desvios' do funcional* (Greimas, 2002: 85).

O primeiro momento, denominado *Interrogando o habitual*, visou à aproximação entre a professora e os alunos, através de uma dinâmica lúdica chamada *Caixa assustada*, com o objetivo de estimular um olhar diferenciado para o cotidiano recorrente, além de servir como uma espécie de introdução para as atividades seguintes.

Para a realização da atividade, preparou-se previamente uma caixa com objetos do nosso cotidiano (Figura 1 e Figura 2), como talheres, esponjas, fones de ouvido, sabonetes, etc. As músicas *As coisas*, de Arnaldo Antunes (2007), e *O que se perde enquanto os olhos piscam*, de Teatro Mágico (2011), tocavam enquanto a caixa, coberta por uma manga de tecido, passava de mão em mão no círculo formado pelos alunos, pois a canção destas músicas refere-se, de certa forma, ao que se buscou questionar com a proposta educativa.

Quando a música era pausada, o aluno que estivesse com a caixa poderia retirar um objeto utilizando apenas o sentido do tato, e dar-lhe um novo sentido através de fala ou gesto, no qual o uso original fosse subvertido, transformado em outro, coerente ou não, mas que pudesse ser explorado um olhar criativo e sem condicionamentos sobre o uso de tal objeto.

Considerou-se o potencial da ludicidade em possibilitar experiências estéticas enriquecedoras por meio de provocações e desafios, e a proximidade da arte com o jogo. Como afirma Mirian Celeste Martins, "(...) a essência do jogo, e também da arte, está na sua capacidade de excitar e fascinar intensamente provocando estranhamentos, deslocando o lugar do 'já sabido'" (Martins, 2005: 99). Assim, a arte nos possibilita encontrar um novo sentido para os acontecimentos, mostrando-nos novas possibilidades de ver e também de ser, assim como o jogo. Outra característica dessa proximidade arte/jogo é que tanto em um quanto no outro, o espectador participa da obra. Para Gadamer, "(...) O espectador é notadamente mais que um mero observador que vê o que se passa diante de si; ele é como alguém que 'participa' do jogo, uma parte dele". (Gadamer, 1985: 40)

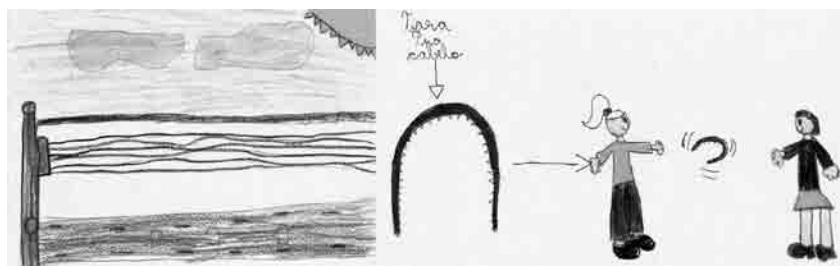
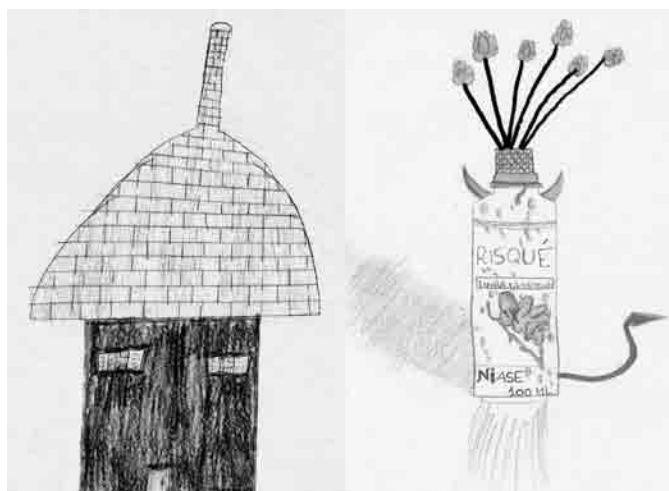
Ao propor esse jogo reflexivo aos alunos, percebeu-se um entusiasmo latente na experiência de pegar a caixa assustada e de retirar um objeto de dentro dela. Acredita-se que essa motivação se deu devido à "capacidade que o jogo tem de romper com a lógica do cotidiano, de criar uma interação entre a





**Figura 1** · Aluno retirando um objeto de dentro da caixa assustada. Fonte: própria.

**Figura 2** · Os objetos retirados da caixa ficavam expostos no chão. Fonte: própria.



**Figura 3** - Desenhos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. No primeiro, a aluna transformou um funil em um telhado de uma casa e, no segundo, a aluna utilizou uma embalagem de acetona como um pequeno vaso de flores. Fonte: própria.

**Figura 4** - Desenhos dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. No primeiro, o aluno transformou fones de ouvido em fios elétricos de um poste de luz e, no outro desenho, a aluna subverteu a função de uma tiara, transformando-a em um objeto para brincar. Fonte: própria.

realidade e a imaginação, espaço essencial de simbolização” (Martins, 2008: 97). Além disso, a atividade lúdica foi utilizada como instrumento de desafio cognitivo em que os aspectos criativos dos alunos foram incentivados.

Nesse sentido, a proposta de inserir um jogo para iniciar as atividades educativas está em sintonia com o tema desse projeto, que também buscou romper com a lógica do cotidiano ao possibilitar a construção de novos sentidos partindo de práticas vivenciadas cotidianamente.

## 1.2 Desenhando objetos (re)inventados

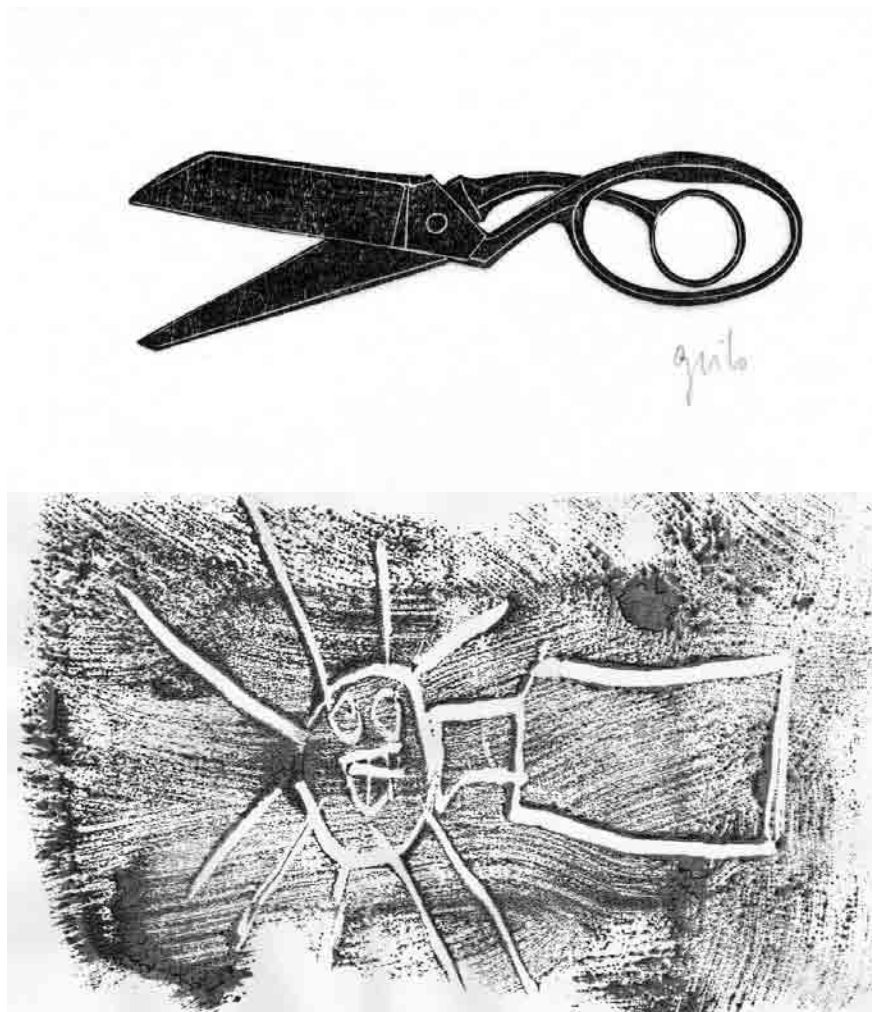
Na sequência da proposta, solicitou-se a realização de um desenho do objeto retirado da caixa, evidenciando o novo significado dado a este (Figura 3 e Figura 4).

Nos desenhos foram utilizadas folhas A5, explorando um tamanho diferente do habitual, pois os alunos estavam acostumados a desenhar apenas em folha tamanho A4. Solicitou-se aos alunos que criassem títulos para seus desenhos, nos quais as palavras, assim como os objetos, pudessem ser inventadas.

## 1.3 Conhecendo referências artísticas e poéticas

No terceiro momento da proposta educativa, os artistas Rubem Grilo e Saul Steinberg, assim como o poeta Manoel de Barros, foram apresentados como referências para o trabalho que seria realizado. Dessa forma, foram apresentados aos alunos os trabalhos de Rubem Grilo, especialmente da série *Xilogravuras: Ferramentas, Objetos Imaturos, Aparelhos de Precisão e Outras Inutilidades*, visto que o artista ressignifica objetos em suas representações, inventando novas funções ou eliminando as funções dos objetos, a exemplo da xilogravura *Tesoura para arreimate* (Figura 5). Por outro lado, também as obras do artista Saul Steinberg vão ao encontro da ludicidade de Rubem Grilo, dialogando muito bem, e podendo auxiliar os alunos a perceber os objetos que os circundam, pois muitas de suas obras, metaforicamente, questionam o papel das rotinas e da vida que contemporaneamente levamos. Também foram apresentadas poesias de Manoel de Barros, que discorrem sobre a banalidade do cotidiano e sobre a beleza presente no que é comum.

Esses referenciais artísticos foram apresentados em folha A3, com indicação do contexto histórico e das técnicas utilizadas (ao falar das obras de Rubem Grilo, por exemplo, também foram expostos os processos da gravura, especialmente da xilogravura) e algumas obras, devidamente identificadas. Em seguida, foi entregue aos estudantes uma caixa que continha envelopes com poesias de Manoel de Barros e fotos de gravuras de Rubem Grilo representando utilitários incomuns, e cada aluno recebeu um envelope. Em um grande painel foram coladas as imagens e poesias retiradas da caixa.



**Figura 5** - Rubem Grilo. *Tesoura para arremate,* s/ data. Xilogravura. Fonte: Museu do Trabalho (Porto Alegre/RS).

**Figura 6** - Monotipia realizado por um aluno. O título do trabalho, que foi dado pelo estudante, é "até o sol tem pen drive." Fonte: própria.

O painel com as imagens e as poesias dos artistas ficou exposto na sala para que os alunos pudessem ver sempre que quisessem, servindo como referencial para os trabalhos que foram desenvolvidos nas aulas que se seguiram.

Ao ver as poesias de Manoel de Barros, em que o artista inventa novas palavras, os alunos ficaram muito curiosos, então a opção foi continuar trabalhando com poesia e palavras, além das linguagens artísticas.

#### **1.4 Relacionando palavras com objetos através de monotipia**

Pensando em utilizar novas linguagens artísticas, para que os alunos desenvolvessem a linguagem do desenho também como base para o desenvolvimento de outras linguagens, foi proposto a realização de monotipias, visto que os alunos haviam tido conhecimento das técnicas de gravura na aula precedente. Para isso, foram elaboradas duas caixas: uma contendo fotos de objetos e outra com palavras presentes nas poesias de Manoel de Barros. Os alunos retiraram uma foto e uma palavra, e fizeram um objeto híbrido partindo desses dois elementos através de monotipia, além de criarem um título para o objeto inventado (Figura 6 e Figura 7).

#### **1.5 Ampliando o universo visual pela poesia**

Em um quinto momento, voltando novamente ao poeta Manoel de Barros, assistiu-se ao filme *Só dez por cento é mentira*, com direção de Pedro Cezar, que tem como mote uma biografia inventada nas poesias do poeta Manoel de Barros. A linguagem visual utilizada no filme cria recursos ficcionais, e propõe representações gráficas que aludem ao universo extraordinário do poeta (Figura 8), ilustrando suas “desimportâncias” biográficas.

Durante o filme se fez algumas pausas em alguns momentos para que fossem lançadas perguntas disparadoras ou observações em relação a algumas cenas, principalmente na cena em que são mostradas construções tridimensionais de “objetos inúteis”, pois se comunicam com as obras do artista Jean Tinguely, o qual foi foco da proposta desenvolvida em uma das seguintes aulas.

#### **1.6 Fotografando a criação de novos sentidos**

No sexto momento, os alunos levaram câmeras fotográficas para a aula e fotografaram objetos trazidos de casa, evidenciando-os em usos incomuns. Estas fotografias poderiam ser realizadas em performances com os objetos, através de deslocamentos de lugar, ou transformação dos objetos a partir de novos contextos. Esta atividade foi semelhante à da caixa assustada, porém com registro fotográfico, e o propósito foi estimular a percepção de pequenas coisas,

buscando o extraordinário no ordinário, através da apreciação e ressignificação de objetos comuns do nosso dia-a-dia.

Tornou-se possível verificar o condicionamento dos alunos, que demonstraram dificuldade em dar um significado que não fosse o habitual, porém, não se interferiu nos trabalhos realizados em aula, os alunos foram deixados livres para pensar e escolher o seu objeto, entretanto, simultaneamente, foram mostradas imagens de obras de artistas já citados que trabalham a temática da ressignificação e do cotidiano.

O abandono de uma conduta estereotipada do professor, para Bleger (1989), gera muita ansiedade em um grupo:

*A manutenção e repetição das mesmas condutas e normas — de modo ritual — acarreta a vantagem de não se enfrentarem mudanças nem coisas novas e, assim, evitar-se a ansiedade. Porém, o preço desta segurança e tranquilidade é o bloqueio do ensino e da aprendizagem, e a transformação destes instrumentos no oposto daquilo que devem ser: um meio de alienação do ser humano (Bleger, 1989: 57).*

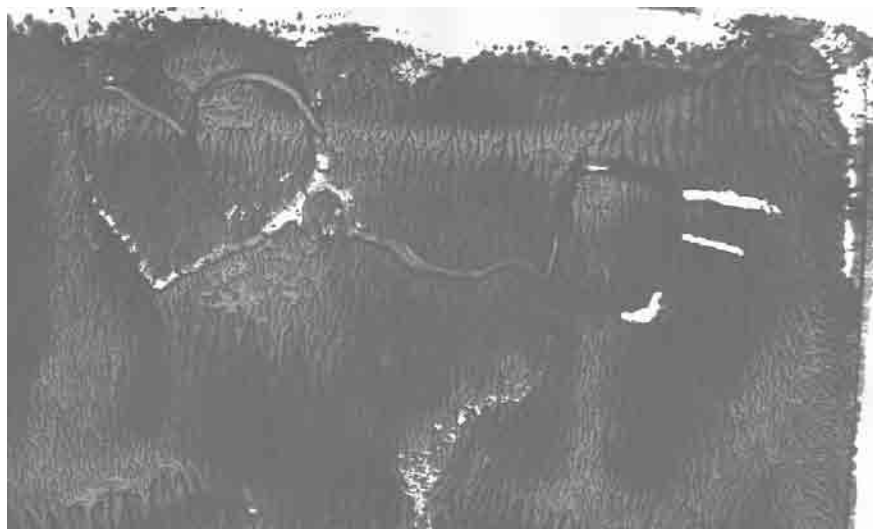
Ou seja, uma das questões que pode ter paralisado o grupo é o fato de que a proposta ameaçava romper estereótipos, gerando, conseqüentemente, um bloqueio em alguns, que afirmaram não conseguir pensar em nada. Porém, verificou-se que, ao final do trabalho, os alunos buscaram as referências apresentadas e conseguiram realizar o que foi proposto, adaptando-se a autonomia que lhes foi concedida.

## 1. 7 Construindo um objeto inusitado

No último momento, a proposta foi de, primeiramente, questionar os alunos sobre a possibilidade de construir um objeto tridimensional utilizando objetos variados. Após o debate sobre as possibilidades de construção tridimensional, apresentaram-se imagens das obras do artista Alexander Calder, especialmente da série *Household Object*, em que Calder constrói objetos, porém, tirando-lhes o significado ou atribuindo novos sentidos, semelhante às xilogravuras de Rubem Grilo. Em suas esculturas, Calder utiliza materiais variados do dia-a-dia (arame, linha, botão, papéis, embalagem de papelão, garrafa pet, etc.), deixando-as muito perto do cotidiano de cada aluno.

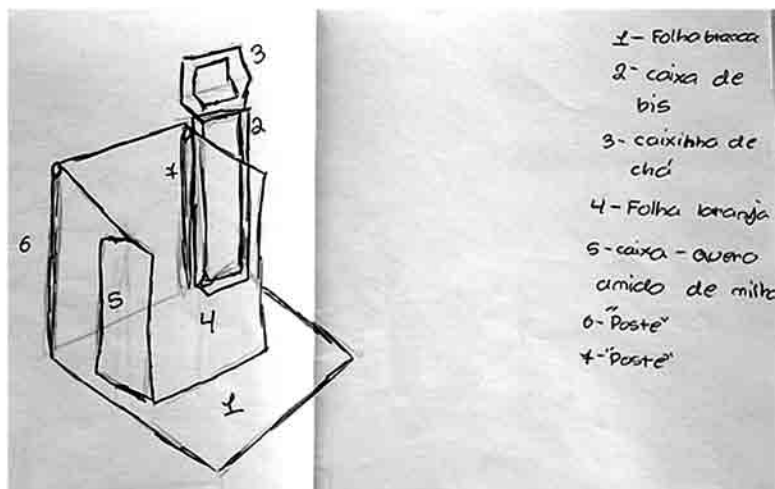
Também foi significativo mostrar as obras do escultor Jean Tinguely, que constrói máquinas satíricas que não funcionam, têm mecanismos inúteis e podem sugerir a ideia de maquinaria sem que se tenha a definição precisa da função, embora envolvam a complexidade formal das máquinas.

Outro artista que também dialoga com as questões tratadas e foi apresentado em sala de aula, é o brasileiro Guto Lacaz, que recria objetos ordinários



**Figura 7** · Monotipia realizado por uma aluna. O título é “carregador carregando um coração”. Fonte: própria.

**Figura 8** · Guto Lacaz. *Abajour Branco*.  
Fonte: <http://www.gutulacaz.com.br/>



**Figura 9** · Antes de confeccionar o objeto tridimensional, alguns grupos fizeram um esboço do projeto. Fonte: própria.

**Figura 10** · Alguns optaram por criar "mecanismos" nos seus trabalhos. Fonte: própria.



dando-lhes novas funções a partir de outros objetos comuns no nosso dia-a-dia, como, por exemplo, um abajur (Figura 8), que foi feito com um filtro de café e um rolo de papel higiênico.

Como atividade, os alunos foram solicitados a construir um objeto tridimensional, dando-lhe um novo sentido que não fosse o habitual (Figura 9). Para a construção, os alunos utilizaram diversos materiais que foram disponibilizados. Muitos alunos ficaram impressionados com a quantidade de materiais utilizadas por Tinguely e, principalmente, por serem materiais simples, acabaram por se inspirar nas suas obras, construindo objetos com alguns mecanismos (Figura 10).

### Considerações sobre a proposta educativa

A execução do projeto permitiu vivenciar as dificuldades dos alunos, além de momentos que podem ser considerados como conquistas para seu aprendizado. Foi uma experiência significativa em relação ao fato de se trabalhar com a focalização do detalhe em uma realidade observada, buscando através da arte uma maneira de movimentar questões latentes.

Assim como se tentou trabalhar o olhar dos alunos no sentido de uma ampliação e qualificação, por outro lado, se teve também que desfazer algumas certezas e modificar um pouco a ordem do projeto pelos acontecimentos que não haviam sido previstos. Nesse sentido, o tema do projeto pode servir para se pensar poeticamente a docência, fazendo com que se perceba que não podemos ser professores que olham para seus alunos como indivíduos previsíveis ou rotulados.

Por fim, espera-se que a resignificação do dia-a-dia e a reinvenção da realidade, de forma a ultrapassar a visão tradicional e funcional dos objetos, de forma a *desformar* e *transver* o mundo, como sugere Manoel de Barros, possam ter sido significativas para os alunos, e que as atividades rotineiras e as pequenas coisas da vida possam ser vistas como importantes para o deslocamento do lugar-comum e para o encontro de um novo mundo carregado de novos sentidos.

### Referências

- Barros, Manoel de. (2010) *Poesia Completa*. Leya: São Paulo.
- Bleger, José (1989) *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gadamer, Hans-Georg (1985) *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Greimas, Algirdas Julien. (2002) *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores.
- Landowski, Eric. (2005) "Para uma semiótica sensível." *Revista Educação & Realidade*. ISSN 0100-3143, e-ISSN 2175-6236. V. 2 (30): 93-106, jul/dez.
- Martins, Mirian Celeste. (2005) "Mediação: provocações estéticas." *Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação*. São Paulo, v.1 (1): 94-133, outubro.

# Se puede tocar: ¡Una instalación en el pasillo!

*You can touch: an installation in the hall!*

IDOIA MARCELLÁN BARAZE\*

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprobado a 23 de maio de 2015.

\*España, profesora universitaria. Afiliación: Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco UPV-EHU. B° Sarriena 48940 Leioa (Bizkaia) España.

AFILIACIÓN: Universidad de Sevilla (US), Facultad de Bellas Artes (BBAA), Departamento de Dibujo. C/ Laraña nº 3, 41003 Sevilla, España. E-mail: idoia.marcellan@ehu.es

**Resumen:** La educación de las artes visuales en el tramo infantil suele ser muy pobre y limitada en el estado español ¿Cómo disfrutar pero también aprender a través de este ámbito? El arte contemporáneo bien puede ayudar. Una instalación realizada con y por niños y niñas de 2 años se convierte en el motor para desarrollar algunas de las competencias básicas y generar una serie de aprendizajes y reflexiones. Considerar el poder performativo de las producciones artísticas y propiciar encuentros con ellas permite enriquecer el aprendizaje de la infancia.

**Palabras clave:** educación infantil / arte contemporáneo / instalación / cultura visual / proyecto.

**Abstract:** *Visual art education in pre-school education tends to be poor and limited in the Spanish state. How could children enjoy but also learn through this area? Contemporary art may help. An art installation made with and by 2 years old children turns to be the engine to develop some basic competencies and create several learnings and reflections. Taking into account the performative power of the artistic productions and promoting the encounter with them allows the enrichment of learning of childhood.*

**Keywords:** *pre-school education / contemporary art / installation / visual culture / project.*

## Introducción

A pesar de los diversos avances científicos, psicológicos y pedagógicos, como señalaba hace tiempo ya Hoyuelos (2010), la imagen de los niños y niñas de Educación infantil suele ser pobre y, en consecuencia, la formación que se les ofrece suele ser igualmente simple y escasa. Qué decir del ámbito que nos ocupa: la educación artística.

La práctica habitual en España, y dada la escasa formación que el profesorado recibe en este ámbito, suele consistir básicamente en propuestas para que pinten con colores que manchen lo menos posible y luego preguntarles ‘¿qué es eso?’ y ‘¡qué bonito!’. Con lo cual el poco y mal formado profesorado, inconscientemente, va impregnando la idea socialmente extendida, de que cualquier expresión gráfica debe pasar por ser algo reconocible, figurativo y además tiene que ser agradable. Además de esta tendencia, en la actual cultura escolar y en edades muy tempranas, Agirre (2012) ha detectado que están proliferando publicaciones dirigidas a sensibilizar o instruir en el conocimiento de los grandes maestros de la historia del arte: a través de sus biografías y con propuestas que se limitan a la imitación de sus estilos y la reproducción de sus obras. En su análisis Agirre destaca que sistemáticamente se recurre a los mismos artistas, mayoritariamente hombres, blancos y pintores, en cuyas producciones predominan los colores básicos y las temáticas y motivos amables. Afirma que, en estos materiales, se suele reforzar la mirada romántica del artista ya que “ofrecen una visión extemporánea y descontextualizada del artista como genio creador” (Agirre, 2012: 164), y el arte suele presentarse como un hecho autónomo sin relación alguna con otras manifestaciones culturales y menos aún con la propia cultura visual infantil.

Así que concluye que ‘parece que la educación artística se está orientando hacia una formación para el conocimiento de las artes en lugar de usar las artes para aumentar el conocimiento y la formación identitaria de los sujetos’ (Agirre, 2012: 165) y se pregunta si son posibles otros usos y otras prácticas escolares.

A este respecto, al calor del pensamiento y la pedagogía del conocido Loris Malaguzzi, el modo de trabajo que vienen desarrollando en las escuelas de la región italiana de Reggio Emilia, con el lugar otorgado a la formación artística y estética, bien podría servir como ejemplo de que otros usos y otras prácticas sí son posibles. Entre otras cuestiones porque reconocen una imagen de la infancia con derechos universales y con potencialidades y porque, sin despreciar el valor del trabajo con materiales y técnicas, han ido más allá al considerar el valor de la dimensión estética en los procesos de aprendizaje y creación de significados. Consideración que, como se ha señalado, actualmente, en las escuelas

españolas a penas se da. Vecchi (apud Hoyuelos 2006: 134) explica que en las escuelas reggianas, por ejemplo, los artistas no se presentan como modelos a copiar sino "como una forma de provocar una cultura visual o artística que pueda ser un alimento para el desarrollo del imaginario personal del los niños". En estas escuelas las referencias al mundo del arte, reinterpretadas por las elaboraciones y el imaginario de los niños, constituyen, por tanto, oportunidades para aprender, para reflexionar, investigar y producir cultura.

¿Y en qué otro contexto son posibles otros usos y prácticas escolares? La Comunidad Autónoma Vasca (en adelante CAV) es una región del estado español con competencias propias en materia de educación. En ella se cuenta con el Decreto 2009/12 que establece el currículo propio de la Educación Infantil, tramo de carácter voluntario y con una duración de seis cursos divididos en dos Ciclos: el primero desde 0-3 años, y el segundo desde 3-6.

El referido decreto apunta que en este tramo educativo se deberían desarrollar competencias que les permitan a los niños/as: desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión para realizar creaciones propias así como habilitarles para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales (España, Decreto 12/2009). De entre los objetivos propuestos para desarrollar destacan que sería necesario:

*Experimentar, mostrar interés y utilizar los lenguajes corporal, plástico, musical y tecnológico, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno, así como para provocar efectos estéticos y disfrutar.*

*Participar de manera creativa en producciones plásticas, audiovisuales, tecnológicas, teatrales, musicales y corporales mediante el empleo de técnicas diversas para aumentar sus posibilidades comunicativas e iniciarse en la comprensión del hecho cultural. (...) y avanzar en el conocimiento de sí mismos, y del medio social y físico. (España, Decreto 12/2009: 29)*

Un marco normativo en consonancia con las propuestas educativas más innovadoras desde las que se nos invita a abordar el arte y la cultura visual como condensadores e incoadores de experiencia, como generadores de discursos, cómo prácticas sociales o como manifestaciones culturales que influyen en las formas de vida, en las creencias y en los valores de los sujetos (Duncum, 1996; Freedman, 2006; Hernández, 2007; Agirre, 2012, entre otros).

Ahora bien, lejos de este marco curricular, la realidad es que las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de infantil se asemejan bastante más a la situación detectada por Agirre y expuesta en este texto anteriormente. Así es que, en la mayoría de las ocasiones, en esta materia apenas se plantean objetivos

formativos que vayan más allá del desarrollo motriz y las actividades que se proponen, rara vez abordan la interpretación o la comprensión de los hechos culturales. No obstante el presente trabajo da cuenta de una experiencia bien distinta realizada en un centro escolar de la CAV, emulando el proceso de una instalación artística. A continuación se explica el proceso llevado a cabo con niños/as de 2 años y finalmente se exponen unas conclusiones al respecto.

## **1. El contexto de la experiencia**

### **1.1 Los cursos de formación**

Desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco y en colaboración con el colectivo de educación y mediación en arte Artaziak se vienen impartiendo cursos de formación para el profesorado, financiados públicamente por el departamento de educación del Gobierno Vasco.

El objetivo principal de estos cursos suele ser el de transferir los conocimientos que la academia y Artaziak generan en su investigación y práctica. Se trabaja desde la posición de que las artes y la cultura visual sirven para generar conocimiento, crítica, investigación y aprendizaje, en palabras de Efland, Freedman, & Stuhr (2003) para la construcción de la realidad.

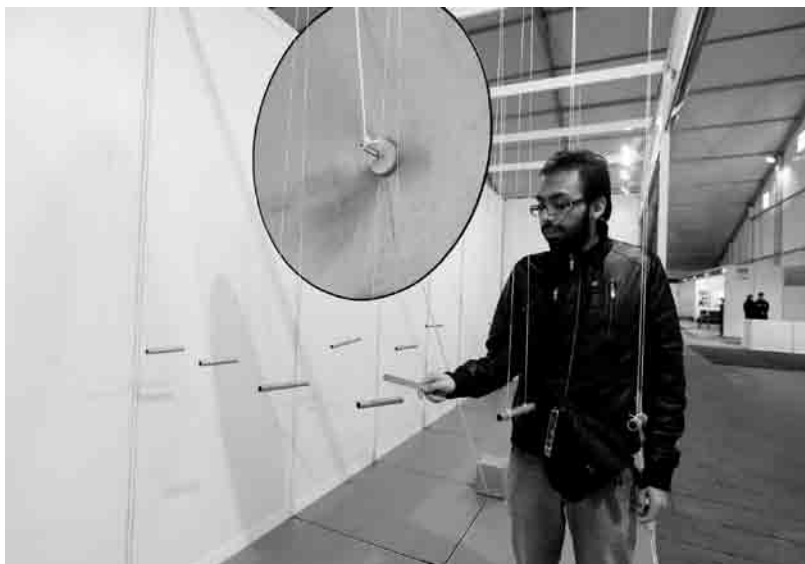
El arte es entendido y, así se presenta, como una ‘forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común’ (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003: 126), como un condensado simbólico de experiencia narrativizada que enfatiza lo estético (Agirre, 2000).

Así que desde esta atalaya, y como parte de la práctica que desarrollan en los mismos, una maestra diseñó el proyecto descrito en este trabajo.

### **1.2 El colegio público infantil Altzaga de Erandio (CEIP Altzaga)**

En este centro en la etapa de infantil trabajan mediante la metodología de proyectos, sencillos, de corta duración, con diversas actividades de experimentación. Si bien, en general, la educación de las artes visuales es un ámbito poco valorado y con profesorado poco cualificado, no es el caso de la maestra de esta experiencia, Leire: lleva varios años participando en los cursos de formación y experimentado junto a sus pequeños colaboradores. Además comparte con sus colegas del centro la convicción de que el aprendizaje debe ser experimentado, explorado y sentido. Sentido, tanto desde el “sentimiento” (conjunto de emociones ligadas a la motivación de aprender), como desde la “sensación”, desde la vista, el tacto, el olfato, el gusto, el oído y ‘algún otro sentido que seguro conservan los más pequeños y nosotras ya habremos perdido’ (Leire, la maestra).

Así que procuran organizar experiencias de juego y experimentación libre,



**Figura 1** · Instalación de Pedroza Villalobos en Getxoarte 2014. Fuente: Getxoarte.

donde las normas sean sólo las imprescindibles para la convivencia y la seguridad, evitando el “No tocar, por favor”, y verbalizando un “Claro, puedes jugar — o no jugar —, puedes hacer — o no hacer —, puedes decidir”.

En este caso el proyecto se llevó adelante con los 59 niños /as de entre 2-3 años de las 3 aulas por sus respectivas maestras más otras dos de apoyo.

## 2. La experiencia

El marco teórico aportado por los cursos de formación y el casual encuentro de la maestra con la instalación del artista y músico Hegel Emmanuel Pedroza Villalobos constituyeron el germen del proyecto. Su obra de arte contemporáneo titulada “OSNI — Objeto Sonoro No Identificado”, realizada con tubos metálicos colgados, que al chocar provocaban diferentes sonidos, inspiró la propuesta escolar (Figura 1). Emulando este mismo proceso artístico se instó a los niños/as a crear una instalación utilizando objetos de la vida cotidiana y posibilitar así la exploración y el aprendizaje a través de los sentidos.

## 2.1 Objetivos formativos

Mediante la propuesta se pretendían desarrollar varias de las competencias básicas recogidas por el currículum de la CAV para esta etapa, tales como:

### 2.1.1 Competencia en cultura humanística y artística

Ofrecer a los niños/as, desde edades tempranas, referentes visuales ricos y acercarlos a un concepto amplio y abierto de Arte, incidiendo especialmente en producciones contemporáneas.

Relacionar el arte con lo cotidiano, acercarlo a la vida de los niños/as.

Disfrutar la producción artística y respetar la individualidad de cada niño/a, su proceso, su ritmo.

### 2.1.2 Competencia relacionada con la autonomía y el desarrollo personal

Potenciar la creatividad, la capacidad de decidir y la exploración y experimentación a través de los sentidos.

Conseguir la implicación personal y emocional de cada niño/a en un proyecto grupal de aula.

### 2.1.3 Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud

Provocar el asombro, la curiosidad y las ganas de explorar, colocando objetos de la vida diaria fuera de su contexto habitual.

También se establecieron otros objetivos no enfocados al proceso de aprendizaje de los niños/as, sino a las educadoras o a la organización del centro:

- Potenciar la participación e implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje diseñados en la escuela.
- Ampliar la utilización de espacios comunes, como el pasillo, para realizar actividades didácticas.
- Huir del “mundo de plástico”, que actualmente rodea al juego infantil desde el ámbito comercial.
- Detectar o visibilizar el grado de adaptación del niño/a a la escuela y a nosotras mismas, al exponerle a una situación y propuesta no habituales.

## 2.2 Secuencia o pasos seguidos

Para el desarrollo de este proyecto se establecieron 3 fases:

### 2.2.1 Elección y observación de objetos

En un principio se les pidió a los niños/as que trajeran un objeto de casa que ellos o sus familiares utilizaran pero no podía ser un juguete ni de plástico. Una vez en el aula, uno por uno, describieron y explicaron, tanto gestual como verbalmente, qué es y para qué sirve con la ayuda de preguntas del tipo: '¿Qué has traído?', '¿Para qué sirve?', '¿Para qué lo utilizáis en casa?', '¿De qué material es?'. También se les dio la oportunidad de tocarlos y manipularlos.

### 2.2.2 Instalación y experimentación

Para crear la instalación, las maestras colgaron del techo del pasillo una red deportiva de 9 metros de largo por uno de ancho, horizontalmente y enganchada a los tubos de la calefacción. Al verla los niños/as se sorprendieron y comenzaron a hacer hipótesis sobre 'quién' y 'para qué' la habrían colgado: "Es para pasar el tren" dice Mikel. "No, un avión" afirma Lola, cuya madre es auxiliar de vuelo... Los comentarios se sucedieron y dejaron la red un par de días para que pensaran, hablaran o jugaran debajo de ella mientras trabajaban con ellos el término "red."

Y por fin llegó el momento de realizar la instalación, un trabajo grupal. Hubo que acondicionar una mesa para poner allí algunos objetos 'incoligables' bien por su excesivo peso o por la dificultad para engancharlo firmemente. Se les explicó en qué consiste hacer una instalación artística y se les animó a que cada uno decidiera y colgase o dejase su objeto donde le pareciera más oportuno.

Se plantearon 3 sesiones para la experimentación: en la primera por grupos de 4-5 personas salían al pasillo durante 10-15 minutos y se les animaba a la exploración: 'podéis jugar y tocar todo'. En las siguientes sesiones se cambiaron los componentes de los grupos con el fin de: reexplorar un espacio ya conocido, investigar más posibilidades o repetir lo ya experimentado y profundizar en ello, propiciar nuevas interacciones al cambiar los grupos y, con ello, potenciar también diferentes acciones y movilizar nuevos aprendizajes.

### 2.2.3 Reflexión y ampliación de conocimientos

Durante las sesiones de experimentación las maestras se mantuvieron al margen de la acción pero estuvieron presentes observando y documentando lo que ocurría (Figura 2, Figura 3). Tras cada sesión los protagonistas comentaban en el corro qué habían hecho, cómo se habían sentido, que les había gustado, qué no...en definitiva, sus vivencias. Pero con el fin de ahondar más en sus reflexiones les mostraron sus reacciones mediante las fotografías y los videos del montaje y la experimentación en la instalación.





**Figura 2** · Proceso de montaje. Fonte: própria.

**Figura 3** · Proceso de montaje. Fonte: própria.



**Figura 4** · Experimentación. Fuente: propia.

**Figura 5** · Experimentación. Fuente: propia.

Tras estas reflexiones les expusieron ejemplos de artistas que también hacen ‘instalaciones colgantes’ como la que ellos habían hecho, deteniéndose especialmente en la de Hegel Pedroza Villalobos, inspiradora del proyecto escolar. Los artistas y sus obras se presentaron como “investigadores plásticos”, y las maestras incidieron en la idea de que ellos y ellas también investigaron con su juego, estableciendo así conexiones entre el *modus operandi* de los artistas y los niños / as.

### 3. Conclusión

La experiencia ha revelado la importancia de tener un profesorado formado adecuadamente y...valiente! Características de estas maestras que se han animado a trabajar con arte contemporáneo huyendo así de la ‘visión edulcorada de la infancia que promueve, la elección de productos igualmente edulcorantes’ (Agirre 2012: 165). Este pequeño proyecto, a ellas, les ha hecho ver la importancia y riqueza de trabajar con manifestaciones culturales que nada tienen que ver con los estereotipos simplificados que el mundo audiovisual proyecta sobre los niños / as constantemente (Figura 4, Figura 5).

En este proyecto han producido pero, y esto es lo remarcable, también han reflexionado con los niños/as y han documentado todo el proceso. La labor documental es uno de los pilares básicos para mejorar la práctica docente (Malaguzzi apud Hoyuelos 2012: 200) porque permite visibilizar y reflexionar sobre: cómo los niños/as se apropian de lo novedoso, cómo conocen, cómo construyen sus puntos de vista, cómo satisfacen sus deseos, cómo establecen relaciones e intercambios, cómo interpretan... etc. Las maestras tras la experiencia y a modo de evaluación y reflexión, entre otras cuestiones, destacaron que: crear ambientes y situaciones en los que los niños/as puedan manifestarse tal y como son, sin límites artificiales impuestos por dinámicas didácticas rígidas es siempre un placer y una rica fuente de aprendizaje. En este caso constataron que el asombro y el deseo de exploración constituyeron los motores del inicio para el aprendizaje de estos niños/as, un aprendizaje individual y colectivo al mismo tiempo. Así mismo, el hecho de enlazar la propuesta con el ámbito afectivo de cada uno trayendo un objeto de su casa e implicando a sus familias en su elección, aumenta el nivel de motivación e implicación personal y, con ello, el valor que cada uno atribuye a su acción en la propuesta.

En definitiva, mediante esta experiencia se ha dado cauce para el “conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y

creadora, y un interés por participar en la vida cultural" (España, Ministerio de Educación, 2009: 67). Cumpliendo así parte de la competencia en cultura humanística y artística señalada en el currículum.

Si bien Loris Malaguzzi — ideador del mejor modelo reconocido a nivel mundial de Educación Infantil — decía que, una persona con 25 niños sólo puede hacer una '*pedagogía bucólica*,' de contener a las ovejas en un redil, esta experiencia muestra que a pesar de las dificultades un educador bien formado puede.

El arte, al igual que otras manifestaciones culturales, brinda una oportunidad inmejorable para enriquecer la experiencia de las personas (Agirre, 2000) y, en este caso de los niños/as de 2 años. Esta experiencia no ha hecho sino mostrar cómo es posible trabajar con las artes de un modo muy diferente a como se viene haciendo con la infancia, sin subestimarla y ofreciendo un modo de conocer placentero y complejo en el que no sólo 'se puede tocar' sino que se 'debe'.

"Aspiramos a que todos los rincones de nuestra escuela respiren vida y den un poco de oxígeno al mundo de plástico, exceso de cantidad y prisa que creemos ahoga las posibilidades reales de crecimiento y desarrollo del niño /a" (Leire, la maestra).

## Referencias

- Agirre, Imanol (2000) *Teorías y prácticas en educación artística*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra. ISBN: 84-95075-33-4
- Agirre, Imanol (2012) "Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil", *Revista Instrumento*. ISSN 1516-6368. Vol.14 (2):161-173.
- España, Ministerio de Educación (2009) *Evaluación general de diagnóstico: marco de la evaluación*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- España, Decreto 12/2009 del Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2009). *Currículo para la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. N° 21[Consult.2013.02.05] Disponible en URL:<http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.eus/r48bopv2/es/bopv2/datos/2009/01/0900469a.pdf>
- Duncum, Paul (1996) From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education. *Australian Art Education*. ISSN 1032-1942. Vol. 19 (2)
- Efland, Arthur & Freedman, Kerry & Sturh, Patricia (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós. ISBN: 84-493-1422-4
- Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 9788481638455
- Hernández, Fernando (2007) *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 9788480638876
- Hoyuelos, Alfredo (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 84-8063-798-6
- Hoyuelos, Alfredo (2010) "La identidad de la educación infantil" .Educação, Revista do Centro de Educação, ISSN 0101-9031. Vol. 35 (1): 15-24,[Consult.2015-04-17] Disponible en URL:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171116990002>

# Textualidades: as imagens como fontes de identidade

*Textualities: The image as source of identity*

MÔNICA SUELI CAETANO DA SILVA\*

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 24 de maio 2015.

\*Brasil, artista plástica e professora de artes visuais. Bacharelado em Artes Plásticas, Universidade Federal da Bahia, Escola de Belas Artes (UFBA); Licenciatura em Artes visuais, Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Faculdade de Educação da Bahia; Mestranda pelo programa de pós graduação PROF-ARTES, UFBA.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Rua Barão de Jeremoabo, s/n-Campus Universitário de Ondina. CEP 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: zoz2223@terra.com.br

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo estabelecer relação entre as artes visuais e questões relativas à imagem e identidade, no contexto escolar, do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, propõe uma abordagem metodológica fundamentada em uma prática com o uso de imagens ou textos de matrizes culturais diversas. Conclui com a proposição de um currículo multicultural que estimule a diversidade.

**Palavras-chave:** artes visuais / imagem / identidade / multicultural.

**Abstract:** *This work aims to establish a relationship between the visual arts and issues concerning the image and identity in the school context of primary education I. In this sense, we propose an approach based on a practice with the use of images or texts from diverse cultural matrices. Concludes with the proposal of a multicultural curriculum that encourages diversity.*

**Keywords:** *visual arts / image / identity / multicultural.*

## Introdução

Este artigo estabelece uma relação entre as artes visuais e aspectos relativos à imagem e identidade no contexto escolar do Ensino Fundamental I, em analogia a elementos da sociedade brasileira os quais contribuem no processo de exclusão de algumas etnias que a constituem. Essa condição reflete a falta de entendimento da relevância da imagem e da sua conexão com a construção da autoimagem e identidade.

De acordo com a premissa em questão, é possível compreender que, em uma sociedade imagética como a contemporânea, as imagens também traduzem um conteúdo metafórico e constituem textos em si mesmas. Além de contribuir para exclusão, inclusão, distorções e/ou invisibilidade acerca dos sujeitos, elas influenciam o processo de construção da identidade pessoal ou das possíveis identidades que um mesmo indivíduo possa carregar, interferindo, pois, na sua visão sobre o mundo e fundamentalmente sobre si mesmo.

A partir dessa concepção, constitui-se como questionamento — o qual revela explicitamente a relação imagem-identidade — o estranhamento diante de figuras e objetos representativos de culturas africanas ou de outras que não sejam a hegemônica, europeia-ocidental, pelos alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I de uma escola da Rede Municipal, na cidade de Salvador, cujo contingente populacional é expressivamente composto de negros e mestiços.

O contexto acima se relaciona a fatos cotidianos que, muitas vezes, são banalizados, fazendo com que grande parte das pessoas não percebam como as imagens e palavras expressas em textos distintos — sejam eles escritos, orais, imagéticos — e em múltiplas circunstâncias, evidenciam conceitos, preconceitos, mecanismos de sedução e/ou rejeição, gerando padrões de comportamento que promovem alguns grupos e excluem outros dentro da mesma sociedade.

Em um país com diversas matrizes étnico-culturais como o Brasil e com uma expressiva população de origem negra, a explosão de imagens — veiculadas em diferentes mídias por meio das propagandas, das personagens de heróis, príncipes e princesas dos livros infantis, da televisão, entre outros meios — ainda representam de maneira significativa um perfil que se configura em um padrão eurocêntrico. Portanto, faz-se necessária uma abordagem metodológica, no ensino de artes visuais, que contribua para a desconstrução de estereótipos e possibilite a visualidade e o contato com obras de povos de origens variadas que contemplem o contexto multicultural que compõe a sociedade brasileira.

### 1. Imagem e identidade

A necessidade de o indivíduo ver-se representado em diversas situações, inserido em diversos contextos, estabelecendo relações com vários segmentos e

papéis instituídos pela sociedade, vai possibilitar a ele a formação do sentido de identidade ou identidades. Nesse aspecto, o seu estranhamento diante de algo que o constitui demonstra uma dificuldade em reconhecer a si próprio. Essa questão perpassa também pelo acesso, contato e visualização dos elementos artístico, cultural e imagético de diversas culturas.

A busca pelo acesso a um repertório de informações que oportunize a representação, individual ou do grupo social, em diferentes conjunturas, nas esferas artísticas, culturais e científicas, entre outras, remete a necessidade de construção de um currículo fundamentado em um trabalho multicultural que proponha uma equidade no tratamento dado à arte e a outras áreas do conhecimento, oriundas de diversas matrizes culturais. Assim,

*Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e diversidade, mas de questioná-las (Silva, 2010:102).*

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) passou a incluir em suas disposições, por força de alteração promovida pela Lei nº 10.639/96, a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileiras, sendo posteriormente alterada pela Lei de nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que passou a abranger também, no currículo oficial da rede de ensino, a história e cultura afro-brasileira e a indígena. Logo, houve um movimento de reparação, por meio das políticas públicas, em busca do reconhecimento de todos os povos formadores da matriz inicial da sociedade brasileira. Apesar de tudo isso, existe uma série de demandas que impedem com que essa Lei faça parte do cotidiano escolar, de fato, e que a sociedade brasileira se reconheça e perceba, de fato, a sua pluralidade.

A publicação de livros que contemplam o universo cultural das crianças negras e afro-descendentes no Brasil ainda é um fato relativamente recente, ao se comparar com o período de ausência de publicação expressiva de títulos que abordassem essa questão. É necessário refletir sobre a importância desse conteúdo literário e imagético não estar segregado apenas para tal grupo da população, mas que esteja acessível a crianças de várias etnias, possibilitando-lhes se verem representadas em diferentes contextos e também visualizem outras crianças, o que ampliará o seu conceito de mundo e oportunizará a elas uma educação estético-visual que contemple distintos povos e culturas. Desse modo:



**Figura 1** · Shane W. Evans. Fonte: *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

*A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos* (Barbosa, 2009: 34).

O conteúdo de imagens que são veiculadas na sociedade ainda privilegia um modelo eurocêntrico no qual se exclui uma parcela da população que não se vê representada, buscando, muitas vezes, a construção de uma autoimagem desfocada e centrada no outro, daí haver um significativo contingente de crianças negras e mestiças com dificuldades em se enxergar, passando a se representar com fenótipos europeus, negando, assim, a sua própria imagem. Do lado inverso do espelho, veem-se, crianças de outras etnias que não têm acesso à visualização de imagens que as permita construir um conceito estético do olhar que contemple o que seja diferente de si mesmas, provocando reações de estranhamento diante da imagem e produção de outros povos.



## 2. Reconhecimento e pertencimento

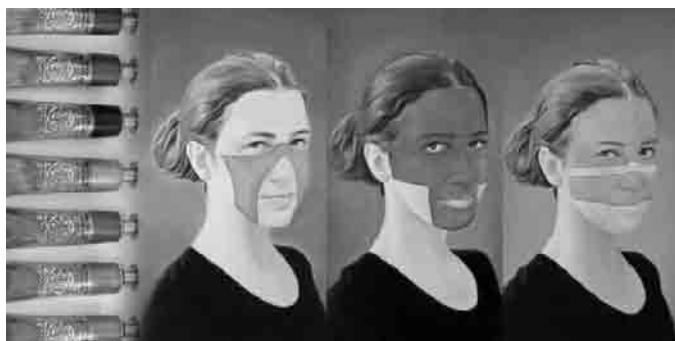
O desenvolvimento de uma práxis — desde as séries iniciais, a partir de atividades com o uso de imagens provenientes de matrizes culturais diversas, e do entendimento delas como textos imagéticos — pode contribuir de forma afirmativa para dar visibilidade a diversos povos. Nesse aspecto, o trabalho com narrativas — como a expressa no livro de Sylviane A. Diouf, *As Tranças de Bintou*, com o texto imagético, de Shane W. Evans, o qual o acompanha (Figura 1) — oportuniza o diálogo entre culturas e também a diminuição do sentimento de estranheza diante de representações visuais e culturais diversas.

As imagens, muitas vezes, constituem-se em textos a serem lidos nos mais diversos contextos. Nesse aspecto, o trabalho com a literatura infantil a partir de um contexto multicultural que estimule a diversidade, além de fornecer um repertório cultural advindo do contato com aspectos diversos da cultura africana ou afro-brasileira e de demais origens, na medida em que forem abordadas as diversas produções, contribuirá para o desenvolvimento de atividades de experimentação e produção significativa em arte, a partir da visualização de elementos da cultura brasileira, os quais, apesar da divulgação ocorrida devido à Lei 10.639/96, ainda se encontram nos terrenos da invisibilidade ou do exotismo por falta de acesso a eles.

*Nessa perspectiva, o esquema educativo aluno/o-conteúdo-sociedade pode se articular a partir da imagem ao se trabalhar com a nossa própria imagem, a imagem do mundo que recebemos, e isso permite a articulação de conteúdos humanos, artísticos e técnicos (Cao, 2011: 188).*

Diante desse contexto, o trabalho com imagens fixas e em movimento constitui oportunidades de diálogo com produções do entorno e de outros povos, permitindo aos alunos aumentarem o seu repertório de informação e o contato com diversas visualidades. Proporciona também mais possibilidades de expressão e de produção artística, contribuindo para a construção ou desconstrução de conceitos importantes para a formação da sua identidade ou identidades que constituam a pluralidade de um mesmo indivíduo. Nesse aspecto, Chalmers observa que para diversos teóricos, entre os quais Bhabha, “a identidade nunca foi fixa e nunca será, pois identidade nunca adere a uma forma absoluta” (Chalmers, 1990: 259, apud Bhabha, 1990).

Essa possibilidade de compreensão da diversidade que um mesmo indivíduo tem em si, sendo construído por diversas influências e que pode transitar, elaborar e vivenciar múltiplas experiências estéticas e artísticas, construindo relações de pertencimento com uma possível ancestralidade — mas que está



**Figura 2** · Hans Silvester. Natural Fashion — Tribal Decoration from Africa, 2008. Fonte: <http://guiademodario.blogspot.com.br/2015/03/natural-fashion-com-o-fotografo-hans.html>

**Figura 3** · Adriana Varejão. Polvo Portraits I (China Series), 2014. Fonte: <http://www.adrianavarejao.net/pt-br/category/categoria/pinturas-series>

**Figura 4** · Adriana Varejão. Polvo Portraits I (China Series) (detalhe), 2014. Fonte: <http://observatoriadiversidade.org.br/site/as-cores-do-brasil>

em constante congraçamento e diálogo com outras culturas, as quais também os constitui — deve ser abordada pela escola a partir das séries iniciais.

Portanto, para o trabalho com práticas artísticas o qual envolva mediação e leitura visual, capazes de proporcionar a fruição de imagens de produções artísticas de povos heterogêneos, é necessária a contextualização do que é visto e a compreensão do sentido da produção do que comumente se chama arte para cada povo. De outra forma, o ensino da arte estará reproduzindo padrões estereotipados. Tomando como exemplo a arte produzida na África, pode se observar que:

*A arte ocidental européia sempre interpretou ao seu modo todo o continente africano. Este desconhecia manifestos, eventos, como exposições em galerias ou em museus, produção para o mercado de arte ou figuras como críticos e historiadores de arte* (Sales, 2004: 170).

O ensino da arte e o trabalho com a produção artística e imagética gerada pelos diversos povos requerem, aliados à contextualização, um trabalho de compreensão de sentido, devendo ser propiciado e instigado pela escola e por professores que adotem uma perspectiva de trabalho voltada para a diversidade. Nesse aspecto, ao observar as produções ditas ocidentais e dos povos considerados fora desse contexto, como alguns grupos africanos, assim como outros povos e etnias que não se encaixam nos modelos ocidentais, deve-se questionar o sentido do olhar e o que delimita a capacidade humana de ver. Assim:

*Em qualquer caso reafirmamos a necessidade de uma discussão cada vez mais profunda sobre o ato de bem observar e sobre as coisas observadas. Se as atividades de leitura visual, produção artística e história da arte forem trabalhadas também com o objetivo de exercitar e analisar esses modos de ver, olhar e observar, elas poderão auxiliar o domínio da visualidade e da comunicação na vida cotidiana* (Fusari & Ferraz, 200.: 81).

O reconhecimento equitativo do outro perpassa também pela visualidade. Como se vê, percebe-se, sente-se a sua imagem e a sua produção. Tantas vezes, muitas crianças — e também adultos — no contato com algo que é dissonante da sua visualidade cotidiana, expressam abertamente que algo é feio, bizarro porque não conseguem entender ou ver além do conceito que está tão fortemente arraigado a sua visão de mundo, não os permitindo visualizar algo diferente ou compreender visões diversas dos padrões de belo dentre outros estabelecidos, em uma concepção, na maioria das vezes, eurocêntrica.

O trabalho de produção e fruição o qual aborda expressões artísticas de várias origens propicia aos indivíduos relacionarem as suas experiências estéticas cotidianas com a de outros povos, possibilitando a criação de laços de pertencimento no contato com a ancestralidade ou a quebra de preconceitos por meio da relação com as diferenças. Portanto, atividades que estimulem o olhar, a partir da produção artística como elemento que provoca questionamentos e diálogo entre culturas, devem ser estimuladas em todos os níveis da educação. Com base nessa premissa, serão utilizadas obras como as do fotógrafo Hans Silvester (Figura 2), a qual retrata o cotidiano de alguns povos etíopes do Vale do rio Omo.

*A finalidade de uma prática de criação em arte é primeiramente despoluir o olhar de clichês visuais habituais, provocar para que o olhar volte a ser um ato de admiração, reconhecimento do novo e contemplação, antes de tornar-se olhar cognitivo, crítico, questionador* (Martins; Picosque; Guerra, 2009: 74).

Para desenvolver o presente trabalho, a práxis fundamenta-se na exploração de textos visuais como pinturas, esculturas e fotografias, exibidas por várias fontes visuais, desde a análise de livros e revistas à visita a museus, acesso a vídeos ou produções audiovisuais e a narrativas diversas, dentre elas o texto poético, os quais oportunizam a elaboração de imagens mentais, internas e possibilita aos alunos a criação de um repertório próprio de interpretação acerca do mundo.

*A arte é educacionalmente importante por porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões metafóricas* (Efland 2008: 343).

O entendimento dessa capacidade de desenvolver construções simbólicas, que a arte possui, influencia na maneira como os indivíduos relacionam-se com o mundo e uns com os outros. Nas artes visuais, o forte conteúdo imagético que permeia o universo da contemporaneidade também demonstra a sua importância e abre possibilidades múltiplas de trabalho, oportunizando a construção de conhecimento e de sentido identitário e/ou a desconstrução de estereótipos. Nessa concepção, constrói-se também o trabalho com imagens de obras de artistas brasileiros, como Adriana Varejão, a qual, com a sua série de pinturas como Polvo (Figura 3 e Figura 4), aborda a questão da pele e da identidade, através das diversas cores e matizes da população brasileira.

## Conclusão

O tratamento que geralmente é dado à temática da arte africana e/ou afro-brasileira, no contexto escolar, ainda remete a uma representação ligada ao exotismo e ao passado, por vias superficiais relacionadas a datas comemorativas as quais exaltam uma concepção folclórica e/ou voltada ao senso comum, contudo carecem de uma contextualização com o momento histórico-cultural da sua produção e com a contemporaneidade. O trabalho com essa temática também perpassa pela compreensão de que, embora o estudo da história e cultura dos povos dessa matriz tenha sido implementado pela Lei nº 10.639 / 96, a África ainda é um continente desconhecido para uma parte de professores e alunos.

É importante que o conteúdo de artes visuais, desde as séries iniciais, aborde de maneira contextualizada o trabalho com manifestações artísticas de diversos povos, oportunizando ao aluno de diferentes origens se ver incluído no processo de aprendizagem, podendo construir um sentido de identidade e pertencimento, relacionando o que é estudado e vivenciado com a diversidade da população brasileira — tomando como exemplo a cidade de Salvador, representada, em grande parte, por um contingente de origem afro-brasileira.

As relações hegemônicas de uns grupos sobre outros e suas manifestações nos diversos campos — inclusive no que se refere às representações artísticas — muitas vezes, contribuem para a negação de sua própria imagem pelo indivíduo. Essa premissa requer o empenho da escola em quebrar tais relações e estabelecer um currículo que, de fato, contemple a pluralidade a fim de promover saberes e contatos com sistemas de representação e produção diversificados os quais oportunizem a todos se verem representados e respeitem as representações alheias, implementando o estímulo de práticas artístico-culturais as quais contribuam para uma visão multicultural no âmbito escolar.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (2008) (Org). *Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez. ISBN: 978-85-249-1109-5
- Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos (2009) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 978-85-273-0047-6
- Brasil. (2008) *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. [ Consult.2015-04-28] Disponível em URL: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645)
- Cao, Marian L.F. ( 2008) "Lugar do outro na Educação Artística-olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática." In: BARBOSA, Ana Mae (Org) (2008) *Arte/educação contemporânea*. São Paulo:Cortez . ISBN:978-85-249-1109-5
- Chalmers,F.Graham (2008) *Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo:transculturais visuais,educação e multiculturalismo crítico*. In:Barbosa, Ana Mae (Org.) (2008) *Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais*.São Paulo: Cortez.
- ISBN: 978-85-249-1109-5
- Efland, Arthur D.(2008) "Imaginação na cognição: o propósito da Arte." In Barbosa, Ana Mae (Org.) (2008) *Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez. ISBN: 978-85-249-1109-5
- Fusari, Maria Felisminda de Resende; Ferraz, Maria Heloísa C.de T. (2001). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez. ISBN:85-249-0452-6
- Martins, Mirian Celeste; Picosque,Gisa; Guerra,Telles Terezinha M. (2009).*Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD.ISBN:975-85-322-5809-0
- Sales, Heloisa Margarido (2008) *Arte da África: leitura de obras*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org) (2008) *Arte/ educação contemporânea:consonâncias internacionais* . São Paulo: Cortez. ISBN: 978-85-249-1109-5
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2010). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*.Belo Horizonte: Editora Autêntica.ISBN: 978-85-86583-44-5

# Narrativas, Imagens e Sons da Cidadania: uma experiência/vivência artística/cultural em uma comunidade brasileira

*Narratives, images and citizenship sounds: an  
artistic experience in a Brazilian community*

**MARISE BERTA DE SOUZA\***  
& **JOSÉ UMBELINO DE SOUSA PINHEIRO BRASIL\*\***

Artigo completo submetido a 1 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, produtora e realizadora de cinema e audiovisual. Habilitações: Bacharelado em Direito — Universidade Católica do Salvador (UCSAL); Formação em Cinema Direto — Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Museu do Homem; Mestrado em Artes Visuais — Programa de Pós Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Doutorado em Artes Cênicas — Programa de Pós-Graduação da Escola de Teatro da UFBA.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Mestrado Profissional em Artes. Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: profartes@ufba.br

\*\*Brasil, documentarista cinematográfico. Mestrado em Artes Visuais — Programa de Pós Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação, UFBA. Pós Doutorado no Programa de Comunicação e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação (FACOM), Mestrado Profissional em Artes. Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: umbelino@ufba.br

**Resumo:** Este artigo trata das ações do Programa Narrativas, Imagens e Sons da Cidadania, que consistiu na sensibilização de um grupo de alunos para discutir suas identidades culturais, através da expressão audiovisual. Nessa perspectiva, aborda-se o contexto e o território dos sujeitos participantes e apresenta-se a metodologia adotada. Conclui-se refletindo que narrativas audiovisuais são possibilidades potentes de ler e estar no mundo.

**Palavras-chave:** narrativas / identidade / diversidade cultural / Paulo Freire / audiovisual.

**Abstract:** *This article aims to analyze the stages of Programa Narrativas, Imagens e Sons da Cidadania (Narratives, Images and Sounds of Citizenship Program), which consists in mobilizing one group of students to debate their cultural identities through the audiovisual expression. In this perspective, it approaches their territories and context to establish the method. In conclusion, this program creates powerful possibilities to read and be in the world.*

**Keywords:** *narratives / identity / cultural diversity / Paulo Freire / audiovisual.*

## Introdução

Nesse artigo analisamos uma proposta desenvolvida em Lauro de Freitas, município que se situa na Região Metropolitana de Salvador, Bahia, Brasil. O programa, implantado por professores e estudantes da Universidade Federal da Bahia, consistia em sensibilizar um grupo de alunos das 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries da Escola Estadual Kleber Pacheco. O objetivo era levar os participantes a desenvolverem uma consciência crítica e cidadã, a partir da elaboração de vídeos que tivessem como temática suas referências pessoais e se relacionassem com as tradições culturais do município.

Utilizamos como método a perspectiva freireana. Para Paulo Freire, reconhecido educador brasileiro, destacado por seu trabalho voltado para a educação popular, “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”. É dessa forma que Freire nos mostra a importância do aprendizado significativo, que deve considerar o território e a cultura desse sujeito que, a partir das suas memórias, realiza a sua própria leitura do mundo e possui suas próprias reflexões. Em um processo de socialização, essas leituras são compartilhadas, negociadas e refletidas já na perspectiva do grupo. Nesse contexto, foram realizados audiovisuais através de oficinas, considerando não somente a educação escolar, como também a diversidade dos saberes apreendidos nos diferentes espaços de sociabilidade.

Para analisar os resultados do programa, dividimos o presente artigo em cinco partes: na primeira, apresentamos o lugar onde foi desenvolvido; em seguida, discutimos sobre comunidades, identidades e territórios; na terceira, analisamos as narrativas a partir da perspectiva freireana e por fim, refletimos sobre a experiência da produção de audiovisuais e apresentamos algumas considerações finais.



## 1. De Santo Amaro de Ipitanga à Lauro de Freitas

Lauro de Freitas é um município localizado na Região Metropolitana de Salvador. Antigamente chamava-se Santo Amaro de Ipitanga e só em 1962 recebeu essa designação, o que contribuiu para distanciar a comunidade local de suas raízes. Foi na praia de Buraquinho, localizada no seu litoral, que foi rodado o primeiro filme realizado em longa-metragem do cineasta brasileiro Glauber Rocha: “Barravento”. Foi esse fato que nos impulsionou a realizar esse programa no município.

Em entrevistas e escritos, Glauber Rocha declarou que o contato que manteve com a população de Buraquinho foi fundamental para a sua formação humanística e política. O convívio com a colônia de pescadores, o relacionamento com a cultura e religião afro-brasileiras através dos capoeiristas e do povo de santo, atores naturais do drama humano apresentado no filme, foi decisivo para a construção do seu método original, que deu vida aos personagens da história contada em “Barravento”, mantendo-se fiel à tradição da oralidade pela qual recuperava a capacidade narrativa.

Passadas seis décadas em que a praia de Buraquinho foi locação do emblemático filme da história do cinema brasileiro, o desenvolvimento econômico alterou o cenário e trouxe para a cidade uma nova e crescente população. A cidade passa a funcionar como uma extensão de Salvador, faltando aos seus novos habitantes uma identidade afetiva e efetiva que recuperasse a sua memória e incorporasse a defesa da nova comunidade que passou a integrá-la.

Os alunos do ensino médio das escolas públicas de Lauro de Freitas são oriundos de comunidades afrodescendentes (88% da população) e vivem em situação de vulnerabilidade social. O perfil econômico do município acusa, nessa localidade, uma concentração de famílias de baixa renda, habitantes de áreas com precária oferta de serviços públicos e culturais. Lauro de Freitas alcançou o segundo pior índice de mortalidade por homicídios entre jovens de 12 a 29 anos, entre todos os municípios do país com mais de 100 mil habitantes.

A leitura que fazemos do processo vivenciado é que o elemento comum das identidades dos sujeitos participantes não era a etnia, mas a violência sofrida pelos jovens, em suas diversas modalidades, o que confirmou os dados estatísticos levantados. Dessa forma, as temáticas escolhidas para o desenvolvimento das peças audiovisuais refletiram possíveis formas de superação dessa violência, que ora se apresentavam sob a forma de reivindicação da ancestralidade afrodescendente, ora através da arte e de novas formas de estética jovem.



**Figura 1** · Alunas entrevistando D. Aidée, Mestre de Cultura Popular. Fonte: própria.

**Figura 2** · Filmagem de Roda de Conversa. Fonte: própria.

## 2. Sobre comunidades, identidades e territórios

O conceito de território desenvolvido foi inspirado na obra do geógrafo brasileiro Milton Santos (2000), que ao abordar a geografia cultural, descreve o território como um espaço recheado de representações simbólicas, sobre as quais se constroem as identidades. Santos, destaca a importância do estabelecimento de laços, que ocasionam um sentimento de pertencimento, fortalecendo os membros de uma comunidade ou local. Não só a geografia delimita a comunidade, mas o conjunto do compartilhamento das crenças, manifestações culturais, etnias, vivências, histórias e um passado compartilhado fazem com que pessoas residentes em um determinado território se sintam parte de um grupo. Nesta concepção, considera a dimensão humana e as relações estabelecidas nas localidades e o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é, portanto, o chão mais a identidade, o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2000: 83).

Mas as comunidades não vivem isoladas. As pessoas se socializam e interagem em seu ambiente local, seja ele a vila ou a cidade, formando redes sociais. Com a facilidade dos meios de transporte e meios de comunicação contemporâneos, essas interações ganham contorno mundial. Assim, as identidades locais entram em intersecção com outras fontes de significado e reconhecimento social, seguindo um padrão altamente diversificado que dá margem a interpretações alternativas (Castells, 1999: 79). Ou seja, há um reagrupamento e reposicionamento dos grupos e das suas identidades culturais.

Por entender a importância da memória é que propomos, no programa analisado nesse artigo, a produção de audiovisuais. Quando iniciamos, o primeiro passo foi provocar os alunos a refletirem sobre o seu próprio território de identidade, a fim de despertar no grupo o sentimento de pertencimento. Nossa expectativa era que a memória surgisse nas narrativas dos participantes de forma ressignificada pelas novas gerações.

Kessel (2009) afirma que a memória coletiva contribui para um sentimento de pertencimento a um grupo, que possui um passado comum e para a construção da identidade desse grupo, “compartilhada não só no campo histórico, do real, mas, sobretudo no campo simbólico”. Mas a memória também se modifica conforme as relações que esse grupo estabelece com e entre os diferentes grupos, portanto: (...) a memória é um objeto de luta pelo poder travada entre classes, grupos e indivíduos. Decidir sobre o que deve ser lembrado e também sobre o que deve ser esquecido integra os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro.

Nesse contexto, a nossa intenção com o programa era, não só reafirmar laços

construídos pela memória, mas gerar outro processo de identificação, uma reação pela forma como se é visto. A autoria como proposta educativa contribui para a manifestação de cada sujeito que tem a possibilidade de traçar caminhos individuais e coletivos de aprendizagem a depender de seus interesses e suas referências culturais e sociais.

### 3. As narrativas dos sujeitos como proposta metodológica

Adotamos como procedimento metodológico a teoria da ação dialógica. De acordo com Freire (1997), é através da cultura que os oprimidos conseguem resistir ao "invasor" e fortalecer a sua identidade. Por isso, defende que as ações culturais devem ser problematizadoras das condições dos sujeitos nelas envolvidos; o caminho, para o educador, é sempre o diálogo. Freire, no que denomina "Pedagogia da Libertação" defende que esse diálogo não pode ser neutro, pois faz parte do papel do educador conscientizar os educandos sobre sua condição de oprimido.

Ao utilizarmos Freire buscávamos mostrar aos jovens as diferentes leituras que são realizadas sobre as suas condições: desde aquelas que denunciam o ambiente violento no qual eles se encontram, como também as que revelam o importante contexto histórico-cultural que deu origem à formação do município.

Para isso, o caminho metodológico percorrido, tendo em vista a articulação entre pesquisa e extensão, foi trilhado com base na pedagogia crítica de Freire (1999), e encontrou esteio em uma ação interdisciplinar que se pautou na práxis dialógica, emancipadora e de empoderamento para os seus participantes: 6 professores, 13 monitores e 30 estudantes (Figura 1).

Em todas as etapas os monitores, supervisionados pelo conjunto de professores, utilizaram recursos audiovisuais (filmes, músicas, fotos, imagens), recursos tradicionais (textos e aulas expositivas) e recursos interativos (provocações e dinâmicas lúdicas, visuais e sonoras). Os estudantes vivenciaram e experienciaram as práticas audiovisuais a partir do tripé metodológico que envolve o conhecimento, a ação e a reflexão, e isso sem se limitar à perspectiva do puro agir sem que este esteja devidamente contextualizado, pois o objetivo e a conexão que se dá a partir da articulação desse tripé reside na ampliação e aprofundamento dos canais de discussão, reverberação e ressignificação dos conteúdos disponibilizados e discutidos (Figura 2).

Durante o processo, ficou clara a possibilidade da leitura do mundo pelo registro, invenção e criação audiovisual, como meio e estímulo ao desenvolvimento intelectual. Alia-se à essa percepção, outra de igual valia, a potência do acolhimento afetivo, evidenciada pela troca afetiva ocorrida. Para Piaget (1986), o desenvolvimento intelectual manifesta-se a partir de um elemento



**Figura 3** · Confraternização de encerramento 2015. Fonte: própria.

**Figura 4** · Alunos do Colégio Estadual Kléber Pacheco e monitores da UFBA filmando nas margens do Rio Joanes. Fonte: própria.

cognitivo e um afetivo, o que inclui interesse, sentimentos, desejos, tendências, valores e emoções. O afeto floresce no mesmo espaço que a cognição ou inteligência. Na convergência entre a cognição e a afetividade, o programa Narrativas, Imagens e Sons da Cidadania se espalhou e fez emergir carências, precariedades e exposição da situação de vulnerabilidade na polifonia dos discursos dos jovens, compartilhados e orientados pelo viés da superação (Figura 3).

#### 4. Narrativas Audiovisuais para ler e viver o mundo

Eric Hobsbawm, (1995) afirma a posição de centralidade ocupada pelo cinema e audiovisual nesse século e assinala que a era da reprodutibilidade técnica, caracterizada pela reprodução e acesso massivo das obras de artes, não só incide na transformação que ocorre na forma como se dá a criação, mas, também, na maneira como o homem passa a perceber a realidade.

Nesse contexto, o sociólogo francês Pierre Bordieu (1979) entende como necessário que a experiência das pessoas com o cinema contribua para desenvolver uma competência para ver, isto é, uma determinada disposição, legitimada socialmente, para compreender e analisar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. O autor, ao tratar dessa competência para ver, assevera que ela não se adquire apenas no ato de se ver o filme: ela é oriunda da imersão das pessoas na atmosfera cultural de suas vivências, das suas referências culturais e sociais. Isso leva ao entendimento de que, as experiências culturais e o modo de ver do grupo social de pertencimento permitem que sejam desenvolvidas determinadas maneiras de leitura e de manejo com os produtos culturais, especialmente o cinema e o audiovisual. "Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais". (Duarte, 2009: 16).

Dessa forma, desenvolver a competência para ver, produzir e acionar os recursos necessários para apreciar os mais diferentes produtos audiovisuais, afasta-se da perspectiva de escolha pessoal e constitui-se em uma prática social importante que atua na formação das pessoas contribuindo para distingui-las socialmente. Em sociedades impregnadas pelo audiovisual como a nossa, a assimilação dos sistemas de significação e o domínio dessa linguagem é condição para o trânsito nos vários campos sociais e garantia para a construção da cidadania cultural.

Nesta perspectiva, o programa articulou um painel sobre a cultura e a formação da identidade da juventude, investindo na formação audiovisual de novas gerações com o objetivo de proporcionar o acesso a conhecimentos necessários para qualificar o que veem e ampliarem a sua capacidade de avaliação e crítica,



além de possibilitar a iniciação à produção, impulsionando-os a alçarem o primeiro voo estético audiovisual.

Apreciar e produzir audiovisual na companhia de quem transita por ambientes em que essa prática é estimulada, no caso os professores e estudantes da UFBA, favoreceu o compartilhamento e o aprendizado dos “jovens aprendizes” que desempenharam um papel ativo, interagindo com esse grupo, que complementava a formação ministrada no interior da escola, com outros modos de transmissão e produção de conhecimento (Figura 4).

### **Conclusão**

O programa Narrativas, Imagens e Sons da Cidadania ao integrar discentes e docentes da UFBA com estudantes do ensino médio, através do desenvolvimento de práticas expressivas de linguagens artísticas — que cobriram o arco da narrativa oral ao audiovisual — possibilitou um instrumento diferenciado no uso dos suportes de comunicação, por meio de uma formação integradora, afetiva e inclusiva, resultando numa intervenção na própria realidade dos participantes, levando-os, assim, a reconhecerem-se como agentes transformadores e promotores de atitudes e consciência cidadã, pois não se pode desconhecer que a produção audiovisual é um processo especializado e a produção de imagens é tributária, em grande medida, do modelo econômico e social estabelecido. Refletir sobre a produção de imagens e o acesso às técnicas de produção e comunicação audiovisual constituiu-se em um instrumento diferenciado de conhecimento e construção de cidadania.

Em seu escopo, o programa buscou privilegiar a produção de saberes, crenças e visões de mundo dos seus atores sociais, promovendo discussões sobre produções audiovisuais cujos conteúdos relacionem-se com a cultura popular local e com a diversidade cultural brasileira, além de investir em uma linguagem inovadora e qualificar os estudantes para uma maior compreensão do discurso audiovisual e manuseio dos meios e técnicas. Ocupação militante, pois o audiovisual, em que pese a sua importância destacada no mundo contemporâneo, ainda é visto como recurso adicional ao processo da educação institucionalizada.

Como foi sugerido durante todo o texto, a proposta dessa prática, que conjuga pesquisa e extensão, atuação pedagógica e prática social emancipadora, conduz ao protagonismo dos sujeitos, e posiciona-se horizontalmente no câmbio entre conhecimentos da academia e da sociedade. Acreditamos que a experiência trazida por essa aproximação entre Universidade e Comunidade contribuiu para alargar a visão de mundo de todos os seus agentes, fortalecida no convívio com diferenças, identidades e territórios.

## Referências

- Bordieu, P. (1979). *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Castells, M. (1999). *O poder da identidade. A era da Informação: economia sociedade e cultura*. Vol. 2. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Duarte, R. (2009). *Cinema e educação*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Freire, P. (1999). *Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: Brandão, C.R. (org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. 48ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobsbawm, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kessel, Z. (2014). *Memória e memória coletiva*. [Consult. 2014-11-18] Disponível em URL: <http://www.museudapessoa.net/>
- Piaget, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.



# Elementos visuais: proposições e percepções nas aulas de Arte

*Visual elements: propositions and perceptions  
in the Art classes*

LUCIANO CARMO DE OLIVEIRA\*

Artigo completo submetido a 7 de maio de 2015.

\*Brasil, Artista visual, pesquisador e professor de arte no ensino fundamental, médio e universitário, em colégios particulares e na rede estadual do Estado de São Paulo. Mestre em artes visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Especialização em Linguagens da arte no CEUMA (Centro Cultural Maria Antonia, FE-USP). Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e graduação em pedagogia pelo Centro Universitário FIEO.

AFLIAÇÃO: Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, Departamento de Pedagogia e Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Estrada da Aldeinha, 245 — Jardim Marilu — Carapicuíba — São Paulo CEP 06300-00 Brasil. E-mail: lucianocarmo@fal.edu.br

**Resumo:** O artigo consiste em relacionar reflexões e resultados visuais obtidos com os alunos e alunas do 2º Ano do Ensino Fundamental e mostrará como os elementos visuais foram apresentados por meio de diálogos, leituras de imagens e produção autônoma buscando a ampliação da bagagem cultural. Indicará como a prática do ensino da arte tem importância na escola e no entendimento da cultura visual contemporânea e também como há relação direta com a fenomenologia da percepção proposta pelo autor Maurice Merleau-Ponty.

**Palavras-chave:** artes visuais / percepção / expressão.

**Abstract:** *The article aims to relate reflections and visual results with students of 2nd year of elementary school and will show how the visual elements were presented through dialogue, image reading and autonomous production seeking the expansion of cultural awareness. It will point out how the practice of art education is important in school, including the understanding of contemporary visual culture, and, as well, as there is a direct relationship with the phenomenology of perception from Maurice Merleau-Ponty.*

**Keywords:** *visual arts / perception / expression.*

## Introdução

A sequência didática: "Elementos visuais: proposições e percepções nas aulas de Arte", etapa inicial para o ano de 2015. Ajudou a conhecer e reconhecer os alunos e alunas do 2º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre Antonio de Oliveira Godinho, localizada em Carapicuíba (região metropolitana do estado de São Paulo), com altos índices de violência, desigualdade social problemas de urbanização.

Introduzimos conceitos e experiências ligadas à sintaxe da linguagem visual pela prática perceptiva dos elementos visuais (ponto, linha, forma, cor e textura) acompanhadas de conversas, apreciação, produção e relação com a Fenomenologia da Percepção.

Os resultados obtidos ressaltam a importância das aulas de arte na escola, a potência criadora e criativa da expressão individual e coletiva.

### 1. Conhecer e reconhecer: o eu, o outro, a percepção e a arte

A criança do século XXI é um sujeito singular! Traz consigo uma energia potente! Vivemos um tempo complexo e mudanças estruturais nas escolas são necessárias. Buscamos perceber da vida, os sujeitos e a sociedade. Nós professores somos parte do processo de compreensão do mundo.

Cada dia de aula é um novo desafio, temos que repensar frente as dificuldades sociais, culturais e econômicas que estamos inseridos. Instigar nossos alunos ao conhecimento como primeira tarefa a ser desenvolvida, mas mostra-se uma tarefa árdua.

Saber lidar pedagogicamente com esta geração não basta, buscamos além das teorias do bem ensinar e práticas relacionada a construção do sujeito autônomo. Estamos sempre atentos às crianças e receptivos ao diálogo para crescerem com consciência crítica, para conhecer o mundo e as coisas, mas com olhar sensível, ético e cidadão.

"O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas" (Merleau-Ponty, 1994: 6).

Ao propor o estudo da arte com ênfase na fenomenologia da percepção lançamos a tarefa de afetar e sermos afetados. Pôr-se a frente de desafios inicialmente nebulosos, mas respaldados na prática artística experiências para de conhecer a si, o outro e o que há no mundo.

Ao abrir os nossos olhos para o cotidiano buscamos experiências humanas individuais e universais.

*A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente os detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos (Read, 2001: 13)*

Quando relacionamos a percepção na educação desafiamos nossos alunos a aprender para o além do contexto histórico e bibliográfico. Conduzimos o caminho na prática experimental e da compreensão das funções da arte para humanidade.

*Um objeto é um organismo em cores, de odores e sons, de aparências táteis que se simbolizam e se modificam uns aos outros e concordam uns com os outros segundo a lógica real que a ciência tem por função explicitar, e da qual ela está muito longe de ter acabado a análise (Merleau-Ponty, 1994: 68).*

Perceber o eu, o outro, os elementos visuais, do entorno mobiliza a construção das proposições artísticas. “A percepção de sim mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana” (Ostrower, 1977: 10), ou seja: permite criar saberes significativos norteados ao conhecer, reconhecer e aprender para além da teoria.

“O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (Ostrower, 1977: 9). Para que haja concretização deste caminho com alunos dialogam a necessidade de expressão, condição humana através das relações formais e conceituais no fazer artístico.

*A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, portanto corresponde a uma ordenação seletiva de estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro de nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser (Ostrower, 1977: 13).*

A arte configura-se como área especial do conhecimento, indica constitui a construção experimental como meio expressividade e criatividade.

## **2. Perceber, criar e apreciar: proposições com os elementos visuais**

Nas aulas nos deparamos com factos e ações que parecem reproduzir a burocracia do mundo. O sistema educacional brasileiro traz questões nebulosas, qualifica e exige aplicação da proposta curricular, mas limita recursos materiais para

os alunos o que não oportuniza a igualmente ao acesso da produção, apreciação e reflexão da arte.

É uma triste constatar esta realidade. Políticas públicas deficitárias. Lutamos pelo de ofício de ensinar, deixamos os problemas de lado e resistimos com ética na busca da arte, com diz Ana Mae Barbosa:

*A potencialidade cultural dos museus é enorme, se aqueles que nele trabalham deixarem de querer de querer artificialmente instituir em pré-especialidade científica cada área operacional do museu e passarem a entender que no museu temos uma colagem de diferentes áreas do conhecimento (design, história da arte, comunicação, artes gráficas, educação, química, física etc). É a operacionalidade conjunta que confere pós-especialidade museal a estas áreas (Barbosa, 2012: 140).*

Quando não há estes acessos, buscamos saídas e criamos os nossos museus com as nossas imagens. A esperança está na garantia da liberdade de trabalho. Quando nos faltam recursos, potencializamos formas de tornar algo abstrato em palpável.

“A arte deve ser a base da educação” (Read, 2013: 01). E nem é o fim da educação. Como definido por Hebert Read, com simplicidade única. Podemos nutrir nossas ideais sobre o que a arte é capaz de produzir na educação. Quando percebemos limitações, o alfabetismo visual oportuniza ampliação de vocabulário.

*O alfabetismo visual jamais poderá ser um sistema tão lógico e preciso quanto a linguagem. As linguagens são sistemas inventados pelo homem para codificar, armazenar e codificar informações. Sua estrutura, portanto, tem uma lógica que o alfabetismo visual é incapaz de alcançar. (Dondis, 2003: 19-20).*

## 2. Memorial prático e reflexivo

Nos meses de março e abril de 2015, os alunos foram convidados a percepção dos elementos visuais (ponto, a linha, a forma, a cor e a textura) para além arte e para o cotidiano, perceberam e compreenderam ampliando a bagagem cultural:

*Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas (Brasil, 1997: 39).*

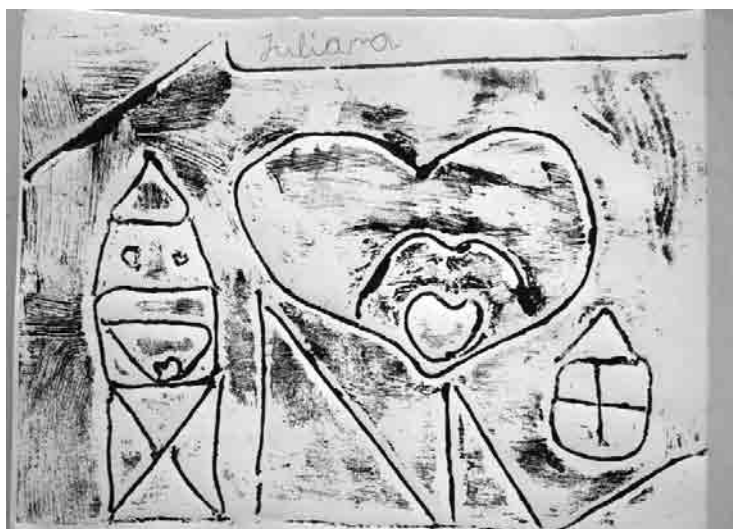
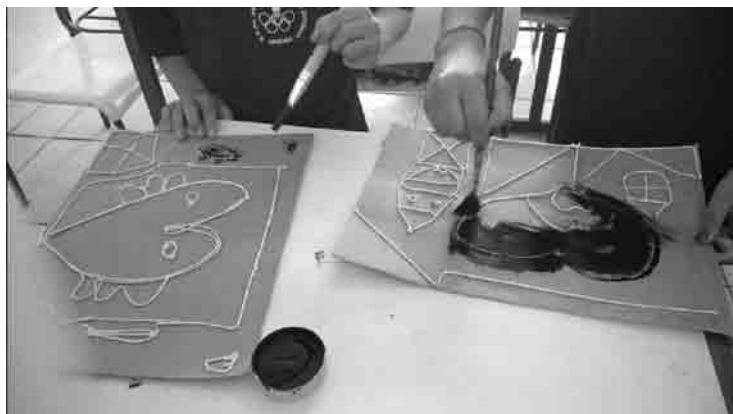
A percepção dos elementos, caminho para as atividades, por meio dedutivo, perceberam que a linha advém do encontro de um ponto a outro sucessivamente, chegando a linha e depois a forma (Figura 1 e Figura 2).



**Figura 1** · Síntese das aulas: Ponto, linha e Juan Miró, março de 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.

**Figura 2** · Síntese das aulas: Ponto, linha e Juan Miró, março de 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.

**Figura 3** · Desenho com barbante e a oficina de gravuras, abril, 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.



**Figura 4** - Desenho com barbante e a oficina de gravuras, abril, 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.

**Figura 5** - Desenho com barbante e a oficina de gravuras, abril, 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.

A construção ativa do saber dá-se pelo aprendido e assimilado. Na aula posterior os alunos apreciaram obras do Juan Miró e identificaram com espanto a maneira particular do artista com afeto acharam fossem feitas por outras crianças.

Escutar as crianças e suas ideias nos permite conhecer o mundo por caminho certo. Os alunos foram convidados a interagir com um longo cordão. Manipularam a linha/barbante dando formas as imagens (utensílios domésticos, animais, flores, frutos e animais e do universo encantado da criança como coração, nuvem e castelos). A intensão da atividade foi lidar com a coordenação motora fina e reflexos da psicomotricidade, mesmo com dificuldade em dobrar, girar, torcer, e dar forma. Desenhar com a linha/barbante trouxe resistência, mas relação com as obras de Juan Miró.

Desenhar livremente com a linha/barbante foi um grande desafio para a turma, deixaram de lado impaciência e assegurou a expressividade. Quando colocados a pensar e a tomar decisões no fazer artístico, estrategicamente organizamos e permitimos a reflexão estética.

A resistência deu lugar ao interesse em criar os trabalhos com segurança e liberdade. Aos poucos perceberam a oportunidade aprender de maneira e autonomia ao ampliar saberes sobre o universo da arte. Sobre a questão a querida professora Fayga Ostrower expressa:

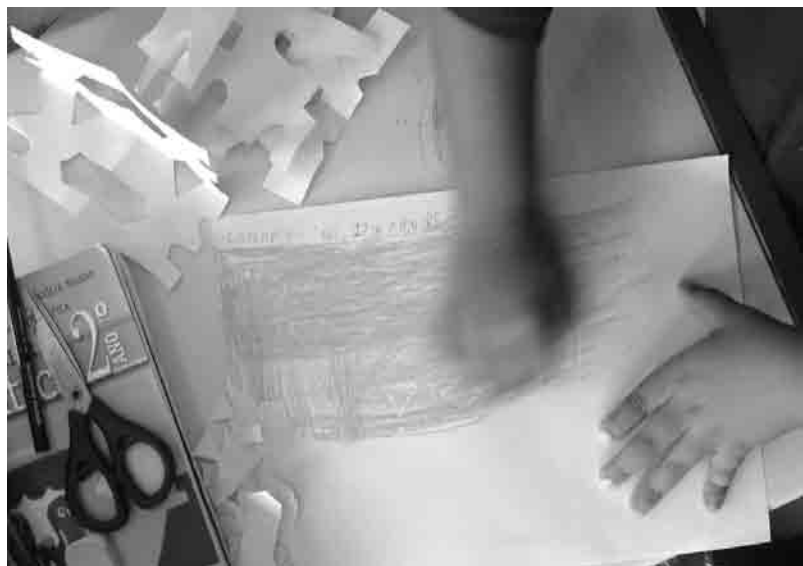
*O que aqui chamamos de “pensar específico sobre um fazer concreto” vai além da ideia de uma tarefa a ser executada porque exequível. Os pensamentos e as conjecturas abrangem eventuais significados. Trata-se de formas significativas em vários planos, tanto ao evidenciarem viabilidades novas da matéria em questão, quando pelo que as viabilidades contêm de expressivo, e, ainda, porque através da maneira assim configurada o conteúdo expressivo se torna passível de comunicação (Ostrower, 2013: 33).*

A linha/barbante foi o fio condutor na condução da ação criadora dos alunos e oportunizou uma aprendizagem descontraída e prazerosa (Figura 3, Figura 4 e Figura 5). Ao agir com liberdade e estimados perceberam a si, do outro e a arte.

Na terceira aula a linha / barbante teve outro uso. Os alunos desenharam com cola branca em papel de alta gramatura e fixaram-na nos desenhos. Indagaram o porquê em fazer aquilo e não viam diferenças em desenhar com lápis ou linha/barbante. Inconformados com ação do desenho argumentamos que o papel seria uma matriz e que após gravariam seus registros em diferentes superfícies, papéis e cores.

Com a técnica da gravura em matriz de papelão e barbante puderam observar a riqueza de imagens próximas as xilogravuras da literatura de cordel.

Aprenderam mais uma técnica de criação e impressões em papel ficaram



**Figura 6** · Síntese das texturas, março, 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.

**Figura 7** · Síntese das texturas, março, 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.





**Figura 8** · Apreciando e produção a partir das obras de Franz Marc, abril de 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.

expostas e os alunos demonstraram orgulho em suas obras. Ainda agitados, ruidosos e com dificuldades de relacionamento. Não seguem regras de convivência e nem trazem o material básico como lápis grafite, borracha, tesoura e cola. Habitua-se a pegar o que é alheio. Por vezes temos que resolver conflitos que comprometem a aprendizagem escolar. Enfim, cada dia é uma luta cheia de desafios e surpresas.

Ao terminarem as impressões mostravam orgulhosos e colocaram na parede para todos verem. Entusiasmados com a aula anterior os alunos foram convidados a tatear inúmeras superfícies e perceber diferentes texturas. Deduziram que ao friccionar as superfícies com folha de papel e giz de cera capturavam as texturas diversas. Ao explorar diferentes superfícies os alunos exploraram também o entrono (Figura 6 e Figura 7) e perceberam que o conhecimento está em todos os lugares.

Os decalques permitiram aos alunos repensar sobre as atividades anteriores e aos poucos conheceram e reconheceram os elementos visuais de maneira experimental, ampliando o léxico e a comunicaram-se de maneira seguras e claras.

Na aula posterior convidamos a leitura do livro: “O artista que pintou o cavalo de azul”, de Eric Carl. (Figura 8), uma homenagem ao artista Franz Marc (expressionismo alemão) de gestos e cores vibrantes que enriquecem o universo infantil.

Durante a leitura perceberam peculiaridades nos animais representados. Ao questionar o fato perceberam que as imagens do livro e as reproduções das obras as cores eram intensas. O coelho rosa, a raposa roxa, o leão verde e o



**Figura 9** · Apreciando e produção a partir das obras de Franz Marc, abril de 2015, Carapicuíba — São Paulo, Fonte: própria.

**Figura 10** · Produção pictórica e apresentação digital do livro "ZOOM", abril de 2015, Fonte: própria.

cavalo azul eram engraçados e incomuns, mas aos poucos perceberam a liberdade expressiva que legitimou Franz Marc em sua poética.

As cores das obras mobilizaram os alunos ávidos a pintar e realizaram diferentes obras e ficaram instigados as misturas das cores (Figura 9).

Após a feitura das obras os alunos dialogaram sobre seus resultados e ficaram motivados ao lidar com as cores. Durante a ação os alunos disseram algo destoante sobre o receio em usar sobre o material disponibilizado pelo governo estadual, pois a tinta guache recebida era de 15 ml (miligramas) e já estavam acabando. Dizemos que nas aulas posteriores reporíamos e poderiam usar e abusar da criatividade.

Assustados ou não, agimos com o coração e acreditamos que a educação é a mola propulsora na vida dos sujeitos. A arte não salva nada e ninguém, mas liberta para consciência! Transforma cidadãos conscientes sobre o passado, que mudam o presente e que buscam um futuro repleto de boas oportunidades!

Na última etapa os alunos retomaram tudo que haviam apreendido durante as aulas anteriores e relembram questões sobre os pontos, as linhas, as formas, as cores e as texturas num só trabalho.

Se no início demonstraram irritabilidade, conseguiram no processo realizar seus trabalhos tranquilamente e estimulados e logo perdiam suas obras na parede. Na última etapa orgulhosos com os resultados e no final foram convidados a ler digitalmente “ZOOM”, o livro do autor Istvan Banyai (Figura 10), obra com trajetória visual incrível do micro para o macro. Puderam vibrar ao enxergar cores, pontos, linhas e formas e penetrar nas imagens organizadas pelo artista, que para a turma parecia que “a visão das coisas aumentava”.

O processo e a percepção final dos elementos visuais e seus usos trouxeram foco e repertório. O comportamento arredio inicial e resistência deram lugar ao comportamento mais diretivo e interessados pela aprendizagem significativa.

Encaramos o nosso ofício preocupados e buscamos acertar sempre, mas ainda ficamos receosos com problemas e dinâmicas sociais que temos que enfrentar. Resgatar o sujeito e possibilitar o existir para além da realidade. Criamos oportunidade por meio da imaginação, dos desejos e dos sonhos.

## Conclusão

Do o início da sequência didática até o desfecho percebemos mudanças urgentes que 2º Ano precisava. Ocorre a coletividade pela clareza didática. Como também a garantia ampliação da bagagem cultural individual e coletiva e a percepção de si, do outro, do lugar e da arte.

Portanto vivenciamos a arte e sua possibilidade por meio da função educativa experimental, criadora e criativa que visa a progressiva continuidade do conhecimento e da importância da arte como área potente capaz de impulsionar processos poderosos no sujeito.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (2012) *A imagem no ensino da aula de arte: anos 1980 e novos tempos*. 8º ed. São Paulo: Perspectiva. ISBN: 978-85-273-0047-6.
- Brasil. (1997) Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: CDU: 371.214.
- Banyai, Istvan (1995) *ZOOM*. Brasil: Brinque Book. RINQUE BOOK ISBN: 85-853-573-63
- Dondis, Donis A. (2003) *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994) *Fenomenologia da percepção*. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. ISBN:85-336-2292-7.
- Ostrower, Fayga (2013) *Criatividade e processos de criação*. 29º ed. Petrópolis: Vozes. ISBN 978-85-326-0553-5.

# O ensino no património: sensibilizar para preservar, conservar e restaurar

*Education in heritage: raising awareness  
to preserve, conserve and restore*

MARTA FRADE\*

Artigo completo submetido a 3 de Maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, conservadora-restauradora, formadora na área de Conservação e Restauro e Professora Assistente Convidada na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Licenciatura biotápica pré-bolonha em Conservação e Restauro do Instituto Politécnico de Tomar (IPT); 1º ano do Mestrado em Reabilitação e Conservação de Interiores da Escola Superior de Artes Decorativas (ESAD) da Fundação Ricardo Espírito Santo e Silva (FRESS); a frequentar o 3º ano de Doutoramento em Belas-Artes na Especialidade Escultura, FBAUL.

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. E-mail: martafrade@fba.ul.pt

**Resumo:** Este artigo tem como objectivo partilhar a experiência adquirida com alunos do 2º e 3º anos (respectivamente 11º e 12º ano) da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra do Curso Assistente de Conservação e Restauro na área de Estuques, nos módulos TPCR (Teoria e prática de Conservação e Restauro) e FCT (Formação em contexto de trabalho) ao longo de vários anos, na realização de trabalho teórico-prático e formação em contexto de trabalho enquadrada directamente no nosso património, demonstrando como as aulas práticas motivam os alunos e os prepara para um trabalho futuro.

**Palavras-chave:** património / conservação e restauro/ ensino secundário via profissional.

**Abstract:** *This essay aims at sharing the experience garnered from the work developed with second and third grade students (corresponding to 11th and 12th grades respectively, in the Portuguese 12-year school system) from Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra (vocational education for cultural heritage conservation) enrolled on the course Conservation and Restoration Technician in the field of Plaster over the years. Specifically, the work developed within the modules Theory and Practice in Conservation and Restoration and Workplace Training, through the completion of theoretical-practical activities and training in workplace directly integrated into the scope of our heritage, thus showing that the practical training motivates and prepares the students for a future job.*

**Keywords:** *heritage / conservation and restoration / vocational education.*

## 1. Introdução

*Conservation-restoration is not only rather particular as a profession, it is also a certain state of mind, one the teacher has to achieve in each of his or her students, which makes it a highly demanding job.* — Hans-Cristoph von Imhoff (2009)

Um dos objectivos principais no Ensino Profissional é dotar o aluno de ferramentas que permitam o início imediato de uma actividade, promovendo a inserção do aluno na vida profissional.

O curso de Assistente de Conservação e Restauro da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra é um curso exigente, minucioso, que intervém em património edificado, nomeadamente em monumentos nacionais.

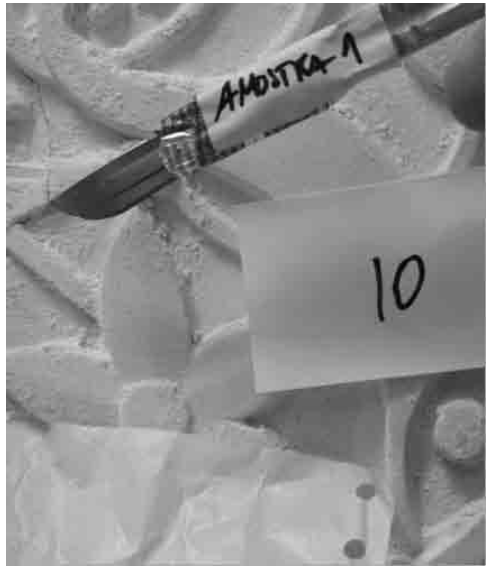
A oportunidade de aprendizagem pelo contacto directo com o monumento faz com que haja uma relação de responsabilidade na preservação do bem patrimonial. A articulação entre a transmissão de saberes e a prática do saber-fazer, fora do ambiente escolar — o trabalho *in situ*, coloca-os num ponto privilegiado entre a arte e o reconhecimento do público que o visita.

Fazer parte de um vasto grupo que contribui para a conservação e restauro de um monumento, sensibiliza cada um dos alunos e envolve-os numa experiência profissional: o compromisso do trabalho para com a entidade responsável, bem como, o cumprimento e respeito de horários, o trabalho em equipa e as regras de higiene e segurança no trabalho.

## 2. Contextualização

A área de Conservação e Restauro, quer a nível profissional quer a nível do ensino, procura sempre a interdisciplinaridade. Desafia o professor a chegar a uma metodologia indicada para cada caso em particular, assim como acontece para o aluno, que passa fronteiras do saber, integrado numa intervenção de conservação e restauro associa os meios para a sua produção em comunhão com a teoria e ética.

O cruzamento de outras disciplinas com a prática de conservação e restauro demonstra a transversalidade da área, mostrando ao aluno a importância que cada área tem na sua profissão futura: o português essencial na escrita dos relatórios finais da obra; a matemática no cálculo para se chegar a soluções de limpeza ou para calcular a percentagem dos dois componentes de material para se poder realizar um molde; geometria descritiva para a obtenção de levantamento de arcos, perfis, paramentos, entre outros; o desenho livre e o desenho técnico para os levantamentos gráficos do estado de conservação (Figura 4); a química e física para analisar e examinar a matéria em intervenção obtendo um conhecimento mais profundo, como



**Figura 1** · Recolha de amostra de sais à superfície (eflorescências). Fonte: própria.

**Figura 2** · Desenho livre com apontamentos das dimensões dos elementos ornamentais do arco no torreão central do Palácio de Monserrate em Sintra, realizado pela aluna Sara Alvega (ano lectivo 2014/15).

por exemplo a análise de sais solúveis para despistar a sua proveniência (Figura 1); o inglês (ou outras línguas estrangeiras) para interagir com o público que visita as obras e para conseguir aceder à informação em livros técnicos da área que são sobretudo estrangeiros; a história de arte importante suporte no conhecimento da obra em que estão a intervir, desde a sua análise estilístico-artística e temporal.

É sem dúvida extremamente importante a interdisciplinaridade na conservação e restauro bem como noutras áreas, e vai ao encontro do que afirma Ana Mae Barbosa, este ensino interdisciplinar enriquece “a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as actividades dos estudantes” (Barbosa, 2002: 41).

Com este ensino interdisciplinar e transversal a outras áreas, formamos alunos mais polivalentes.

No exercício de intervir em conservação e restauro no património edificado, estes alunos ganham uma auto-estima elevada, pois contribuem para manter uma memória histórico-cultural, a herança patrimonial do país.

### 3. A formação

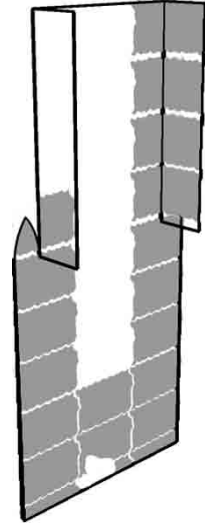
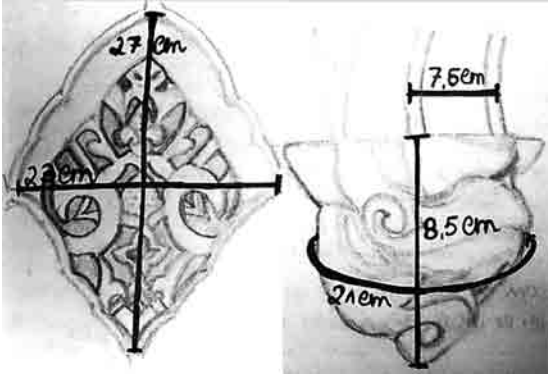
*Ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar. Ninguém é tão sábio que não tenha algo a aprender.* — Blaise Pascal

Na formação em Teoria e Prática da Conservação e Restauro e Formação em Contexto de Trabalho, num primeiro contacto, é exigida uma observação atenta e cuidada, para que possam realizar um diagnóstico e uma correcta leitura estética da obra, a fim de não cometerem erros durante a intervenção. Para isso, iniciam os trabalhos com uma pesquisa sobre a história do edifício a intervir, de modo a saber a sua funcionalidade, autor, entre outros, ajudando o aluno a compreender e conhecer a obra e o material de que é constituído e /ou construído.

Ao longo dos módulos, o professor transmite os códigos de ética e a evolução da área no decorrer dos tempos: o homem desde sempre teve a preocupação de conservar e restaurar os seus objectos/pertences, utilitários e/ou decorativos, sendo o trabalho realizado por artesãos e artistas nas suas oficinas, de acordo com a arte e saber de cada ofício. Nos nossos dias a profissão de conservador restaurador evoluiu tornando-se numa disciplina muito particular e exigente. Em constante progresso, é valorizada por parte da educação que dignifica o património.

É do conhecimento do aluno que um conservador-restaurador deve estar sempre apoiado num historiador de arte, mas numa formação equivalente ao secundário num regime profissional, é-lhes exigido também um conhecimento de todas as áreas, embora de forma um pouco mais abrangente.





**Figura 3** · Desenho livre com apontamentos das dimensões dos elementos ornamentais do arco no torreão central do Palácio de Monserrate em Sintra, realizado pela aluna Sara Alvega (ano lectivo 2014/15).

**Figura 4** · Levantamento gráfico, em desenho técnico, onde se observa em branco a ausência de placas do pano parietal, que antecede a sala do bilhar do Palácio de Monserrate em Sintra, realizado pelo aluno João Simões (ano lectivo 2008/09).

**Figura 5** · Imagem da utilização de equipamento (bata, fato de macaco e/ou calças) para a realização do trabalho em obra com a devida identificação da escola.  
Fonte: própria.



**Figura 6** · Pormenor da utilização das botas de biqueira de aço. Capela da Base Aérea nº1 de Sintra.

**Figura 7** · Pormenor da limpeza química com o auxílio de um cotonete num capitel no Palácio de Monserrate em Sintra. Fonte: própria.

O treino do olhar torna o aluno mais desperto e com uma maior sensibilidade para contemplar outro património, durante o seu dia-a-dia. O olhar atento gera uma opinião crítica em relação ao que diz respeito ao nosso património. Assim, inicia-se um registo do estado de conservação, elaborando um diagnóstico de forma a chegar à metodologia a adoptar para a sua preservação, respeitando sempre os valores da obra, evitando assim intervenções erráticas e perdas para o nosso património. Os alunos ganham consciência que a conservação e restauro é um momento que permite o estudo mais aprofundado de um bem, desde a sua construção até aos nossos dias, passando pelas várias campanhas que por vezes alteram toda uma estética decorativa.

Mas é também através das noções de fotografia, que registam o geral e o pormenor, o levantamento fotográfico, em conservação e restauro, regista todos os momentos da intervenção numa obra, o antes, o durante e o depois.

De seguida à fotografia passa-se para o registo gráfico, e é deixado ao aluno a escolha do meio para o fazer seja manual e/ou digital (Figura 2 e Figura 3).

A atribuição de responsabilidades a cada um dos alunos, faz com que se sintam úteis e conscientes da importância do seu trabalho. Ciente de que, embora seja da responsabilidade do professor a metodologia a utilizar, também o aluno faz parte da equipa que executa o trabalho e que, sem ele, o trabalho não se concretizaria. É igualmente responsável ao respeitar as regras de higiene e segurança no trabalho, apresentando-se sempre de fato de macaco com identificação da escola e botas de biqueira de aço (ver Figura 5 e Figura 6) e por manter o equipamento/ferramentas limpos e cuidados bem como o local onde decorre a intervenção, seja em oficina ou *in situ*. Passar este dever ao aluno, faz com que este se aperceba que é esta a prática comum que deve adoptar num futuro próximo da sua vida profissional. O ser cioso pela sua oficina e equipamento/ferramentas.

No início de cada intervenção o aluno aprende a logística do local e a protecção do chão com manga plástica, evitando-se assim a propagação da sujidade ao longo do espaço a intervir. A gestão do espaço e a sua limpeza são constantes.

Também é transmitido ao aluno o saber estar, postura a adoptar em trabalhos que esteja exposto, preparação já para a Prova de Aptidão Profissional, prova que é o culminar de uma aprendizagem de 3 anos. Durante o período de formação, a metodologia aplicada assenta também num conjunto de perguntas colocadas pelo professor, de modo a que o aluno, mesmo estando em prática, esteja sempre atento à ética da conservação e restauro. Consequentemente, vai ajustando respostas à realidade em que se encontra, questionando-se por vezes e confrontando as respostas do professor, gerando-se assim um diálogo aberto com discussão de hipóteses e ideias. O aluno com esta formação não

terá autonomia para tomar decisões finais, o que não implica no entanto que o professor não o faça refletir. Esta pedagogia interventiva impulsiona a consciência de decisões, estimulando não raras vezes o aluno a sugerir outra solução, futuramente ponderada pelo professor. Não sendo esta área criativa, compete ao professor mostrar que o conservador restaurador poderá ser criativo nas soluções a encontrar, demonstrando a diversidade de materiais existentes estudados para esta área. Assim, o professor contribui para o despertar da sensibilidade conduzindo ao desenvolvimento individual.

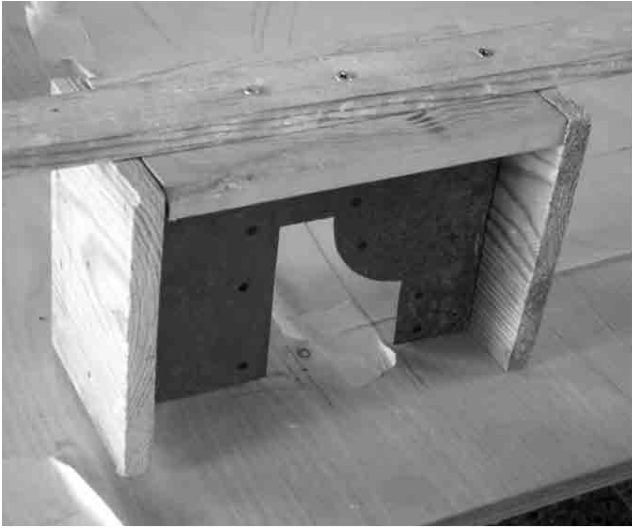
Em várias intervenções, o trabalho desenvolve-se consoante o estado de conservação da obra em que se vai trabalhar: por vezes a intervenção resume-se à limpeza, umas das etapas mais exigente e que obriga o professor ter uma atenção redobrada durante o ensino — a patine, a marca do tempo tem que ser respeitada e nunca anulada (Figura 7); outras vezes temos que passar à reconstrução volumétrica quando é necessário devolver a integridade física, estabilidade estrutural e a sua leitura. Para isso, a transmissão de técnicas ancestrais, técnicas essas que os estucadores utilizaram nessas obras milenares com grandiosas decorações em estuques, são passadas aos alunos — desde o esculpir no local, os moldes em silicone e os moldes de cércea (moldes de correr para a obtenção de molduras rectas e /ou circulares e sancas) (Figura 8, Figura 9 e Figura 10).

Convém referir, que estas técnicas dão ao aluno uma versatilidade na saída profissional: tanto podem utilizá-las para a conservação e restauro como na realização de obra nova (Figura 11). Preparamos o aluno para a realidade em que nos encontramos: precisamos de quem esteja munido do saber-fazer. E assim ganham consciência do trabalho que outrora os estucadores, canteiros, pintores, entre outros, tiveram na realização do nosso património.

É também pedido ao longo do módulo, que realizem uma folha de obra, registando as horas de entrada e saída, e das tarefas que vão executando ao longo da intervenção (Figura 12). No final, no relatório que têm de entregar (Prova de Aptidão Profissional), realizam um gráfico onde ficam com a noção do tempo que levaram a executar determinada tarefa. Assim, fica um registo para uma futura intervenção e a noção do tempo de uma obra, embora a uma escala mais reduzida.

### 3.1 Os campos de férias

No final do período de formação realizou-se, por dois anos consecutivos, campos de férias no Palácio de Monserrate, de modo a que os alunos vivenciassem, num pequeno período de tempo, o trabalho semanal sem ser em contexto de formação. Em duas semanas cumpriram o horário como se de um trabalho de tratasse.



**Figura 8** · Fotografia de um molde de cércea  
Fonte: própria.

**Figura 9** · Realização de uma moldura ogival.  
Fonte: própria.



**Figura 10** · Realização de uma moldura circular.  
Fonte: própria.

**Figura 11** · Montagem de uma réplica de um arco do Palácio de Monserrate, a partir de todas as peças reproduzidas através de molde em silicone e/ou de cércea. Foto: aluno Luis.

Foi-lhes proposto várias actividades, dificuldades para resolver, sob orientação, de modo a incentivá-los nesta nova fase que decorria “em ambientes autênticos, de prática, a que se imprimiu um carácter lúdico, divertido, agradável, para, assim, se sentirem envolvidos e motivados” (Formosinho, Boavida & Damião, 2013: 229).

Neste tipo de actividade tiveram oportunidade de realizar outro género de trabalhos que, por vezes e por diferentes razões, não podem fazer em formação, como por exemplo a inventariação, que complementa os estudos. São actividades que duram 10 dias uteis, traduzindo-se em experiências profissionais, a adicionarem ao currículo do aluno, e num certificado final. *Aberto para obras*, lema adoptado pela entidade que gere o Palácio de Monserrate, os alunos são observados e interagem com os turistas. E é com admiração que esses turistas se apercebem da jovialidade dos intervenientes nestes trabalhos de conservação e restauro. No final o convívio entre o grupo e a orientadora num pic-nic.

#### 4. E Agora?

O contacto com professores que outrora foram alunos da mesma escola faz com que os alunos procurem respostas junto dos mesmos. Através do relato de vários professores, neste caso ex-alunos da escola, das diferentes áreas de restauro, é-lhes demonstrado o percurso que cada um optou e as opções que têm pela frente: a via académica — o ensino superior e os cursos de especialização tecnológica, ou a via profissional — trabalhando por conta de outrem integrando equipas de conservação e restauro.

Como ex-aluna (turma 1997/2000) desta escola e agora aqui enquanto professora, sou confrontada com algumas questões que inquietam estes alunos: o futuro!

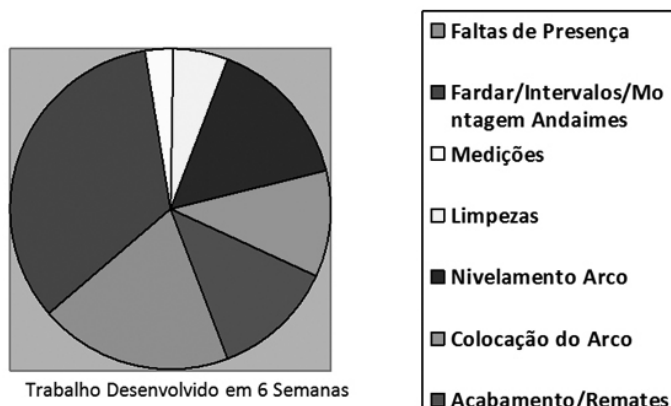
É com optimismo que o professor deve partilhar a sua experiência pessoal: no meu caso, a opção pela via académica, seguindo para o ensino superior, mas enquanto trabalhador estudante, integrando equipas de conservação e restauro em momentos em que o período escolar assim o permitia, pois tinha saído de uma escola profissional com uma vertente de polivalência, multifacetada e interdisciplinar.

Mas para que o trabalho se realize com sucesso tem que haver uma entrega total no trabalho, disponibilidade, humildade e paixão, de modo a se ganhar experiência e conhecimento para alargarmos os nossos horizontes.

O facto de começarmos a trabalhar não significa estagnar, e como *cada caso é um caso*, a necessidade de estudarmos, de actualizar a nossa formação é obrigatória!

Todos os dias saem produtos novos; todos os dias se descobre que o produto que utilizámos “ontem” está desadequado ou desactualizado “hoje”; todos os dias crescemos e damos conta que a ética é mais importante do que a rapidez; todos





**Figura 12** · Exemplo do tempo distribuído quer pelas tarefas realizadas como pelo tempo que o aluno leva a preparar-se para ir trabalhar. Gráfico realizado por Rita Gonçalves (ano lectivo 2014/15).

os dias crescemos interiormente, mudando a nossa maneira de pensar e agir.

Comecei pelo bacharelato e depois a licenciatura e perguntei, e agora? Continuei a trabalhar, por vezes fora da área na qual estudei, mas sem desistir continuei a estudar e a dar aulas. Agora encontro-me no doutoramento para poder continuar a dar cada vez mais ao aluno e conseguir responder ao máximo de questões e incertezas que o inquieta.

### Conclusão

Este tipo de formação faz com que os alunos questionem, reflitam e contribuam para a emancipação do futuro papel do “olhar” pelo património e do seu zelo. Aprendem e cruzam informação — a interdisciplinaridade, contextualizando o monumento no seu período artístico (contexto histórico-artístico), conhecendo a sua materialidade e o seu uso.

Nesta área o contacto entre o professor e o aluno deve ser estreito e exigente: o professor tem o dever de passar os valores e sensibilizá-lo para o nosso património histórico-artístico e patrimonial, de modo a que o aluno consiga compreender, pensar e agir para preservar. Através de transmissão de técnicas antigas, manuseio de ferramentas e conhecimento de vários materiais, chegamos a uma maior amplitude nos conhecimentos, fornecendo-lhes “ferramentas” para a vida profissional.



A formação fora da sala de aula desperta-os para a realidade de trabalho, a percepção de que ajudam a manter a memória dos antepassados para as gerações futuras, eleva-os a um nível de orgulho e confiança pelo seu trabalho. No final do terceiro ano (equivalente ao 12ºano), após a apresentação da Prova de Aptidão Profissional, encaram o património de forma mais atenta, mais desportos. Sabem que contribuíram para a reconstrução da memória, a sua herança cultural.

### **Referências**

- Barbosa, Ana Mae (2002) "Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e ouros inter/" *Visualidades*. Goiânia: Vol. 3, nº1 (Jan/Jun).
- Formosinho, Maria; Boavida, João; Damião, Maria Helena (2013) *Educação: perspectivas e desafios*. 1ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Hans-Christoph von Imhoff (2009). "Aspects and Development of Conservator-Restorer's Profession since WWII," *EConservation Magazine*, no. 8, 53-61 (Consult. 2011-01-10) Disponível em URL <http://www.e-conservationline.com/content/view/717>

# Investigar em Educação Artística e Ensino das Artes Visuais: balanço da produção e perspectivas actuais na Universidade de Lisboa (2007-2014)

*Research in Artistic Education and Visual Arts Teaching: review of production and current prospects in the University of Lisbon (2007-2014)*

HELENA MARGARIDA DOS REIS CABELEIRA\*

Artigo completo submetido a 7 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, artista plástica (escultora). Doutoramento em Educação, especialidade em História da Educação, Universidade de Lisboa (UL), Instituto de Educação (IEUL). Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas-Artes, UL (FBAUL) Licenciatura em Artes Plásticas/ Escultura, Faculdade de Belas-Artes, Universidade do Porto (FBAUP).

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: hcabeleira@fba.ul.pt

**Resumo:** O artigo consiste em relacionar reflexões e resultados visuais obtidos com os alunos e alunas do 2º Ano do Ensino Fundamental e mostrará como os elementos visuais foram apresentados por meio de diálogos, leituras de imagens e produção au-

**Abstract:** *This article aims to map and to discuss the main theoretical-methodological lines of research that have been marking, from 2007 to 2014, the academic production in the field of artistic education (EA) and Visual Arts Education (EAV). Based on a research carried out from*

tônoma buscando a ampliação da bagagem cultural. Indicará como a prática do ensino da arte tem importância na escola e no entendimento da cultural visual contemporânea e também como há relação direta com a fenomenologia da percepção proposta pelo autor Maurice Merleau-Ponty.

**Palavras-chave:** educação / artes / investigação.

*the UL's Repository, this article sought to establish a 'corpus documental' composed of dissertations and reports whose analysis (both qualitative and quantitative) proposes to contribute to the knowledge and problematization of the current state of the art in the field.*

**Keywords:** education / art / research.

## Introdução

O presente artigo visa mapear o estado da arte e discutir as principais linhas de investigação que têm vindo a marcar, desde 2007, a produção académica realizada no campo da Educação Artística (EA) e do Ensino das Artes Visuais (EAV), respectivamente, desde o aparecimento das primeiras dissertações oriundas do Mestrado em EA (criado em 2004, na Faculdade de Belas Artes), e desde a entrada em funcionamento, no ano lectivo 2007-08, do Mestrado em EAV no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (aprovado pela Deliberação n.º 65 / 2007, da Comissão Científica do Senado), na Universidade de Lisboa (UL).

Com base numa pesquisa efectuada a partir do Catálogo Integrado e do Repositório da UL — e, designadamente, considerando os registos disponíveis nos arquivos institucionais e depósitos digitais da Faculdade de Belas Artes e do Instituto de Educação —, este artigo tem como principal objectivo inventariar, de modo tão sistemático e exaustivo quanto possível, um *corpus documental* constituído por dissertações de mestrado e relatórios pedagógicos, tendo em vista não só efectuar um balanço da produção realizada até ao momento como, sobretudo, identificar e analisar as principais perspectivas teórico-metodológicas e referenciais bibliográficos mobilizados nesses trabalhos. Tomando como caso de estudo o universo circunscrito, e específico, dos trabalhos escritos e supervisionados na UL nos últimos oito anos, este artigo pretende, essencialmente, contribuir para o conhecimento do actual estado da arte em matéria de investigação e/ou profissionalização no campo da educação e do ensino artístico, na medida em que procura perceber e problematizar os discursos que circulam no nosso contexto académico em torno de questões como: o currículo, os processos e recursos de ensino-aprendizagem e a formação de professores de artes.

O trabalho que aqui se pretende levar a cabo assume particular pertinência (e utilidade) uma vez que, volvidos hoje cerca de oito e quatro anos desde, respectivamente, o aparecimento das primeiras dissertações de mestrado em

EA e EAV na UL, não foi até ao momento produzida qualquer tentativa da sua inventariação e/ou análise sistemática. Um trabalho que, de resto, é tanto mais pertinente e urgente quanto maior é o volume e o ritmo de produção de investigações nestes campos de conhecimento em que as práticas pedagógica e artística se intersectam de múltiplas, e por vezes contraditórias, formas. Nestes termos, impõe-se igualmente referir que o presente artigo-comunicação constitui um ensaio exploratório de um trabalho de investigação mais amplo (e ainda em curso), em torno dos processos de constituição, análise e problematização de um *corpus documental* especializado.

### **1. Corpus documental: constituição, caracterização e problematizações**

A investigação em educação artística e ensino das artes visuais tem conhecido, na última década, uma significativa expansão nas universidades portuguesas, comprovada pelo volume de trabalhos publicados e pela proliferação de cursos pós-graduados. Tendo em conta que não foi produzida, até ao momento, uma investigação sistemática que apresente uma visão geral e/ou particularizada sobre a paisagem nacional no que se refere à história e condições de mutação das práticas pedagógicas e investigativas neste campo, bem como dos produtos decorrentes dos diversos programas pós-graduados de especificidade 'artística', são finalidades deste estudo contribuir, ainda que parcial e provisoriamente, para uma aproximação ao estado da arte em investigação sobre/no ensino das artes em Portugal, através do mapeamento preliminar dos resultados produzidos e publicados nos últimos anos, no contexto académico da UL.

Mais concretamente, o objecto e objectivo deste estudo consiste, por um lado, na composição de um acervo, compilação bibliográfica e análise serial (quantitativa e qualitativa) de um conjunto de dissertações de mestrado e relatórios de prática de ensino supervisionada redigidos no âmbito de cursos de mestrado, e registados nos catálogos institucionais da UL e, por outro, em dar a conhecer aos professores e investigadores — e, sobretudo, aos actuais alunos de mestrado — um importante segmento da sua própria produção, da história recente das suas disciplinas de especialização e profissionalização, e condições de possibilidade de futuras incursões.

Desta pesquisa resultou um *corpus documental* constituído por um total de noventa e oito monografias circunscritas ao arco temporal 2004-2014. Este número total corresponde a cinquenta e uma dissertações derivadas do Mestrado em EA no período 2004-14, vinte e cinco relatórios da prática de ensino supervisionada do Mestrado em EAV (sendo um deles catalogado como 'tese de

mestrado, Via Ensino, Artes Visuais’) no período 2010-14, e vinte e dois relatórios da prática de ensino supervisionada em EAV no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário no período 2012-14.

No que concerne quer aos procedimentos de pesquisa e inventariação das publicações aqui identificadas, quer aos critérios da sua inclusão e tratamento bibliográfico, são de referir alguns problemas que se prendem com as condições de catalogação e indexação de teses e dissertações no sistema integrado de bibliotecas (SIBUL) e no Repositório digital da UL. Com efeito, foram detectados desde o início algumas dificuldades, disparidades e ambiguidades (e, inclusivamente, erros) ao nível dos resultados de pesquisa por ‘tipo’ de publicações e ‘palavras-chave’, pelo que se tornou necessária a sucessiva aplicação de diversos filtros e mecanismos de selecção e confronto dos resultados de pesquisa efectuados nos catálogos e recursos electrónicos institucionais da UL, até chegar a constituir um corpo estável de referências bibliográficas que correspondessem, efectivamente, ao género de publicações que se pretendiam inventariar: ‘dissertações de mestrado’ em EA e EAV. Em muitos casos, verificou-se mesmo um desfasamento entre os registos disponíveis no catálogo geral Sibil e aqueles constantes na ‘página principal da comunidade FBA’ (Repositório UL). Em outros casos, os registos relativos a ‘abstracts’ e ‘palavras-chave’ apresentaram erros como, por exemplo, duas dissertações de mestrado realizadas em domínios distintos (uma em Pintura, e outra em Ensino das Artes Visuais) serem identificadas, por lapso do sistema de catalogação, com o mesmo ‘abstract’ (Dias, 2012; Silva, 2012).

Importa ainda referir que, tanto no catálogo geral Sibil como na colecção particular da FBA, os textos oriundos dos cursos de mestrado actualmente concluídos na UL surgem indistintamente classificados como ‘tese’ ou ‘dissertação’. Do mesmo modo, as palavras-chave ‘educação artística’ e ‘ensino das artes visuais’ tendem a remeter para uma massa de textos provenientes dos diversos mestrados ministrados na FBAUL (Desenho, Pintura, Museologia e Museografia, Património Público, Arte e Museologia, Estudos Curatoriais, Teorias de Arte, Arte e Multimédia, Design de Comunicação e Novos Média, Design de Equipamento).

Este facto deixa, aliás, perceber que, por um lado, o tema-problema da ‘educação’ e ‘ensino’ não é de todo alheio (bem pelo contrário) a outras áreas de especialização pós-graduada existentes na FBAUL e, por outro, o próprio campo da educação e ensino de especificidade ‘artística’ se tem vindo a tornar ao longo da última década um território académico autónomo e um objecto epistémico com carácter interdisciplinar e em franca expansão a partir de diversas artes e

ciências. Isto quererá também dizer que, se nos últimos anos os artistas e professores de arte se têm vindo a ‘mestrar’ com maior frequência nos domínios autónomos ou tangentes aos das ciências da educação, se verificou também um aumento dos investigadores que, formados em diferentes domínios (desde as teorias da arte ao design de equipamento), se interessaram pelo estudo do fenómeno pedagógico-educativo, assumindo-se como produtores do ‘estado da arte’, ou até mesmo de uma ‘história do presente’ — ou, pelo menos, de um discurso — em matéria de educação e ensino artístico, na UL.

Nestes termos, o *corpus documental* aqui constituído e apresentado, e sobre o qual incidem as minhas observações e considerações teórico-metodológicas, deixa perceber, sem margem para dúvida, que desde 2007 temos vindo a assistir à emergência de uma comunidade interpretativa que, embora construída na confluência dos vários saberes e áreas disciplinares do amplo espectro das artes, humanidades e ciências sociais, torna hoje possível a existência de um *campo* — no sentido bourdieuniano —, isto é, um campo de saber institucionalizado, com os seus protagonistas e os seus modos de problematização, formatação e produção de discurso.

## 2. Um olhar sobre os olhares da educação artística na UL

Dado o grosso volume de publicações que compõem o acervo documental, bem como a variedade de objectos empíricos e referenciais teórico-metodológicos que dele podem ser extraídos — e dado também o limitado tempo e espaço concedido no âmbito desta comunicação-publicação para a seu tratamento detalhado — não será possível, no presente texto, levar a cabo uma análise qualitativa, ou crítica, da totalidade de referências identificadas, pelo que apenas as dissertações em EA serão aqui mobilizadas como objecto de amostra, reflexão e referência bibliográfica. Porém, um olhar quantitativo sobre as noventa e oito dissertações inventariadas deixa perceber alguns padrões e (des)continuidades no ritmo e volume anual de produções oriundas dos cursos de Mestrado em Educação Artística (MEA), Mestrado em Ensino das Artes Visuais (MEAV), incluindo relatórios da prática de ensino supervisionada (RPES) no Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Quadro 1).

**Quadro 1** · Volume de produção de dissertações e relatórios por anos

	MEA	MEAV	RPES
2014	2	3	1
2013	7	0	11
2012	3	5	10
2011	9	11	0
2010	10	6	0
2009	9	0	0
2008	2	0	0
2007	9	0	0

E passo aos conteúdos temáticos e empíricos, bem como às perspectivas teórico-metodológicas mais evidenciados nas cinquenta e uma dissertações do MEA (2007-2007). Em primeiro lugar, cumpre assinalar que, relativamente ao objecto de estudo, foi ensaiado um sistema de classificação (por temas e sub-temas) que tornou possível um primeiro mapeamento, e olhar sistemático, sobre o total das produções. Da leitura dos ‘abstracts’ e ‘palavra-chave’ emergiram, numa primeira instância, as grandes categorias para a classificação temática das dissertações, tendo em conta as articulações teóricas, metodológicas e empíricas que nelas se estabelecem entre educação artística (ou estética) e diversos *contextos* educativos: ‘formais’/ escola pública (Ferreira, 2007; Xavier, 2007; Alves, 2008; Ferreira, 2009; Gonzalez Irra, 2009; Pernes, 2009; Sequeira, 2010; Frazão, 2011; Gonçalves, 2011; Sousa, 2012; Pereira, 2013); ‘informais’ ou ‘não-formais’ (Maia, 2010; Bieger, 2011; Ramos, 2011; Vieira, 2014); ‘comunidade’ (Aragão, 2012; Sousa, 2011; Maia, 2010; Azevedo, 2010); instituições culturais — museus (Feio, 2014; Mendes, 2013; Marques, 2011; Ramos, 2011; Silva, 2010; Azevedo, 2010; Martins, 2009); instituições sociais (Sousa, 2011; Marques, 2011) e/ou beneficência pública (Cabeleira, 2007; Colaço, 2007; Martins, 2007); ensino especial e/ou com grupos portadores de deficiência auditiva (Martins, 2007; Silva, 2010a) ou portadores de deficiência motora (Almeida, 2009), ou ‘em risco’ de exclusão social (Alves, 2008).

A partir destas grandes categorias, apuraram-se conteúdos temáticos e objectos empíricos específicos, bem como as perspectivas teórico-metodológicas dominantes. Salientam-se os trabalhos que exploram: as articulações entre educação ‘formal’ e ‘não formal’ (Cabeleira, 2007; Colaço, 2007; Santos, 2007; Félix, 2010; Silva, 2010; Silva, 2010a; Sequeira, 2010; Ramos, 2011; Baudouin, 2011; Frazão, 2011; Pereira, 2013; Feio, 2014), e aqueles que se focam em *estudos de caso*

— e, designadamente, na *metodologia de 'investigação-acção'* (Alves, 2008; Ferreira, 2009; Maia, 2010; Silva, 2010a; Cunha, 2011; Baudouin, 2011; Sousa, 2012) —, analisando ou propondo projectos educativos centrados na 'relação escola-museu' (Santos, 2007; Ramos, 2011; Feio, 2014), na 'comunidade' e nos 'grupos multietários' (crianças, jovens, séniores) que a constituem (Maia, 2010; Silva, 2010a; Aragão, 2012; Sousa, 2011), ou na 'ecologia', 'questões ambientais' e 'paradigma da sustentabilidade' (Ramos, 2011; Sousa, 2011; Teodoro, 2013).

Em linhas gerais, o grosso volume das dissertações produzidas no âmbito do MEA oscila entre dois pólos temáticos e empíricos, que correspondem a dois tipos de abordagens educativas (e a dois tipos de objectos e agendas investigativas), que, não obstante as contradições, mantém pontos de tangência: por um lado, os programas e projectos educativos estruturados em torno do currículo da escola pública (Gonzalez Irra, 2009; Pernes, 2009; Frazão, 2011; Sousa, 2012) e, por outro lado, os que se fundamentam na noção de 'serviço educativo', no trabalho com 'o público' e a 'comunidade' em geral, e nas perspectivas de conservação, valorização e criação da 'herança' e do 'património natural e cultural' (Feio, 2014; Aragão, 2012; Figueiredo, 2013; Mendes, 2013; Sousa, 2011; Silva, 2010; Azevedo, 2010).

Em ambos os casos, sobressaem os discursos e os referenciais teóricos que elegem como objecto de estudo as estratégias e recursos pedagógicos da 'mediação artística' e do 'diálogo' sobre/com 'a obra de arte', tanto no contexto dos museus como no contexto da sala-de-aula (Pereira, 2013; Figueiredo, 2013; Frazão, 2011; Maia, 2010; Silva, 2010a; Silva, 2010b; Maia, 2010; Sequeira, 2010; Gonzalez Irra, 2009; Ferreira, 2009; Martins, 2009; Rosa, 2009; Santos, 2007). Ainda nesta linha de continuidade, surgem dissertações que elegem como seu objecto as relações entre design e/ou ilustração e as concepções da 'criança' enquanto 'público-alvo' (consumidora) ou 'leitora' (Baião, 2011; Azevedo, 2008).

Outros trabalhos procuram articular a 'educação' e o 'mundo das artes' (Ferreira, 2009; Cunha, 2011; Bieger, 2011), enraizando-se quer no discurso sobre 'criatividade' e 'processos criativos' de artistas contemporâneos (Risson, 2013; Fonseca, 2013; Mendes, 2013), quer no impacto da 'arte contemporânea' no contexto do 'museu' (Marques, 2011; Mendes, 2012) ou do espaço público (Vieira, 2014), quer nos processos de 'transição da arte para a cultura visual' (Silva, 2010c). Enquanto uns discorrem sobre a questão da 'literacia' e sobre o potencial da 'arte pública como recurso educativo' (Silva, 2007; Figueiredo, 2013), outros exploram as relações entre 'educação artística', 'cultura visual' (Silva, 2010c; Cunha, 2011) e novas 'tecnologias' (Alves, 2008; Martins, 2009;



Rosa, 2009; Reis, 2009; Pernes, 2009; Baião, 2011), procurando desvendar os mecanismos de produção da identidade (Cabeleira, 2007; Colaço, 2007). Outros trabalhos privilegiam as abordagens psicológicas e terapêuticas da arte (Rodrigues, 2007; Martins, 2012; Sousa, 2012; Almeida, 2009; Maia, 2010). No interior da abordagem psicológica, surgem ainda as dissertações dedicadas ao estudo das relações entre ‘educação artística’ e ‘cognição’ (Silva, 2010a), ‘neurociência cognitiva’ e ‘criatividade’ (Ximendes, 2010), ‘criatividade’ e ‘obra de arte’ (Rosa, 2009), ‘criatividade’ e ‘estratégias de ensino e aprendizagem’ (São Miguel, 2009).

Raras são, no entanto, as investigações que adoptam a perspectiva ‘comparada’ internacional (Ferreira, 2007), ou uma perspectiva assumidamente ‘historiográfica’ das diferentes disciplinas da educação e do ensino artístico, em Portugal (Barreira, 2013; Gonçalves, 2013; Teodoro, 2013; Martins, 2007; Cabeleira, 2007). Mais raros são ainda os trabalhos dedicados ao problema geral da ‘formação de professores’, ou à questão específica da prática docente nas suas relações com a prática artística — o binómio ‘artista-educador’ (Dias, 2009) ou ‘professor-artista’ (Nunes, 2010).

### Conclusão

O *corpus documental* aqui constituído deixa perceber, ainda que preliminar e inconclusivamente, as mutações que se estão a operar nas modalidades de produção e disseminação de discursos em torno da educação e do ensino artístico em Portugal, tendo como estudo de caso a Universidade de Lisboa, na sua história recente. Ainda que a série de publicações até ao momento identificadas e propostas na bibliografia não corresponda a uma totalidade, completa e acabada, do universo maior constituído pelo conjunto de produções académicas actualmente disponíveis sobre estas áreas disciplinares (até, porque, sabemos ser hoje várias as instituições de ensino superior distribuídas por todo o país, com ofertas formativas e dissertações concluídas nestes domínios), elas são certamente significativas, e até mesmo representativas, não apenas do estado da arte em matéria de educação artística mas, sobretudo dos dilemas, tradições e contradições que atravessam, na contemporaneidade, a escola e os olhares hibridamente educacionais e artísticos dos seus investigadores. Este artigo pretendeu, precisamente, contribuir para olhar de um ângulo específico os múltiplos olhares estrábicos e proliferantes que hoje são lançados, tanto para fora como para dentro de si mesma, por uma comunidade interpretativa que investiga para poder legitimar-se, tanto no seu direito à existência, como na possibilidade de reinventar-se.

## Referências

- Almeida, Pedro Miguel Castro (2009). *Contribuição da experiência artística para o desenvolvimento de uma consciência pessoal no sujeito com deficiência motora* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1984>
- Alves, Fernando Alberto Pinho (2008). *Educação para os media: As imagens como pedagogia socialmente integradora* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/646>
- Aragão, Ana Elisa (2012). *Projecto de educação artística com a comunidade: Calhondra, Olha o Xisto!* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9200>
- Azevedo, Catarina Isabel Martins de (2008). *Imagens para a infância: Processos construtivos da ilustração do livro infantil em Portugal* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7266>
- Azevedo, Carla Patrícia de Oliveira (2010). *O lugar e o papel da educação nos museus municipais: O Ecomuseu Municipal do Seixal* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2704>
- Baião, Alexandra Portas (2011). *Experiências de leitura narrativa gráfica: O papel do designer na criação de livros sem texto* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5915>
- Barreira, João Paulo Pimenta Barreira (2013). *António Arroio e o ensino das Artes Decorativas* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/11977>
- Baudouin, Alexandra Sofia dos Santos (2011). *Aplicação de um programa de educação artística: Envolvimento de crianças e jovens em processos criativos "A brincar com luz criei uma história"* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5935>
- Bieger, Isabel Cristina (2011). *Paradigmas do feminismo e da educação pela arte: O caso de Joana Vasconcelos* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4853>
- Cabeleira, Helena Margarida dos Reis (2007). *A auto-invenção artística nos jornais manuscritos da Casa Pia de Lisboa (1893-1929)* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7226>
- Colaço, Maria Leonor Leal Palma Romano (2007). *Imagem fotográfica e produção de identidades no Arquivo do Internato Casapiano* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. [Não disponível no repositório UL]
- Cunha, Ana Filipa Moniz (2011). *A compreensão das imagens de obras de arte e cultura visual nas crianças do pré-escolar* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4852>
- Dias, Carla Susana Aparício (2009). *Questões de género em educação artística : a(s) narrativa(s) de vida como contributo(s) para os estudos sobre mulheres: Maria Almira Medina, as várias facetas de uma artista educadora* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/632>
- Dias, Carla Patrícia Ribeiro (2012). *Literacia em artes visuais* (Relatório da prática de

- ensino supervisionada, Tese de mestrado, Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Secundário). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7493>
- Feio, Maria Helena Afonso (2014). *Relação entre escola e museus: Olhar crítico sobre o concurso - A minha escola adota um museu* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15730>
- Félix, Inês Francisco (2010). *Herança e cidadania: Visitas de estudo, excursões escolares e educação estética na formação dos jovens escolares portugueses (1894-1960)* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2574>
- Ferreira, Ana Rita Cosme Teixeira (2007). *Educação visual e plástica no ensino básico: Um estudo de educação comparada* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7242>
- Ferreira, Susana Isabel Silva Martins Jorge (2009). *A abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardim-de-infância, com crianças de 5/6 anos* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/638>
- Figueiredo, Ana Sofia dos Santos (2013). *Arte pública no concelho da Moita: Propostas de abordagem pedagógica* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8407>
- Fonseca, Dora Maria Bastos e Silva (2013). *O processo criativo na Nova Dança Portuguesa: Contributos de quatro coreógrafos da primeira geração* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9696>
- Frazão, Carla Reis (2011). *Bichos: Uma ação de educação artística no segundo ciclo* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5670>
- Gonçalves, João Miguel dos Santos (2011). *A geografia da crítica: Queixas, reclamações, participações, processos de inquirição e penas aplicadas a alunos na Escola Superior e Faculdade de Belas Artes de Lisboa (1957 - 2007)* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7251>
- Gonzalez Irra, Maria Leonor (2009). *O diálogo com a obra de arte: Uma experiência artística com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2047>
- Maia, Maria Joana de Sousa (2010). *Itinerário de educação artística não formal para seniores através da obra de arte contemporânea* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7281>
- Marques, Joana Ganihlo Henriques (2011). *Discursos dos museus: Uma perspectiva transdisciplinar* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5057>
- Martins, Ana Maria Castanheira da Silva (2009). *Um Guia multimédia portátil para o Museu Nacional de Arte Antiga: uma alternativa para o envolvimento com as obras de arte* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/648>
- Martins, Catarina Sofia Silva, (2007). *Prótese-ouvinte* (Tese de mestrado,

- Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6864>
- Martins, Daniela de Carvalho e Souza (2012). *Arte - terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10008>
- Mendes, Martinho Pestana (2013). *Diálogos entre arte antiga e arte contemporânea no Museu de Arte Sacra do Funchal* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8848>
- Nunes, Paula Cristina Cerqueira Araújo Elvas (2010). *Professor - Artista: A influência dos professores de Educação Visual e Tecnológica com prática artística na criatividade dos alunos do Ensino básico (2º ciclo)* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1983>
- Pereira, Anabela Lopes (2013). *Artes visuais e construção de sentido: Uma experiência com alunos do 3º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/11325>
- Pernes, Marta Maria Basso Lopes (2009). *Os manuais escolares de educação visual em formato digital e o ensino das artes visuais no Terceiro Ciclo do Ensino Básico* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6543>
- Ramos, Margarida Sofia Lopes Moreira Filipe (2011). *Bem público valor público: A educação para os valores ambientais no Museu da Água da EPAL* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5937>
- Reis, Cristina de Meneses Santos Loureiro (2009). *Oportunidades através da fotografia: Do first exposures ao projecto Focus: Apresentação de um estudo de caso e proposta de projecto* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/634>
- Risson, Valéria Cristina (2013). *O processo criativo da artista Joana Vasconcelos* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/11666>
- Rodrigues, Luís Filipe Salgado Pereira (2007). *O desenho para a criação como meio de alargamento da consciência de si: No percurso da procura de sentido(s)* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/655>
- Rosa, Elsa Maria Ferreira, (2009). *Representação do conceito de criatividade dos pré-adolescentes nas artes visuais* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/630>
- Santos, Paulo César Mendes dos, (2007). *Experimenta arte.pt: Proposta didáctica de educação estética e artística para crianças* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2049?mode=full>
- São Miguel, João António de Melo, (2009). *A necessidade de clarificação das estratégias de ensino e aprendizagem do Desenho* (Tese de mestrado, Educação Artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/635>
- Sequeira, Augusta Maria Gaspar (2010). *Para o adolescente é importante o "saber fazer" na fruição/produção da arte?* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2394>
- Silva, Rosana Oliveira (2010). *Educação*

- artística no património: Uma acção no castelo de Porto de Mós* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2534>
- Silva, Inês Carolina Robusto Leitão (2010a). *O contributo da arte contemporânea no ensino do desenho artístico, através de métodos experimentais* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2573>
- Silva, Mary Katherine Ribeiro Marins e (2010b). *O lugar da obra de arte dentro da sala de jardim-de-infância: Proposta e análise de um conteúdo programático* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2576>
- Silva, Carolina C.P. (2010c). *A cultura visual na educação artística: Entre Sila e Caribdes* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2354>
- Silva, Ricardo Jorge dos Reis (2007). *Arte pública como recurso educativo: Contributos para a abordagem pedagógica de obras de arte pública* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/627>
- Silva, Joana Teixeira da (2012). *O faz de conta: Imagens à procura de histórias* (Tese de mestrado, Pintura). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7488>
- Sousa, Ana Isabel Tudela de (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/640>
- Sousa, Cláudia Sofia Dias (2011). *Flor como património natural e cultural: Projecto ecológico de educação artística na Ilha da Madeira, das instituições sociais à comunidade* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5918>
- Sousa, Maria Daniela Pereira de (2012). *Mandalas ou o círculo mágico: Uma abordagem em contexto educativo* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9929>
- Teodoro, Joana de Oliveira (2013). *O ensino do Design de Moda em Portugal: Contribuição para uma análise crítica da educação para a sustentabilidade* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/12184?mode=full>
- Vieira, Sara dos Santos (2014). *Educação artística informal e criação de públicos: Os casos Caldas Late Night, e Comboio de Lata, na perspectiva da arte relacional* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18042>
- Xavier, Maria Inês (2007). *Mediação em educação artística na educação pré-escolar*. (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. [Não disponível no repositório UL]
- Ximendes, Ellen (2010). *As bases neurocientíficas da criatividade: O contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo* (Tese de mestrado, Educação artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7285>

# Exemplo de uma prática Pedagógica: Metamorfose e representação de um objeto

*Narratives, images and citizenship sounds:  
an artistic experience in a Brazilian community*

JORGE MIGUEL RODRIGUES PINHEIRO ARAÚJO\*, FRANCISCO DINIZ\*\*  
& MARIA CONCEIÇÃO RAMOS\*\*\*

Artigo completo submetido a 7 de Maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, Licenciatura Artes Plásticas-Pintura, Faculdade Belas Artes, Universidade Lisboa. Master Fine Arts — College Fine Arts, University New South Wales, Sydney Australia.

AFILIAÇÃO: Universidade Lisboa, Faculdade Belas Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: jorgemparaujo@hotmail.com

\*\*Portugal. Licenciatura Artes Visuais — Pintura, Escola das Artes, Universidade de Évora.

AFILIAÇÃO: Universidade Lisboa, Faculdade Belas Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: franciscodiniz\_10@hotmail.com

\*\*\*Portugal, Professora, Artista Plástica. Doutoramento Educação Artística: Universidade Barcelona. Licenciatura: Artes Plásticas Pintura — Faculdade Belas Artes, Universidade Lisboa.

AFILIAÇÃO: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. R. Rodrigo da Fonseca 115, 1099-069 Lisboa, Portugal. E-mail: mcf\_ramos@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo expõe o exemplo de uma prática pedagógica que utiliza um projeto como fio condutor da exploração de diversos conteúdos curriculares. Relatamos o exemplo de uma prática que se adapta às circunstâncias de modo integrativo, através da transdiscipli-

**Abstract:** *This article presents project pedagogy as the basic element and thread for the various disciplinary contents. We describe a practice of versatility for a flexible holistic mind, which conducts to holistic knowledge. Associated to the concepts of transdisciplinarity, inclusion, action re-*

naridade, inclusão, investigação-ação, trabalho colaborativo e evolutivo, como resposta a atuais desafios do ensino.

**Palavras-chave:** pedagogia de projeto / transdisciplinaridade / trabalho colaborativo / metamorfose / representação.

*search and collaborative work, this pedagogy may be a response to the current pedagogic challenges.*

**Keywords:** *project pedagogy / transdisciplinarity / collaborative work / metamorphosis / representation.*

## Introdução

Algumas questões referentes a modelos pedagógicos atuais deverão ser analisadas com o intuito de assegurar a sua compatibilidade com as necessidades correntes. Este processo passa por repensar o conceito de aprendizagem participativa, de modo a reestruturar a organização de propostas de trabalho, tendo em conta uma maior interdisciplinaridade.

Luís Correia (2006) citando Andy Hargreaves, refere:

*[...] a questão central da nossa escola reside no confronto entre duas poderosas forças: (i) de um lado o crescimento imparável de um mundo pós-moderno, caracterizado por uma mudança em progressiva aceleração, uma intensa compressão do tempo e do espaço, um mundo caracterizado pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pela insegurança e pela incerteza; (ii) do outro lado um sistema escolar monolítico, que persegue propósitos anacrónicos, assente em estruturas marcadas pela opacidade e pela rigidez (Correia, 2006: 4).*

Tendo em conta tal cenário, propomos a utilização de projetos pedagógicos transdisciplinares como forma de exprimir uma resposta viável a desafios no ensino atual.

Assim sendo, o presente artigo tem como objectivo a discussão de conceitos referentes a esta problemática, nomeadamente a utilização de uma pedagogia de projeto como fio condutor, mediante uma prática transdisciplinar, e construtiva. Procura-se debater questões que remetem para o conceito de trabalho colaborativo e sociológico.

Através da pedagogia de projeto, conjugaram-se os diversos conteúdos programáticos da disciplina num trabalho que evoluiu do individual para o colaborativo, através da integração das diferentes perspectivas específicas na unidade didática. Mediante as necessidades foram tomadas decisões referentes a metodologias a ser utilizadas, que por sua vez se basearam na observação dos comportamentos dos alunos, e na relação que desenvolveram com os processos. O artigo visa também evidenciar o facto de que as disciplinas artísticas

deverão ter um papel fundamental na criação e implementação de projetos de carácter colaborativo e interventivo.

## **1. Enquadramento teórico**

### **1.1 A prática pedagógica transdisciplinar e de projeto**

Atualmente deparamo-nos com uma estrutura pedagógica que evidencia a hierarquia e o enquadramento estanque do saber em diversos sectores imóveis. Contudo ao analisar esta questão consideramos relevante referenciar o facto do ser humano ser um sistema complexo composto por diversas integrantes interativas, nomeadamente a psíquica, afetiva, racional, e social” (Morin, 2000: 6). Uma forma de potenciar a liberdade, a autonomia, e a individualidade, poderá passar pela implementação de projetos pedagógicos que estimulem este sistema complexo.

Através da implementação de projetos, o professor incentiva e cativa a participação ativa dos alunos, privilegiando o desenvolvimento de competências funcionais. Tendo em conta Perrenoud, o professor deverá praticar um permanente reorganizar dos objetivos gerais e explicita aos alunos, as etapas e prioridades que se sucedem (Perrenoud, 1993: 84-86).

Ao por em prática um projeto, há que ter em conta várias questões, como a de formular uma linha de atuação indicada, e definir quais as sequências de tarefas a adotar. Deverá também definir-se quais os recursos mais eficazes para que os alunos retenha os conteúdos pretendidos. Há que tentar ordenar a ação de modo a que os objetivos e estratégias de avaliação se complementem. Este processo deverá ser feito mediante uma reedificação do currículo tendo em conta as diferentes realidades e prioridades que advêm da prática.

A transdisciplinaridade apresenta-se como uma concepção planificadora e uma forma de percepção da realidade conjunta na sua total complexidade, que ultrapassa o mero somatório das disciplinas individuais. É uma área fértil para o desenvolvimento da criatividade a nível de inter-relações.

O seguinte esquema por Ari Paulo Jantsch, citado por Theophilo Roque (s.d.), apresenta as relações na transdisciplinaridade, dando-nos uma visão do que poderá ser o trabalho colaborativo, no qual vários sistemas se conjugam em prol de um objectivo maior.

### **1.2 Inclusão**

Tendo em conta o alargamento da escolaridade obrigatória há que dar prioridade a processos de aprendizagem inclusivos que possam potenciar o aproveitamento escolar de modo a elevar os índices de aproveitamento. “É fundamental



proporcionar didáticas que fomentem as relações entre os indivíduos, baseadas no respeito pela singularidade individual. A escola como espaço de socialização, tem um papel muito importante no desenvolvimento da cidadania, baseada no respeito pelos pares, evitando a anulação dos sujeitos, prevenindo a violência” (Ramos, 2013: 99-118).

Assim sendo cabe aos professores ser os veículos de um processo de inclusão que faça face aos desafios da diversidade. Os projetos curriculares e de intervenção levam à participação ativa do aluno num processo que é traduzido em fortes ganhos individuais e coletivos, assim como em aprendizagens significativas. Por vezes, os projetos contribuem substancialmente para uma melhoria dos índices de motivação.

Há que realçar também a importância da cooperação entre alunos, em detrimento de processos competitivos (Perrenoud, 1993: 84).

### **1.3 Investigação-ação : do trabalho individual ao colaborativo**

A aprendizagem é um procedimento complexo feito de inter-relações, no qual os alunos se apropriam de métodos para questionar, pesquisar, e experienciar narrativas de orientação. O professor tem que ser capaz de motivar uma investigação baseada na ação, com bases no conhecimento teórico promovido na sala de aula, assim como estimular uma reflexão contínua do processo.

Valle refere “(...) a frequente necessidade de redirecionar, redefinir e alterar o que inicialmente foi planificado ou mesmo problematizado” (Valle & Bourdieu: 2008: 100). Rever e pôr em causa mediante uma reflexão constante e presente na ação, é fulcral para a implementação eficaz de uma pedagogia de projeto de sucesso. Alarcão salienta a “(...) capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada (...). Exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação.” (Alarcão, 2001: 24). Flexibilidade, versatilidade, e transversalidade, são as características chave que o professor terá de adotar, para além de uma postura não convencional e de convicção estancada em metodologias específicas.

Há que ter em conta a complexidade do ser humano referida anteriormente. As metodologias quantitativas terão de ser aplicadas com flexibilidade, de modo a respeitar essa complexidade. Se adotarmos uma postura atenta às realidades, estaremos sensíveis às necessidades de mudança assim como às transformações necessárias.

Aqui se enquadra o método utilizado neste projeto, no qual se evidencia a metamorfose representacional e evolutiva de um objecto, tendo em conta um



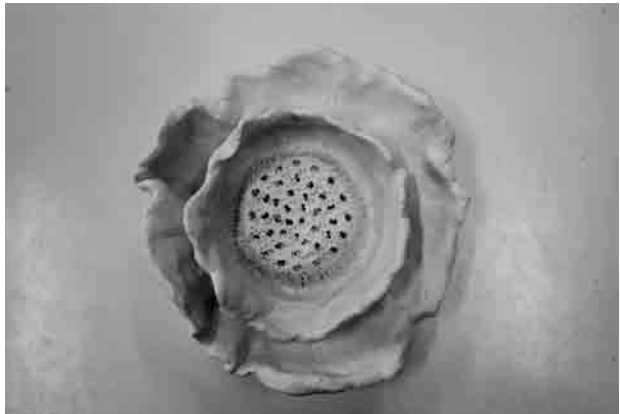
**Figura 1** - Transdisciplinaridade: modelo de Jantsch. Fonte: Roque (s.d.).

conceito de interdisciplinaridade. Esta ação parte de uma proposta individual e evolui posteriormente para um contexto colaborativo e interventivo.

A inserção das reflexões individuais num contexto coletivo, de equipa e de relação com os outros, é fundamental para o processo de aprendizagem do aluno. Por outro lado há que salientar que os percursos isolados trazem perspetivas egocêntricas nada benéficas para o coletivo, tendo em conta a responsabilidade social de fomentar a solidariedade e respeito pelo espaço público comum.

## 2. Descrição da Prática

Na nossa sala de aula é utilizada uma metodologia associada a um projeto evolutivo e transdisciplinar, que por sua vez se interliga a um processo de investigação-ação contínuo, fundamentado no trabalho colaborativo entre os alunos. Exploram-se métodos de sensibilidade que fortalecem a confiança e os afetos entre os participantes. Este método impõe-se a ótica mais tradicionais, referentes currículos estáticos, vagos, e repletos de institucionalizações educativas. A visão do professor como guia sensível que observa atentamente os seus alunos, com um “olhar vigilante de sociólogo”, leva-o com naturalidade á implementação de um projeto evolutivo e rítmico que apela ao aperfeiçoamento e á motivação, assim como ao desenvolvimento da literacia visual e da expressividade interior. A sensibilização e consciência inerentes à transdisciplinaridade e colaboração entre alunos irão por sua vez dar origem ao desenvolvimento cognitivo, simbólico e interpessoal, tornando as suas esferas multidimensionais holísticas mais complexas. Assim sendo a identidade torna-se mais rica, compreensiva, empática, imagética, expressiva, construtiva e crítica, desenvolvendo-se igualmente o espírito de união e entajuda transpessoal.



**Figura 2** · Representação a grafite da sombra projetada de uma flor. Fonte: própria.

**Figura 3** · Representação tridimensional do objeto. Fonte: própria.

Cada aluno acabou por desenvolver o seu processo criativo através de trabalho colaborativo. Esta entajuda faz com que o resultado final seja marcado por uma visível diversidade onde é evidente a afirmação pessoal e o crescimento individual. As aprendizagens indiretas demonstraram-se enriquecedoras devido a esta variedade, num processo contrario a uma ideologia teórica e/ou estética adotado por alguns professores que acaba compactar as experiências sensíveis dos alunos.

### **2.1 O Projeto *Jogos de Representação* (2014/15): A Flor**

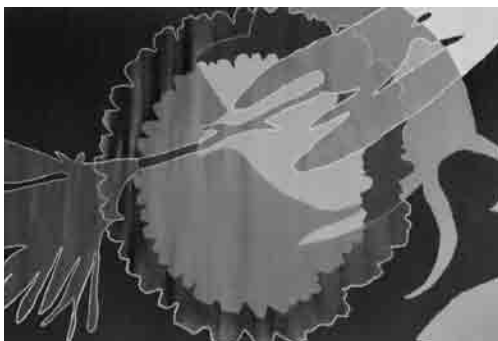
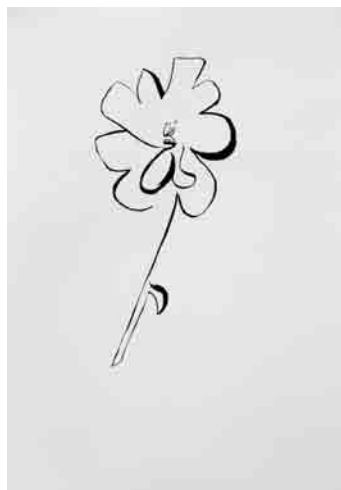
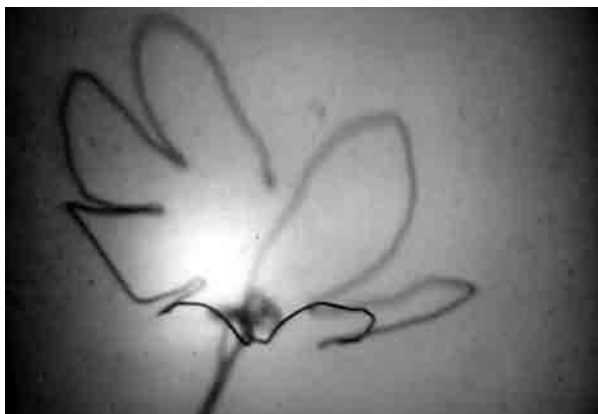
Seguindo os passos que foram definidos pelos alunos consoante as suas necessidades de exploração plástica, este projeto decorreu do aprofundamento da expressão própria de cada um, em conjunto com uma tentativa de incentivo de enriquecimento da linguagem visual, referente à representação do objeto. Esta representação transforma-se perante as decisões sensíveis.

As aulas desenvolveram-se por fases na qual gradualmente se iam transmitindo os pontos essenciais de forma dinâmica e consciente, incorporando nos próprios exercícios os elementos para compreensão e aquisição de competências desde os princípios materiais e suportes relativos ao início das atividades, até ao entendimento e experimentação dos seus valores pictóricos. A professora foi apenas o gestor das ideias base e dos percursos facilitadores a atingir, proporcionando assim aprendizagens essenciais à criação, gerando uma estrutura “esqueleto” de um projeto que engloba de forma organizada a totalidade das abordagens curriculares pretendidas e à qual os seus alunos se abrem a explorar.

Os exercícios foram realizados seguindo a ótica do decorrer de um projeto baseado na metamorfose de um elemento natural (flor), que se desenrolou de forma escalonada do seguinte modo:

1. Registo direto do elemento escolhido (grafite);
2. Estudo das silhuetas e do conceito de figura-fundo (diferentes graduações de sombras);
3. Simplificações, gestualidade e a importância das linhas de esboço (tinta da china);
4. O espaço tridimensional (arame e barro);
5. Valores de claro-escuro (carvão e giz);
6. A animação da imagem (Flipbooks e vídeo);
7. Painéis realizados em trabalho colaborativo.

Os alunos iniciaram o exercício com a representação da realidade observável de uma flor, que cada um por si selecionou e levou para a aula. Este foi



**Figura 4** · Fotografia de projeção do objeto.  
Fonte: própria.

**Figura 5** · Representação do objeto  
a tinta-da-china. Fonte: própria.

**Figura 6** · Trabalho coletivo de representação  
do objeto. Fonte: própria.

um exercício de visualização e descrição direta de um objeto natural, vivo, sem quaisquer alterações formais ou dicas representativas.

Em seguida passaram a estudar a imagem negativa e as sombras da mesma imagem. Primeiro através de pequenos estudos com papel vegetal, de onde retiraram os recalcamentos da silhueta do desenho realizado inicialmente. Passando por um estudo dos diversos tipos de grafite, e a compreensão da gama de possibilidades estéticas formais que podem adquirir com cada uma destas gradações, passaram ao entendimento e representação das escalas (no desenrolar do mesmo exercício). Repetiram-na diversas vezes sobre essa superfície, pois tinham como trabalho o preenchimento de cada uma dessas formas com uma diferente dureza de grafite, de modo uniforme, criando um conjunto ou jogo de sombras distintas.

A ideia de figura-fundo ficou aqui de certa forma esboçada com a introdução feita pela professora da artista portuguesa Lourdes Castro. As suas representações simplificadas de figuras relacionadas com as sombras, permitiram a aproximação da ideia de tridimensionalidade dos objetos desenhados pelas mãos, tanto quanto revelam as propriedades plásticas da luz.

Os aspetos físicos e biológicos subentendidos nesta matéria, quase falados de forma mágica pela professora Conceição Ramos, levaram os alunos a se aproximarem da compreensão da expressividade, não só das flores que observavam e estudavam, mas também da sua própria expressão individual interior.

Seguindo os passos do exercício anterior, de análise morfológica do objeto de estudo observado, e de forma a prenderem a visão global da estrutura, passou-se a um exercício de maior complexidade.

Seguindo as indicações contínuas da professora, partindo do desenho bidimensional da sua flor, os alunos construíram um modelo tridimensional, após a elaboração de alguns esboços em arame fino e em barro. A ideia da transformação de um desenho bidimensional num objeto tridimensional numa transição de planos, tem como objetivo a compreensão mais detalhada dos volumes e das formas. Nesta altura foi exibido o trabalho do escultor e desenhista Henri Moore, que tinha acentuado interesse por esta mesma transição de dimensões e exploração das formas volumétricas. Com ele entendemos como o desenho pode ser um método de projeção para outros ramos como a formação tridimensional de objetos. Aprendemos também que as figuras podem ser delineadas sobre os seus traços principais, e que a extensão desta área que é o Desenho, com as suas características e visibilidades inerentes, podem tornar-se mais completas.

Foi após esse estudo tridimensional que voltámos á folha de papel.

As flores feitas em arame foram postas em cima de um projetor de luz onde

cada aluno procurou uma posição adequada para fotografar as projeções resultantes. Partindo dessas imagens (um tanto abstratas), foram realizadas pinturas a tinta-da-china sobre papel kraft.

Este exercício teve duas etapas. Uma em pequenas dimensões onde eram feitos estudos sobre o novo material e sobre o espaçamento na folha, e outro de grandes dimensões onde, utilizando como utensílio o cabo de uma vassoura, onde era preso o pincel, os alunos desenhavam a forma resultante das projeções distanciando-se da folha.

O interesse a retirar deste método, para além do acréscimo de um novo material às suas linguagens possíveis, é o fato da gestualidade corpórea acompanhar as linhas que eram expressas, e o fato da distância da mão até onde eram impressas essas linhas, levar a um menor controlo sobre o resultado que iam obtendo. De certa forma, a gestualidade aérea originava a imagem pretendida. Dá-se uma espécie de libertação das ações contidas e cautelosas, ou demasiado aprendidas, que os jovens têm sobre o seu próprio desenho, levando-os a entender mais partes de si mesmos e daquilo que podem realizar. As espessuras dos traços por eles realizados têm como objetivo adotar a realidade e perspectiva da flor e dos seus volumes.

O exercício seguinte voltou ao estudo dos claro-escuros. Nesta fase foi-lhes pedido para trazerem carvão para que preenchessem as suas folhas de negro. Em seguida o objetivo era retirar do negro a sua flor através dum médium claro (giz, borracha...). Aqui é-lhes dado a entender a luz, uma vez mais, mas de maneira a compreenderem-na como parte formal, ou seja, que apenas os valores da luz são capazes de definir um objeto. Estando as sombras já delineadas pelo negro da folha, é a luz que vai agora produzir o desenho, enriquecendo assim uma linguagem de gradeamentos possíveis.

A evolução do nosso projeto não ficou por aqui. Alargámos os horizontes para a animação da imagem com a realização de *Flipbooks*, que posteriormente deram origem a curtas-metragens. A compreensão de que o processo de exibição contínua de várias imagens sucessivas e consequentes, dá origem a uma história ou ação, compõem mais um meio de expressão e de enriquecimento que foi exposto aos alunos.

Através deste processo contínuo e encadeado de exercícios interligados, atingiram-se diversas respostas para um desafio complexo de aquisição de conhecimentos. Seguindo um fio que condutor e construindo uma narrativa acompanhada, acaba-se por quebrar ideias fixas sobre o que pode resultar do desenho e de um projeto. Ultrapassando os espaços disciplinares e formulando uma maior base de pesquisa de conhecimentos múltiplos, o aluno é guiado até

uma organização e planeamento firme, o que origina maior motivação, maior persistência, e flexibilidade.

O último exercício pôs à prova a capacidade de fruir coletivamente tendo em vista a coletânea de todos os trabalhos e aprendizagens realizadas ao longo do ano. Com a realização de painéis de papel cancelado, cujas decisões foram autogovernadas pelos grupos que se formaram, cria-se no espaço da sala de aula um diálogo criativo e tolerante regido pelos hábitos naturais da socialização, abrangendo diversos níveis de realidade regidos por lógicas diferentes. Este método representa também um modo de fazer face às tendências heterogêneas presentes no nosso mundo contemporâneo, através de uma didática ativa onde cada aluno transmite aos demais o que adquiriu ao longo de todo o ano letivo.

## 2.2 Exposição e Avaliação

Com o término de todas estas atividades que seguiram progressivamente, os alunos realizaram uma exposição final para a divulgação dos seus trabalhos que por sua vez irá exibir os recalques individuais relativos às aprendizagens qualitativas feitas. Esta fase do projeto faz parte da avaliação, um processo a que os próprios alunos vão estando sujeitos ao longo do ano letivo, através de um diálogo contínuo e apreciativo com a professora. Conseguem assim uma consciência de autoavaliação e autorregulação, não só referente aquilo que aprenderam, mas também às suas práticas sensíveis, e experimentais.

Pode dizer-se então, que os períodos de avaliação serviram substancialmente para o aluno adquirir uma maior consciência sobre a sua prática, fomentando uma maior consciência crítica quanto à autenticidade e sensibilidade estética.

## 3. Metamorfose

Segundo Schopenhauer (1819), o objeto é “tudo o que existe para o conhecimento, não sendo o mundo inteiro mais que um objeto em relação a um sujeito, uma visão de quem vê, em suma, representação”.

Poder-se-á dizer que o desenho na sua pluralidade funciona como uma matriz diversificada que constitui uma linha ondeante em todo o seu percurso, atuando como matriz universal, estrutura e invenção exploratória de técnicas e registos gráficos e de materiais, desde o natural e espontâneo ao premeditado e projetado. Deste modo poderemos considerar a prática do desenho, a chave da representação, pois apela e ensina o processo de simbolização responsável pela transformação da forma e condensação dos significados (metamorfose), que podem por sua vez ser mutáveis.

Em torno da experimentação de diferentes matérias e meios desenvolvidos



durante este projeto, criaram-se novos sentidos que abrem uma nova ordem na produção de composições. A forma e estrutura de cada desenho podem transformar-se e transformar a própria ação de desenhar, criando a ideia de um organismo em crescimento no qual se diferencia a origem ou a ideia inicial, dos estados que decorrem da ação de desenhar. Neste processo afluí uma espécie de progressão entre o que gera o ato de desenhar e as memórias e experiências que se vão reinventando. Assim, os trabalhos realizados para o projeto, dão-nos conta de uma comprovada experimentação no exercício de desenhar, rompendo cristalizações, e alterando o modo de observar. Esta ação proporciona a procura de novas formas de ser através de uma educação sensível.

O desenho em si promove sentidos e sensibilidades que possibilitam a mudança para a descoberta de algo novo, gerando possibilidades, percebendo novos significados e caminhos, fazendo com que haja um salto criativo de formas preceptivas e conscientes que atribuem qualidade à existência.

#### **4. Conclusão**

Este laboratório vivo demonstrou ser uma experiência que ultrapassa os limites da sala de aula, onde são inovados e apontados caminhos que rompem com a dicotomia entre sujeito e objeto.

As práticas apresentadas levaram os alunos a atingir uma maior compreensão dos valores elementares e estruturais do desenho, para além de os levar a construir os seus próprios de conceitos transmissores. Podemos afirmar que se gerou uma nova consciência em sala de aula. A compreensão de diversos níveis de realidade distinta, a aquisição de competências que guiam á exploração dinâmica desses mesmos níveis de forma curiosa, guiou-os aos seguintes pontos que consideramos fundamentais:

1. Intenção experimental e questionamento sensível;
2. Planeamento e flexibilidade mental;
3. Sensibilidade e originalidade;
4. Apreciação interdisciplinar e crítica argumentativa.

Podemos afirmar que se gera um poder emancipador com a obtenção de um conhecimento holístico e multidimensional que procura a união harmónica entre o biológico e o físico, o psicológico e o expressivo, o individual e o coletivo. A realidade não se pode fechar numa caixa, pretende-se pois uma unificação semântica e operativa. O trabalho colaborativo entre alunos, defendido através desta metodologia de projeto, demonstra o quanto é necessário o Homem

entender-se como ser integral saindo da sua unidade. Esta questão remete-nos para os Direitos Humanos éticos e morais, e o objectivo de alcançar a compreensão e respeito absoluto pelas diferenças intrínsecas á sociedade contemporânea. A exclusão é o empobrecimento.

Constatámos visivelmente que tanto os produtos finais como as ações em aula realizadas pelos nossos alunos desenvolveram a autoestima, a sensibilidade, a motivação, a persistência, a curiosidade, a tolerância, e a organização. Estes são fatores que valorizam a escola, trazendo-lhe contemporaneidade através de uma metodologia que poderá representar ser uma resposta geradora de mudanças nas práticas educativas.

### **Referências**

Alarcão, Isabel (Ed.) (2001) Porto Alegre: Artmed.

Correia, L. M. (2006) . Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (2000) . São Paulo: Cortez.

Perrenoud, P. (1993). Lisboa: Dom Quixote.

Ramos, C. (2013). . Disponível em:

<http://moodle.esmavc.org/mod/resource/view.php?id=21470>, consultado em 15 de Setembro de 2013, de Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Schopenhauer, A. (1819), . Leipzig: Brockhaus.

Valle, I. R., Bourdieu, P. (2008). . In Bianchetti, L, Meksenas, P.A. In I. R. Valle, (Org.) . (pp. 99-118). Campinas: Papirus.

# Por uma epistemologia do ensino *pela* Cultura Visual

*For an epistemology of teaching through Visual Culture*

LEONARDO CHARRÉU\*

Artigo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Professor, Pesquisador, Artista Visual. Licenciado em Artes Plásticas: Pintura, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP); Mestre em História da Arte, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa (FCSH- UNL), Doutoramento em Belas Artes, Facultat de Belles Arts, Barcelona (FBA-UB)/Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Évora.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Artes Visuais. Prédio 40. Avenida de Roraima, nº1000, 97105-900 Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: leonardo.charreu@gmail.com

**Resumo:** Neste tempo de complexidade, incerteza e hibridismos, necessitamos conceber pedagogias visuais que circulem entre áreas disciplinares. Esta proposta busca debater a necessidade de uma epistemologia que permita a fundamentação de um ensino *pela* cultura visual que facilite a consolidação desse campo mutante e uma coexistência interativa, mais pacífica, entre alta e baixa cultura, entre tradição e contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Epistemologia / Ensino Artístico / Cultura Visual / Cotidiano.

**Abstract:** *In this time of complexity, uncertainty and hybridities, we need to conceive visual pedagogies circulating between disciplines. This proposal seeks to discuss the need for an educational epistemology that allows the foundation of a teaching by visual culture that facilitates the consolidation of this mutant field and a more peaceful interactive coexistence, between high and low culture, between tradition and contemporaneity.*

**Keywords:** *Epistemology / Art Education / Visual Culture / Everyday life.*

## Introdução

Autores, como Gillian Rose (2001), há uma década e meia atrás, sustentavam que o nosso uso e a nossa apreciação de certos tipos de imagens performatizavam tanto uma função estética quanto uma função social, dizendo não só algo sobre “quem éramos” mas também alguma coisa sobre como desejaríamos “ser vistos” ou reconhecidos. Em certa medida podemos mesmo dizer que “somos como nos mostramos” (Rose, 2001: 28) o que pode constituir um ponto de partida para estudos transdisciplinares nos âmbitos da identidade e da subjetividade do próprio estudante que, em regra, não estão contemplados na maior parte das abordagens, quer da História da Arte tradicional, quer das práticas artísticas formalistas, mais preocupadas em mostrar uma genialidade do artista, uma benigna prática manual e um produto — a obra de arte musealizada — como resultado lógico final de todo este processo.

Ao invés, aceitando como “material de estudo” as trivialidades (*selfies*, foto-jornalismo, álbuns de família, telenovelas, publicidade... etc.) até há bem pouco tempo *invisíveis* e desconsideradas como conteúdo escolar, a cultura visual desce a um terreno popular e vernacular. E é sabido que este terreno tradicionalmente se encontra bem afastado dos grandes cenários de legitimação da obra de arte visual, como os museus, as galerias e as bienais. Se a Cultura Visual é hoje parte indissociável da vida dos sujeitos não seria indispensável generalizar o seu estudo na escola pública? De que maneira podemos então relacionar os processos de aprendizagem atuais com as imagens que nos cercam? Como podem as obras de arte visual originais, as suas representações e a sua circulação, afetar a visualidade dos sujeitos contemporâneos? Como é que a Cultura Visual poderá enfim interagir, em termos mais latos, com a educação?

## Um mundo cercado de imagens: a iconosfera

Vivemos de facto numa gigantesca *iconosfera*, termo cunhado por Cohen-Seat (1959) há mais de meio século, a partir dos seus estudos sobre cinema, e talvez longe de imaginar a autêntica revolução que se iria seguir e que hoje envolve, de forma inapelável, o nosso cotidiano. Roman Gubern (2013) tenta definir esse conceito que está a determinar e a condicionar a própria natureza da cultura contemporânea.

*Podemos considerar facilmente que a iconosfera é um sistema complexo no sentido em que este termo se utiliza nas ciências físicas: um sistema que abarca muitas variáveis interrelacionadas, cujo comportamento é imprevisível ou de difícil produção. Outro princípio básico é que a iconosfera tem um viés biológico: as imagens competem entre si no espaço social para chamar a atenção e atrair o olhar do público (Gubern, 2013: 32).*

No entanto, tudo seria muito pacífico se tais imagens fossem integradas regularmente num sistema de análise crítica e que para esse sistema a escola pudesse contribuir mais ativamente. Contudo, estas imagens, dos mais diversos tipos (fotografias, desenhos, pinturas, cinema, documentário, animação, TV e, especialmente, as veiculadas pela internet) apresentam-se de tal forma em abundância que acabam por se *naturalizar*. Banalizando-se, acabam consumidas de maneira superficial, sem grandes investimentos críticos e interpretativos e isto coloca os jovens (e adultos) à mercê de estratégias persuasivas de controle da sua identidade, e que na maior parte das vezes, é sabido, visa a construção de um modelo de consumidor: um *homo consumens*, segundo a perspectiva de Erich Fromm (1997), julgado fulcral para o cenário atual hipercompetitivo da economia mundial.

É neste quadro que surge um novo ator social que deixa de depender de muitos dos fatores externos para se dar a conhecer, emergindo, nele, uma nova figura tão instigante quanto desafiante, referimo-nos ao *prosumidor* (nos textos anglo-saxónicos surge como *prosumer*) termo lançado por Alvin Toffler (1984) e que significa uma junção de produtor com consumidor.

Está então por conhecer, e por estudar em muitas vertentes, qual o papel deste novo ator anónimo prosumidor no cenário social contemporâneo e nas interações que nele se desenrolam. Sabemos que o seu papel tem sido poderoso, pela força que as redes sociais na internet hoje têm, e pelas dinâmicas que implementam na marcação das agendas diárias.

É certo que o inegável peso que as imagens têm no nosso cotidiano, tem dado origem a um conjunto de afirmações que procuram dar conta dessa importante mudança civilizacional que tem vindo a ocorrer, de forma galopante, deste há pelo menos duas décadas e meia. De entre muitas afirmações, destacamos uma cunhada por Nicholas Mirzoeff (2003) quando afirma que *a experiência humana é, a cada dia que passa, cada vez mais visual* e mais visualizada. Tal constatação pressupõe sempre uma intencionalidade de *alguém que*, num ponto minúsculo da iconosfera global mostra algo, digamos uma narrativa digital, partindo do princípio que existirá uma vontade, ou um desejo de *outro* alguém ver, e este pode estar situado num dos infinitos nós dessa rede gigantesca que se chama internet à qual nos agarramos quase diariamente enquanto *prosumidores*. E esse *outro* alguém tanto poderá ser... nós mesmos, como ... os nossos alunos.

Para Mirzoeff (2003: 18) “a visualização da vida cotidiana não significa necessariamente que conhecemos o que observamos”. E, na verdade, não basta contentarmo-nos com a espantosa facilidade de acesso às imagens, é que, literalmente, *tudo* se olha, mas para nos situarmos dentro do *cone de luz* da Cultura

Visual temos que levantar uma questão primordial: o que se vê de verdade? Ou melhor, como podemos ver o que está nas margens, ou no avesso das imagens?

Como a cultura visual é altamente questionadora (na verdade, como adivinhamos, ela gera mais questões do que emite respostas) leva-nos concomitantemente ainda a muitas mais questões, tais como: como é que as imagens nos atingem? Que usos fazemos delas e como é que elas interferem nas nossas relações e nas maneiras de nos constituirmos como sujeitos e de nos relacionarmos com os demais? Que imagens são estas? O que é que as imagens representam para nós? De que maneira as imagens transformam\constituem as nossas vidas?

### **Ensinar *pela* Cultura Visual: A Cultura Visual pode ser pensada como uma estratégia**

Ao utilizarmos a contração *pela* fazemos com o objetivo de diferenciá-lo de um ensino *da* Cultura Visual, o que acarretaria sentidos opostos à argumentação que desenvolveremos a seguir. Na realidade a nossa preferência pelo uso de uma contração (*pela*) sobre outra (*da*) tem importantes implicações conceituais. Com o uso da primeira contração consideramos que ensinar *pela* Cultura Visual implica uma escrutinização e sistematização do cotidiano imagético cultural que circunscreve a vida do aluno e sua concomitante problematização em sala de aula requerendo uma postura ativa e participativa do aluno. Ao invés, o ensino *da* Cultura Visual, parece induzir para uma atitude mais aquisitiva e passiva do aluno, que procura interpretar e entender um corpo de novo conhecimento que, sendo bastante amplo e resolutamente crítico, pode eventualmente estar afastado daquilo que se pode chamar a sua *experiência de mundo* vivida.

Neste sentido, é importante a reflexão acerca de uma pedagogia crítica, que busque entender o papel do professor como o de um agente que almeja também uma formação política para o aluno a partir de metodologias e práticas que busquem envolver e trazer o contexto dos discentes para dentro de sala de aula. Assim, a politização do conteúdo, ou seja, a aproximação deste com o cotidiano do aluno, incide num processo de politização do mesmo. Importante ressaltar que se utiliza aqui o termo 'politização' como referência ao sentido original do vocábulo política (Arendt, 2011), como a atividade social desenvolvida pelos homens da *polis* grega e referenciando, assim, os processos atinentes ao desenvolvimento da consciência do coletivo e da participação nos processos sociais daquela comunidade. Neste sentido, podemos fazer referência ao que Hernández chama de 'compreensão crítica e performativa da Cultura visual', que pressupõe

*pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade*

*[...]; refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens [...]; e considerar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais* (Hernández, 2007: 79).

Entender como cada produto mediático incide sobre a vida, os valores e a identidade de cada um, é um propósito crucial que tem relação com a criação da autonomia do aluno. Pois conforme indica Freedman, “a educação é um processo de formação da identidade porque mudamos à medida que aprendemos” (2006: 26). Neste sentido, cabe ao educador instar o aluno a uma série de indagações, como: Qual os efeitos das imagens sobre mim? Ou melhor, que usos faço destas imagens?

Em seu artigo intitulado “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação” (2008), Elliot Eisner desenvolve uma instigante argumentação sobre como o ensino poderia ser pensado a partir de uma série de dimensões oriundas do campo da arte. Em seus apontamentos finais revela que hoje, mais do que nunca, as artes fornecem o tipo de material ideal para a educação no mundo uma vez que “[...] as nossas vidas requerem a cada vez mais a capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos. O nosso mundo não se subjeta a respostas únicas corretas ou a soluções claras seccionadas para problemas” (Eisner, 2008: 15).

A cultura visual, ao focar a perspectiva do leitor, busca uma valorização da experiência, a ideia de formação enquanto sujeito. Tudo isso, acaba por ser uma afronta à ‘cultura das certezas’ e uma abertura para a dúvida, a relativização, o subjetivo, ou seja, uma outra maneira mais flexível de vermos e interpretarmos o mundo em que vivemos para a construção de ‘uma outra narrativa para a educação’.

### **A necessidade de traçar (ensaiar) uma epistemologia da cultura visual**

Não há área acadêmica que procure consolidar-se no mundo universitário atual que não necessite de uma forte fundamentação de base teórico-filosófica. Por isso a pesquisa acerca das fontes, da estrutura e do alcance e limitações do conhecimento sempre foi um dos mais importantes tópicos da epistemologia. A história da epistemologia é, tradicionalmente, para muitos autores (Williams, 2001; Audi, 2003 e Bonjour, 2009), uma interação entre o racionalismo e o empirismo, entre razão e experiência, como formas primordiais de aceder ao conhecimento.

Mas se propomos uma nova área de conhecimento, onde situar então epistemologicamente a Cultura Visual? No racionalismo, que afirma a razão como a única fonte de conhecimento e que considera que a realidade pode, por princípio, ser apreendida pela nossa capacidade mental. Ou no empirismo, que defende que as percepções sensoriais e as experimentações concretas no contacto do sujeito com o mundo, são a única fonte e a derradeira pedra chave do nosso acesso ao conhecimento.

Autores recentes, como Coady (2012), a partir de uma perspectiva da epistemologia, têm vindo a discutir uma série de assuntos e temas práticos que têm especial incidência na nossa capacidade de acreditar. Estes temas ocupam um vasto espectro que vai das teorias da conspiração, por um lado, ao conhecimento coletivo que se partilha em *sites* como a wikipedia e em *blogs* temáticos que pululam por todo o espaço da internet.

*[...] a Epistemologia sempre foi, pelo menos me parte, uma disciplina normativa, está no campo da prescrição e não da mera descrição. Caracteriza certas práticas de boas, más ou indiferentes. Não se contenta em dizer como o mundo é, mas como o mundo deveria ser (Coady, 2009: 1).*

No entanto, esta ideia *prescritiva* bate de frente com uma certa forma de atuação da pedagogia contemporânea que evita, tanto quanto pode, as práticas impositivas a partir de um lugar de onde se julga estar uma verdade absoluta e indiscutível. No fundo eram estas práticas as que caracterizavam tradicionalmente os modos de funcionamento da escola e dos seus aparatos e dispositivos. Mas hoje em dia, uma boa parte dos jovens, apoiados pela revolução da informação e pela economia do conhecimento, já identificou uma boa parte dos elementos de um importante conjunto de paradoxos que circunscreve a vida escolar e exige (reclama, ainda que por vezes de forma velada), por experiências educativas mais desafiantes, menos neutras e mais ativistas, mais próximas da sua experiência cultural. Basicamente, reclamam por uma educação onde tenham não só uma participação mais efetiva na dinâmica escolar, como também tenham e vejam mais respeitada a sua "voz" negocial, em particular na escolha de temas e de conteúdos que os aproximem mais daquilo que querem compreender.

Consequentemente, uma *epistemologia prescritiva* precisa de dar lugar (ou conviver, paralelamente) a uma *epistemologia propositiva* no quadro da educação pública e universal.

*A Revolução da informação e a economia do conhecimento tem mudando radicalmente a forma como adquirimos o conhecimento e justificamos as nossas crenças. Estas mudanças alteraram a nossa paisagem epistémica, seguramente, tanto quanto*



*a revolução sexual e os avanços na tecnologia reprodutiva têm mudado a nossa paisagem moral [...]* (Coady, 2009: 2).

É essa nova *paisagem epistémica* que vemos surgir perante os nossos olhos, aquela que nos requer particular atenção. Nela precisamos de traçar caminhos que nos permitem chegar a lugares.

Estas constatações levam, conseqüentemente, à necessidade de nos consciencializarmos de que o entendimento acerca das práticas de visualidade, bem como dos artefactos e das tecnologias visuais que permeiam nosso cotidiano, torna-se hoje imprescindível, especialmente no âmbito da educação pública formal. E essa epistemologia de fronteira, que sentimos existir hoje a tensionar muitas áreas de conhecimento situadas à volta da visualidade, requerem um estudo mais aprofundado para que possamos entender, enfim, a verdadeira validade desse conhecimento híbrido que brota hoje da vida cotidiana.

### **Referências**

- Arendt, Hannah (2011) *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Audi, Robert (2003) *Epistemology: an contemporary introduction to the theory of Knowledge*. 2 Ed. London: Routledge.
- Bonjour, Lawrence (2009) *Epistemology: classic Problems and Contemporary Responses (Elements of Philosophy)*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Coady, David (2012) *What to Believe Now: applying Epistemology to Contemporary Issues*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cohen-séat, Gilbert (1959) *Problèmes actuelles du cinéma et de l'information visuelle: I Problèmes Sociaux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eisner, Elliot (2008) "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?" *Revista Currículo sem fronteiras*. N 8, (2): 5-17, jul/dez.
- Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Fromm, Erich (1997) *On Being Human*. London: Continuum.
- Gubern, Roman (2013) "La iconosfera y los nuevos médios de comunicación mecanográficos" In Mercader, Antoni & Suárez, Rafael (Eds.) (2013). *Puntos de Encuentro en la Iconosfera: interacciones en el audiovisual*. (pp. 31-42). Barcelona: Publications e Editions de la Universitat de Barcelona.
- Hernández, Fernando (2007) *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Mirzoeff, Nicholas (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Rose, Gillian (2001). *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Toffler, Alvin (1984) *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Williams, Michael (2001) *Problems of Knowledge: a Critical Introduction to Epistemology* Oxford: Oxford University Press.

Agradecimento: pesquisa financiada pela CAPES, Processo AEX 4456/15-7

# Ressignificando os desenhos de cópia: uma experiência em Arte/Educação numa classe de EJA em uma escola pública na cidade de Salvador/BA

*Giving new meaning to the copy drawings: an experience in Art/Education in a EJA class in a public school in the city of Salvador/BA*

**INÊS REGINA BARBOSA DE ARGÔLO\* & MARISE BERTA DE SOUZA\*\***

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil. Atividade artística: Artista visual, designer, musicista. Bacharelado em Artes Plásticas, Universidade Federal da Bahia, Escola de Belas Artes (UFBa); Licenciatura em Desenho e Plástica, UFBa, Escola de Belas Artes; Bacharelado em Desenho Industrial, UFBa, Departamento de ciências exatas e da Terra (UNEB); Especialista em Arte e Educação e Tecnologias contemporâneas, Universidade de Brasília, Instituto de Artes (UNB); mestranda pelo programa de pós graduação PROF-ARTES pela UFBa, Instituto de Humanidades, Artes e ciências, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Av. Adhemar de Barros, s/n, Ondina, CEP 41170-115 — Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: regina3c1p@yahoo.com.br

\*\*Brasil, produtora e realizadora de cinema e audiovisual. Bacharelado em Direito, Universidade Católica do Salvador (UCSAI); Formação em Cinema Direto, Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Museu do Homem), Mestrado em Artes Visuais, Universidade Federal da Bahia, Escola de Belas Artes (EBA/UFBA); Doutorado em Artes Cênicas, UFBa.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (Professora Adjunta), Mestrado Profissional em Artes. Rua Barão de Jeremoabo, PAF IV, s/n, Ondina, CEP: 40170-115, Salvador-Bahia-Brasil. E-mail: mariseberta@uol.com.br

**Resumo:** Este trabalho trata do uso dos desenhos de cópia em contexto escolar. O artigo objetiva refletir sobre a ressignificação dos desenhos de cópia e apropriação em sala de aula. Para isto, traça-se um breve panorama histórico sobre a Arte/educação no Brasil; distingue-se cópia e apropriação; delineiam-se as etapas do desenvolvimento do desenho; ressignificam-se os desenhos de cópia e apropriação; relata-se uma experiência em Arte/educação com os alunos do EJA. Conclui-se que se deve oferecer referenciais imagéticos aos estudantes.

**Palavras-chave:** Arte/educação / desenho / cópia / apropriação / educação de jovens e adultos.

**Abstract:** *This article considers the redefinition of copied drawings and appropriated drawings in the classroom context. Thereby it sets a brief historical outlook of Art/Education in Brazil; it distinguishes copy from appropriation; it outlines the stages of design development; it suggests a new concept for copied drawings and appropriated drawings; it reports an experience in Art/Education with EJA students. At last the conclusion is that students should be offered imagery references.*

**Keywords:** *Art/education / draw / copy, appropriation / youth and adult education.*

## Introdução

Este artigo busca discutir sobre a ressignificação da cópia e apropriação, por meio de um recorte de um projeto de intervenção desenvolvido numa escola pública, numa classe de Educação Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Salvador (BA/Brasil). Como perguntas norteadoras, elegemos: por que muitos educadores condenam a cópia e a apropriação em suas classes? Por que muitos adultos desenhavam como crianças e em que o desenho de cópia os auxiliava? Em que medida pode-se ressignificar os desenhos de cópia nas aulas de arte para Jovens e adultos? Para responder a estas indagações, traça-se um breve panorama histórico sobre a Arte/educação no Brasil; distingue-se cópia e apropriação; delineiam-se as etapas do desenvolvimento do desenho; busca-se ressignificar os desenhos de cópia e apropriação; relata-se uma experiência em Arte/educação com os alunos do EJA; e, por fim, expõe-se a conclusão.

## 1. Bases históricas

No início do Brasil República, o ensino de arte era limitado ao ensino do desenho, que tinha por objetivo a capacitação utilitária profissional. Em 1921, muitos educadores passam a se indignar com o currículo e metodologia tradicionalista, se colocando de forma a mostrar a importância da criança experimentar a sensação na utilização de materiais diversos

A pedagogia escolanovista ganha força nas décadas de 1950 e 1960, por meio das escolas experimentais. Os principais autores que influenciaram o movimento foram Dewey e Lowenfeld, nos EUA e Read, na Inglaterra. Cabe

considerar que o pensamento de Dewey fora mal-interpretado e, consequentemente, distorcido. A Escola Nova propunha basicamente a valorização da expressão criadora das crianças. Neste sentido, ela representa um marco positivo de ruptura com o tradicionalismo ao deslocar o foco de importância para o aluno. Entretanto, apesar das contribuições em relação ao período anterior, o pensamento de que a arte não era ensinada e sim expressada conduziu à metodologia do “deixar-fazer”, de maneira que o professor não poderia interferir em praticamente nada, apenas supervisionar a classe.

A proposta do “deixar-fazer” culminou numa espécie de demonização dos desenhos de cópia e do uso de qualquer tipo de referência imagética em sala, mesmo o uso de imagens de grandes artistas. A Arte/educação no Brasil sofreu fortes influências desta pedagogia até o surgimento da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2005b), que, em um momento inicial, não foi muito bem aceita.

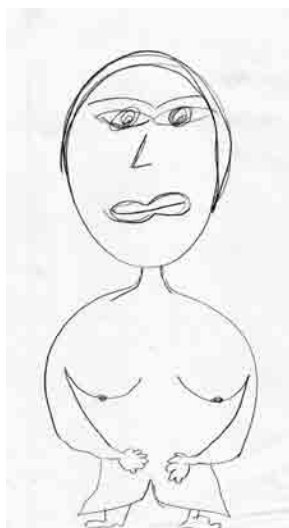
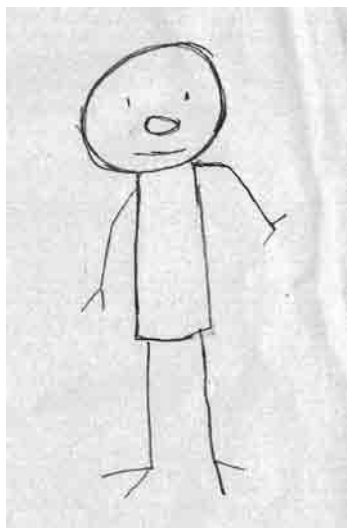
Atualmente, a abordagem triangular tornou-se um referencial para os Arte/educadores brasileiros. Todavia, ainda presencia-se a condenação da cópia e da apropriação em sala em muitas escolas.

## 2. Etapas do desenvolvimento do desenho

Diversas dificuldades que os adultos enfrentam na busca de atingir um desenho que se aproxime do referencial imagético usado têm base na infância. Assim, traçamos as etapas do desenvolvimento do desenho. As idades expostas podem variar, mas é esboçada uma margem etária apenas para fornecer uma noção geral.

Até os 3 anos, a criança progressivamente conquista dois movimentos básicos: o vaivém, o circular e rabiscos mistos; também consegue dar continuidade a um traço que riscou, com intencionalidade. Dos 3 aos 4 anos, domina o traçado do círculo completo, e figuras que Greig (2004) chama de irradiantes e continentes; ao final desta fase consegue fazer a figura-girino — que lembra um rosto com os dois olhos, com os pés e braços partindo diretamente da cabeça. Dos 4 aos 6 anos desenha uma variedade de figuras, temas e conquista o quadrado. O foco de atenção está na totalidade da composição.

A partir dos 7 anos deseja fazer um registro mais fiel do mundo, tentando reproduzir a perspectiva. A partir deste momento, a criança não se satisfaz mais com seus antigos desenhos e busca cada vez mais o realismo. Caso não consiga atingir sua meta, vai parar de desenhar e, por isso, seu nível de desenho estaciona nesta fase: se torna um adulto que desenha como uma criança (Edwards, 2002).



**Figura 1** · Desenho de aluno, a partir da imaginação. Fonte: própria.

**Figura 2** · Desenho da aluna, usando uma colega como modelo. Fonte: própria.

**Figura 3** · Desenho de aluno, usando um colega como modelo. Fonte: própria.



**Figura 4** · Pablo Picasso, *Retrato de Igor Stravinsky*, 1920, lápis s/ papel, 62 x 49, Musée Picasso (Paris). Fonte: (Edwards, 2002: 80).

**Figura 5** · Desenho de um aluno.  
Fonte: própria.

**Figura 6** · Desenho de uma aluna.  
Fonte: própria.



**Figura 7** · Releitura do desenho de Picasso, feito por aluno. Fonte: própria.

**Figura 8** · Releitura do desenho de Picasso, feito por aluna. Fonte: própria.

**Figura 9** · Releitura do desenho de Picasso, feito por aluno. Fonte: própria.

### 3. Ressignificação da cópia e o uso da apropriação

Antes de prosseguir-se com a discussão, é necessário distinguir-se cópia e apropriação. La Pastina (2009: 106) afirma que alguém "...copia quando observa um desenho e tenta fazer igual, mantendo-se bastante fiel ao desenho original. Sobre a apropriação, Ana Amália (Barbosa, 2005a), expõe que trata-se de uma releitura da obra original: existe alguma referência à obra geratriz, contudo, a partir desta, surge uma nova obra.

Há, normalmente, um descompasso na forma que os estudantes gostariam de desenhar na escola: com o auxílio de algum referencial; e na maneira como muitos professores propõe que se desenhe em sala de aula: sem referencial algum. Essa herança escolanovista constitui um verdadeiro entrave para a aprendizagem artística, pois a pureza criativa, apregoada por muitos, não existe: todos nós "sofremos influências externas, fazendo imitações quando desenhamos" (Wilson & Wilson, 2005: 60).

Caso não sejam oferecidos bons referenciais imagéticos, o aluno os buscará em imagens dos livros didáticos, dos desenhos animados, das revistas, enfim, especialmente dos meios de comunicação de massa, que muitas vezes não oferecem qualquer reflexão para o aumento do crescimento cultural. A exclusão das imagens em sala vai contra o que Ana Mae propôs com sua triangulação, que incentiva o uso de imagens e reproduções de obras de grandes artistas em sala: sonegar o contato com obras de arte empurrará as crianças fatalmente para a cópia irrefletida de modelos e, em alguns casos mais graves, pode fazê-las desistir de continuar desenhando por acreditar que não têm "talento".

O próprio ato de desenhar é por si uma tarefa complexa: existem diversas maneiras de se desenhar algo — observando um modelo, tridimensional ou bidimensional; através da memória; por meio da criação. Edwards (2002) expõe que mesmo se utilizando de referenciais imagéticos, desenhar ainda é um desafio, portanto: como os alunos aprenderão a desenhar realisticamente se o professor sonegar a presença de imagens em sala de aula?

Brent & Marjorie Wilson (1997) colocam que não há problema em copiar ou receber influências de obras artísticas — estas são necessárias para que se instrumentalizem na arte do desenho e possam passar da cópia à apropriação e lamentam que em muitas aulas de arte haja pouco para influenciar os alunos, resultando na busca por referenciais fora das artes visuais. Dessa forma, é urgente que os professores resignifiquem a presença da cópia em contexto escolar. Destaca-se que a cópia não deve ser utilizada como mero modelo para repetição: a proposta deve ser elaborada pelo professor como um meio de fornecer bases para ampliação do repertório visual, aumento da criatividade, gosto pelas



artes visuais, conhecimentos históricos, estéticos e culturais. Assim, é imprescindível que, de alguma forma, o uso da cópia resulte, em alguma etapa do processo, em interferências dos alunos na obra, ou seja, numa apropriação.

#### 4. Relato de experiência

A experiência aqui relatada ocorreu em uma escola pública da cidade de Salvador (BA/Brasil), numa classe de EJA, fruto de um projeto de intervenção objetivando a aprendizagem do desenho. A faixa etária dos estudantes era de 15 a 80 anos de idade. A maioria manifestava grande desejo em aprender a desenhar, mas alegavam que não tinham “talento”. As constantes solicitações dos estudantes fizeram com que o projeto de intervenção fosse elaborado e aplicado no primeiro semestre de 2014.

A intenção da proposta foi ensinar princípios do desenho, elencando outros tipos de conhecimento, como leitura da obra de arte e um pouco do contexto histórico. Dessa forma, utilizou-se a abordagem triangular (Barbosa, 2005b), aliada ao método para o ensino de desenho descrito por Edwards (2002) com acréscimos pessoais.

Dessa forma, a disciplina de arte foi planejada na perspectiva de desenvolver cada uma das habilidades explicitadas por Edwards (percepção das bordas, percepção dos espaços, percepção dos relacionamentos, percepção de luzes e sombras, percepção do todo) com exercícios diversos aliados ao conhecimento da história da arte e leitura de obras. O ensino do desenho não se prendeu à cópia irrefletida, mas sim, se propôs a ampliar o repertório visual, bem como fornecer bases para criação ressignificando a cópia.

Os materiais utilizados foram o lápis 4B ou 6B e borracha; solicitamos papel de ofício para a realização das atividades ou caderno de desenho, entretanto, muitos preferiram fazer os desenhos em seus cadernos comuns. 45 alunos forneceram desenhos para serem fotocopiados a fim de compor o arquivo pessoal da professora. O que aparece neste artigo é apenas um recorte das atividades desenvolvidas no projeto.

Etapa 1: conhecendo o que os alunos já sabiam em termos de desenho  
A primeira etapa consistiu em conhecer o nível de desenho dos alunos, pedindo que eles executassem o que quisessem, com ou sem o uso de referenciais imagéticos, da melhor forma que soubessem. Os resultados do nível dos desenhos dos estudantes estão expressos nos exemplos da Figura 1, Figura 2 e Figura 3. Percebe-se que nesta primeira etapa, a maioria tinha um nível de desenho muito próximo ao desenho infantil. Os nomes dos alunos foram ocultados para proteger suas identidades, sendo substituídos por aluno ou aluna.

Etapa 2: o desenho de cabeça para baixo e a percepção dos contornos  
Nesta fase procurou-se motivar os estudantes provando-os que todos conseguem desenhar através da técnica do desenho de cabeça para baixo elaborada por Edwards (2002). Um dos modelos imagéticos utilizados foi o desenho de Picasso, *Retrato de Igor Stravinsky* (Figura 4). Cada aluno recebeu uma cópia do desenho na posição de cabeça para baixo e tinha como tarefa reproduzi-lo, sem decalcá-lo. Os resultados surpreenderam e motivaram os estudantes que tiveram resultados muito próximos à obra original (Figura 5 e Figura 6).

Explicitou-se o motivo do sucesso: desenhar com realismo envolve um processo de abandono do sistema de símbolos internos adquiridos na infância, necessitando de uma reaprendizagem do ato ver. Como isto é muito complicado em um primeiro momento para alguns, colocar o desenho de cabeça para baixo facilita que o hemisfério esquerdo cerebral delegue a tarefa ao seu hemisfério direito, visto que este é o responsável pela criatividade e percepção visual.

Etapa 3: contexto histórico e leitura de obras de arte  
Após a prática do desenho, realizou-se uma exposição sobre a vida e obra de Picasso, entrelaçando o contexto histórico e a leitura de obras. A seguir, narra-se um pouco do que foi trabalhado em sala de aula.

Professora: *“Olá, alunos. Vocês se lembram do desenho que produzimos na aula passada? Como era este desenho?”*

Aluno 1: *“Sim. Era um desenho de um ‘coroa’ sentado numa cadeira.”*

Professora: *“Realmente era um desenho de um homem sentado. Vocês se lembram o autor do desenho?”*

Aluno 2: *“Picasso”*

Professora: *“Isso mesmo. Aquele desenho foi realizado por Picasso. Vocês sabem quem foi este artista?”*

Aluna 3: *“Um pintor...”*

Professora: *“Certo. Mas sabem algo sobre este artista?”*

Turma: (Silêncio).

Aluna 4: *“Eu não conhecia os trabalhos dele. Mas sei que ele é famoso e depois de desenhar o ‘coroa’ tive vontade de conhecê-lo mais”*

Professora: *“Então hoje vamos conhecer um pouco mais sobre Picasso e aquela obra que desenhemos na semana passada...”*

[...]

Utilizando as dúvidas e afirmações dos próprios alunos, seguiu-se a sequência didática explicando a vida de Picasso — de maneira ampla — e as diversas fases de suas obras, bem como uma noção inicial sobre as vanguardas. Após estas explanações, na aula seguinte passou-se para a análise da obra desenhada e seu contexto histórico. Também se estabeleceu uma comparação entre este desenho e outras obras como *Guernica* e *Les Demoiselles d'Avignon*.

Professora: “*Na aula passada vimos um contexto bem amplo da obra de Picasso. Nesta aula, vamos tratar mais especificamente de suas obras. Trouxe como exemplos, além do desenho que vocês reproduziram, estas duas obras.*” (exibiram-se reproduções das obras *Guernica* e *Les Demoiselles d'Avignon*). “*Gostaria que vocês olhassem bem para as imagens e discutissem em grupos de cinco pessoas as seguintes questões (escrevemos no quadro): 1) Você gosta destas obras? Por quê? 2) Quais estilos são estes? Qual delas você acha que é a mais antiga? 3) Que técnicas vocês acham que ele utilizou em cada obra? 4) Que temática cada obra apresenta? 5) Discuta com seu grupo sobre as cores (ou a falta delas em cada obra) 6) Discuta com seu grupo as posições que cada figura aparece na obra: se de perfil, de frente, meio perfil ou outra 7) Que elementos vocês conseguem identificar? (pessoas, frutas, animais, etc.) 8) Quais formas vocês acham que predomina em cada obra?*”.

Após a discussão entre os grupos, abriu-se para discutir com a turma inteira seguindo a seguinte dinâmica: inicialmente a professora perguntava as respostas que os grupos deram, escrevia todas no quadro e depois as ampliava. 1) A maioria relatou que não gostava das obras expostas, pois as achavam “desenhadas erradas” e “feias”. 2) Todos os alunos colocaram que se tratavam de obras modernistas; 3) Sugeriram que se tratavam de desenho e pintura. 4) Temáticas: mulheres, ousadia, loucura, tristeza. 5) Colocaram que uma das obras era preta e branca e a outra colorida. 6) Esta questão foi a que deixou os estudantes mais confusos. Citaram que as figuras estavam de frente ou de perfil. Não conseguiram identificar a presença de múltiplas posições dentro de uma mesma figura em ambas as obras. 7) Identificaram pessoas, frutas, lâmpada, boi, vela, espada, flor, porta; 8) Expuseram que predominavam linhas retas ou formas arredondadas.

Traçando um paralelo com as respostas dos estudantes e ampliando-as, a professora discorreu sobre o que é “correto” ou não em termos artístico e a questão da beleza ser algo muito particular, mas que sofre interferências e se modifica de acordo com a época, cultura e nível intelectual de cada pessoa.

Contextualizou-se cada obra, explicando sobre o período em foram realizadas, técnica, temáticas, cores e sensações, posições das figuras e presença da “quarta dimensão” nas obras de Picasso, elementos conhecidos, disposição das formas, forma de representação de cada figura e local que ocupam nas obras.

#### Etapa 4: Resignificação do *Retrato de Igor Stravinsky*

Nesta aula pediu-se que os alunos usassem a obra que desenharam na primeira aula — o *Retrato de Igor Stravinsky* — e, usando-o como base, fizessem uma nova obra: poderiam misturar as obras vistas em sala, inserir novos elementos, se utilizar somente do traçado como referência, usar outras imagens e fundi-las, enfim, tinham liberdade para produzir, desde que a nova obra não resultasse num trabalho igual ao original.

Os resultados foram variáveis: surgiram obras bastante criativas e outras nem tanto. Mas mesmo nas obras com poucos elementos criativos detectou-se um salto grandioso em relação ao que eles conseguiam produzir anteriormente. Comparando os desenhos iniciais e os desenhos desta tarefa, percebe-se que houve um crescimento significativo no trabalho dos alunos: o mesmo aluno que fez o desenho da Figura 1, transformou o retrato de Stravinsky em uma baiana de acarajé ( Figura 7); a aluna que tinha desenhado a obra da Figura 2 na primeira etapa, misturou duas obras para produzir algo novo: vê-se na Figura 8, claramente referências à obra *Les Demoiselles d'Avignon*, além do retrato de Stravinsky. O aluno que desenhou a Figura 9 — o mesmo que fez o desenho da Figura 3 — transformou o músico num rei.

Comparando as obras que estes mesmos alunos desenharam na primeira etapa, nota-se um desenvolvimento muito grande em seu desenho: mesmo na Figura 9, que possui poucas interferências, o aluno apropriou-se e incluiu os elementos que sabia desenhar (a coroa e o trono), aliados aos que aprendeu durante o projeto (o desenho de cabeça para baixo) para produzir uma nova obra.

#### Conclusão

Neste artigo, discutiu-se sobre as origens da condenação do uso de modelos imagéticos, a cópia e a apropriação, as etapas do desenvolvimento do desenho no ser humano, a resignificação dos desenhos de cópia, enfocando o contexto do ensino do desenho para adultos e apresentou uma experiência em Arte/educação com o segmento EJA numa escola pública na cidade de Salvador (BA / Brasil).

Notou-se que a atitude de exclusão de referenciais imagéticos nas aulas de Arte/educação tem bases históricas. Contudo, o apartamento do uso de

imagens de grandes artistas em sala de aula e a ausência da cópia conduz os estudantes a procurar referenciais fora da escola e das Artes Visuais. Outro problema que pode surgir é o distanciamento parcial ou total da atividade de desenhar. As consequências disto serão adultos que desenharam como crianças.

A cópia pode e deve ser estimulada em classe. Os pesquisadores citados ao longo do artigo perceberam que os alunos mais habilidosos em desenho são os que realizaram muitas atividades de cópia. Para desenvolver-se na arte de desenhar, maior prática e amplo repertório imagético farão bastante diferença no processo de aprendizado da técnica e também para a inserção de elementos mais inovadores nos desenhos (apropriação). No entanto, a cópia pode representar certo engessamento no estudante se for oferecida de maneira irrefletida, descontextualizada e mecânica.

Através de uma experiência pessoal em Arte/educação realizada numa escola pública com adultos, pretendeu-se exemplificar como o professor pode se utilizar da cópia, ressignificando-a, para conduzir o aluno a uma maior criatividade, ampliação do repertório artístico e cultural, compreensão sobre contexto histórico que envolve a obra, gosto por artes visuais e ampliação do seu potencial de criticidade.

### **Referências**

- Barbosa, Ana Amália. (2005a) "Releitura, citação, apropriação ou o quê?" In: Barbosa, Ana Mae. (Org.). *Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez. 143-149.
- Barbosa, Ana Mae. (2005b) *A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Edwards, Betty. (2002) *Desenhando com o lado direito do cérebro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Greig, Philippe. (2004) *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- La Pastina, Camilla Carpanezzi (2009). "Apropriação e cópia no desenho Infantil". *Revista Palíndromo*, Vol. 1: 131-155. Disponível em: [http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino\\_de\\_arte/6\\_palindromo\\_pastina.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/6_palindromo_pastina.pdf). Acesso em: 02 nov. 2014.
- Wilson, Brent & Wilson, Marjorie (2005). "Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças." In: Barbosa, Ana Mae (Org.) (2005) *Arte-educação: leitura no subsolo*. 6. ed. São Paulo: Cortez.

# A construção da identidade na interferência entre o ver, o fazer e o pensar o desenho

*The construction of identity in the interference of  
seeing, making and thinking about drawing*

ANA SOFIA RÉ DE OLIVEIRA PALMELA\*

Artigo completo submetido a 7 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, Professora e artista visual. Licenciatura em Artes Plásticas — Pintura pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL); Pós-graduação em Educação Artística, pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL); frequenta mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo e Secundário pela Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL).

AFILIAÇÃO: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: menina.re@gmail.com

**Resumo:** Este artigo resulta do trabalho desenvolvido com alunos do ensino profissional, num projeto de ilustração a partir das obras literárias “Os Lusíadas” e “Mensagem”. Recorrendo aos conceitos da hermenêutica de Gadamer, procurava-se a articulação entre o passado do texto e o presente das identidades individual, tribal e nacional dos alunos. Estabeleceram-se três eixos de intervenção (ver, fazer e pensar), sendo que a sua interferência teve resultados positivos na construção da identidade e no autoconhecimento dos alunos.

**Palavras-chave:** ilustração / hermenêutica / identidade.

**Abstract:** *This article is the result of the work developed with students of a professional teaching course, working on an illustration project, based upon the literary works of “Os Lusíadas” and “Mensagem”. Making use of Gadamer’s hermeneutic concepts, we sought articulation with the past of the text and the present of students’ individual, tribal and national identities. There were established three lines of intervention (seeing, making and thinking), and their interference had positive results on the construction of identity and on students’ self-awareness.*

**Keywords:** *illustration / hermeneutic / identity.*

## Introdução

O trabalho de investigação que aqui partilho relata alguns aspetos da experiência de ensino-aprendizagem, desenvolvida em prática supervisionada, com alunos do ensino profissional, aos quais lecionei o módulo de Ilustração. Neste âmbito foi desenvolvido um projeto cuja finalidade era a realização de um painel com uma ilustração coletiva, baseada nas obras literárias *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (1572), e *Mensagem*, de Fernando Pessoa (1934). Pretendia-se que os alunos retirassem elementos identificativos das obras do passado, sobre os quais iriam trabalhar dando o cunho próprio de uma visão do presente. Esta visão relacionava-se com o contexto atual do país, mas também com os diversos níveis de identidade de cada aluno.

A turma de dezasseis alunos apresentava uma caracterização muito heterogênea, com diferentes proveniências socioculturais, graus de motivação e perspectivas de futuro. A maior parte dos alunos eram de origem portuguesa, mas havia alunos com origem luxemburguesa, francesa e brasileira. Na generalidade, eram alunos que viam o ensino profissional como última saída para concluir os estudos e que, por motivo de retenção ou mudança de curso, já haviam atrasado o seu percurso escolar.

Os alunos que pretendiam prosseguir estudos na área das Artes Visuais e do Design eram menos de metade, sendo que os outros ou não sabiam ou tinham interesses tão divergentes como Forças do Estado, Mecatrónica automóvel, ou atividade comercial própria.

A desmotivação destes alunos e a falta de regras era visível: a insistência em estar sempre a ver o telemóvel; os constantes atrasos, por vezes de 20 a 30 minutos após o toque de entrada; o desinteresse em trazer o material necessário e essencial para aula; e a contestação permanente das orientações da professora relativamente aos exercícios, tentando que fossem eles a definir as regras que, por norma, apenas visavam “simplificar-lhes a vida”, fosse para terem menos trabalho ou saírem da aula mais cedo. Talvez derivadas desta desmotivação enraizada, eram notórias as lacunas ao nível do desenho. No entanto, em abono dos alunos, é de referir que componente técnica do curso insistia mais na carga horária das disciplinas relacionadas com as tecnologias digitais.

### 1. A hermenêutica de Gadamer como abordagem pedagógica

A hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) não é, à partida, uma abordagem pedagógica. Trata-se de uma teoria epistemológica dotada, a meu ver, de grande riqueza e plasticidade de aplicações, e que me interessa particularmente pela forma como a construção de sentido se processa na articulação

entre o horizonte do presente e o horizonte do passado, partindo de estruturas pré-concebidas que são postas em jogo através da linguagem. Foi nessa perspectiva que me propus a adaptar os seus conceitos para dar corpo a uma abordagem pedagógica que servisse os meus propósitos e a temática que estava a trabalhar.

### 1.1 Horizonte e níveis de identidade

O conceito de *horizonte* em Gadamer “é o campo de visão que abarca e encerra tudo o que é visível desde um determinado ponto” (1997: 372, tradução nossa). O nosso horizonte determina, por isso, o nosso raio de “visão” e a amplitude da nossa compreensão. Gadamer refere-se a “um determinado ponto” como uma localização temporal, um posicionamento onde se agregam uma série de valores, experiências, estruturas culturais e modos de entendimento. Por esta razão, a construção de sentido é subjetiva e depende do contexto histórico-cultural em que estamos inseridos. Diferentes pessoas constroem diferentes visões de um mesmo texto ou obra artística. Com este pretexto, os alunos visitaram uma exposição de ilustração onde puderam testemunhar diferentes aproximações, versões e linguagens decorrentes da identidade e do horizonte de cada ilustrador. A exposição designava-se *Um chá para Alice* (na Fundação Calouste Gulbenkian, em 2012) e debruçava-se sobre a ilustração de um texto escrito e ilustrado há cerca de 150 anos — *Alice no país das Maravilhas*. A primeira versão desta obra foi um manuscrito redigido e ilustrado pelo próprio Lewis Carroll, onde o autor assina o texto e propõe, desde logo, de forma inseparável e aconchegada nos seus parágrafos, uma leitura visual das suas palavras.

Apesar desta matriz escrita e visual, e segundo Renaud, é este posicionamento cultural e histórico de quem lê que permite

*a possibilidade para um texto do passado ser interpretado cada vez de modo diferente, segundo a precompreensão [sic] do leitor. O sentido do texto aparece então submetido à pluralidade de apropriações singulares. Esta relação com a pluralidade de interpretações mostra que não existe no texto uma verdade transparente e universal (...).*  
(2003: 93)

Ainda na exploração do conceito de horizonte foi proposto aos alunos a elaboração de um quadro temático (*theme board*) sobre os três níveis de identidade cultural dos alunos: individual, tribal (Robinson, 2010: 105-129), e nacional dos alunos. O trabalho, de realização individual, devia recorrer às tecnologias da informação e comunicação, o que permitia celeridade tanto no acesso às imagens, como na composição desses mesmos elementos. Este exercício pretendia proporcionar aos alunos uma consciencialização sobre o seu entendimento de



si e das culturas e subculturas a que pertenciam e que conformavam, no fundo, os seus horizontes.

## **1.2 O pré-conceito como condição para a compreensão**

A designação de preconceito ganha com Gadamer uma dimensão mais positiva, que se descola da imagem iluminista de conhecimento impuro. Durante séculos, a tradição epistemológica exigiu que o sujeito, no conhecimento dos seus objetos, deles se aproximasse apenas como um bloco de papel em branco. Sem preconceitos e sem qualquer tipo de subjetividade. O que Gadamer propõe, continuando com a nossa metáfora, é que a compreensão exige que o nosso “bloco de vida”, onde registamos experiências, vivências e influências, não pode ser apagado e muito menos ignorado. Cada página da história da nossa vida é importante, e é com esse bloco já riscado, rabiscado e escrevinhado, que vamos refazer os nossos “registos” de compreensão. Podemos, por isso, estabelecer algum paralelismo, ainda que rudimentar, entre a compreensão gadameriana e o desenho de representação à vista, pois em ambos desenvolvemos processos que trabalham sobre o próprio erro (percepções erróneas derivadas de ilusões ou suposições prévias, mais racionais do que óticas), face a um referente que se tenta apreender. Em ambos os casos, o processo é um esboço constante, que se baseia numa confrontação permanente dos nossos registos com os dados que vamos recolhendo.

Os exercícios de desenho de observação dos alunos deixaram à vista os seus pré-conceitos quando se dispuseram a conhecer e a desenhar um referente. A confrontação permanente das ideias pré-concebidas com a realidade da folha, foi o mecanismo que permitiu os reajustamentos necessários, e que denunciou os mitos que criamos, muitas vezes sem nos apercebermos.

## **1.3 O círculo hermenêutico**

O círculo hermenêutico é o mecanismo que sustenta a compreensão e que põe em prática a regra hermenêutica, citada por Gadamer, de que “o todo deve entender-se a partir do individual e o individual a partir do todo” (1994: 63, tradução nossa).

Os horizontes dos alunos e das obras literárias não eram coincidentes, pelo que os alunos tiveram de fazer um esforço para ir ao encontro das obras, em aproximações sucessivas e sempre numa evolução em espiral, para resgatar novos dados retirados de uma observação detalhada das partes, mas reenquadrada no todo. Estavam assim a colocar em prática o círculo hermenêutico, com o fim último da fusão de horizontes, dos alunos e das obras literárias.

Com essa intenção, foi proposto aos alunos selecionarem três elementos identificativos da cultura portuguesa nas obras literárias estudadas, criando uma ilustração de cada um deles. O ato seletivo marcava desde logo uma carga pré-conceitual, pois era o que denunciava o posicionamento cultural e o horizonte dos alunos. Com a partilha das ilustrações dos referidos elementos, em exposição na sala de aula, houve um reformular da perceção das obras no seu todo, para reenquadrar as opções individuais e as dos colegas, naquilo que as obras apresentavam de mais significativo.

#### 1.4 A fusão de horizontes

Dada a impossibilidade de nos abstrairmos do nosso próprio horizonte para interiorizarmos o horizonte do outro (a obra artística ou o texto), Gadamer propõe em alternativa uma expansão desse horizonte, de forma a ir ao encontro do horizonte do passado. Como ele próprio afirma,

*Ganhar um horizonte quer dizer aprender sempre a ver mais além do que o que está perto e é muito próximo, não ignorá-lo, mas precisamente vê-lo melhor integrando-o num todo maior e em padrões mais corretos. (Gadamer, 1997: 375, tradução nossa)*

O objetivo do painel coletivo pedido aos alunos era exatamente conseguir fundir aspetos da identidade nacional presentes nas duas obras literárias do passado, com a individualidade de cada aluno no presente, expressa em marcas de identidade. No fundo, o desafio dos alunos era reler o texto do passado com a lente do presente, para depois construir consensos na intersubjetividade, onde as visões individuais fossem negociadas com os colegas que carregavam, respetivamente, diferentes modos de ver o mundo.

#### 1.5 O jogo de linguagem

O jogo é visto, antes de mais, como uma situação relacional que implica outros parceiros que jogam e se põem em jogo, nomeadamente, ao projetar os seus pré-conceitos. O jogo entre sujeito e objeto estabelece-se por via da linguagem, que Gadamer considera ser “o meio universal no qual se realiza a própria compreensão” (1997: 467, tradução nossa). Estabelece-se um diálogo, assente em permanentes projeções e reprojeções do sujeito, que permite expandir o seu horizonte e negociar fronteiras, para a compreensão de si e do outro.

O jogo de linguagem da nossa abordagem pedagógica foi proporcionado pela disposição dos alunos na sala, onde trabalhavam em volta de um conjunto de mesas, o que permitia serem observados e observarem o trabalho uns dos



**Figura 1** · Disposição dos alunos na sala, onde partilham a mesa, os materiais e, muitas vezes, a opinião sobre os trabalhos dos colegas. Fonte: própria.

**Figura 2** · Trabalho cooperativo na execução do projeto de ilustração. Fonte: própria.

outros (Figura 1). Isto levou a comentários e interferências nos trabalhos dos colegas, muitas vezes em motivação e elogio do trabalho conseguido.

Abusivamente, eu estendi o entendimento do jogo de linguagem à linguagem plástica. No painel coletivo, os alunos puderam assim confrontar linguagens plásticas diferentes (Figura 2), numa permanente negociação de fronteiras, o que criou inevitavelmente interferências na prática individual. A identidade dos alunos afirmou-se nos horizontes que criaram na pintura do painel (as ondas do Tiago, as escamas da Cátia, ou a rocha da Jéssica, por exemplo), mas como podiam ficar imunes aos horizontes dos colegas? Como podiam não aprender com eles, se ali tão perto, às vezes tocando-se com os pincéis, o olhar furtivo teimava em dar uma espreitadela? As ondas podiam ter sido pintadas pelo Tiago, mas fruto de olhares, opiniões e observações, as ondas eram de todos.

## 2. Eixos de intervenção: ver, fazer e pensar

As atividades foram estruturadas em função de três eixos: o ver, o fazer e o pensar. Considero que estas três esferas têm uma ação simbiótica e que, na sua interferência, se ativam mutuamente.

No eixo de intervenção do *ver*, apostou-se na visita de estudo à exposição de ilustração, onde os alunos puderam observar diferentes olhares sobre o mesmo tema, todos imbuídos de um estilo e linguagem particulares. O enriquecimento da cultura visual dos alunos tem efeitos positivos, não só na motivação para desenvolver trabalhos ou experimentar técnicas, mas também na criatividade das propostas que apresentam. Tal como um caleidoscópio, aquilo que um aluno pode refletir é sempre ampliado pela quantidade e diversidade das imagens que reuniu na sua memória, fruto do seu horizonte histórico-cultural.

Num outro plano, temos o permanente estado de ser observado e observar os trabalhos dos colegas. Há uma exposição, desconfortável a princípio, que se ignora com o tempo, por estarem todos nas mesmas condições. Deixam de ser indivíduos e passam a ser um grupo e, ao trabalhar lado a lado, estão de facto a trabalhar em conjunto, mesmo que em projetos individuais. A cópia não se incentivava, mas o olhar furtivo para o trabalho do colega desdramatizava-se, no sentido de servir para desbloquear o nosso próprio desenho, ampliar ideias ou servir de “trampolim”. Foi assim que lhes expliquei: que podiam fazer “trampolim” no desenho do colega, para saltar para outra ideia. De repente, o que durante anos foi um preconceito, um comportamento a banir em sala de aula, era agora não só autorizado, como promovido pela professora. E reconheço que foi difícil convencê-los a abrir os seus horizontes e a expandir o seu raio de visão, para que não ficassem restritos às limitações da sua individualidade.

O segundo eixo de intervenção incidia sobre o *fazer* e correspondia naturalmente à produção gráfico-plástica que envolveu desenhos de observação, construção de narrativas visuais, ilustrações de diversas tipologias e a realização do painel coletivo. Os alunos, muitas vezes, tinham dificuldade em começar a desenhar e esta dimensão do *fazer* ficava posta em causa, quase em suspenso. Partia dos alunos a atitude de se porem em jogo e quebrarem o pré-conceito motivador do bloqueio. “Se calhar não consigo...” é a dúvida que se eleva a mito e que tem de ser assumida, confrontada e desmontada, para o que basta apenas dar início e continuidade ao jogo de linguagem que se estabelece entre o sujeito e o desenho.

O eixo de intervenção do *pensar* traduziu-se na forma de discurso, a partir de observações e comentários orais e escritos, acerca das produções próprias, dos outros ou do coletivo. Neste sentido, pensar o desenho era uma forma de consciencializar a prática, nas suas características pessoais, bloqueios, tendências, ou até sucessos. Pensar a prática em conjunto significava aprender com o outro, e aprender o que outro aprendeu com o seu desenho.

A dimensão de pensar e falar sobre o desenho é, a meu ver, tão importante como a dimensão do fazer, porque é nela que se consolida todo o conhecimento que se produz com o desenho, que não é só sobre a sua prática ou a dos outros, mas sobre a identidade de quem o pensa.

Nesta perspetiva, dedicámos uma aula de desenho à apreciação e avaliação intermédia dos trabalhos, por parte dos alunos. Nessa aula não se desenhou e, no entanto, essa aula teve repercussões nos desenhos seguintes. Os alunos apenas apreciaram e comentaram os seus trabalhos e os dos outros, e eu pergunto-me se pensar o desenho, pondo-se em jogo, não será também uma outra forma de desenhar? Apontaram-se as falhas, fizeram-se elogios, sentenciaram-se diagnósticos e milagrosas prescrições. Os alunos são muito duros nas suas avaliações, e até extremamente exigentes quando entram no papel que, normalmente, cabe aos professores. Porém, um incentivo ou sugestão que resulte do grupo de pares é infinitamente mais bem acolhido do que se viesse da parte do mais sábio dos mestres.

## Conclusão

Em que resultou, então, esta adaptação da teoria hermenêutica de Gadamer a uma abordagem pedagógica, que procurou trabalhar sobre os eixos do ver, do fazer e do pensar?

Os resultados da ilustração do painel coletivo ficaram aquém das nossas expectativas, sobretudo pela dificuldade que os alunos sentiram em articular o horizonte do passado com o do presente. Atribuí este facto, não só ao parco conhecimento das obras literárias por parte dos alunos, mas sobretudo à carência da

reflexão-discussão como prática instituída. Por essa razão, os resultados plásticos do projeto de ilustração foram considerados insípidos, no entanto, o discurso produzido pelos alunos acerca do trabalho realizado revelava muito mais sofisticação e uma compreensão mais ampla do que a revelada apenas pelos trabalhos.

A nossa estratégia pretendia que em cada uma das vertentes do ver, do fazer e do pensar, os alunos encontrassem oportunidades de construção dos seus três níveis de identidade (individual, tribal e nacional): ou por confrontação com as imagens que observavam, ou na prática do desenho, ou nos discursos que produziam a partir do desenho.

Constatou-se que as atividades desenvolvidas nos três eixos de intervenção interferiam mutuamente, ativando-se numa relação simbiótica, sendo que estimular cada uma delas resultaria em repercussões nas outras duas.

Verificou-se também que a dimensão do discurso tinha um importante impacto na afirmação e reconstrução da própria identidade, por ser conscientizadora tanto das características individuais, como das dificuldades ou bloqueios. Hall refere que a profundidade, bem como a qualidade das autoavaliações feitas pelos alunos, é uma evidência clara dos efeitos que a prática artística pode desencadear na autoestima e no autoconhecimento (2004: 155).

A apropriação dos conceitos gadamerianos de fusão de horizontes (aqui trabalhada em coletivo) e do jogo de linguagem (aqui estendido à linguagem plástica), suportou a estratégia de funcionamento em proximidade do trabalho cooperativo. Esta revelou-se bem-sucedida quer na motivação dos alunos, quer na superação dos bloqueios e da falta de autoconfiança na prática do desenho.

Assim, numa situação permanente de proximidade e confronto entre horizontes (do passado e do presente, do texto e dos alunos, do Eu e dos Outros) puseram-se em jogo as próprias certezas para nos descobrirmos em construção: uma construção que é feita face ao Outro, mas com ele, num diálogo que resulta involuntariamente no conhecimento de si.

## Referências

- Gadamer, Hans-Georg (1994). *Verdad y método II*. (Aparicio, A. A. & Agapito, R., Trad.). (2ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y método I*. (7ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hall, James (2004). "Art education and spirituality." In Hickman, Richard (Ed.) (2004) *Art education 11-18*. (2ª ed). London: Continuum.
- Renaud, Michel (2003). "Contributo para uma releitura de *Wahrheit und Methode* à luz da hermenêutica da praxis." In Reimão, C. (Org.) (2003) *H.-G. Gadamer: experiência, linguagem e interpretação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Robinson, Ken (2010). *O Elemento*. (1ª ed). Porto: Porto Editora.

# Projeto: a arte na ciência, “cubo mágico,” módulo-padrão

*Project: art in Science, Rubik Cube  
(base-pattern)*

CARLA GIL\*

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, Professora de Artes Visuais no Agrupamento de Escolas Amadora 3. Amadora. Curso Superior de Arte e Design pelo IADE.

AFILIAÇÃO: Agrupamento de Escolas Amadora 3. Av. Ruy Luís Gomes, Brandoa, 2650-197 Amadora, Portugal. E-mail: carlagil@aeamadora3.pt

**Resumo:** Neste artigo é apresentado um projeto desenvolvido na disciplina de Educação Visual, com turmas do 8.º ano de escolaridade. O projeto partiu da articulação de temas e de conteúdos com as disciplinas de Ciências Naturais e Matemática. As isometrias foi o conteúdo selecionado para criarem um padrão.

**Palavras-chave:** desenho / ritmo / isometria / abstração, criatividade.

**Abstract:** *This text focuses on a project developed by 8th graders at a Portuguese Public School in the outskirts of Lisbon. The project started as a way to work a school content isometries on three different subjects: Arts, Maths and Sciences. At Arts they developed several “patterns” in order to understand the concept in study.*

**Keywords:** *drawing / rhythm / isometry / abstraction / creativity.*

## Introdução

O modo de abordagem de um projeto, pode ser determinante, levando um aluno a interessar-se ou desinteressar-se pelo mesmo. Foi um desafio, criar um projeto para alunos de diferentes idades e de diferentes origens culturais, apesar de estarem no mesmo ano letivo (8.º ano). Acresce ainda o facto de estar a lecionar na escola, pela primeira vez. Numa fase inicial, houve a necessidade de conhecer a escola e a sua população estudantil, as suas origens, o que os movia no caminho ao futuro e como poderia contribuir com o projeto para o prazer de aprender.

Foi determinante o combate ao abandono escolar e ao insucesso global, tido em conta para a conceção do projeto, uma vez que os dados fornecidos pela CESNOVA revelam um cenário pouco favorável, com uma tendência de evolução “em risco” no 3º ciclo, entre 2009 e 2014. Analisando estes dados por disciplina, a Educação Visual não merece preocupação, mas poderá contribuir para a melhoria dos resultados escolares no seu todo, no que se refere à aprendizagem transversal de conteúdos.

O Agrupamento de Escolas Amadora 3 situa-se no município com maior densidade populacional da área de Lisboa, segundo o Censo 2011. A Escola Secundária Fernando Namora serve cerca de mil alunos; de registar a variável de alunos do ensino regular do 3º ciclo e ensino secundário, do ensino vocacional e do ensino profissional, todos com características muito heterogéneas. O nível socioeconómico das famílias, tendo em consideração o grau de escolaridade e as áreas profissionais predominantes, é baixo: o número de pais que possuem estudos superiores fica aquém dos 10%; maioritariamente possuem apenas o ensino básico. O número de alunos subsidiados é de cerca de 30%.

A escola tem recebido, nos últimos anos, vários imigrantes não só dos PALOP, mas também do Brasil, Países de Leste e, mais recentemente, da Ásia, cuja integração tem sido feita sem problemas.

Em termos proporcionais, a população estrangeira em idade escolar do 3º ciclo é maior que a população portuguesa, na área da grande Lisboa, segundo dados dos censos 2011.

As atitudes dos alunos na escola refletem a sua postura perante o futuro: para uns a escola é uma obrigação, é o tempo de espera para entrar no mercado de trabalho — para estes, o investimento nos estudos é mínimo, apenas o necessário para a transição de ano; para os outros, a escola é imprescindível para o acesso ao ensino superior, daí o seu maior investimento na procura dos saberes.

Estarão as escolas preparadas para estes alunos que apenas assistem ao passar do tempo, impassíveis, para a entrada no mercado de trabalho? Deverão os currículos ser adaptados a estes alunos, uma vez que não se identificam com os atuais currículos?



*Nós deveríamos entender os currículos como uma escala de interesses mais ou menos infinita, no qual a mente particular da criança em crescimento pode tecer a melodia, de acordo com os seus impulsos de expressão e realização pessoal (Read, 2007: 290).*

Face ao panorama geral, fatores como a contribuição para a promoção dos resultados académicos, para uma qualidade de ensino e estimulação do gosto pelo saber, foram tidos em consideração na planificação anual das atividades.

*...o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence. (Read, 2007: 21)*

Em reunião de Conselho de Turma, surgiu a oportunidade de criar um projeto de articulação com temas e conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais e de Matemática, sendo a isometria um conteúdo comum, nas disciplinas de Matemática e Educação Visual. Surgiu, deste modo, a ideia de criar um “cubo mágico”, sendo as folhas o “objeto” de estudo eleito.

Os alunos, na disciplina de Ciências Naturais, criariam um herbário (com as folhas de árvores e plantas existentes na escola) e, na disciplina de Matemática, com o auxílio do programa Geogebra, utilizando as mesmas folhas, fariam o estudo das isometrias. O objetivo desta articulação visou ainda a criação de sinergias entre a Arte e as Ciências, promovendo assim uma aprendizagem criativa.

*O desenvolvimento da Educação Visual deve fazer-se, sempre que possível, em articulação com outras disciplinas, concretizando-se numa perspetiva interdisciplinar. (Ministério de Educação, s/d: 225).*

A partir da segunda etapa do projeto, os alunos puderam contar com o apoio em aula de mais uma pessoa, dado que as aulas passaram a ser assistidas por uma formanda do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, Sara Meireles.

### **Questões levantadas na planificação a quando da criação do “Cubo Mágico”**

A questão central ao desenvolver um projeto ao nível do ensino básico reside essencialmente no tempo e no número de aulas previstas. Visto que apenas é atribuído, só um bloco semanal pelo Ministério de Educação, é crucial rentabilizar o tempo, para que os alunos não percam a motivação pelo trabalho que estão a desenvolver criando etapas distintas e contribuindo assim para que os alunos não se desmotivem.

Os acima citados fatores foram tidos em conta aquando da planificação; posteriormente teve-se o cuidado de dividir a mesma em partes, tendo cada uma delas a sua própria identidade. Desta forma pretendeu-se que os saberes fossem absorvidos de forma estruturada. O contacto com obras artísticas, em que os conteúdos abordados estivessem presentes foi outra das considerações tidas em conta; finalmente, com o saber fazer e a motivação pela pesquisa, alcançar-se-ia a operacionalização final ou seja, que o aluno adquirisse as competências propostas.

Trabalhar a representação do real para, posteriormente, através do processo criativo, chegar à representação da abstração foi outro dos grandes objetivos a atingir.

Com esta metodologia, conseguiu-se abranger um dos conteúdos do programa de Educação Visual em cada fase, para que outros saberes, outros sentimentos e vivências, para além das vivenciadas em sala de aula (entre alunos e professor ao longo do processo), pudessem entrar e ter o seu espaço.

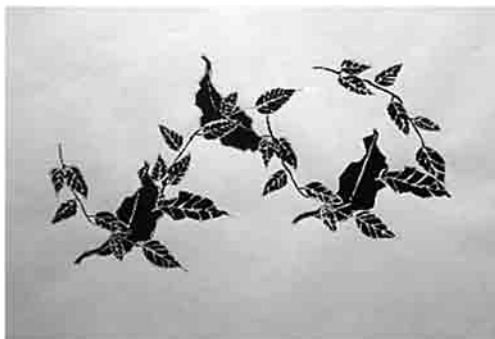
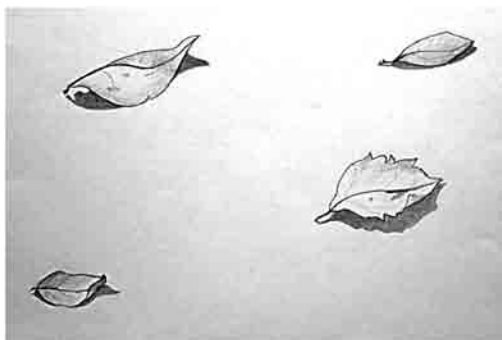
### 1.ª Fase — Desenho de observação — Folhas de árvores

*... o DESENHO é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos de observação...* (Ministério da Educação, s/d.: s/p).

Representar um pedaço da realidade envolvente, desenhar mantendo o equilíbrio entre as partes, criando a ilusão da tridimensionalidade através das sombras próprias e projetadas, foi o objetivo desta primeira fase. A representação do real pressupõe uma análise cuidada do objeto, há uma transferência da imagem real para outro plano, “a folha em imagem e a folha em realidade são apenas uma e a mesma folha em dois planos diferentes de existência” (Sartre, 2002: 9).

Após os alunos terem recolhido folhas de árvores e de plantas existentes na escola, os registos foram feitos a grafite de diferentes durezas e sugeriu-se o uso de grafites macias e cada aluno, individualmente, trabalhou com aquela com que mais se identificou. Como metodologia de trabalho, foi proposto que os alunos utilizassem o traço para representar o que viam e só depois é que aplicariam a mancha para dar o volume.

*[...] para conseguir que os desenhos de contornos apresentem um aspeto tridimensional é necessário variar a qualidade e a intensidade dos traços. As linhas grossas acen-tuadas podem assinar uma sombra ou dar a sensação de proximidade ao observador, e uma linha suave pode proporcionar a luz ou o afastamento* (Parramón, 2000: 18)



**Figura 1** · Desenhos da aluna Carlota Silva.

Fonte: própria.

**Figura 2** · Algumas composições.

Fonte: própria.

**Figura 3** · Algumas composições.

Fonte: própria.

Na Figura 1, podemos ver os desenhos de uma aluna, que através das sombras próprias e das sombras projetadas conseguiu representar a realidade. Nestas idades, desenhar é descobrir a capacidade que têm em direcionar a linha, sofrendo esta as inflexões necessárias, de modo a que a forma que nasce, na folha branca e vazia, represente o objeto que tem à sua frente. Para uns é um desafio enorme e para outros torna-se frustrante. Nesta fase é necessário desmistificar que o ato de desenhar é só para aqueles que têm “jeito” ou talento.

Segue-se o momento de transmitir algumas regras básicas de dominar a forma como, por exemplo, traçar um retângulo para, posteriormente, dentro deste, encaixar a forma e com o sombreado dar o volume. Há ainda que consciencializar o aluno de que o ato de desenhar é subjetivo, é uma “viagem” solitária de descobertas, que exige concentração e uma constante reflexão — por onde começar? Como organizar o(s) esboço(s) no espaço? Qual o tamanho do esboço? Onde deverá acentuar a intensidade do traço sobre o movimento que está a executar? Que direção seguir? que dureza do lápis escolher? Qual a intensidade do mesmo? Quais os contrastes que cria? São momentos de descoberta, de prazer para alguns, de frustração para outros, como já se afirmou.

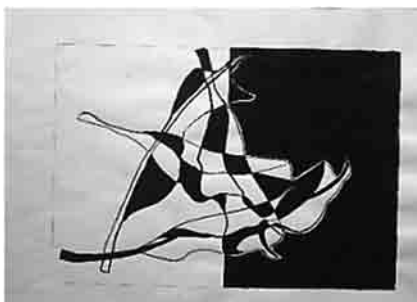
O papel do professor neste momento concreto, consiste em levar o aluno a insistir, a libertar-se dos medos; é então que surge a expressão. Em suma, os alunos foram alertados para as diferenças do domínio técnico presentes nos trabalhos de uns, para a expressão do traço nos esboços de outros. No entanto é possível constatar que o fundamental se encontra presente nos trabalhos: o conteúdo.

## **2.ª Fase — Composição — Movimento/Ritmo**

Para esta nova fase, foi sugerido que os alunos simplificassem a forma, utilizassem apenas a linha de contorno e/ou as estruturais da folha.

Destacaram-se neste momento como objetivo, trabalhar com os alunos algumas competências gerais como o desenvolvimento da criatividade, os métodos de trabalho experimental, bem como o desenvolvimento da sua consciência crítica. A experimentação aliada a uma análise constante, a pesquisa e a visualização de trabalhos onde o positivo e o negativo predominavam foi outra estratégia utilizada para fomentar o percurso criativo.

Os alunos foram desafiados para uma procura, por intermédio da experimentação, através da sobreposição e, após a seleção de entre uma a três das representações das folhas, tiveram então que criar uma composição, “ as imagens são ligadas umas as outras por relações de continuidade, de semelhança, que agem como “forças dadas” ... (Sartre, 2002: 18) de onde a sensação de ritmo



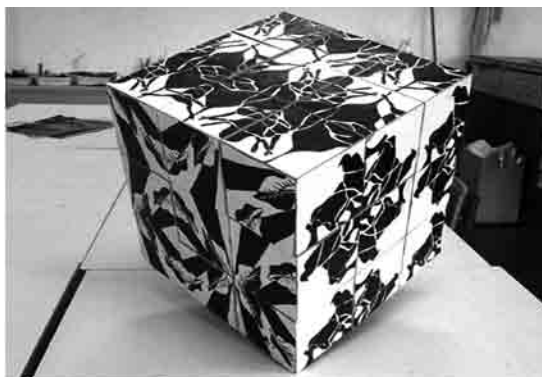
**Figura 4** · Algumas composições.

Fonte: própria.

**Figura 5** · Exemplo de alguns padrões realizados pelos alunos. Fonte: própria.

**Figura 6** · Exemplo de alguns padrões realizados pelos alunos.

Fonte: própria.



**Figura 7** · Exemplo de alguns padrões realizados pelos alunos. Fonte: própria.

**Figura 8** · Exemplo das montagens dos padrões nos cubos. Fonte: própria.

**Figura 9** · Exemplo das montagens dos padrões nos cubos. Fonte: própria.

ou movimento passaram a existir. Concluída a criação da composição, sugeriu-se que pintassem a mesma a tinta-da-china. Neste jogo de preto e branco, de linhas e manchas, de ruídos e de silêncios, começou-se a delinear a individualidade de cada aluno, o desabrochar da autonomia, do domínio da imagem, o poder de direcioná-la num espaço em branco. O poder de sentir que poderiam libertar-se da imagem inicial foi ganhando força e surgiram assim, novas maneiras de ver a realidade, com a noção clara da sua capacidade em transformá-la.

Como resultado, foi grande a diversidade de trabalhos que surgiram, como se pode ver no conjunto da Figura 2, Figura 3 e Figura 4. A sobreposição das formas, a seleção das áreas que deveriam permanecer inalteradas em associação com as que deveriam ser pintadas de preto, bem como o cruzar de imagens, provocou diferentes ressonâncias; em alguns casos, a forma inicial diluiu-se, dando espaço a outras formas e a outras leituras: “a forma é a expressão exterior do conteúdo interior” (Kandinsky, 1998: 15).

Muitos alunos aplicaram o ritmo *fluido*, todos eles quebraram com a regularidade do ritmo, dando a sensação do movimento, parecendo ser o próprio objeto que os conduzia para o movimento, dado os seus contornos ondulantes.

O entusiasmo face aos resultados foi enorme e os alunos sugeriram o uso da cor, sugestão que foi transferida para a fase seguinte do projeto.

### 3.ª Fase — Construção do Módulo-Padrão

Foi pedido ao aluno que seleccionasse uma área da composição de 9x9 cm. Esta área passaria a ser o módulo do padrão que iriam criar. Para tal, utilizariam as seguintes isometrias: translação, rotação, reflexão axial. Foi o momento ideal para dar conhecimento das isometrias presentes na obra do M. C. Escher.

Na disciplina de Matemática, os alunos já haviam experimentado, através do programa Geogebra, depois de digitalizarem a folha, a isometria por translação e a isometria por rotação.

[...] *Não faça distinção entre ciência e arte, exceto no que respeita aos métodos, e julgo que a oposição criada entre elas no passado se deveu a uma visão limitada de ambas as atividades. A arte é a representação, a ciência a explicação — da mesma realidade* (Read, 2007:24)

Como se pode ver na primeira figura (Figura 5), os alunos retiraram da composição o seu excerto (módulo de 9X9cm) que melhor se adaptava para a criação do seu padrão e tiveram de ter em conta as linhas limites, que seriam as de ligação entre os módulos.



**Figura 10** · Exemplo das montagens dos padrões nos cubos. Fonte: própria.

A maior parte dos alunos optou pela aplicação da isometria por rotação; outros misturaram ainda a rotação com a simetria, como podemos observar na sequência da Figura 6 e Figura 7. Face aos condicionamentos das isometrias, os alunos tiveram a liberdade de aplicar cor. Após uma breve referência ao conteúdo da cor e a importância da mesma na obra, provocando outros estímulos na leitura da obra, houve alunos que não arriscaram alterar o seu trabalho, mantendo no trabalho a dicotomia do preto e branco; outros acrescentaram apenas uma cor. A complementaridade da cor, a harmonia monocromática, a harmonia de cores análogas e a policromia foram outras situações que surgiram de realçar a capacidade que a pintura tem de relaxar o aluno e de aumentar a sua capacidade de concentração. Este momento, que se verificou na maior parte dos alunos, foi gratificante, por se verificar que houve uma entrega e apropriação dos trabalhos, apropriação esta que se começou a sentir, na fase anterior.

O ato de transmitir conhecimentos aliados a uma vivência profissional, permitiu que houvesse tempo e espaço para o aluno interiorizar os saberes e transferi-los para o seu projeto individual.

#### **4ª Fase — Montagem**

Construíram-se 27 cubos de 9 x 9cm e, depois de colados, obteve-se um cubo de 27 x 27 cm. Com o objetivo de compreender o funcionamento dos cubos mágicos, construíram-se mais dois cubos com 27 x 27cm e, em cada face, colou-se um padrão distinto.



Inicialmente não se tinha previsto promover a partilha dos trabalhos do padrão na fase final entre as turmas, foi algo não planeado, que adveio da sugestão de alguns alunos. Assim, as imagens coladas em cada face do cubo pertencem a alunos de diferentes turmas; um dos cubos ficou a preto e branco e os outros dois a cores. Alguns alunos pediram que não montássemos os seus trabalhos pois pretendiam ficar com mesmos.

Os cubos estão expostos (Figura 8, Figura 9 e Figura 10) na sala dos professores, para grande satisfação dos alunos, bem como algumas composições que foram emolduradas, que também se encontram expostas no bar da sala dos professores, após terem estado expostas à comunidade escolar, na sala de exposições da escola. Estas exposições foram gratificantes para os alunos, uma vez que, no ano letivo anterior, não tinham visto nenhum dos seus trabalhos expostos na escola.

### **Conclusão**

O desenvolvimento do projeto teve em consideração os debates da Conferência Mundial sobre Educação Artística, com a participação de mais de noventa países, que se realizou em Março de 2006, em Lisboa, promovida pela comissão da UNESCO foi concebido o documento “Roteiro para a Educação Artística”, no sentido de promover a Educação Artística, em “sistemas educativos e nas escolas” para o século XXI. Uma das questões levantadas, foi se a “Educação Artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?” (UNESCO, 2007: 4). Neste sentido, o projeto desenvolvido e aqui apresentado, teve como foco a articulação de conteúdos, para que a transferência dos conhecimentos fosse simultânea, contribuindo assim para uma melhoria das aprendizagens. Julgo que o ensino das artes visuais deverá focar-se mais no processo do que propriamente nos resultados.

Para que o mundo pudesse enfrentar os problemas da educação, foram delineados em 2006 pela Comissão Nacional da UNESCO *quatro pilares do conhecimento*, sendo eles: *aprender a viver em conjunto, aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser*. Todos estes pilares devem estar presentes no dia-a-dia do professor (UNESCO, 2007).

Problematizar, levar a questionar e consequentemente à criação — foi este o percurso no processo de condução do aluno até à individualização do seu produto, expressando deste modo a sua realidade interior que, entrelaçada com a realidade exterior, fizeram com que surgissem interiorizações diferenciadas. Foram vivenciadas e evidenciadas realidades dinâmicas ao longo de todo o processo. Verificou-se a apropriação do projeto aquando da criação da composição com

ritmo ou movimento; os alunos sentiram a liberdade de dispor a forma no espaço da folha. A maior autonomia de trabalho constatou-se a partir desta fase, quando surgiram propostas de alteração da cor; a participação ativa no direcionamento do projeto proporcionou-se acrescentando outros desejos, outras vontades, outros quereres; sentiu-se outro interesse e motivação, fatores extremamente positivos, sentidos ao longo do processo e que tornam o trabalho do professor gratificante ao constatar-se a descoberta e evolução dos seus discentes.

O resultado final do projeto demonstra claramente que os objetivos foram alcançados, e até ultrapassados, pois ao refletirem sobre o processo criativo, sobre a passagem da representação do real para uma representação mais abstrata, os alunos demonstraram ter um entendimento do processo.

### Referências

- Kandinsky, Wassily (1998) *Gramática da Criação*. (Organizado por Phillipe Sers). Lisboa: Edições 70. ISBN 972-44-0998-8
- Parramón Homs, J. M. (dir. ed.) (2000). *Curso Prático de Desenho: Técnicas de Desenho*. Barcelona: Lema. ISBN 84- 8463-050-1
- Portugal, Ministério de Educação (s.d.). *Organização Curricular e Programas, Volume I, Ensino Básico 3.º Ciclo*.
- Portugal, Ministério da Educação (s.d.). *Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual, 3º Ciclo*.
- Read, Herbet (2007) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70. ISBN 978-972-44-0213-4
- Sartre, Jean-Paul (2002) *A Imaginação*. Algés: Difusão Editorial. ISBN 972-29-0585-6
- UNESCO (2007) *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em URL: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>

# PIBID Interdisciplinar: contribuições para a formação docente a partir das artes visuais numa perspectiva inclusiva

*Interdisciplinary PIBID: contributions to visual arts  
teacher training in an inclusive perspective*

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA\* & ADRIANA DURANTE\*\*

Artigo completo submetido a 6 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, professor pesquisador. Licenciatura em Educação Artística, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutoramento em Engenharia de Produção, UFSC.

AFILIAÇÃO: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Artes, Departamento de Artes Visuais. Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis, Santa Catarina, CEP: 88.035-001, Brasil. E-mail: cristinaudesc@gmail.com

\*\*Brasil, professora de Artes Visuais.

AFILIAÇÃO: Escola Hilda Teodoro Vieira. R. Lauro Linhares, 560 – Trindade, Florianópolis – SC, 88036-000, Brasil.

**Resumo:** Este artigo objetiva problematizar o desenvolvimento do subprojeto do Programa PIBID intitulado “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”, iniciado em 2014. Enfatiza as contribuições para o ensino e a formação em Artes Visuais em uma abordagem metodológica qualitativa. É proposto com a intenção de

**Abstract:** *The article has the propose to discuss the development of the sub-project named “Inclusive education at school: an interdisciplinary action,” that started in 2014, emphasizing contributions to art education and teachers instruction in Visual Arts with a qualitative methodological approach. It is proposed with the intention of expanding the possibilities of greater integration*

ampliar as possibilidades de entrosamento do setor de AEE com os professores e, ao mesmo tempo, alavancar uma formação inclusiva e interdisciplinar.

**Palavras-chave:** escola / ensino de arte / formação / interdisciplinaridade / inclusão.

*of the AEE sector with teachers while leveraging an inclusive and interdisciplinary instruction.*

**Keywords:** school / art education / training / interdisciplinary / inclusion.

## Introdução

O Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo brasileiro por meio da agência de fomento, intitulada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), a partir dos programas PIBID, Prodocência e LIFE. O presente artigo tem como objetivo problematizar o desenvolvimento do subprojeto “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”, que iniciou no ano de 2014, enfatizando as contribuições para o ensino e a formação docente em Artes Visuais. O subprojeto foi proposto com a intenção de ampliar as possibilidades de entrosamento do setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os professores e, ao mesmo tempo, alavancar uma formação inclusiva e interdisciplinar para os estudantes participantes das licenciaturas de Artes Visuais, Música, História, Pedagogia e Geografia.

O AEE tem como objetivo eliminar barreiras à educação de qualidade para pessoas com deficiência. No entanto, para a qualificação dessa ação, é necessária ampla articulação entre professores, equipe pedagógica e famílias.

A Escola Básica Hilda Teodoro Vieira, pertencente à rede estadual de ensino, situada na cidade de Florianópolis — Brasil, é uma das três escolas participantes do PIBID Interdisciplinar.

Ressalta-se neste artigo a contribuição da área de Artes Visuais, ampliando as relações entre as ações do PIBID Interdisciplinar que evidenciam a sala de AEE, mediadas pelos estudantes do PIBID. Enfatiza-se igualmente a ação da professora-supervisora do projeto na escola, responsável pelo Ensino de Artes Visuais e suas relações com a comunidade escolar.

## 1. Contextualizando a realidade escolar

A Escola Hilda Teodoro Vieira, inaugurada em agosto de 1950, já teve uma forte inserção na comunidade onde está inserida pelos seus êxitos pedagógicos. Essa escola foi criada para atender aos filhos dos presidiários, recebendo, nos dias atuais, a comunidade em geral. Inicialmente, era distante do centro, no



**Figura 1** · Atividade na aula de Artes.  
Fonte: Arquivos do PIBID Interdisciplinar.

**Figura 2** · Desenhando na aula  
de artes visuais. Fonte: Arquivos do PIBID  
Interdisciplinar.



**Figura 3** · Jogo Alfabeto. Fonte: Arquivos do PIBID Interdisciplinar.

**Figura 4** · Jogo Viajando. Fonte: Arquivos do PIBID Interdisciplinar.

entanto, atualmente, após a expansão urbana, o bairro valorizou tanto que o seu espaço físico é, hoje, cobiçado pelo mercado imobiliário.

A Escola Hilda Teodoro Vieira atende atualmente a 370 alunos; há quatro anos, eram 640. Ela não tem recebido do governo do estado a atenção merecida e seu espaço físico tem sido sucateado, fatores estes que impulsionam as famílias a procurarem escolas públicas com melhores condições. Esse fenômeno também acontece em relação aos professores, que solicitam remoção da escola em busca de instituições com melhores condições de trabalho.

Sua localização e o elevado valor territorial da região levam a formular a hipótese de que há uma pressão do mercado imobiliário para construir um empreendimento no espaço em que se situa a escola, fazendo com que o governo estadual diminua a manutenção e investimento como forma de pressão ao seu fechamento, como aponta o relatório da professora-supervisora do PIBID:

*É preciso falar também do aspecto físico da escola, que vem sendo sucateada pelo Estado. Há mais de quatro anos não recebe pintura e a sala de informática está inoperante há dois anos. O parquinho, que deveria ser um atrativo, está abandonado por falta de verba para restauração. A entrada da escola está abandonada e quem passa pela frente percebe esse abandono. Somos submetidos constantemente à ameaça de fechamento da escola por parte da direção. Eu escuto isso desde que cheguei e até hoje não sei se é boato ou é fato. Mas que gera insegurança, gera. (Relatório — Prof<sup>a</sup>. Dália, 2014).*

As atividades iniciaram com a apresentação do projeto na escola, que foi aceito pela direção.

Por estar situada nas proximidades da Universidade Federal de Santa Catarina, essa é a escola com o menor índice de desistência por parte dos “pibidianos”. Porém, ao contrário dos alunos do PIBID, a escola tem grande índice de desistência de professores e conta com poucos deles como efetivos. Essa alta rotatividade de docentes acontece porque eles são contratados temporariamente, impedindo, assim, a continuidade do trabalho com propriedade.

Primeiramente, preocupou-se com a observação das crianças com deficiência, com o diagnóstico dos problemas encontrados nas salas, com a busca por soluções e com o repensar dos grupos. Para isso, foram utilizadas como subsídio as análises de Caiado (2013). Embora, diante desse contexto desigual, exista dificuldade de pensar a educação estética, pois socialmente o termo se vincula, muitas vezes, àquilo que pertence às elites, ou mesmo é banalizado pela indústria cultural, procurou-se resgatar suas contribuições como parte da construção dos sujeitos.

*Relações estéticas, nesse sentido, são relações fundamentais para a compreensão e leitura da polissemia da realidade, das infinitas possibilidades de existência singular e coletiva, da própria incompletude humana que caracteriza a todos e a cada um como permanente movimento de vir a ser (Zanella, 2010: 35).*

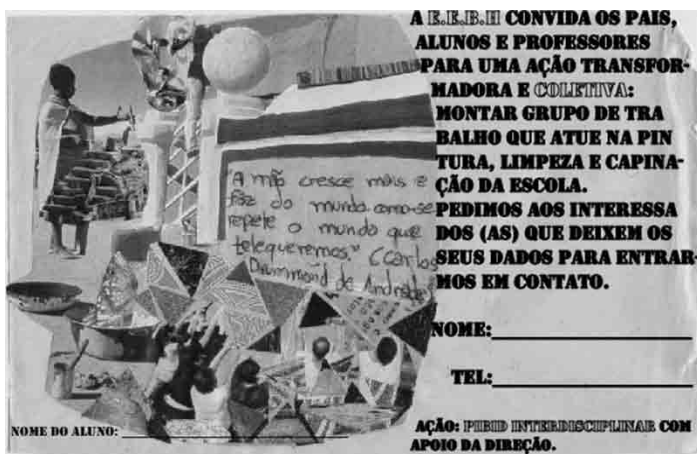
Como perceber a realidade a partir das artes? Como ampliar as percepções estéticas sem sucumbir aos problemas sócio-culturais? Fácil perceber o que permeia a realidade dos alunos através das imagens representadas nos seus desenhos: são armas, folhas de maconha, cenas de tráfico e tiroteio; mas sempre há também representação de cenas de casas com árvores e flores, o que previne uma visão determinista em relação ao futuro dessas crianças. A sala de artes oferece uma disposição para o diálogo; os alunos sentam ao redor das mesas, de frente um para o outro, e a conversa corre solta. Ela fica aberta no recreio, quando, na maioria das vezes, ver os trabalhos dos outros colegas é prazeroso. É muito comum também os alunos transitarem pela sala de artes para ficarem conversando com a professora. Então, nesse local, todos ficam sabendo de tudo o que acontece na comunidade.

“Pedir um ladinho” é uma estratégia de ensino (significa dividir uma cadeira com o aluno e entrar na roda, enquanto se passa o braço pelo ombro, possibilitando um abraço), às vezes para conversar e às vezes para orientar no desenho e na pintura. A confiança que os alunos têm na professora faz parte de todo o processo para ensinar. Faz-se necessário que o aluno acredite no seu potencial e que tenha plena confiança de que a professora acredita neles.

Partindo sempre do desenho do aluno, a professora vai inserindo os conteúdos, apresentando muitas imagens do campo da arte, considerando as análises de Iavelberg (2006). Quando um aluno não quer pintar e começa a “bagunçar”, o que a ele parece bagunça para a professora é expressão. Busca-se, então, a partir da arte, estimular o olhar do aluno, assim, apresenta-se logo um Pollock e, sem demora, toda a turma está “pollockiando”. Desta forma, insere-se o movimento artístico, a vida do artista e o que ela reflete, como representado nas (Figura 1 e Figura 2). Sempre sob a perspectiva de grupo, sempre incluindo no grupo. Nada é desperdiçado. Toda produção é uma expressão. E, para analisar a produção dos alunos com deficiência, os professores se embasam na experiência de Reily (2001).

Aos alunos é perguntado o que querem aprender e, então, os planejamentos são feitos considerando-se o interesse deles. É mais prazeroso trabalhar com o que se gosta e assumir compromisso com o que se escolhe. Não há, no trabalho pedagógico, uma linearidade histórica. “A arte tem a facilidade de permear





**Figura 5** · Equipe da rádio com Pibidiano.  
Fonte: Arquivos do PIBID Interdisciplinar.

**Figura 6** · Zine proposto pelos pibidianos da Escola Hilda Teodoro Vieira. Fonte: Arquivos do PIBID Interdisciplinar.

diferentes assuntos e planejar diferentes conteúdos com artes amplia as possibilidades de fazer interdisciplinaridade” (Relatório Professora Dália).

Toda produção é importante porque faz parte de um processo. O aluno gosta do produto final e, por isso, deve ser valorizado. Ele precisa do produto para acreditar que deu conta da atividade, mas também é importante inserir a reflexão teórica, não só do pensamento artístico, mas também os desdobramentos para a realidade. Aos professores cabe, sim, observar e orientar o caminhar do aluno e, ao mesmo tempo, contribuir para a percepção dos “pibidianos” em relação à tarefa de educar em uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar.

## 2. Ações e reações do subprojeto PIBID Interdisciplinar

Como fazer para que o grupo de professores da escola compreenda que a preocupação do Pibid é o foco no coletivo, no aluno, na escola e em um trabalho interdisciplinar que conduza a ações inclusivas?

A sala do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) iniciou suas atividades precariamente no ano de 2014, após a entrada do projeto PIBID na escola e sem nenhum material específico para atendimento, além de dois computadores e uma professora com contrato temporário, pois, no Estado de Santa Catarina, essa função ainda não tem profissionais concursados.

*Estudei o subprojeto e comecei a entender o viés inclusivo, comecei a raciocinar de outra forma, digo, tomar consciência de outra maneira de ensinar, e a ver como as crianças com necessidades especiais estavam situadas na escola. Era possível e necessário ensinar incluindo.*

*Pelo relatório dos alunos pibidianos, consegui acompanhar mais de perto as dificuldades dos alunos, pois cada pibidiano acompanhou, por dois meses, os alunos com necessidades especiais em sua sala de aula, relatando as dificuldades, as habilidades, o comportamento do aluno em relação aos colegas e a relação com a professora generalista e com o espaço escolar de forma geral. (Relatório — Prof<sup>ta</sup>. Dália, 2014).*

O objetivo da observação era criar um jogo interdisciplinar, utilizando duas disciplinas e que fosse inclusivo, a fim de que todos os alunos da turma pudessem aprender, brincando também com aqueles com deficiência. Os jogos foram criados e estão em fase de teste, como observado nas (Figura 3 e Figura 4), a seguir. Porém, os relatórios e as conversas com os bolsistas foram despertando outras análises e apontando novos caminhos, exigindo um olhar diferenciado para esses alunos com deficiência, sempre lembrando de incluí-los e cuidando para que, nesse processo, não se destaque a atenção para eles em detrimento dos demais. Em uma sala de aula todos têm necessidades, umas mais especiais que outras, porém não menos importantes.

Descobrir onde estão as habilidades dos alunos com deficiência e não somente suas dificuldades, adaptar materiais para utilizá-los com propriedade, oferecer papéis de diversas texturas, tesouras que cortem, lápis coloridos macios, tudo pensando na mobilidade, é o desafio a ser inserido no contexto escolar. Deve-se observar a melhor maneira que o aluno segura o material e, às vezes, é necessário modificar a forma do material. Imbuídos desse pensamento, busca-se estimular os “pibidianos” a desenvolverem suas habilidades no grupo. Muitos materiais são criados, mudam-se a forma, a gramatura e a maciez, adaptam-se os lápis às mãozinhas que fazem uso dos materiais pedagógicos.

A participação de alunos “pibidianos” das licenciaturas de História, Artes Visuais, Geografia, Pedagogia e Música amplia as potencialidades do trabalho interdisciplinar. As ações junto à Rádio Escolar são atividades desenvolvidas, como se vê na (Figura 5), que apresenta a equipe da rádio.

As demandas desse projeto necessitam de recursos e, como o Estado não assume essa responsabilidade, eles provêm parte da Universidade do Estado de Santa Catarina e parte das vendas realizadas no brechó, organizado na escola pela professora de arte para esse fim. Com esses recursos, compram-se os materiais para as aulas de artes.

O projeto encontra-se atualmente na fase de montagem dos grupos de trabalho com a participação das famílias, como propõe o zine da Figura 6.

Durante as atividades do brechó, cadastram-se os pais dos alunos para identificar aqueles que gostariam de participar das ações de melhoria da escola.

Outra atividade do projeto é a cinemateca, que começou a acontecer na escola no final da tarde. Pais e filhos assistem aos filmes juntos, e essa ação é fruto da parceria com o Cineclube Presença, parte integrante do Programa NUPE-ART de Educação, Arte e Inclusão. Trata-se também de uma oportunidade para aproximar os pais da escola e desenvolver uma percepção estética a partir da visualidade dos filmes, do debate de temas de interesse da juventude, da formação de público e da circulação de uma filmografia de circuito não comercial. A ideia, aqui, é que os pais se apropriem do espaço escolar junto com seus filhos com sentimento de pertença, fortalecendo os órgãos gestores da escola.

O estreitamento entre a sala do SAEDE e a sala de artes dá-se, inclusive, pela proximidade física, já que as salas são vizinhas, facilitando o conversar dos profissionais que ali atuam a partir do envolvimento que manifestam em relação à educação.

## Conclusão

Através da conversa com as famílias, ampliam-se as formas de interagir com a criança com deficiência, identificando-se dicas que a família repassa para melhor aproveitamento das habilidades, avançando em direção ao enfrentamento das dificuldades.

Partindo do conhecimento e da experiência de todos, busca-se, com fundamentação em Vigotsky, compreender o papel das emoções e vivências abordadas por Toassa (2011). Essa parceria entre escola e universidade traz muita compreensão e contribui para diminuir a angústia à medida que se percebe que a criança avança em seu desenvolvimento, estimulando tanto os professores quanto os licenciandos e, ainda, aproximando as famílias da escola.

Com relação a questão do estímulo, ele é a grande vantagem de trabalhar-se com o subprojeto na Escola Hilda Teodoro Vieira, pois, com ele, rompem-se barreiras e conseguem-se aliados para seguir em frente, trocam-se informações, conhecimentos, saindo da inércia e passando a ver a educação sob outra perspectiva. O aporte de grupos de pesquisa em ações de inclusão, como descrito por Fonseca da Silva (2013), dá sustentação ao trabalho desenvolvido nessa escola.

Foram feitas oficinas de criação de materiais artísticos a partir das experiências de Fonseca da Silva, Mendes e Schambeck (2012) para crianças com deficiência. O envolvimento dos licenciandos e as novas perspectivas de incluir jogos nas aulas de artes transformaram as aulas em um fazer artes. Os materiais sugerem, junto com os alunos e licenciandos, visualizar jogos, brincadeiras e materiais sensíveis. As criações dos jogos já são maravilhosas brincadeiras sensíveis, ricas de invenções e criatividade. Cada material é visto, agora, com muitas outras possibilidades para adaptar. Ou vira vaso onde se planta e a escola floresce, ou vira jogo e a escola brinca e aprende.

Com alegria por aprender juntos como crianças, o grupo de "Pibidianos" é interessado, comprometido e fica sempre agradecido com o que aprende com o outro. Observa-se outra relação afetiva sendo criada. Ser professor é, acima de tudo, provocar e promover a mudança. Acredita-se que participar como estudante de licenciatura na área de Artes Visuais do PIBID Interdisciplinar colabora para a formação de um profissional que, a partir da arte, constitui novas possibilidades de interação na escola.

## Referências

- Caiado, Kátia Regina Moreno (Org.) (2013). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EDUFscar. ISBN: 978-85-7600-329-8.
- Iavelberg, Rosa (2006). *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre, RS: Editora Zouk. ISBN: 85-88840-57-X.
- Fonseca da Silva, Maria Cristina Rosa (Org.) (2013). *Conversas de Grupo de Pesquisa: enlaces entre educação e arte*. 1ª ed. Itajaí: Casa Aberta. ISBN: 978-85-62459-45-0.
- Fonseca da Silva, Maria Cristina Rosa; Mendes, Geovana Mendonça Lunardi & Schambeck, Regina (2012). *Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes*. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira Marin. ISBN: 978-85-86305-96-2.
- Reily, Lucia (2001). *Armazém de Imagens: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência*. Campinas: Editora Papirus. ISBN: 85-308-0627-1.
- Toassa, Gisele (2011). *Emoções e vivências em Vigotsky*. Campinas, SP: Papirus. ISBN: 978-85-308-0940-9.
- Zanella, Andréa Vieira (2010). "Psicologia social...arte...relações estéticas...processos de criação...: fios de uma trajetória de pesquisa e alguns de seus movimentos". In: Zanella, Andreia Vieira & Maheirie, Kátia. *Diálogos em psicologia social e arte*. Curitiba: Editora CRV. ISBN: 978-85-62480-40-9.

Projeto apoiado com recursos da CAPES de dois programas institucionais: PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência e Apoio a Estruturação de Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores — LIFE

# Cartografias e tramas afetivas no Ensino da Arte: perspectivas de liberdade no Colégio Pedro II em associação com a pedagogia-bricoleur

*Cartography and affective plots in art education: prospects for freedom in the Colégio Pedro II in association with pedagogy-bricoleur*

**ALEXANDRE HENRIQUE MONTEIRO GUIMARÃES\***

Artigo completo submetido a 15 de abril e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II e doutorando do Programa de Pós graduação em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Espaço Cultural do Colégio Pedro II. Campo de São Cristóvão, 177 — São Cristóvão, Rio de Janeiro/ Brasil, CEP 20921-440, Brasil.

AFILIAÇÃO: Espaço Cultural do Colégio Pedro II. Campo de São Cristóvão, 177 — São Cristóvão, Rio de Janeiro/ Brasil, CEP 20921-440, Brasil. E-mail: [ecultural@cp2.g12.br](mailto:ecultural@cp2.g12.br)

**Resumo:** Influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, pelo *Guia Afetivo da Periferia* de Marcus Faustini e pelo Projeto Morrinho, a presente comunicação favorece o relato de experiências envolvendo situações cotidianas dos alunos do Colégio Pedro II na forma de cartografias afetivas. Deseja-se oferecer com este trabalho, reflexão sobre o ensino da arte nas escolas, se re-

**Abstract:** *This article, influenced by pedagogy of Paulo Freire and Guia Afetivo da Periferia of the Marcus Faustini and the Morrinho Project, promotes the reporting of experiments involving everyday situations of elementary school students of the Colégio Pedro II in the form affective cartography. We wish to offer reflection on the teaching of art in schools, reappropriating the bricoleur*

apropriando da *pedagogia bricoleur* (Congresso Matéria-Prima, 2014), de modo a contribuir com novas possibilidades de discussão sobre experiências em arte no terreno educacional.

**Palavras-chave:** liberdade / cartografias afetivas / ateliês móveis, pedagogia bricoleur.

*pedagogy* (Matéria-prima Congress 2014), so as to contribute new possibilities for discussion of experiences in the art education field.

**Keywords:** freedom / affective cartography / mobile workshops / bricoleur pedagogy.

## 1. Pistas para cartografias no ensino da arte: possibilidades de expansão das experiências estéticas na escola

*A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.* — Paulo Freire (2014a: 108)

A experiência no terreno educacional em artes pode ser extremamente rica se inspirada pelas experiências do cotidiano. Evidentemente que são muitos os exemplos que envolvem aspectos significativos da vida diária, flagrantes na iconografia e na temática de inúmeras obras e expressões artísticas elaboradas ao longo dos tempos, como se sabe, em diversos âmbitos geográficos e culturais, que podem ser trabalhadas. Entretanto, não basta. É necessário abraçar, para além dos currículos herméticos e programas já existentes, as vivências dos educandos. Incorporar e trazer tais contribuições para a centralidade das aulas é movimento fundamental, na medida em que, ao participarem do convívio articulado com cada uma das situações pedagógicas propostas, não haja o risco da prática educacional se converter em uma *farsa* (Freire, 2013a: 127), uma traição às comunidades humanas. Assim sendo, trocar o repertório dos alunos pelos conteúdos consagrados da História da Arte é fazer do processo de formação escolar em artes uma educação muda, silenciosa ou *antidialógica* (Freire, 2014a: 167). Ora, o legado artístico herdado pela humanidade se apresentado de modo hierarquizado significa promover um discurso *opressor*, ativando inapelavelmente a “*cultura do silêncio*” (Freire, 2014a: 82).

Com efeito, de que adianta se chamar atenção para a abertura à cena comum, de lazer familiar, descortinando a vida doméstica ou os hábitos citadinos pelo viés dos interesses dos impressionistas e dos pós-impressionistas, por exemplo, se o cotidiano dos alunos não é abarcado com a mesma intensidade? De que vale o acesso aos bens culturais — tratados muitas vezes de modo enciclopédico e verborrágico — sem o reconhecimento das realidades

circunstantes? Qual o sentido, considerando as implicações de uma educação verdadeiramente democrática, apresentarmos e levarmos os alunos a estarem próximos dos tesouros da Grécia, do Louvre e dos acervos icônicos dos grandes museus europeus, se os tesouros vivos sobre os diversos contextos de vida permanecem adormecidos, tornando-se ainda mais distantes? Como justificar politicamente a formação de pequenos especialistas ou mini historiadores da arte durante o transcurso da educação básica, se a próprio meio de existência é ignorado? Ora, o ensino da arte, para escapar desta terrível armadilha de acomodação e de dominação, precisa estar atento para não transformar os alunos em exilados de si mesmos, caso compartilhe do desejo de ser vivo, despertando com interesse o espírito de criticidade a cada encontro, acolhendo os saberes situados e os *discursos autênticos* (Freire, 2014a: 116).

Estimulado pela provocação do IV Congresso Matéria-Prima de 2015 com o tema “artes visuais, perspectivas e exemplos no terreno”, considera-se oportuno se pensar em *cartografias* (Guimarães, 2014) Refletir sobre o ensino da arte, sobretudo, se ligando à terra, aos contextos, ao chão, às ruas e caminhos habitados, concernentes e íntimos dos modos de vida de cada um. Neste sentido, entende-se que serão sempre bem-vindas as ideias do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), de modo a nos lembrar da própria recorrência de seu pensamento, àquela que afirma que o *ser mais* implica necessariamente em *aprofundar a tomada de consciência* sobre sua própria realidade (Freire, 2014a: 104). Acompanhando também esta forma de se entender educação e não se furtando promover determinados esclarecimentos sobre a *pedagogia-bricoleur* (Congresso Matéria-Prima, 2014), deseja-se estabelecer conexões com outros autores sensíveis ao tema, bem como se articular com o que se pode chamar de *reversão* das metodologias tradicionais, de modo a celebrar a *produção coletiva do conhecimento* e a sua condição de *regime acêntrico* (Passos, Kastrup & Escosia, 2009: 10).

Além disso, tornando coerente a intenção de oferecer maior visibilidade à humanização da educação e em especial ao ensino da arte, problematizando este arranjo reflexivo ora cartografado, considera-se pertinente e ajustado trazer para esta mesma trama, as narrativas de Marcus Faustini (2009), bem como a obra lúdica do Morrinho — valiosas interpretações subjetivadas no campo estético sobre o Rio de Janeiro que incentivam e aguçam a percepção sobre os ambientes populares associados às “periferias” e às favelas cariocas. Conciliar tais referências tornou-se caminho naturalmente instigante para a confecção deste percurso híbrido, tomado de muitas trilhas possíveis, pois acredita-se que reunidas podem inspirar novas práticas pedagógicas, exatamente como a





**Figura 1** · Cartografia coletiva em ação:  
coexistência de diferentes percursos afetivos  
fora da sala de aula. Fonte: própria.

**Figura 2** · Exemplo de cartografia afetiva  
elaborada pelos alunos do Colégio Pedro II.  
Fonte: própria.



**Figura 3** - Registro do envolvimento em uma das cartografias coletiva e suas processualidades. Fonte: própria.

**Figura 4** - Detalhe de cartografia 'rizomática'elaborada pelos alunos do Colégio Pedro II. Fonte: própria.

que ocorreu com as vivências desenvolvidas no Colégio Pedro II, conforme se pretende mostrar. As referidas e significativas experiências no terreno também foram fundamentais o seminário *Tramas para reencantar o Mundo* promovido pelo Espaço Cultural da mesma instituição no segundo semestre de 2014. Representadas junto à mesa *Tramas Urbanas* assumiram com propriedade o papel de revelar as partes da cidade desprestigiadas ou ainda desconhecidas, enfatizando questões pertinentes aos novos paradigmas de ensino que buscam obstinadamente a inserção do cotidiano, a valorização dos discursos *não-hegemônicos* junto à formação de professores e às práticas docentes em artes em todos os segmentos e âmbitos da educação básica.

Recuperando alguns dos argumentos aqui já esboçados, da mesma forma como o autor da *Educação como prática de liberdade* e da *Pedagogia do Oprimido* se posiciona contra “as elites dominadoras” (Freire, 2014b: 118), podemos encontrar na *cartografia deleuzeana* espécie de tradução de seu pensamento revolucionário. Se bem observamos, logo pode se perceber que ambas as visões comungam do mesmo princípio de intolerância a qualquer postura vertical ou hierarquizante, de modo que tais posicionamentos, aqui valorizados, somente se sustentam, pois preferem confiar suas convicções à “experimentação ancorada no real” (Deleuze & Guattari, 2000: 21). Ora, tal afinidade, também pode ser sentida nos textos de Jacques Rancière (2011), de Carlos Rodrigues Brandão e de Nancy Mangabeira Unger (2000). A boa recepção das bagagens culturais, incorporadas à educação no belo simbolismo da “floresta de signos”, acrescidas das lições do “Mestre Ignorante”, bem como alimentada pela *ecologia dos saberes*, formam interessante mosaico de ideias, cujas características de teor emancipatório não podem ser desperdiçadas. Por este motivo, todos esses posicionamentos se apresentam muito caros à *pedagogia-bricoleur*, justamente por identificar em cada uma destas contribuições — formando uma verdadeira cartografia de autores —, muitas possibilidades de abertura à interculturalidade, extremamente generosas no reconhecimento dos conhecimentos advindos da cultura cotidiana e, por isso, inegáveis fontes de reencantamento, a fertilizar o terreno do ensino da arte.

Assim, a riqueza que se quer chamar atenção aqui, é a que se apoia na presença, na interação e na intervenção dos âmbitos socioculturais que se confundem com os testemunhos de cada existência que, em suas inúmeras variações de registros, podem fazer toda a diferença, em particular, ao ensino da arte. Como se buscou defender na oportunidade de se abordar sobre a *pedagogia-bricoleur*, negligenciar as diversas formas estéticas atuantes nas histórias de vidas de cada um dos *multíviduos* (Canevacci, 2013: 10) — os próprios alunos

—, significa dar crédito a uma educação desumanizada e, com isso, fatalmente, permitir um empobrecimento também do ponto de vista imagético, encobrindo os *pronunciamentos do mundo* (Freire, 2014a: 108). Neste caso, o próprio ato de criação torna-se comprometido e aplacado, fazendo com que muitas descobertas deixem de ser feitas, elaboradas, problematizadas e visualizadas. Acredita-se que se beneficiando da ideia de “educação como prática de liberdade” (Freire, 2014a: 98), promove-se o desenvolvimento da habilidade de saber aproveitar as situações sociais dadas, sempre à disposição nos processos educacionais. Neste sentido, ressalta-se “acolhimento do inesperado” (Passos, Kastrup & Escossia, 2009: 39), a abertura para cenários desconhecidos, assumindo desfronreamentos que apontam para toda sorte de geografias humanas. Para tanto, vale a pista de se substituir a *percepção ótica* de figura-fundo pela *percepção háptica* (Passos, Kastrup & Escossia, 2009: 41).

Desse modo, ao se oferecer campo para a horizontalização, promovendo a dissolução entre acesso e reconhecimento, equilibrando as relações entre alunos e professores, apostando e investindo em *processualidades* (Passos, Kastrup & Escossia, 2009: 40), produzindo encontros entre saberes e *pronunciamentos distintos sobre o mundo* (Freire; 2014a: 108), logo instaura-se um espaço de natureza dialógica, em oposição ao calvário da *educação bancária*. Ora, neste movimento de caráter emancipatório, inevitavelmente, passamos a testemunhar o advento de uma estimulante cartografia humanizadora. Assumidamente colaborativa e construtivista, se desejando sempre dialógico e potencialmente lúdico, nutrida pela associação com as questões que envolvem o pensamento plástico e artístico, podemos entender este trabalho como um amálgama, formando a imagem do que se pode chamar de *cartografia-bricoleur*, em alusão ao pensamento de Claude Levi-Strauss, e em acordo com as ideias apresentadas no Congresso Matéria-Prima em 2014.

Cumprir dizer, que a cartografia ora aqui evocada implica no diálogo sempre solidário entre *ação e reflexão*. Não se trata, portanto, do antigo *laissez-faire* outrora praticado no ensino da arte, mas um mergulho profundo de cada aluno em suas referências mais caras, permitindo um refinamento da relação consigo mesmo e com o outro e, por conseguinte, gerando um encontro com o mundo coletivo. Desse modo, podemos falar em transformação, evitando-se as palavras ocas, se eximindo de ações esvaziadas de sentido. Assim, nesta cartografia nenhuma das duas dimensões enfatizadas por Paulo Freire — *ação e reflexão* — deve ser desprezada, ambas precisam ser estimuladas para se encontrarem em um mesmo fazer, sob pena do sepultamento do *ser mais* e das possibilidades de emancipação na educação.

Nesta caminhada, vale destacar algumas pistas para o exercício da cartografia no ensino da arte: i) independentemente de currículos herméticos, exercer postura dialogal; ii) valorizar e acompanhar os processos, evitando-se a palavreria alienante e a verbosidade; iii) incentivar os diferentes pronunciamentos do mundo e o anúncio dos diferentes contextos circunstantes, potencializando a revelação de discursos imagéticos desconhecidos; iv) desenvolver a *percepção háptica* no lugar *percepção ótica*; v) apostar em temporalidades assíncronas e respeitar a diversidade cultural, celebrando as contribuições legítimas de natureza *não-hegemônica*; vi) horizontalizar as práticas pedagógicas e promover, entre os saberes situados dos educandos, conexões rizomáticas; vii) desenvolver ações reflexivas e narrativas afetivas sobre a cidade, aprimorando a observação estética dos diferentes trajetos cotidianos; viii) promover o acolhimento do inesperado e das distintas geografias humanas.

## **2. Cartografias afetivas e experiências no terreno: pronunciamentos e reencantamentos do mundo no Colégio Pedro II**

*A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com e que em que se acham.* — Paulo Freire (2014a: 100)

Sobre o prometido relato de experiências no terreno, de modo a responder ao apelo das *pistas da cartografia para o ensino da arte*, apresenta-se, enfim, o trabalho realizado com os alunos do último ano do ensino fundamental do Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, realizado em 2014. Para melhor compreensão deste percurso, importante ressaltar os elos e as influências determinantes das articulações moventes entre as narrativas do guia da periferia Marcus Faustini e as processualidades lúdicas do Projeto Morrinho, funcionando como espécie de “temas geradores” (Freire, 2014a: 134), fomentando a imersão em diferentes contextos. Neste mesmo desenho, não se pode deixar de destacar aqui também, a onipresente pedagogia da liberdade de Paulo Freire. Para a realização destes registros afetivos, além da proposta de se evocar situações cotidianas reveladas aos poucos em diversas cartografias coletivas, houve a preocupação de inibir os ambientes de silenciamento, obediência e da educação bancária, substituindo a sala de aula tradicional pela lógica de “ateliês móveis”.

Deste modo, por meio da estratégia de deslocamentos, ocupando lugares improváveis e disponíveis no espaço escolar, constituindo verdadeiros territórios de liberdade, incentivando comportamentos mais independentes e

simbolizando o desprezo pelo confinamento, as cartografias começaram a sair do papel. Nesta oportunidade de ação/reflexão, cada um dos alunos foi incentivado a criar rotas desenhadas em uma grande folha compartilhada em grupos junto ao chão, fortalecendo a ideia de experiências coletiva no terreno, onde pudessem descrever os caminhos conhecidos de casa até a escola. Ao mesmo tempo, formando, uma densa tessitura com suas memórias, foram sendo incluídas passagens marcantes de suas respectivas trajetórias de vida. Importante sublinhar que a realização dos registros foram se processando, conforme as recordações fossem ocorrendo, lembrando-se de referências afetivas, ressaltadas também pelas impressões estéticas das ruas ou de bairros vizinhos por onde costumam passar diariamente, combinando tais trajetos de modo híbrido. Deste modo, de modo análogo à brincadeira do Morrinho, os alunos passaram a manipular a própria vida, se apropriando esteticamente também da própria realidade, se divertindo conforme a práxis da *Pequena Revolução*, imersos em uma interação profunda com o seu cotidiano. Além disso, cumpre notar, a própria escrita de Faustini, expressivamente descontraída e não menos reflexiva — exatamente como são suas narrativas pelo subúrbio do Rio de Janeiro, elogiadas pela sua capacidade de *samplear* a cidade —, parece sobreviver nas cartografias elaboradas pelos alunos, todas carregadas de sentidos e da essência ímpar de cada um, tornando presentificada a própria ideia de “mapa móvel” (Passos, Kastrup & Escossia, 2009).

Por isso, neste trabalho de *pronunciamento do mundo*, evidentemente estamos falando também em reencantamento do mundo. Implica pensar desta forma, pois se buscou a todo momento a supressão da situação *opressora* (Freire, 2014b: 11), sendo preocupação resgatar a fala de cada educando e o seu direito de manter diálogo com a sua própria realidade, de modo a ampliar sua relação com o mundo. Por isto, cada um dos arranjos espontâneos foi desenvolvido por meio de uma ação/reflexão lúdica, sem que existisse a preocupação imperiosa com o deus *cronos*, buscando a sensibilização dos alunos sobre suas memórias afetivas, em inúmeras rotas de fuga, de acordo com fé depositada no deus *ludens*. Nessa sofisticada rede de intersubjetividades e de tramas afetivas, a visualização cada vez mais pungente do *direito da palavra verdadeira* (Freire, 2014a: 109).

A autoria coletiva e compartilhada, foi se revelando paulatinamente, como um movimento de reconhecimento que envolve o *trabalho mental suave* (De Masi, 2000: 302), tão característico dos artesãos, de aproximação e valorização das realidades de cada educando, se afastando, portanto, dos acessos a saberes enciclopédicos consagrados, distanciando-se da ameaça de *burocratização das mentes* (Freire, 2014a: 111). A cada oportunidade de reencontro com seu

repertório em meio ao emaranhado de linhas nutrido com tantos desdobramentos instigantes, a cena recorrente do sentimento generalizado de orgulho sobre cada cartografia coletiva produzida, assegurando sempre boas surpresas, atreladas a discursos não-lineares.

### 3. Impressões “finais” das experiências no terreno

A *cartografia-bricoleur* diz respeito a expansão do campo pedagógico em artes, a horizontalização dos múltiplos discursos estéticos estabelecidos em rede, se interpenetrando e problematizando o mundo que, assim, retorna problematizado. O ensino da arte sensível aos cotidianos dos educandos torna-se assim revolucionário em vários sentidos, sendo o procedimento de ação/reflexão cartografada extremamente válido, pois não se faz alienante e opressor. Ao contrário, está aberto como uma cartografia, expandindo os *pronunciamentos* sobre a realidade, deixando sempre fértil possibilidade de criação de outros mapas inéditos e, deste modo, afirmando-se como um terreno sem fim...

#### Referências

- De Masi, Domenico (2000). *O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri*. Tradução de Lêa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (2000) *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Faustini, Marcus Vinícius (2009). *Guia Afetivo da Periferia*. Rio de Janeiro: Aeroplano.
- Freire, Paulo. (2014a) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2013) *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (15ª. edição).
- Freire, Paulo (2014b) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (49ª. edição).
- Guimarães, H. M. Alexandre (2014) “Ensino da Arte bricoleur: matéria-prima, ferramentas e práticas sincréticas no Colégio Pedro II.” *Revista MATÉRIA-PRIMA: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*. Volume 2, número 3, Lisboa: FBAUL; janeiro-junho. ISSN 2182-9756. Disponível em <http://materiaprima.fba.ul.pt/>
- Passos, Eduardo; Kastrup, Virginia & Escossia, Liliana da (orgs). (2009) *Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade*. Porta Alegre: Editora Sulina.
- Rancière, Jacques (2011) *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Unger, Nancy Mangabeira (2000) *O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Loyola.



# Patrimônio Artístico e Cultural matéria prima para a disciplina Arte e Educação no curso de Pedagogia

*Artistic Patrimony and Cultural raw material for Art and Education discipline in the Faculty of Education*

MYRIAM FERNANDES PESTANA OLIVEIRA\*

Artigo completo submetido a 7 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Professora e Mosaicista. Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Programa de Pós Graduação em Educação.

AFILIAÇÃO: Faculdade São Geraldo (FSG), Curso de Pedagogia e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Núcleo de Educação Aberta à Distância, Curso de Artes Visuais. Rua Treze de Maio, 346, Campo Grande, Cariacica, Espírito Santo, CEP: 29.146-724 Brasil. E-mail: myriam.oliveira@tutor.ufes.br

**Resumo:** Neste artigo relato uma ação ocorrida, na disciplina de Arte e Educação, no curso de pedagogia. Por entender a Arte como Patrimônio Cultural da Humanidade e por considerar que deve ser tratada na educação escolar e não escolar como tal, aproveito a disciplina para proporcionar aos futuros pedagogos/professores uma vivência detalhada com a produção da panela de barro, primeiro bem cultural registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional — IPHAN, como patrimônio Imaterial, no livro de registro de saberes em 2002.

**Palavras-chave:** Patrimônio Histórico / Formação / Auto Formação / Ensino de Arte.

**Abstract:** *This paper reports an action that happened, the discipline of Art and Education, in the course of pedagogy. By understanding Art as Cultural Heritage and considers that it should be treated in school and non-school education as such, I take the discipline to provide future educators / teachers a comprehensive experience with the production of clay pot. First cultural Brazilian object recorded by the Historical and Artistic Institute — IPHAN as intangible assets in the knowledge record book in 2002.*

**Keywords:** *Heritage / Training / Auto Education / Art Education.*



## Introdução

O profissional que busca a formação docente conta com licenciaturas, graduações e cursos de formação continuada, que são espaço/tempos propícios com informações teóricas e práticas, que darão subsídios para exercer o que se propõe. Contudo é imprescindível buscar também sua autoformação, ou seja, procurar ampliar seu repertório educacional, artístico e cultural, por meio de outras vivências que vão para além do espaço da academia.

A autoformação dos profissionais da educação tem tomado lugar, principalmente, nas discussões sobre o assunto nas conferências, nos congressos e nos estudos dos pesquisadores sobre formação de professores. No atual mundo globalizado, são muitas demandas políticas, culturais, econômicas, que exigem do professor mais atenção a sua própria realidade. Não é permitida a esse profissional a passividade, ou que seja apenas um mero executor de ações, ele necessita protagonizar, investir e pesquisar.

Por entender, segundo Freire (2000) que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” as ações da educação podem aparecer no desejo de fazer a diferença na sociedade, no que se refere às ações pedagógicas e também às relações sociais. E assim, a Arte, como elemento da educação pode propiciar intervenções e justificar a sua importância no processo ensino aprendizagem.

A proposição desse relato é mostrar como uma reflexão sobre a preservação do patrimônio artístico e cultural no Brasil e sua articulação com o processo de ensino aprendizagem dos futuros professores/pedagogos, pode contribuir para autoformação dos envolvidos, bem como dos que eles encontrarem nos espaços e aprendizagem onde desenvolverão seus trabalhos.

Os dados do Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional — IPHAN, órgão público federal responsável pela preservação do patrimônio histórico brasileiro, contribuíram para a aquisição de maiores informações sobre a produção da panela de barro, que foi bem escolhido para essa vivência, por ser o primeiro bem cultural registrado, como Patrimônio Imaterial pelo IPHAN. A cultura vista como um fenômeno social é pública e dinâmica, evidenciada, também, como obra coletiva está ligada à educação, patrimônio, tradição, memória, identidade.

O espaço de construção de conhecimento, a partir da produção intelectual e acadêmica, é relevante para quem ensina e quem aprende. Nesse caso, reconhece-se que os professores “[...] têm de se assumir como produtores de sua profissão” (Nóvoa, 1995: 28). Portanto, gera o desafio, o ensino aprendizagem não é um ato mecânico, exige busca de informações, observações, aprender a aprender, e principalmente motivação e curiosidade na aquisição do saber.

A disciplina Arte e Educação no curso de pedagogia pode motivar a investigação das histórias passadas por gerações, as tradições e as memórias. Músicas, festas folclóricas, produções dos artistas, monumentos, danças, artesanatos, casarios e construções arquitetônicas desde o período colonial brasileiro. Enfim, manter viva as manifestações culturais do país.

Para relatar o trabalho, dialogo com Nóvoa (1995) e Freire (1996, 2000) que falam da importância de autoformação do profissional da educação, Barbosa (1998) e Iavelberg (2003, 2008) sobre o ensino de arte e Martins (1998) ensino de arte e pedagogia, além de outros pesquisadores e professores que acreditam nas várias metodologias do ensino de arte.

### **1. Matéria Prima Brasileira**

Geralmente, todos nós profissionais da educação temos interesse em ações, que venham a desenvolver as potencialidades que acionam o desenvolvimento cognitivo e a sensibilidade nossa e das pessoas de nosso convívio. Talvez seja o que justifica o interesse pelo marcante valor cultural e social das manifestações artísticas que nos rodeiam.

Os bens culturais tombados passam por registro, estão inscritos no livro de tomo e registro de saberes, mas precisam ser vivenciados e apreciados, para se tornarem parte da memória e contarem a história de seu povo. Segundo Martins (1998:15), “a linguagem da arte permite a compreensão e interpretação das formas sensíveis e objetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade.”

Passamos a denominar a panela de barro como uma matéria prima brasileira, entendendo como uma preciosidade que conta a história das mulheres e homens que circundam aquele movimento. Assim, como os cultos afro, a herança europeia, a pluralidade cultural brasileira, a arte indígena, o bem tombado precisa ser atual e atuante, não pode ser transformado em algo adormecido, que passou e ficou na história.

A história contada pela tradição, mantida pela produção da panela de barro é mostrada na dimensão temporal, fala da geração que viveu aquele momento e contextualizada com a evolução econômica, política que constroem as mudanças de mentalidades.

Para mostrar a grandiosidade da tradição em questão, carinhosamente chamada “panela de barro de Goiabeiras velha” (Goiabeiras velha é o bairro onde fica localizado o espaço destinado à produção das panelas, denominado Galpão das Paneleiras) usamos as informações contidas no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional — IPHAN.



**Figura 1** · Produção manual da panela de barro, Brasil. Abril 2015 Fonte: própria.

**Figura 2** · Panela de barro pronta, Brasil. Abril 2015 Fonte: própria.



**Figura 3** · Alunas entrevistando uma panelleira, Brasil, abril de 2015. Fonte: própria.

**Figura 4** · Alunas entrevistando uma panelleira, Brasil, Abril de 2015. Fonte: própria.

*O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura, responsável por preservar os diferentes elementos que compõem a sociedade brasileira. Tendo como Missão promover e coordenar o processo de preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro para fortalecer identidades, garantir o direito à memória e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, a responsabilidade do IPHAN implica em preservar, divulgar e fiscalizar os bens culturais brasileiros, bem como assegurar a permanência e usufruto desses bens para a atual e as futuras gerações (Brasil, IPHAN, 2015).*

Por intermédio do IPHAN, é possível conhecer os sítios arqueológicos existentes no Brasil, casas, mobiliários, peças artesanais, manifestações folclóricas, enfim, o legado dos ancestrais. A remanescência dos costumes africanos, indígenas e europeus impregnados em nossa cultura, que permite o entendimento sobre nossos hábitos de vida.

*A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e, também, ao estabelecer outras formas de preservação — como o Registro e o Inventário — além do Tombamento, instituído pelo Decreto-Lei nº. 25, de 30/11/1937 que é adequado, principalmente, à proteção de edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos (Brasil, IPHAN, 2015)*

O patrimônio cultural não deve ser visto como o que passou, deve ser ressaltado os significados e sentidos que os grupos humanos lhe atribuíram. Como o patrimônio é histórico, as relações de sentido estabelecidas pelos sujeitos sociais, sofrem a ação do tempo, mas sua valorização e reconhecimento persistem devido às referências afetivas e simbólicas da comunidade. Neste sentido os documentos oficiais classificam em bem material ou imaterial, uma herança sempre presente que afirma a identidade da cultura de um povo.

*O Patrimônio Imaterial compreende as práticas e domínios da vida social e tradições que comunidades, grupos e indivíduos recebem de seus ancestrais, passando seus conhecimentos aos seus descendentes e se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer, celebrações, forma de expressão, ciência, plásticas, musicais ou lúdicas e nos lugares como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas sociais e coletivas (Brasil, IPHAN, 2015).*

Entende-se de grande importância para o estudante do curso de pedagogia ter um momento que instigue sua curiosidade e sua vontade de saber mais sobre a tradição. Por meio dos registros do IPHAN, é possível entender a importância



**Figura 5** · Alunas manuseando o barro, Brasil.  
Abril de 2015. Fonte: própria.

do processo de produção da panela de barro, visto que na região existem vários pontos de fabricação da panela, porém o diferencial da panela de goiabeiras teve seu processo estudado e registrado.

*O saber envolvido na fabricação artesanal de panelas de barro foi o primeiro bem cultural registrado, pelo IPHAN, como Patrimônio Imaterial no Livro de Registro dos Saberes, em 2002. O processo de produção no bairro de Goiabeiras Velha, em Vitória, no Espírito Santo, emprega técnicas tradicionais e matérias-primas provenientes do meio natural. A atividade, eminentemente feminina, é tradicionalmente repassada pelas artesãs paneleiras, às suas filhas, netas, sobrinhas e vizinhas, no convívio doméstico e comunitário (Brasil, IPHAN, 2015).*

A matéria prima usada para fabricação da panela então, não é simplesmente o barro coletado no mangue. É toda uma história de muitas gerações, um envolvimento afetivo de vidas, trabalho braçal de famílias para sustento e dignidade de toda comunidade.

## 2. A panela de barro no curso de pedagogia

A afirmação de Arte como conhecimento, como diversidade e identidade cultural, está de acordo com as diretrizes que regem a educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs. Por isso, a preocupação em estimular a formação inicial, continuada e a autoformação do estudante de pedagogia. Ao entender a arte como uma área de conhecimento, o profissional da educação deve se preparar para atuar com indivíduos de diversas faixas etárias, com grupos que sistematizam suas experiências, aprendem, ensinam e interagem.

*A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (Iavelberg, 2003:43)*

Assim, justifica-se a andança pelos espaços culturais, museus, e outras instituições que cuidam e conservam os bens culturais, ou seja, é preciso buscar as informações, sair da sala de aula, encontrar a novidade, a história viva e as memórias; não apenas para conhecer e saber que existe, mas para valorizar, (res) significar e contextualizar.

Por isso, um grupo de estudantes do curso de pedagogia da Faculdade São Geraldo foi conhecer o galpão das panelas, para vivenciar o processo da produção da panela de barro e, conseqüentemente, passar de mero expectador a participante daquele acontecimento. Suscitar a curiosidade, a vontade de se envolver no processo, entender a tradição e se sentir responsável pela continuidade daquela história (Figura 1, Figura 2).

*... o espaço entre os objetos culturais e o público pode ser entendido como um espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem outros papéis: de sujeitos passivos e reprodutores de informações podem passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos. (Coutinho, 2009: 174)*

Os futuros pedagogos/professores ao viverem essas interessantes experiências multidisciplinares são provocados a ampliar o olhar para a educação patrimonial. Essas experiências podem ser suscitadas, a partir de vivências que articulam saberes de quem faz, de quem aprende ou simplesmente passa a conhecer.

A relação professor / aluno no processo de ensino aprendizagem requer na formação inicial, continuidade nos estudos e aprimoramento constante nas atualidades, nos acontecimentos, nas tradições e nas novidades, o que pode ser chamado de autoformação.

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa,1995:33).*

Os alunos conheceram o processo de produção da panela em conversa com as panelleiras, ouviram seus encantos e desencantos, e se encantaram também (Figura 3, Figura 4). Fizeram questão de narrar suas indignações com as informações que tiveram sobre o processo que vivenciaram toda produção artesanal, desde a busca da matéria prima até a queima que finaliza o trabalho.

*Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. (Barbosa, 1998: 16)*

Porém, o maior encantamento se deu, segundo eles, no conhecer aquele espaço, que não é tão deslocado de suas moradias, mas que ainda não haviam tido oportunidade ou interesse em conhecer. Assim, pode-se afirmar que uma simples ação como esta fará parte de sua autoformação.

### **3. Finalmente... Patrimônio histórico e o ensino de Arte**

A palavra patrimônio nos remete ao que é antigo, a coisas do passado, mas precisa ser entendido como importante legado que herdamos e que deve ser cuidado. Já o conceito de patrimônio cultural transita nos campos sociais e culturais em diferentes contextos que enchem de sentidos. Historicamente, torna-se institucionalizado porque une valores que os tornam diferentes de outros legados.

Ao que se refere ao ensino da arte é a oportunidade de envolver educadores e estudantes no resgate e valorização de suas próprias raízes e, conseqüentemente, sua identidade cultural, visto que é possível buscar conhecer as origens e tradições da comunidade.

*A didática da arte não pode prescindir dos conteúdos de uma arte que revela o invisível — o não dito e o não tocado — nos seus objetos, objetos criados por sujeitos autônomos produtores de sentido, começo profundo na vida das pessoas e das comunidades (Lavelberg, 2008: 288).*

A vivência que proporciona o conhecimento, o resgate e a valorização da identidade cultural, além de provocar o enriquecimento artístico e cultural



amplia um repertório emancipador, e almeja-se que os envolvidos desfrutem dele em sua profissão e em sua vida, que está sempre em processo de aprendizado. E no exercício de sua profissão como profissional da educação, vale lembrar que “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire 1996: 15).

Dessa maneira, podem ser pensadas a autoformação docente e as escolhas feitas pelo professor, no uso do seu poder de escolha do repertório pedagógico, a ser trabalhado com os alunos, deve-se constituir de referencial que envolva a dimensão profissional sem deixar de lado a dimensão pessoal.

### **Referências**

- Barbosa, Ana Mae & Coutinho, Rejane Galvão(Ed.) (2009). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.
- Barbosa, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- Brasil, IPHAN (2015) *Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* [Consult. 2015-04-13] Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/>
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educadora*/Paulo Freire.- São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura)
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia do oprimido*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- lavelberg, Rosa(2003). *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- lavelberg, Rosa.(2008) “Arte na educação social”. In: *Arteeducação, Vida Cotidiana e Projeto Axé*. (Org.) Ana Maria Bianchi dos Reis, Salvador: Edufba & Projeto Axé.
- Martins, Miriam Celeste, Picosque, Gisa, Guerra, Maria Terezinha Teles (1998). *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo – portizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo:FTD.
- Nóvoa, Antonio (Coord.)(1995). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.

# Artes visuais e sustentabilidade: a dimensão ambiental na formação de professores do ensino secundário

*Visual Arts and sustainability: the environmental  
dimension in the formation of teachers  
for secondary school*

**THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA\***  
**& ROSANA ANDREA COSTA DE CASTRO\*\***

Artigo completo submetido a 6 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Professora Universitária de Artes Visuais. Licenciada em Educação Artística, Universidade de Brasília / Instituto de Artes (IdA); Mestre em Arte e Tecnologia Universidade de Brasília, IdA; Doutora em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília / Centro de Desenvolvimento Sustentável.

AFILIAÇÃO: Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais — Decanato de Extensão. Campus Universitário Darcy Ribeiro. Prédio do Departamento de Artes Visuais/IdA SG1. Asa Norte. Cep 70910-900 — Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: therese@unb.br

\*\*Brasil, Professora Universitária de Artes Visuais. Licenciada em Educação Artística Universidade de Brasília / Instituto de Artes (IdA); Mestre em Arte e Tecnologia Universidade de Brasília, IdA; Especialista em Ensino a Distância Universidade de Brasília/ CEAD.

AFILIAÇÃO: Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais. Campus Universitário Darcy Ribeiro. Prédio do Departamento de Artes Visuais/IdA SG1. Asa Norte, Cep 70910-900 — Brasília / Distrito Federal, Brasil. E-mail: rosanadecastro@unb.br

**Resumo:** Os debates sobre industrialização versus meio ambiente marcaram os anos 1990 e reverberaram na formação de professores nos anos subsequentes, impulsionando os temas transversais e a interdisciplinaridade. A metodologia apresentada, articulou práticas artesanais e pesquisas direcionadas aos licenciandos que atuarão no ensino básico promovendo inter-relações entre arte e sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Arte/Educação / Sustentabilidade / Interdisciplinaridade / Formação de Professores.

**Abstract:** *The 1990's was demarcated by debates about industrialization and sustainability in all the world and nowadays its reflexes embraces the teachers training with the approach of new themes such as ecology and sustainability. The methodology presented, articulated craft practices and researches were directed to undergraduate students who worked in primary schools promoting inter-relationship between arts and sustainability.*

**Keywords:** *Art education / Sustainability / Interdisciplinary / Teacher training.*

## Introdução

A mobilização em torno da relação entre a industrialização e o meio ambiente marcou os anos 1990, quando lideranças mundiais articularam discussões sobre desenvolvimento sustentável e deliberaram acerca das questões tanto ecológicas quanto de sustentabilidade. Desse contexto resultou que, instituições de diversas ordens — políticas, sociais, educacionais e da sociedade civil —, consolidaram suas decisões na *Carta da Terra* publicada nos anos 2000 (Organização da Nações Unidas, 2002).

Tal documento equivale à *Declaração dos Direitos Humanos* e serviu de referência, no Brasil, para a política nacional de educação ambiental (Gadotti, 2001). A partir desse marco legal, foi inserida a dimensão ambiental na formação dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, Ministério da Educação & Ministério do Meio Ambiente, 1999), e as universidades públicas buscaram ajustar-se com a oferta de cursos de licenciatura inteirados com os diplomas legais. Contudo, de modo mais intenso, manifestaram-se pelo engajamento com as prementes demandas sociais e educacionais relativas às questões do meio ambiente.

O curso de formação de professores de artes visuais para o ensino básico, ao qual as autoras estão vinculadas, assumiu, desde a década de 1980, a atribuição de manter no âmbito da organização curricular e pedagógica da disciplina Materiais em Arte I, a manufatura artesanal de materiais artísticos. Essa disciplina, de alguma maneira, já engajava-se à análise crítica da relação entre industrialização e meio ambiente que entraria em pauta de discussão anos mais tarde. Nem tanto pela perspectiva da sustentabilidade, mas, pela relação custo benefício do material produzido artesanalmente, o qual se tornou acessível aos alunos das escolas públicas e viabilizou práticas artísticas, antes impossibilitadas frente ao alto custo das tintas óleo, acrílica e pastel, por exemplo.

Atualmente, junto à essas questões econômicas, as pesquisas no contexto do Laboratório de Materiais em Artes (LEME), que abriga a disciplina em epígrafe, buscam analisar quais são os vínculos entre as artes visuais e a educação ambiental que vem sendo reivindicada. Desse contexto, emergiu a proposta metodológica apresentada, cujo desafio é incentivar os futuros professores de artes visuais a investigarem sobre diferentes matérias-primas na confecção de materiais artísticos alternativos.

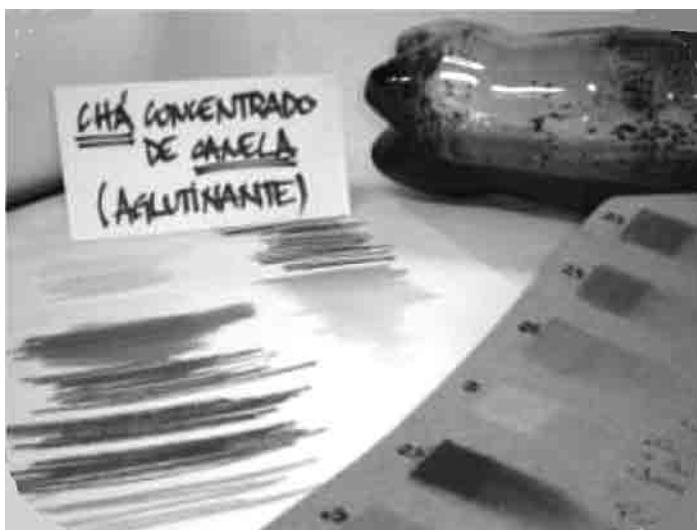
Essas pesquisas preveem tanto a concepção de técnicas alternativas quanto a promoção de atividade comprometida com: (a) aprendizado em grupo, (b) uso dos elementos naturais com responsabilidade; e (c) desenvolvimento da noção de que há meios de produzir a partir da natureza, sem esgotar seus recursos, explorando como paradigma os temas transversais e a interdisciplinaridade. Por essas perspectivas, defende-se que sustentabilidade implica educação, visto que, as questões ambientais exigem mobilização sociocultural e, face a esse agrupamento, as relações precisam, a cada vez mais, pautarem-se por posturas pactuadas pela cidadania, justiça social e respeito às diferenças.

### **1. A dimensão ambiental e a interdisciplinaridade**

Desde a década de 1990, o mundo se debruçou em debates e estratégias em prol das questões ambientais, entre as quais, a da matriz energética de base petróleo que tem sido alvo de críticas de onde emergem propostas alternativas para produções de energia limpas e sustentáveis. Essas propostas, entre outras, foram impulsionadas pela Carta da Terra que, na concepção do teólogo Boff (2012) possui uma visão integradora e holística, porque considera todas as mazelas humanas enquanto problemas interdependentes que demandam soluções integradas. Além disso, o teólogo indica que essa carta representa a urgência face as ameaças sobre a biosfera e o projeto planetário humano, por outro lado é também a esperança de um futuro comum para terra e humanidade.

Essa amplitude atribuída por Boff (2012) ao documento implica perceber que o tema do meio ambiente é afeto à diversas áreas de interesse da sociedade, de onde destaca-se a educação ambiental. Essa última foi organizada, no Brasil, pela Lei nº 9795 (Brasil, Ministério da Educação & Ministério do Meio Ambiente, 1999) que regulou a sua oferta em todas as esferas do ensino formal e não formal, aspecto que impactou na formação de professores. Desse contexto, ressalta-se o caráter interdisciplinar nato da educação ambiental tanto pela ideia de Boff quanto pela defesa de Brandão (2003: § 3):

*Na expectativa de produzir novos modos e estilos de vida, desde a Conferência de Tbilissi, a Educação Ambiental está orientada como uma preposição que abandona*



**Figura 1** · Pesquisa de chá de canela, como aglutinante para giz pastel, desenvolvida.

Aluna: Pamela Otanásio, 1º / 2010.

Fonte: própria.

**Figura 2** · Pesquisa de chá de canela, como aglutinante para giz pastel, desenvolvida.

Aluna: Pamela Otanásio, 1º / 2010.

Fonte: própria.



**Figura 3** · Pesquisa de chá de canela, como aglutinante para giz pastel, desenvolvida.

Aluna: Pamela Otanásio, 1º / 2010.

Fonte: própria.

**Figura 4** · Resultado da pesquisa de tinta a óleo com óleo de castanha do Pará.

Aluna: Bárbara Araújo, 1º / 2011.

Fonte: própria.

*a tradicional compartimentação do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, que não se limita à educação formal. Trata-se de uma educação que visa à participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental, num processo educativo que não separa a arte da ciência e busca conhecer o humano situado no Universo.*

Esta dimensão integral e integrada permeia as atividades na disciplina de Materiais em Arte I que por intermédio de pesquisas para a produção e confecção dos materiais artísticos estimula os professores em formação inicial a examinarem matérias-primas alternativas no ambiente que os rodeia, treinando novos olhares sobre elementos que antes passavam despercebidos. Essa matéria-prima pode estar inserida na natureza ou, apesar de manufaturada ter potencial para ser reutilizada e reciclada.

Nesse sentido, as atividades no LEME são concebidas pela teoria *do berço ao berço* ao invés da antiga teoria *do berço ao túmulo*, que na explicação de McDonough & Braungart (2002) significa que todas as coisas cumprem seu papel, e ao serem descartadas, podem servir de matéria prima para outra, instituindo-se, nesse sentido, uma cadeia produtiva. Com base nisso, proporciona-se aos professores em formação a noção de que os resíduos de colheitas (bananeira, cebola, soja, milho, etc.) servem, e. g., enquanto matéria prima para a produção de papel artesanal. E, dessa, forma a natureza é percebida de outro modo pelos futuros professores, no sentido literal proposto por Lavoisier de que na natureza nada se cria, tudo se transforma.

## **2. Artes e meio ambiente: experiências do Laboratório de Materiais em Arte**

O Laboratório Experimental de Materiais Expressivos (LEME), fundado na década de 1980, e, desde 1990, renomeado como Laboratório de Materiais em Arte — a sigla LEME foi mantida — tem por objetivo pesquisar matéria prima alternativa, bem como técnicas de manufatura artesanal para produção de materiais artísticos. Dessa maneira, os docentes do LEME orientam os professores em formação inicial a desenvolverem pesquisas focadas em uma produção tanto de baixo custo quanto no desenvolvimento sustentável. Junto a isso, são pesquisadas estratégias de ensino endereçadas às práticas das artes visuais nas escolas de educação básica e, nesses últimos anos, meios de promover a integração de tais práticas com a educação ambiental dos escolares.

Ao longo de vinte e cinco anos das ações do LEME, e da disciplina Materiais em Arte I, registram-se experiências importantes, orientadas pela perspectiva



**Figura 5** · Resultado da pesquisa de tinta a óleo com óleo de castanha do Pará.

Aluna: Bárbara Araújo, 1º / 2011.

Fonte: própria.

**Figura 6** · Resultado da pesquisa de tinta a óleo com óleo de castanha do Pará.

Aluna: Bárbara Araújo, 1º / 2011.

Fonte: própria.



de formar professores/artistas e artistas/professores capazes de agirem frente à diversidade de condições tanto de infraestrutura quanto de reconhecimento da profissão no contexto brasileiro. Na qualidade de país continental, cujas áreas de baixo índice de desenvolvimento humano e alta pobreza são reais, torna-se premente preparar os futuros professores para a realidade desfavorável de condições mínimas para a realização das aulas de artes.

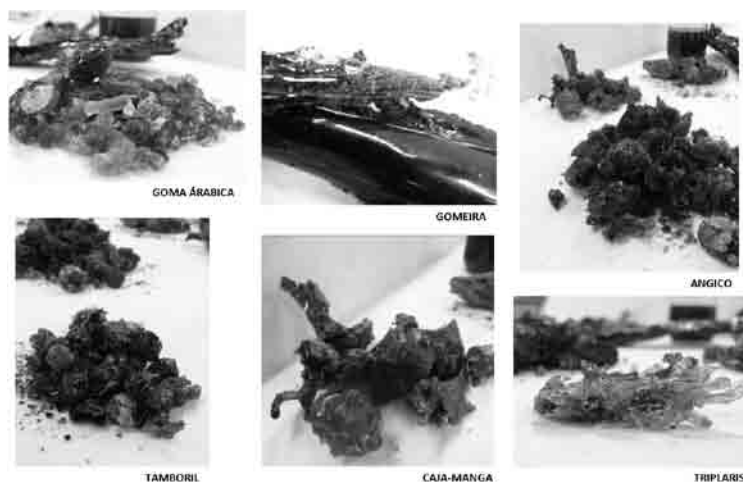
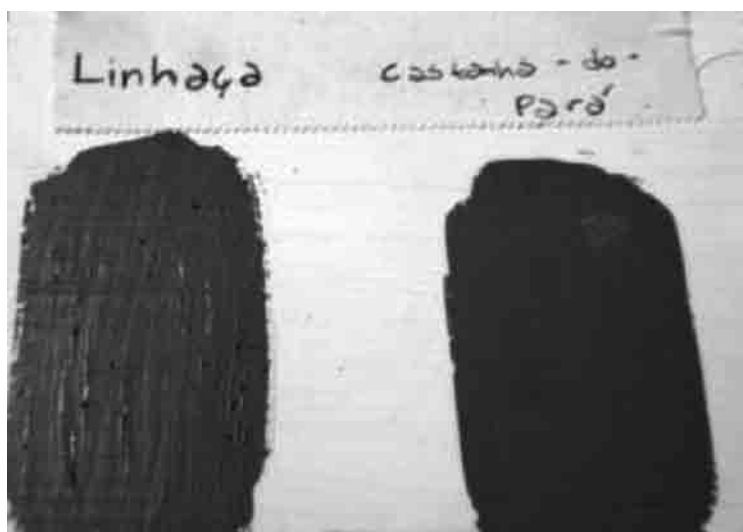
Junto a isso, infelizmente, ao longo dos séculos, os artistas e professores de artes visuais perderam a prática de ateliê que consistia na produção dos seus próprios materiais. Muitos artistas atuais não entendem, sequer, o que está descrito no rótulo de composição das tintas e compram o que lhes é indicado por terceiros. Nesse sentido, tornaram-se *espremedores de tubos de tinta* de diversas marcas industrializadas.

Diante dessa constatação, na disciplina Materiais em Arte I retoma-se a manufatura dos materiais que são usados nas **técnicas de desenho e pintura, e os professores em formação** inicial aprendem a selecionar, e.g, o graveto vegetal correto para preparar o carvão artesanal a partir da experimentação dos diversos tipos que podem ser encontrados na natureza. Além disso, aprendem a analisar quais os melhores materiais para a produção de **giz pastel e giz de cera**, confeccionam seus próprios pinceis testando diferentes tipos de pelos e cerdas. Manipulam diferentes tintas, enfim, aprendem a *cozinha* das artes visuais.

Na integração entre ensino e pesquisa os professores em formação inicial **são** desafiados continuamente a testarem novos ingredientes para as velhas receitas. Por essa perspectiva, **são instigados a** examinar elementos sustentáveis e de baixo custo, mas que resultem em produtos de boa qualidade.

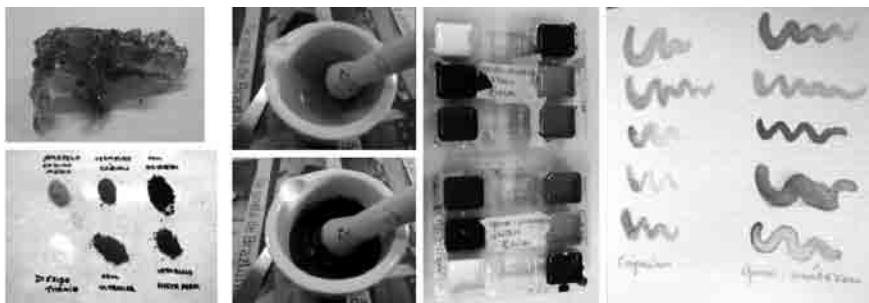
## 2.2 Pesquisas com fibras vegetais: produção de papel artesanal

Entre outras pesquisas que estão sendo desenvolvidas no âmbito do LEME, destacam-se a da *Reciclagem de Papel Moeda* com utilização de anti-resistência a úmido, PI9605508-1 — depósito INPI 1996/ carta patente 2012-, e do *Reaproveitamento de fibras de acetato de celulose e filtros de cigarro para obtenção de celulose e papel*, PI0305004-1 — depósito INPI 2003/carta patente 2014. Bem como as diversas fibras brasileiras nativas e aclimatadas utilizadas como matéria prima para os papéis: abacá (*Musa textilis Née*), abacaxi (*Ananas sativus Schult*), agave (*Agave sisalana*), bambu (*Bambusa spp*), bananeira (*Musa spp*), cana de açúcar (*Sccharum officinarum*), cana do reino (*Arundo donax L.*), coco (*Cocus nucifera*), grama (*Zoysia japonica Steud*), helicônia (*Heliconia spp*), milho (*Zea mays*), paineira (*Chorisia speciosa St. Hil*), pita (*Fourcroya gigantea Vent.*), soja (*Glycine max*) e taboa (*Typha dominguensis Pers*) (Gatti, 2007).



**Figura 7** · Resultado da pesquisa de tinta a óleo com óleo de castanha do Pará.  
Aluna: Bárbara Araújo, 1º / 2011.  
Fonte: própria.

**Figura 8** · Alguns tipos de exsudados vegetais testados para a produção de goma aglutinante para a confecção de tinta em substituição da goma arábica (*Acacia Senegal*).  
Fonte: Própria.



**Figura 9** · Confeção de aquarela com exsudado de cajueiro. Aluna: Érica Cavalcante, 1º / 2011. Fonte: própria.

## 2.2 Produção de bastões de tinta

No que tange à produção de bastões, citamos a experiência de confecção de giz pastel com a utilização de chá de canela como aglutinante (Figura 1).

A investigação de pigmentos e corantes para produção de bastões e outros tipos de tinta, tem desenvolvido-se tanto pela utilização de pigmentos naturais — minerais, vegetais e animais —, quanto pelo reaproveitamento de pigmentos já manufaturados. Contudo, ressalta-se que a utilização de vegetais — beterraba, jenipapo, sementes de goiaba, sementes de laranja, café, urucum, jambolão, chá, anileiro e açafrão para extração tanto de pigmentos quanto de corantes — ocorre com maior frequência.

No uso de pigmentos animais, destacam-se a casca do ovo — natural, pré-torrada e torrada —, a cochonilha e o sangue. E, nas investigações sobre o reaproveitamento de materiais manufaturados, são utilizados sobras: de maquiagem, cargas de canetas hidrográficas, cartuchos e *tonners* de impressoras. Para produção da tinta a óleo, têm-se analisado substâncias potencialmente substitutas para o tradicional óleo de linhaça, e. g., o óleo de castanha do Pará (Figura 2).

## 2.3 Pesquisas sobre resinas

A pesquisa sobre as resinas e exsudados vegetais, fomentada pela Fundação de Apoio a Pesquisa (FAP) do Distrito Federal (DF), circunscreve-se na tentativa de encontrar-se materiais alternativos à goma arábica (*Acacia Senegal*) que atualmente é importada para ser utilizada na composição de várias tintas. Além disso, o foco volta-se também para pesquisa de resinas e vernizes que possam ser utilizados enquanto aglutinantes ou acabamento de pinturas. (Figura 3 e Figura 4).

### 3. Considerações Finais

Ao longo de 30 anos de trabalho no LEME onde atuou-se primeiro na qualidade de professoras em formação inicial, e, posteriormente, enquanto docentes, ressalta-se que própria formação inicial bem como a oportunidade de orientar os diversos estudantes que vieram depois, tem sido fundamentais para manter-se o ensino da produção dos materiais artísticos integrado à pesquisa, buscando-se manter essa integração articulada com as novas demandas da sociedade, bem como das legislações em vigor, permitido formar professores para educação básica aptos para atuar em um contexto adverso, porém, sem perder a potencialidade.

O reconhecimento das pesquisas e atividades desenvolvidas pelo LEME, por parte dos ex-alunos, é um estímulo que, por vezes, também chega na forma de novas propostas de pesquisas, fato que leva a perceber a temática dos materiais em arte e meio ambiente de modo inesgotável, pois, a cada semestre surge novas pesquisas sobre as velhas receitas.

Para levar-se à diante essas ações, desenvolvem-se projetos de extensão, e, dessa forma, incrementa-se a formação daqueles que já atuam nas escolas além de possibilitarem-se trocas de conhecimentos e experiências entre as diferentes realidades vividas por cada novo professor.

Por fim, apesar de adotar-se em sala, o tradicional — modo artesanal de produção de materiais artísticos cujas características são seculares —, o professor em formação contemporâneo é instigado a pesquisar novos elementos e articular experiências com base nisso. Desta forma tem-se conseguido o engajamento do ensino com a pesquisa e a extensão, propiciando a formação de professores aptos a apresentarem desafios e discutir com os alunos as inter-relações entre arte e sustentabilidade.

## Referências

- Boff, L. (2012). *Sustentabilidade: O que é e o que não é*. Editora Vozes, Petrópolis.
- Brandão, C. M.M, Arte e Educação Ambiental: As formas de um pensamento crítico-reflexivo. *Revista Educação Ambiental em Ação*, 4(1). Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=112>.
- Brasil, Ministério da Educação & Ministério do Meio Ambiente (1999) *Lei nº 9795 de 27 de abril. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm).
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável* (pp. 81-132). In C.A. Torres. (Ed.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 950-9231-63-0
- Gatti, T. H. (2007). *A História do Papel Artesanal no Brasil*. São Paulo: ABTCP. ISBN 978-00-053561-5-9
- McDonough, W. & Braungart, M. (2002). *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make*
- Organização da Nações Unidas. (2002). *Carta da Terra*. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra>.

# Referência e apropriação: da cópia à autoria

*Reference and appropriation: from reproduction  
to authorship*

**PEDRO MIGUEL TEIXEIRA DE JESUS\***  
& **PEDRO MIGUEL CARVALHO DUARTE DOS SANTOS\*\***

Artigo completo submetido a 7 de maio e aprovada a 23 de maio de 2015.

\*Portugal, Professor de Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Pós-Graduação em Desenho Urbano, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE); Licenciatura em Arquitectura, na Universidade Técnica de Lisboa (UTL), Faculdade de Arquitectura.

AFILIAÇÃO: Colégio de Santa Doroteia, Departamento de Artes, Av. Marechal Craveiro Lopes, 1, 1749-012 Lisboa, Portugal. E-mail: pedromtjesus@gmail.com

\*\*Portugal, Professor de Artes Visuais no Ensino Básico. Licenciatura em Arquitectura, na Universidade Lusitana de Lisboa (UL), Faculdade de Arquitectura e Artes (FAA).

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: p.duartesantos@gmail.com

**Resumo:** O texto aborda a prática do desenho em diário gráfico como estratégia de resposta ao reduzido tempo dedicado ao ensino das Artes Visuais. A reprodução de desenhos de vários autores através da utilização do pantógrafo permitiu a experimentação de diferentes registos da linguagem plástica. Na dialéctica cópia/autoria, a sequência pretendeu contribuir para o fortalecimento da relação entre o autor e o caderno.

**Palavras-chave:** desenho / exercício / pantógrafo / investigação / partilha.

**Abstract:** *The paper addresses the practice of carrying out a drawing diary as a strategic response to the limited period of time assigned to Visual Arts. The reproduction of drawings from several authors using a pantograph allowed the experimentation of different records of art expression. In the dialectics reproduction / authorship, the sequence aspired to contribute to the strengthening of the relation between the author and the diary.*

**Keywords:** *drawing / exercise / pantograph / investigation/search / sharing.*

## Introdução

[...] *uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.* — Raymund Murray Schaffer (1992: 277-278)

Noventa minutos semanais dedicados ao ensino das Artes Visuais, de um total de mil setecentos e dez minutos. Turmas grandes e metas curriculares ambiciosas.

Como *esticar* o tempo disponível? Tempo para dar a conhecer; tempo para aprender a ver; tempo para registrar; tempo para questionar o que se vê e o que não se vê; tempo para partilhar as experiências de cada um.

O desenho em diário gráfico assumiu nos últimos anos um papel central nas estratégias com que temos procurado responder a essas limitações. Há a percepção de já se ter conseguido estabelecer uma cultura do desenho em caderno. Mas, como alimentar esta prática, acompanhá-la e rentabilizá-la como meio efectivo de aprendizagem?

Para as turmas do 5º ao 9º ano do ensino básico, criou-se um desafio, o enunciado/proposta de um exercício semanal: o *risco da semana* (Figura 1).

Pensando no valor da partilha e do contágio, os professores têm vindo a fazer a experiência de realizar todos os exercícios propostos e iniciar cada aula com a apresentação das suas respostas, em conjunto com a de alguns alunos (Figura 2 e Figura 3). Em que medida se trata de uma estratégia eficaz, da perspectiva do(s) aluno(s) e da perspectiva dos professores?

Neste contexto, pensou-se na sequência didáctica que aqui se tenta *dar a ver*.

Como ponto de partida, e como forma de desmistificação do desenho e motivação dos alunos, foi realizado o exercício introdutório ao desenho do real (desenho com o lado direito do cérebro), como proposto por Betty Edwards: retrato de Stravinsky, realizado por Picasso em 1920.

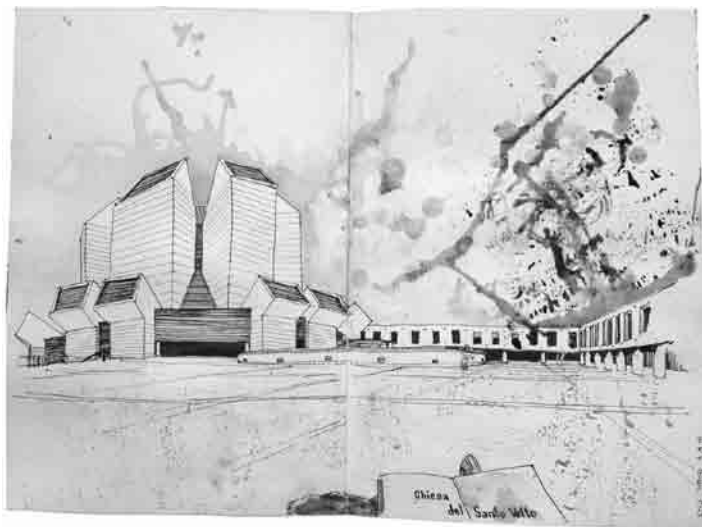
De seguida, e como mote para a investigação sobre autores com prática reconhecida do desenho em caderno, foi disponibilizada aos alunos uma lista de alguns destes autores e dado a escolher um desenho de cada um deles.

A imagem deste desenho, entregue aos alunos em formato A<sub>3</sub> e formato A<sub>4</sub>, será a referência para o seu trabalho individual. A imagem em formato A<sub>4</sub> será o suporte para a realização de uma série de experiências plásticas (técnica; cor; textura; composição; rotação; repetição; sobreposição; etc.). Por sua vez, a imagem em formato A<sub>3</sub>, será a base a partir da qual será feita uma reprodução ampliada, da totalidade ou de parte significativa do desenho do artista seleccionado, com recurso a um pantógrafo artesanal (Figura 4).



## O RISCO DA SEMANA

Mete o nariz!  
Escolhe um familiar teu e desenha o seu nariz a partir de vários pontos de vista.  
Não te esqueças de lhe dar volume, experimentando várias técnicas em cada um dos registos.  
No fim, indica o nome do "dono" do nariz, coloca a data e assina.



**Figura 1** · Enunciado de um exercício proposto pelo *risco da semana*.

**Figura 2** · Desenho de Diário Gráfico do professor. Fonte: própria.



A utilização deste instrumento mecânico, inventado em 1603 pelo jesuíta alemão Christoph Scheiner, permite a ampliação (quase) imediata de um desenho ao mesmo tempo que retém nesse processo aquilo que se pode chamar o gesto de quem o executa. Foi este o factor que motivou a eleição deste instrumento para a realização do exercício. Acredita-se que a experiência da sua utilização, aplicado a desenhos com diferentes registos e abordagens à representação do real, pode permitir explorar plasticamente o aumento e a redução de escala bem como a experimentação de diversas técnicas do desenho, pintura e colagem.

Na disciplina de Educação Visual, uma turma do 7º ano e outra do 9º: cada aluno é convidado a reproduzir o desenho do autor seleccionado. Para tal, deve fazer alguns estudos de expressão “à maneira de” aplicados aos enunciados propostos pelo *risco da semana*. Estas experiências individuais a apresentar à turma (e, se possível, à turma parceira) serão base para a apropriação/interpretação consciente e consequente do desenho original, num modo de representação *novo*, do qual o aluno se torna autor.

Duas turmas. Dois professores. O mesmo enunciado. Que resultados? Que trocas? Que vantagens em termos da discussão docente?

É na dialéctica cópia/autoria, e na investigação que vem e vai entre uma e outra, que se espera contribuir para a aquisição de uma relação significativa entre o autor e o caderno. Procurando, desde o início, despoletar no aluno o sentido do artista explorador, que investiga, experimenta e descobre, gerar a partilha entre alunos exploradores e professor explorador, e gerar o diálogo entre professores e alunos, no início e final do 3º ciclo.

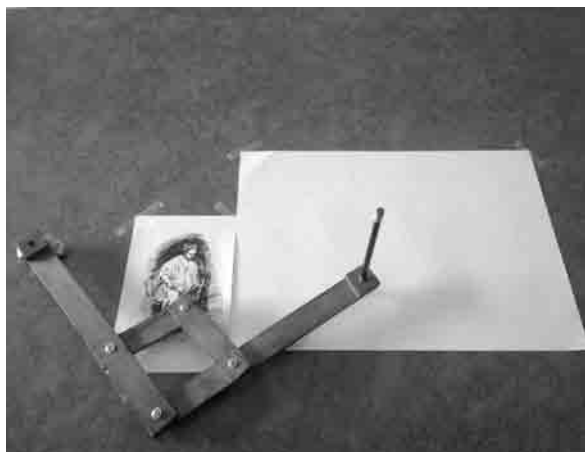
### **Sobre a tradição e a sua importância na aprendizagem e na perpetuação da criação artística**

A arte, enquanto manifestação própria do homem, é, por isso, manifestação da sociedade em que ele se insere, sofrendo em directa proporção, as mesmas transformações ao longo da história.

Por ser natural à condição humana e, na mesma medida, produto e definidor da cultura, a arte tem sido integrada na formação do indivíduo.

O sentido deste ensino artístico vai para além da mera formação de artistas. Como refere Betâmio de Almeida (1976: 18-19),

*[...] numa escola de educação geral, convém repetir, não se procura formar artistas, mas seres humanos de espírito aberto a todas as manifestações de Beleza, receptivos a formas de harmonia, ritmo e equilíbrio, resultantes da perfeição sensível, intelectual e moral. A dimensão estética é, pois, uma dimensão essencial à verdadeira estatura do homem. Mas, note-se, não estamos a sobrepor a função estética a qualquer outra função humana. Cremos que no homem tudo é interligado e de existência importante;*



**Figura 3** · Desenho de Diário gráfico de aluno. Fonte: própria.

**Figura 4** · Pantógrafo artesanal. Fonte: própria.

*o que queremos é mostrar o valor social da acção educativa da Arte e pedir para ela o lugar que lhe é devido no currículo escolar.*

Importa, assim, definir como tornar possível a sua aprendizagem.

Procurando responder a esta questão, Cabezas (1995: 222-230) considera que a sua aprendizagem se torna possível através do conhecimento e do estudo de obras já realizadas, uma vez que o valor e a consideração pela tradição, pela cultura construída pelo passado, são base dos sistemas de aprendizagem de todas as épocas. Neste sentido, o autor propõe como exemplo a série *Las Meninas*, de Picasso, realizada a partir da obra de Velázquez. Ainda que a sua série possa parecer pouco respeitosa para com a obra original, o certo é que a sua existência advém da dependência e relação entre as duas.

Também neste sentido, podemos observar os testemunhos de diversas figuras que o autor convoca. Marx declarou que os artistas não criam “de maneira arbitrária, em circunstâncias escolhidas por si, mas sim em circunstâncias com as quais são confrontados, determinadas pelos factos e pelas tradições”; Le Corbusier confessou, na sua Mensagem aos estudantes de arquitectura, que “tomava como testemunho o passado, que continuava sendo o seu único admoestador”; Ingres recomendou aos jovens que desejavam aprender: “envio-vos ao Louvre para que aprendeis com os antigos a ver a natureza: também é preciso viver com eles (...) Dirijam-se, pois, aos mestres, falai-lhes e eles vos responderão, pois ainda estão vivos, e vos instruirão; eu não sou mais que um repetidor”; Kubler afirma, em 1962, que “tudo o que se faz actualmente é uma réplica ou uma variação de algo feito já há algum tempo, e assim sucessivamente, sem interrupção, até ao amanhecer do tempo humano”; Van Gogh reconhece em 1886: “devo dizer que penso que, precisamente para fazer figuras de aldeões, é muito bom desenhar à antiga.”

Aprender a desenhar copiando outros desenhos de autores com mestria consolidada também tem sido uma etapa inicial pela qual têm passado muitas gerações através dos séculos. Desde o princípio, os tratados de arte apresentam considerações sobre este tipo de práticas, como no *Libro del arte* de Cennino Cennini, de finais do século XIV. Os mesmos conselhos aparecem também várias vezes nos escritos de Leonardo de Vinci, em referência à formação do pintor que, segundo ele, “deve acostumar a sua mão copiando desenhos de bons mestres”.

No nosso próprio século, os testemunhos de alguns artistas confirmam o passo pela cópia de outros desenhos nas primeiras etapas da sua formação. O pintor De Chirico escreveu nas suas memórias que, durante a sua infância, “os meus pais subscreviam a *L’Illustration Française* e eu copiava todos os retratos



**Figura 5** - Pantógrafo na reprodução de desenho de Rembrandt.  
Fonte: própria.

de políticos, militares e artistas que estavam reproduzidos”. A segurança nesta eficácia, pela sua própria experiência, fê-lo afirmar no documento *Il ritorno al mestiere* que “há que começar copiando figuras reproduzidas impressas”.

Das diversas figuras às quais Cabezas faz alusão no seu texto, parece-nos importante destacar uma em particular, a de Octavio Paz, que manifesta: “não me preocupa a rebelião contra a tradição, preocupa-me a ausência de tradição.”

De facto, é muito diferente renegar a história e nunca a ter conhecido. Mesmo as próprias vanguardas artísticas do princípio do século XX, que proclamavam a negação da validade da história, fazem hoje parte dessa mesma história e são objecto de estudo, conhecimento e referência.

Por muito que se deseje a rotura, esta só é possível quando se conhece a realidade com a qual se quer romper.

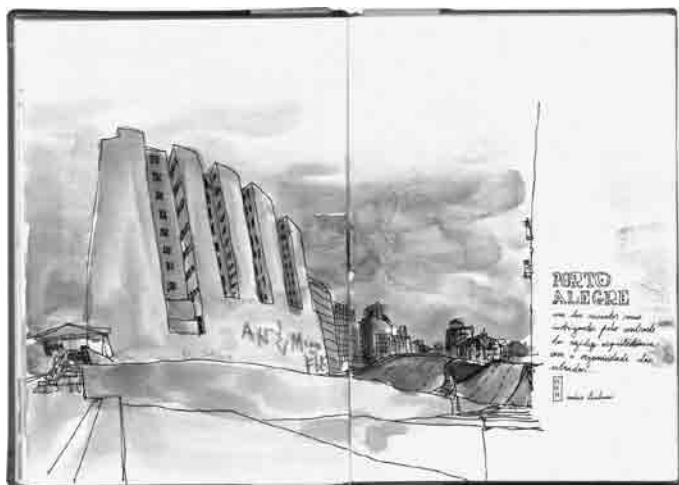
### **Sobre o diário gráfico como suporte de produção artística (mais ou menos) embrionária**

“Desenhamos *in situ*, no interior e no exterior, registando directamente o que observamos”. Assim começa o manifesto *Urban Sketchers*.

Desde há muito, o desenho em caderno é um hábito que tem acompanhado



Figura 6 · Autor referência: Rembrandt.



**Figura 7** · Referência de autor contemporâneo:  
Mário Linhares, 2014.

**Figura 8** · Experiência de *apropriação*.

artistas e viajantes atentos, essencialmente como forma privilegiada de conhecer o mundo. Em Eugène Delacroix, Edward Hopper, Le Corbusier, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Hugo Pratt, e muitos outros, o registo desenhado das suas viagens acompanhou-os praticamente desde a infância (Salavisa 2008). De diários de tempos e lugares, a espaços de experimentação gráfica, mapas secretos e arquivos de ideias, a sua prática é, como refere Tiago Carvalho, um processo meditativo de reeducação dos olhos (Salavisa 2008: p. 209).

No entanto, foi só recentemente que o Diário Gráfico se transformou noutra coisa. Pela primeira vez, surgiu a vontade de o mostrar publicamente. Transformou-se num objeto plástico, saiu do cofre pessoal, dos arquivos de memória, e veio para o exterior (Salavisa 2008: 29).

Essa transformação chegou ao ensino do desenho. Como refere Acaso (2009: 102), fundamentalmente, o que perturbou o desenvolvimento do desenho curricular de finais do século XX foi a evidência que os profissionais do ensino das imagens, ainda que prestando grande atenção às mudanças no mundo da educação, haviam deixado de lado as mudanças no mundo da arte. O Diário Gráfico como ferramenta fundamental no ensino do desenho surge, por isso, num contexto de necessária abertura ao mundo.

A dimensão da facilidade de partilha e contágio proporcionada pela multiplicação de blogues e outros ambientes virtuais, deu um contributo decisivo à visibilidade e divulgação de autores, enunciados e respostas, bem como de propostas formativas e temáticas.

O professor, hoje e sempre, pode ser um importante facilitador na aprendizagem do desenho. Este entendimento levou à compreensão da necessidade de uma partilha regular entre professor/autor e alunos/autores. Neste contexto, tem-se iniciado cada aula com quinze minutos dedicados à partilha das experiências realizadas durante a semana.

A intervenção regular, dia após dia, acaba sempre por traduzir as dificuldades encontradas, os acertos, as descobertas, a evolução realizada. Ao desenhar com frequência, obrigamo-nos a reflectir e a escolher: o que se desenha, com que meios, como se organiza a dupla página ou, se for intencional, apenas uma. Ao estar atento ao caminho dos outros, apercebo-nos das suas dificuldades, acertos e descobertas, desfazendo preconceitos de que a arte e o belo são privilégios dos artistas.

Neste contexto, delineou-se a sequência didática como possibilidade de: conhecer autores, consagrados e contemporâneos (Figura 6 e Figura 7); “fundir”, na aprendizagem do desenho, o método *académico* de cópia com o registo de observação no local próprio do Diário Gráfico; experimentar, repetir, explorar,

procurar um registo próprio (Figura 8); fazer este caminho em partilha com um conjunto de outros autores. Entre a referência e a apropriação, entre a cópia e a autoria (Quadro 1).

**Quadro 1** · Estrutura da sequência didáctica

<b>AULA 0</b>	Exercício de desenho com o lado direito do cérebro: Retrato de Stravinsky por P. Picasso, proposto por Betty Edwards
<b>AULA 1</b>	Visionamento de apresentação DIÁRIO GRÁFICO + PANTÓGRAFO: Exemplos de diferentes expressões de registo gráfico em caderno Apresentação de exemplos de desenhos em caderno: autores "clássicos" e autores contemporâneos Referência a um pantógrafo e a um desenho ampliado através dele
<b>AULA 2</b>	Entrega a cada aluno de um desenho de um dos autores apresentados em dois formatos A5 — desenho a partir do qual deverá ser feita a ampliação com recurso ao pantógrafo (todo ou parte significativa) A4 — suporte para a realização de uma série de experiências plásticas (técnica; cor; textura; composição; rotação; repetição; sobreposição; etc.)
<b>AULA 3</b>	Experiências gráficas "referência e apropriação" Realização do "trabalho final" sobre o desenho ampliado: da cópia à autoria
<b>AULA 4</b>	Realização e conclusão do trabalho final: da cópia à autoria
<b>ENTRE AULAS</b>	RISCO 1: "mete o nariz", proposta de desenho "à maneira de... Rembrandt" RISCO 2: "junto ao tronco", proposta de desenho "à maneira de... autor à escolha" RISCO 3: "talheres sobrepostos", proposta de desenho "à maneira de... Van Gogh"

### Considerações finais

O recurso à cópia tem feito parte da tradição do ensino artístico. Por outro lado, a prática do desenho em caderno (Diário Gráfico) remete para a necessidade do registo de observação *in situ*.

Enquanto a cópia pode permitir a compreensão do modo como *os mestres* resolveram questões como a proporção e o domínio técnico de representação volumétrica, *per si* não exige o esforço intelectual de resolver no plano bidimensional a representação do que é percebido.

Com esta sequência, pretendeu-se que os alunos autores interiorizassem a mais-valia da interdependência das duas abordagens no modo (que se espera, cada vez mais) próprio como desenharam a sua aprendizagem.

Conseguindo-se criar esta relação com o caderno como verdadeiro suporte de experimentação e registo pessoal, gradualmente mais informado, estamos



em crer que os noventa minutos semanais atribuídos às aulas de Educação visual se poderão expandir e multiplicar.

Espera-se que a partilha dos processos dos alunos/autores e professores/autores, e o confronto entre referências e apropriações potencie, significativamente, *mil descobertas*.

### **Referências**

- Acaso, María (2009) *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata. ISBN: 978-84-8319-413-3. p. 102
- Almeida, Alfredo Betâmio de (1976) *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte. pp. 18-19
- Cabezas, Lino (1995) "La autoridad de la tradición" In Molina, Juan José Gómez (coord.) *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra, 1995. ISBN: 84-376-1376-0. pp. 222-229
- Cabezas, Lino (1995) "Dibujo de dibujos" In Molina, Juan José Gómez (coord.) *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra, 1995. ISBN: 84-376-1376-0. pp. 229-230
- Salavisa, Eduardo (2008) *Diários de viagem, desenhos do quotidiano*. Lisboa: Quimera. ISBN: 978-972-589-188-9
- Schaffer, Raymod Murray (1991) *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP.

# Relações entre currículos e interesses dos estudantes da escola básica de uma escola pública

*Relations between curriculum and interests of students of primary school of a public school*

TERESINHA MARIA DE CASTRO VILELA\* & ALDO VICTORIO FILHO\*\*

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

\*Brasil, Projetista. Licenciatura em Educação Artística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

AFILIAÇÃO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Artes. Rua São Francisco Xavier, 524, 11º andar, bloco E, Maracanã, Cep 20550-010, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: artecaxias@uol.com.br

\*\*Brasil, Professor de Artes Visuais. Bacharelado em Gravura e Licenciatura em Educação Artística, Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ. Doutorado em Educação, UERJ.

AFILIAÇÃO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Artes. Rua São Francisco Xavier, 524, 11º andar, bloco E, Maracanã, Cep 20550-010, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: avictorio@gmail.com

**Resumo:** Fragmento de uma pesquisa orientada pelos estudos do cotidiano relaciona interesses dos estudantes do ensino básico, da Educação de Jovens e Adultos, com o currículo de artes. Possibilidades que podem atualizar o currículo, potencializando o que acontece nos cotidianos dos estudantes.

**Palavras-chave:** Artes / Cotidiano Escolar / Currículos / Relação.

**Abstract:** *Fragment of a search guided by everyday studies related interests of students of basic education, the Youth and Adult Education, with the arts curriculum. Possibilities that can update the curriculum, enhancing what happens in everyday student.*

**Keywords:** *Arts / Everyday School / Curriculum / Relation.*

## Introdução

Este texto é um dos fragmentos da pesquisa que venho realizando desde 2013, pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTE/UERJ). A turma que inspirou o pré-projeto, no ano anterior, era considerada, pela escola, como difícil e desinteressada. Os estudantes se encontravam na faixa etária, entre 15 a 20 anos. Eles gostavam de navegar na internet, jogar bola, dançar, cantar, andar de *skate*... Maurício o estudante / skatista foi o orador da turma 906. A maior parte da turma gostava de ouvir *Hip Hop*, *Funk*, pagode. Com esta turma aprendi um pouco sobre o *Hip Hop*, o que também me levou a pesquisar sobre as imagens que envolviam seus interesses. Foram poucos meses de convivência, um semestre, contudo de muito aprendizado e muitos desdobramentos, oriundos de situações que não estavam previstas anteriormente. Para Certeau (2007: 174-5) “ao invés de permanecer no terreno de um discurso [...] pode-se enveredar por outro caminho: analisar as práticas microbianas, singulares e plurais”.

Após quase três anos, Maurício continua a colaborar com a pesquisa. Pesquisar os cotidianos escapa de certa forma às possibilidades das metodologias clássicas (Oliveira, 2008), pois busca compreender outras marcas da vida cotidiana da escola, dos estudantes, dos professores o que talvez não seja relevante numa perspectiva científica. Algo que Aldo Victorio (2007) num dos seus artigos: *Pesquisar o cotidiano é criar metodologias*, consegue captar, dando sentido as suas escolhas, entre imagens como produções de metodologia, afeto, relações entre pesquisador/campo pesquisado e diálogo entre protagonistas/imagens.

Na busca por (re)conhecer interesses dos estudantes fui aprender / apreender nos/dos/com os cotidianos, com os colaboradores estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que cursam a IV e a V Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que correspondem as Séries Finais do Ensino Fundamental. Recentemente, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos passou a integrar a Educação Básica, como etapa do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei nº 11.741 / 2008 e o Parecer (CNE/CEB nº 11/2010).

Apesar do tempo decorrido, algumas ações ainda tentam minimizar os problemas da educação no país e ampliar o direito à educação para todos. Entretanto a Educação de Jovens e Adultos demorou a ser observada nesse processo, e apenas na década de 1970 é incluída na legislação federal de educação (Brasil, 1996). De certa forma, um pensamento compensatório pode ser observado nos projetos e campanhas, que tentam “restituir” à educação aos estudantes jovens e adultos, que não tiveram direito de acesso e permanência ocasionado por algum, ou por vários motivos durante suas vidas.

A pesquisa intitulada *Ensino de Arte & Cultura Visual: escola pública*, que está em curso, tem como objetivo (re)conhecer os interesses dos estudantes, supracitados, assim como suas visualidades em torno das artes visuais e da cultura visual. Na nossa concepção, aqui incluído o orientador, os interesses dos estudantes são repletos de significados, importantes para atualização do currículo na escola, potencializando o que acontece nos cotidianos desses estudantes. Como identifico em vários momentos, nas palavras de Inês Oliveira “desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas da vida cotidiana” (Oliveira, 2008: 52).

Antes de continuar com fragmentos da pesquisa apresento um pouco dos cotidianos que atravessam esta escrita.

### 1. Um pouco do contexto

Localizada em Duque de Caxias, a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, que completa setenta anos em 2015, iniciou o “curso ginásial noturno” em 1966. O nome da escola é em homenagem a Aquino de Araújo que nasceu no estado do Espírito Santo e aos 17 anos foi morar com uma tia, em Duque de Caxias. Aquino participou no segundo escalão da Força Expedicionária Brasileira, durante a Segunda Guerra Mundial, na Itália, onde morreu atingido por uma granada em 1945. Essa é a escola que realizo a pesquisa e que faço parte como professora de artes desde 1995.

Com uma área de 465 km<sup>2</sup> e tendo sido municipalizado em 1943, o município de Duque de Caxias faz parte da Baixada Fluminense, com outros seis municípios, são eles: Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita, todos pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro. O que é denominada “Baixada”, geograficamente, mas constantemente chamada de “Baixada Fluminense”, adquiriu um sentido “pejorativo”. Tal região tem sido desqualificada de uma forma geral: o local, a cultura e os moradores; diferentemente do que acontece em outros “centros” do Estado do Rio de Janeiro, onde se encontram os “cartões postais”: “Pão de Açúcar” e “Cristo Redentor”.

Entretanto, as experiências dos jovens e adultos, estudantes da “Baixada Fluminense” são múltiplas, intensas de significados, que podem ser potencializadas na escola, pelo currículo, pela pesquisa...

### 2. Currículo e relações

Na introdução do documento “As Diretrizes do Currículo da Educação de Jovens e Adultos do Município de Duque de Caxias” pode ser encontrado a seguinte



**Figura 1** · Fragmentos da Feira Cultural. Fonte: própria.  
**Figura 2** · Grupo de Capoeira e estudante. Fonte: própria.  
**Figura 3** · Feira Cultural, 2014. Fonte: Sandra Motta.  
**Figura 4** · "Religação". Fonte: Lisangela Pessanha.

afirmação sobre o currículo: “deve refletir um projeto educativo globalizador que contemple as diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos”. (Brasil, Duque de Caxias, 2012: 17). Na parte específica desse documento, um dos objetivos de artes é: *Proporcionar atividades específicas coletivas que possibilitem a integração do grupo com a escola e com a comunidade* (Brasil, Duque de Caxias, 2012: 81).

Para este estudo optei por selecionar as produções dos estudantes para uma Feira Cultural (Figura 1), que acontece anualmente, na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, com apresentações e exposições. A princípio o Projeto da Feira Cultural estava dividido por turmas e regiões do Brasil. A Região Norte contempla os estados do Acre, Amapá, Amazona, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. A Região Nordeste com os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. A Região Centro Oeste com Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso e o Distrito Federal. A Região Sul com os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. E a Região Sudeste com os estados de Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

A Feira Cultural foi organizada na quadra esportiva, local central da escola. Entretanto os estudantes da Educação de Jovens e Adultos não podem utilizar este espaço para aula de Educação Física, pois não consta do Núcleo Comum da Redistribuição da Carga Horária. Faz parte do Núcleo Comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Artes e Língua Estrangeira, sendo que, Artes e Língua Estrangeira a partir da IV Etapa.

Em 2014, a convite da escola, um grupo de capoeira local, participou da Festa Cultural, porém antes da apresentação, este grupo teve uma participação também muito importante, na nossa concepção, com os estudantes *skatistas e rappers* (Figura 2). Que faz lembrar o que refere Michel Maffesoli:

*O anódino, o frívolo, o que a priori não é levado em consideração pelas instituições sociais, eis, a meu ver, o que está na origem de todas as mudanças de paradigma. Por sedimentação progressiva, é na vida de todos os dias que se reconstrói o terreno a partir do qual podem crescer e se fortalecer as novas maneiras de ser e de pensar* (Maffesoli, 2014: 34)

A participação dos estudantes não foi programada antecipadamente, porém alguns estudantes que têm interesses comuns *grafiteiros, skatistas e rappers* já haviam comentado o desejo, de apresentar na escola o que gostam de fazer (Figura 3). Naquele momento então mediei com a coordenação da escola, e logo os estudantes se mobilizaram e foram buscar Maurício (ex aluno da escola citado na introdução), que com outros estudantes, encontraram pelo caminho caixas

de papelão, que transformaram em obstáculos para apresentação com *skate*. Mas, eles acharam que precisavam de uma música, e não conseguiram com seus aparelhos celulares, então, Thiago pensou em fazer no improviso, um *Rap* para aquele momento, chamou os instrumentistas da capoeira para participarem e aconteceu a “religação” (Maffesoli, 2014) (Figura 4).

São alguns destes acontecimentos durante a pesquisa que me levam a concordar com Ferraço (2008: 27), que em consonância com outros autores como Certeau; Augé; Lefèbvre, afirma que “os estudos com o cotidiano das escolas acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas concretamente”. No início da pesquisa percebi que estudantes grafiteiros, *skatista* e *rappers* tinham interesses comuns, remetendo-nos ao *o si da tribo*, em que *tudo é relação* (Maffesoli, 2012), não no sentido de “agrupar”, mas no “de estar juntos”, do “gostar de estar juntos”.

### Algumas relações

A pesquisa *Ensino de Arte & Cultura Visual: escola pública, que acontece nos/dos/com os cotidianos das escolas* (Alves, 2008), tem demonstrado que é possível atualizar o currículo, potencializando o que acontece nos cotidianos, a partir dos interesses dos estudantes. No fragmento que trouxe para este estudo não deixei de assinalar que as “diversas facetas da cultura” (Brasil, Duque de Caxias, 2012: 17) estão presentes, assim como, a “integração do grupo” (Brasil, Duque de Caxias, 2012: 81) como proposto pelo currículo.

A “religação” de Maffesoli (2014: 115) citada nesse estudo tem um sentido de “relação de pertença”, e isto, no meu entendimento pode ter acontecido com os participantes da Feira Cultural.

Desta forma, entendo que a pesquisa com o cotidiano acontece *numa rede lugares e de relações* (Certeau, 2007), desta forma, com poucos objetos os skatistas fizeram uma apresentação ao som de um improviso (*Rap*) com a “batida” da capoeira, neste momento eles participavam da feira ativamente, se apropriaram do espaço com que gostam de fazer — pertencimento das culturas juvenis *o si da tribo*. O campo da cultura visual (Tavin, 2009) amplia o “olhar”, as formas de “ver” e “ser visto” — questionando que produções estéticas, por exemplo, fazem parte de uma Feira Cultural.

## Referências

- Alves, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I. B.; Alves, N. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- Brasil (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96*. Brasília, 20 dez.
- Brasil, Duque de Caxias (2012) *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Município de Duque de Caxias.
- Certeau, Michel. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Ferraço, Carlos Eduardo (2008) "A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas." In: Ferraço, Carlos; Perez, Carmem; Oliveira, Inês (Ed.) (2008) *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii.
- Maffesoli, Michel (2012) *O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária,
- Maffesoli, Michel (2014) *Homo Eroticus: comunhões emocionais*. Rio de Janeiro: Forense,
- Oliveira, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: Oliveira, I. B.; Alves, N. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- Tavin, Kevin. Contextualizando visualidades no cotidiano: problemas e possibilidades do ensino da cultura visual. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene (Org.). *Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.
- Victorio, Aldo. *Pesquisar o cotidiano é criar metodologias*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 98: 97-110, jan./abr. 2007. Disponível URL: <http://www.cedes.unicamp.br>



## **4. 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 Acadêmicos 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 retracts a publicação.

#### **Editores**

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de gênero, 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 acadêmicos 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 acadêmicos (*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 acadêmicos.

### **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 acadêmicos 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 acadêmicos que integram o Conselho Editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) não

aprovado. Na segunda fase, uma vez obtida a aprovação preliminar, o autor do artigo submete, em tempo, a versão completa do artigo, observando o manual de estilo (“meta-artigo”). Esta versão do original será enviada a dois ou mais pares académicos, que integram o conselho editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) aprovado mediante alterações c) não aprovado. Os procedimentos de seleção e revisão decorrem assim segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, em ambas as fases descritas, uma salvaguarda geográfica: os autores serão avaliados somente por pares alheios à sua afiliação. Antes da publicação os autores cumpriram com a declaração de originalidade e cedência de direitos, bem como participaram nos custos de publicação. Os artigos são sempre revistos pelo Editor, no sentido de homogeneizar a sua expressão e cumprir os requisitos de estilo.

### Forma e preparação de manuscritos

Os manuscritos são enviados à Revista *Matéria-Prima* segundo duas fases de aprovação, fase de resumo provisório e fase de texto completo.

#### Primeira fase: envio de resumos provisórios

Para submeter um resumo preliminar do seu artigo à *Matéria-Prima* envie um e-mail para congressomateriaprime@fba.ul.pt, com dois anexos distintos em formato Word for Windows, e assinalando o número da revista em que pretende publicar. Um dos anexos contém o texto referente ao artigo anónimo, com título. O outro dos anexos contém os dados pessoais e o título do artigo a que corresponde. Estes procedimentos em arquivos diferentes visam viabilizar a revisão científica cega (*blind peer review*). Ambos os anexos têm o mesmo nome (uma palavra qualquer do título do artigo) com uma declinação em “\_a” e em “\_b”.

#### Por exemplo:

- o arquivo “palavra\_preliminar\_a.docx” contém o título do artigo e os dados do autor.
- o arquivo “palavra\_preliminar\_b.docx” contém título do artigo e um resumo.
- o resumo não deverá conter qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar a também das propriedades do ficheiro). Não pode haver auto-citação na fase de submissão.

#### Segunda fase: envio de artigos completos, após aprovação do resumo provisório

Após a superação da fase de resumos provisórios o artigo completo é enviado em tempo, na forma de arquivo, contendo todo o artigo (com o seu título), mas sem qualquer menção ao autor, direta ou deduzível (eliminar a também das propriedades do ficheiro). Também não pode haver auto-citação na segunda fase de submissão. O arquivo deve ter o mesmo nome do anteriormente enviado, acrescentando a expressão “completo” (exemplo: “palavra\_completo\_b.docx”). As figuras que o artigo inclui são também enviadas em separado, em arquivos “jpg” nomeados por exemplo “palavra\_completo\_fig\_01.jpg,” “palavra\_completo\_fig\_02.jpg,” etc. A resolução destes arquivos deverá ser compatível com a impressão, ou seja, deverá ter no mínimo 800 pixel do lado menor (sendo 800 um valor mínimo: é preferível maior).

#### Artigos Originais

Os artigos propostos deverão ser originais, comprometendo-se os autores a não os candidatarem em simultâneo a outra publicação, nem os republicarem sem autorização desta revista. Os artigos completos são acompanhados de declaração de originalidade e não publicação em outro local.

## Extensão da sinopse e do artigo final

A sinopse provisória (primeira fase de submissão) pode ter um máximo de 2.000 caracteres ou 300 palavras, sem apresentar nome do autor. Deverá incluir título, e caso se refira a uma intervenção prática, uma ou duas figuras, devidamente legendadas. O artigo completo (segunda fase de submissão) pode ter um máximo 12.000 caracteres (incluindo espaços) no corpo do texto excluindo resumos, legendas e referências bibliográficas. Poderá incluir as Figuras ou Quadros que forem julgados oportunos (máximo de dez) devidamente legendados.

## Normas de formatação do artigo original

Os textos devem ser formatados em letra Times New Roman a espaço e meio, tamanho 12 (com exceção dos Resumos, Palavras chave, legendas de Figuras, blocos de texto citados e Bibliografia, que serão a compostos a um espaço e tamanho 11). Devem ser enviados por e-mail (congressomateriaprima@fba.ul.pt) com o ficheiro de texto em Word (\*.doc ou \*.docx). Não pode apresentar notas de rodapé ou finais.

## Manual de estilo

O “Título” deve ser descritivo e com um máximo de 150 caracteres (incluindo espaços), e traduzido também para inglês. Segue-se-lhe a menção “artigo submetido a dia-mês-ano” (data de submissão do artigo completo). Segue-se-lhe o “Resumo” com um máximo de 650 caracteres, a que se seguem três a cinco “palavras chave.” Segue-se-lhe a tradução do resumo e das palavras chave para inglês (“Abstract” e “Keywords”). Segue-se-lhe o corpo do artigo, que é composto por uma parte de “Introdução” (com este ou outro título), por uma parte de desenvolvimento (composta por uma ou mais divisões com títulos numerados e começando em “1” e com eventuais subsecções até ao segundo nível, como por exemplo “1.1” etc.). O artigo encerra com a “Conclusão”, que a exemplo da “Introdução” não é uma secção numerada. No final apresenta-se o capítulo “Referências” que apenas inclui as referências bibliográficas citadas ao longo do texto (e apenas essas). Citações: as transcrições menores que duas linhas abrem e encerram com aspas verticais. As transcrições mais extensas são destacadas num bloco (tamanho 11 e entrelinha 1) e em itálico, sem aspas. Referências: as referências bibliográficas das obras citadas devem obedecer às seguintes orientações:

- Livro: Apelido, Nome Próprio (ano) *Título do Livro: Subtítulo*. Local de edição: Editora. ISBN.
- Artigo em publicação periódica: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do artigo”, *Nome da Revista*. ISSN. Volume (número), páginas.
- Textos em coletâneas: Apelido, Nome Próprio (ano), “Título do texto: subtítulo.” In Nome Próprio e Apelido (org.), *Título da Coletânea: Subtítulo*. Local de edição: Editora, páginas. ISBN.

Os vocábulos noutras línguas são formatados em itálico. Não são utilizados negritos, exceto nos títulos. Os elementos extra textuais nos artigos são apenas “Quadros” ou “Figuras” e são inseridos no texto submetido com as legendas respetivas. Os Quadros ou Figuras devem ser referidos no correr do texto (ex. “Figura 1”), e identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. As “Figuras” apresentam legenda numerada, por baixo, com identificação de autor, título, data, local, dimensões e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Os Quadros são legendados por cima, com descrição simples do que apresentam e menção da sua origem (Fonte própria, ou referida). Cada artigo não deve ultrapassar o total de 3 Quadros e 10 Figuras.

## Procedimentos para publicação após aprovação

Custos de publicação: A publicação por artigo na *Matéria-Prima* pressupõe, após aprovação, uma participação 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 acadêmicos

*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.



**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).



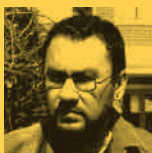
**ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES** (Portugal). Professor Associado c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em 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 Bolsista de Doutoramento da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Atualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



**CHRISTINA RIZZI** (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes da ECA na Comissão Interinidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.





**CONSUELO SCHLICHTA** (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrimo a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



**ELISABETE OLIVEIRA** (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) 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 / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. MinervaCoimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



**ERINALDO ALVES NASCIMENTO** (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Biblioteconomia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do 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 AMARAL STRATICO** (Brasil). É graduado em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Estadual de Londrina — Brasil; tem especialização em Arte-Educação, pela Faculdade de Artes do Paraná — Brasil; mestrado em Ensino de Artes Plásticas, e doutorado em Artes Cênicas/Performance, ambos pela University of Central England in Birmingham — Inglaterra. Atualmente é professor associado do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, do Departamento de Música e Teatro — Universidade Estadual de Londrina — Brasil.



**HELENA BARRANHA** (Portugal). Formou-se em Arquitectura (FA-UTL, 1995), Mestrado em Gestão do Património Cultural (UALg, 2001) e Doutoramento em Arquitectura, com dissertação sobre Museus de Arte Contemporânea em Portugal (FAUP, 2008). Professora Auxiliar no Instituto Superior Técnico – Universidade de Lisboa, Investigadora do ICIST (IST-UL) e colabora também, desde 2007, com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Museologia. Foi Directora do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado entre 2009 e 2012. A sua actividade profissional e de investigação centra-se no património arquitectónico, nos museus de arte contemporânea e nas exposições de arte digital, temas sobre os quais tem realizado vários estudos e publicações. É actualmente investigadora responsável do projecto unplace — Um Museu sem Lugar: Museografia Intangível e Exposições Virtuais (ver unplace.org).



**ILÍDIO SALTEIRO** (Portugal). (Portugal). Licenciado em Artes Plásticas / Pintura na Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (1979), mestre em História da Arte na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1987), doutor em Belas-Artes Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2006). Entre 1980 e 1982 realizou a Profissionalização em Exercício no Ensino Secundário. Entre 2000 e 2002 fez parte da equipa que elaborou o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais — Educação Visual, (Lisboa, Ministério da Educação e Ciência), 2002. A partir de 2007 é Formador Certificado pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua nas áreas artísticas dos Ensinos Básico e Secundário. Professor e Coordenador da área da Pintura na Licenciatura de Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2014). Tem tido uma actividade e investigação artística regular com trinta exposições individuais, a última das quais intitulada «O Centro do Mundo» no Museu Militar de Lisboa de 17 de maio a 15 de outubro de 2013.



**IRENE TOURINHO** (Brasil). Doutora pela University of Wisconsin — Madison (EUA). Pós-doutoramento em Cultura Visual na Universidade de Barcelona, Espanha, onde foi professora visitante. Foi, também, professora visitante na Ambedkar University em Nova Delhi, Índia. É professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás e do Grupo de Pesquisa Transviações, da Universidade de Brasília. É, ainda, membro da International Society for Education Through Art (INSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).



**ISABELA NASCIMENTO FRADE** (Brasil). Licenciada em Artes pela PUC/Rio, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA pela FAPERJ. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética — CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina / CAPES MINCYT.



**JOÃO CASTRO SILVA** (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1966. Doutor em Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em História da Arte pela Universidade Lusíada de Lisboa. Licenciado em Escultura pela FBAUL. É Professor de Escultura nos diversos ciclos de estudos — Licenciatura, Mestrado e 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 coleções 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 Doutorado. 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 (2010, 2011, 2012, 2013, 2014) e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário (2012, 2013, 2014). Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Membro de diversas Comissões Científicas como o “ASC, Conference: Art, Science, City,” Universidad del País Vasco — 2013, do 23º Congresso da APECV “ensino das Artes Visuais — Identidade e Cultura no Século XXI”, do Congresso *Vox Musei*, FBAUL, e do Conselho Editorial do *International Journal of Cinema*, ISSN 2182-2158. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.



**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. Trajetó 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.



**LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE** (Brasil). Licenciada em Educação Artística, Hab. Artes Plásticas, Mestre e Doutora em Educação. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre), atuando na graduação e na pós-graduação. Foi vice-presidente da FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e coordenadora do GT 24 — Educação e Arte da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Pesquisa e tem vários

artigos publicados em torno das seguintes temáticas: gênero, artes visuais e educação; formação docente em arte; formação estética; arte contemporânea e educação.



**LUÍS JORGE GONÇALVES** (Portugal). Doutorado pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em Ciências da Arte e do Património. A docência na Faculdade de Belas-Artes é entre a História da Arte, a Museologia e a Arqueologia e Património, nas licenciaturas, nos mestrados de Museologia e Museografia e de Património Público, Arte e Museologia e no curso de doutoramento. Tem desenvolvido a sua investigação nos domínios da Arte Pré-Histórica, da Escultura Romana e da Arqueologia Pública e da Paisagem. Desenvolve ainda projetos no domínio da ilustração reconstitutiva do património, da função da imagem no mundo antigo e dos interfaces plásticos entre arte pré-histórica e antiga e arte contemporânea. É responsável por exposições monográficas sobre monumentos de vilas e cidades portuguesas. Tem desenvolvido projetos no âmbito da educação patrimonial e projetos de intervenção artística e pedagógica em espaços patrimoniais.



**MARGARIDA CALADO** (Portugal). Maria Margarida Teixeira Barradas Calado nasceu em Lisboa. Concluiu a licenciatura em História na Faculdade de Letras de Lisboa em 1973 e em 1971, o Curso de Ciências Pedagógicas. A partir do ano lectivo de 1973 / 1974, exerceu funções docentes na Escola Superior de Belas Artes, tendo realizado, em 1996, o doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com a tese «Arte e Sociedade na Época de D. João V». Actualmente é professora associada na Faculdade de Belas Artes, no grupo de Ciências da Arte, e Coordenadora dos Mestrados em Educação Artística e em Ensino das Artes Visuais. É autora, entre outras, das obras *Azeitão*, *O Convento de S. Francisco da Cidade* e *Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*, este, em colaboração com Jorge Henrique Pais da Silva.



**MARÍA ACASO** (Espanha). Professora Associada em Educação Artística na Universidade Complutense de Madrid (Espanha). Maria Acaso está empenhada na mudança da Educação Artística. Conduziu diversos projetos sobre metodologias de aprendizagem disruptiva em diferentes cenários. É autora de livros e artigos sobre este assunto, tendo sido convidada por instituições nacionais e internacionais como o MoMA, NYU e a New School for Social Research. Todo o seu trabalho está em <http://mariaacaso.es>



**MARIA CRISTINA DA ROSA** (Brasil). Graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Sevilha junto ao departamento de Didáctica das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAÍPE. 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 “Investigaciones literarias, artísticas, interculturales 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, PPG, 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 (GPAEC), 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 às 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 25° Bienal/SP e a 4° 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 Ibero-americano 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 (GPAEC) 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.





**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 Jacaréí, 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.



**SARA BAHIA** (Portugal). Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Investigadora do Instituto da Educação da mesma universidades nos domínios da criatividade, educação artística e inclusão. Tem desenvolvido vários programas de promoção da criatividade e de competências sócio-emocionais em diferentes contextos de educação formal e não formal.



**TERESA DE EÇA** (Portugal). Doutorada pela Universidade de Surrey- Roehampton, é Professora da Escola Secundária Alves Martins em Viseu, Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e Vice-Presidente da International Society for Education through art (InSEA). É assistente editora da revista *International Society for Education through Art*. Como investigadora coordena o grupo InSEA Research Board e pertence ao Núcleo de Educação artística do Instituto de Investigação em Arte , Design e Sociedade da Universidade do Porto, colabora com o Grupo de Investigación Interdisciplinar ‘Cultura, Imaginación y Creación Artística’ da Universidad Autónoma de Madrid. Contacto: [teresatorreseca@gmail.com](mailto:teresatorreseca@gmail.com)





**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: V Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:  
5th Matéria-Prima International Congress*

**V Congresso Internacional Matéria-Prima:  
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**  
Lisboa, FBAUL, julho 2016

## **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 V Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2016, na FBAUL.

- Data limite de submissão de sinopses: 4 de abril 2016
- Limite de submissão de textos completos: 3 de maio 2016

## **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**

V 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

### Assinatura anual (dois números)

Portugal	18 €
União Europeia	24 €
Resto do mundo	42 €

No caso de ter optado pela transferência bancária, enviar o comprovativo da mesma por via eletrónica. Pode optar por cartão de crédito devendo para isso contactar-nos de modo a ser acionado um canal de transação eletrónica segura. A assinatura apenas terá efeito aquando da efetividade da transferência ou depósito. Contacto: Isabel Nunes (Gabinete de Relações Públicas, FBAUL).

### Aquisição da revista

A aquisição de exemplares anteriores está limitada à sua disponibilidade.

Cada número:

Portugal	16 €
União Europeia	22 €
Resto do mundo	40 €

### Intercâmbio entre periódicos

Para intercâmbio entre periódicos académicos, contactar Licínia Santos Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (Biblioteca), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal

**Mail:** biblioteca@fba.ul.pt

A revista *Matéria-Prima* é de acesso livre aos seus textos completos, através da sua versão online.

### Contacto geral

**Para adquirir os exemplares da revista *Matéria-Prima* contactar** — Gabinete de Relações Públicas da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa Largo da Academia Nacional de Belas-Artes 1249-058 Lisboa, Portugal

**T** +351 213 252 108 / **F** +351 213 470 689

**Mail:** grp@fba.ul.pt

<http://materiaprima.fba.ul.pt>







Sobre a Matéria-Prima, há novidades e perigos. O tempo vivido na Europa e no contexto global tem vindo a acentuar a urgência das prioridades quantificadas, com um discurso dominante onde há menos política (pessoas) e mais representação económica (coisas).

O correlato entre pessoas e coisas é, como sabemos, o dinheiro, ou trabalho reificado. A crise europeia, em torno da dívida soberana e dos maiores orçamentos do mundo, da capacidade da sua gestão na linguagem dura dos mercados e das taxas de juro veio modificar os objetivos imediatos da Europa, que em 2000 eram ambiciosos — “a sociedade mais competitiva do mundo em 2010” — para uma estratégia de emergência, agora chamada horizonte 2020.

Este é o panorama ideal para colocar o ensino artístico em risco. Os fóruns internacionais passaram a valorizar os resultados da educação em *rankings* e sondagens de aproveitamento, cuja principal estratégia e preocupação é a mensurabilidade e comparabilidade, como são exemplo os relatórios PISA: avaliam-se em todos os países, as competências em Ciências, Matemática e Língua Materna.

A matéria-prima de amanhã corre riscos de desaparecer gradualmente, pelos cortes de carga horária, pela concepção extracurricular da educação artística, pela sua perceção minorizada em função das concepções competitivas da sociedade contemporânea globalizada.

ISBN 978-989-8771-24-7



9 789898 771247 >

Crédito da capa: Sobre trabalho de aluno da Prof.ª Carla Reis Frazão, 2014/15.