

MATÉRIA-PRIMA

The background of the cover features the dark silhouettes of two individuals in a dynamic, expressive pose. One person is in the foreground, leaning forward with their arm extended, while another person is behind them, also in a similar pose. The background is a soft, gradient purple, creating a sense of depth and movement.

**Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário**

Vol. 6 (1), janeiro-abril 2018, quadrimestral

ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829

CIEBA—FBAUL

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 6, número 1, janeiro-abril 2018,
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829

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

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

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas
no Ensino Básico e Secundário
Volume 6, número 1, janeiro-abril 2018,
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829
Ver arquivo em > <http://materiaprima.fba.ul.pt>

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

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

Revista indexada nas seguintes plataformas científicas:

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

Periodicidade: quadrimestral
Revisão de submissões: arbitragem duplamente cega por Pares Académicos
Direção: João Paulo Queiroz
Relações públicas: Isabel Nunes, Teresa Sabido
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 imagem do artigo de Alejandra Viviana Maddonni “El tiempo y la materia en el arte contemporáneo”.

Projeto gráfico: Tomás Gouveia

Impressão: ACD Print

Tiragem: 250 exemplares

Depósito legal: 361793/13

PVP: 10€

ISSN (suporte papel): 2182-9756

ISSN (suporte eletrónico): 2182-9829

ISBN: 978-989-8771-70-4



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

b
a

cieba

belas-artes
ulisboa



Conselho Editorial / Pares Académicos

Pares académicos internos:

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

ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES
(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

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

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

HELENA BARRANHA
(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
Superior Técnico)

ELISABETE OLIVEIRA
(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação)

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

JOÃO PAULO QUEIROZ
(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

JOÃO CASTRO SILVA
(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

JORGE RAMOS DO Ó
(Portugal, Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação)

LUÍS JORGE GONÇALVES
(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Belas-Artes)

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

SARA BAHIA
(Portugal, Universidade de Lisboa,
Faculdade de Psicologia)

Pares académicos externos:

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO
(Brasil, Universidade Federal do Vale do São
Francisco)

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES
(Brasil, Universidade Estadual de Ponta Grossa)

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA
(Portugal, Universidade Lusófona, Escola Superior
de Educação Almeida Garrett)

ANALICE DUTRA PILLAR
(Brasil, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul)

BELIDSON DIAS
(Brasil, Universidade de Brasília)

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

CHRISTINA RIZZI
(Brasil, Universidade de São Paulo)

CONSUELO ALCIONI BORBA
DUARTE SCHLICHTA
(Brasil, Universidade Federal do Paraná)

ERINALDO ALVES NASCIMENTO
(Brasil, Universidade Federal da Paraíba)

FERNANDO AMARAL STRATICO
(Brasil, Universidade Estadual
de Londrina, Paraná)

IRENE TOURINHO
(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

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

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

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

LEONARDO CHARRÉU
(Brasil, Universidade Federal de Santa Maria)

LÚCIA PIMENTEL
(Brasil, Universidade Federal
de Minas Gerais)

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

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

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

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

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

MARTA DANTAS
(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

MIRIAN CELESTE MARTINS
(Brasil, Universidade Presbiteriana Mackenzie)

PALOMA CABELLO PÉREZ
(Espanha, Universidad de Vigo)

RAIMUNDO MARTINS
(Brasil, Universidade Federal de Goiás)

REJANE COUTINHO
(Brasil, Universidade Estadual Paulista)

RICARD HUERTA RAMON
(Espanha, Universitat de València)

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

RONALDO OLIVEIRA
(Brasil, Universidade Estadual de Londrina)

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

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

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

Índice	Index	
1. Editorial	1. Editorial	11-16
Uma educação invisível JOÃO PAULO QUEIROZ	An invisible education JOÃO PAULO QUEIROZ	11-16
2. Artigos originais	2. Original articles	18-192
Preferencias estéticas en los recorridos escolares: dibujos que dan voz AMPARO ALONSO-SANZ	Aesthetic preferences in school itineraries: drawings that give voice AMPARO ALONSO-SANZ	18-26
A Atividade Artística do Docente como Motivação, Estímulo e Exemplo na Didática das Artes DORA IVA RITA	The Artistic Activity of the Teacher as Motivation, Encouragement and Example in Arts Didactics DORA IVA RITA	27-38
Manipulativos Digitais no 1.º Ciclo: Vamos Aprender? MARIA ALICE SOUSA DIAS GRADÍSSIMO & CRISTINA SYLLA	Digital Manipulatives in Primary School: Let's Learn? MARIA ALICE SOUSA DIAS GRADÍSSIMO & CRISTINA SYLLA	39-47
Avaliar trabalhos visuais na escola: entre inquietações e experimentações surgem as fichas avaliativas EMANUELE CRISTINA SIEBERT	Evaluating visual works at school: Evaluation forms arise from concerns and experiments EMANUELE CRISTINA SIEBERT	48-59
Percepções da alteridade na visualidade contemporânea: como nos posicionamos diante do Outro em situações distantes da nossa VALESKA BERNARDO RANGEL & GIZELY CESCONETTO DE CAMPOS	Perceptions of alterity in the contemporary visuality: how we stand before the other in situations far from ours VALESKA BERNARDO RANGEL & GIZELY CESCONETTO DE CAMPOS	60-69
Memes, social videos, infográficos, citações: conteúdos visuais das redes sociais como proposta curricular para as artes visuais no ensino secundário FELIPE ARISTIMUÑO	Memes, social videos, infographics and quotations: social media visual contents as a curricular proposition to teaching visual arts in secondary schools FELIPE ARISTIMUÑO	70-83

<p>O Ensino do Desenho no Lyceu de Camões durante a Primeira República ANA MARTA F. DE ALMEIDA PEREIRA</p>	<p><i>Drawing's teaching at "Lyceu de Camões" during the First Republic</i> ANA MARTA F. DE ALMEIDA PEREIRA</p>	<p>84-97</p>
<p>El tiempo y la materia en el arte contemporáneo: posibles abordajes en la formación de los profesores de artes visuales ALEJANDRA VIVIANA MADDONNI</p>	<p><i>Time and matter in contemporary art: Possible approaches in the training of teachers of visual arts</i> ALEJANDRA VIVIANA MADDONNI</p>	<p>98-107</p>
<p>Experiências no ensino das Artes Visuais: a fotografia artística em Chapecó ANA CLAUDIA MONARI & JANAINA SCHVAMBACH</p>	<p><i>Experiences in teaching Visual Arts: artistic photography in Chapecó</i> ANA CLAUDIA MONARI & JANAINA SCHVAMBACH</p>	<p>108-117</p>
<p>Processo como experimentalismo na Educação Estética e Artística JOANA CONSIGLIERI</p>	<p><i>Process as experimentalism in Aesthetic and Art Education</i> JOANA CONSIGLIERI</p>	<p>118-126</p>
<p>Uma colecção universitária: da matéria-prima ao seu conhecimento interdisciplinar, do pré-escolar ao secundário MARTA ALEXANDRA DA COSTA FRADE</p>	<p><i>A university collection: from the raw material to its interdisciplinary knowledge, from preschool to high school</i> MARTA ALEXANDRA DA COSTA FRADE</p>	<p>127-136</p>
<p>Laboratorio de la imagen: acuerdos entre técnica y discurso SUSANA MARTELLI, PAOLA SIGAL & CAMILA LUCIANA MARQUEZ</p>	<p><i>Laboratory of the image: agreements between technique and speech</i> SUSANA MARTELLI, PAOLA SIGAL & CAMILA LUCIANA MARQUEZ</p>	<p>137-143</p>
<p>Transformações e Reverberações da formação no espaço escolar: O desenho infantil enquanto norte ALESSANDRA ANCONA DE FARIA</p>	<p><i>Transformations and Reverberations of the formation in the school space: The children's drawing as a reference</i> ALESSANDRA ANCONA DE FARIA</p>	<p>144-156</p>
<p>Didática, reflexão e análise no processo de ensino/aprendizagem, visando a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA & ALDA M. E. RODRIGUES LEAL</p>	<p><i>Didactics, reflection and analysis in the teaching / learning process, aiming at the integration of students with special educational needs</i> ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA & ALDA M. E. RODRIGUES LEAL</p>	<p>157-169</p>

Terrenos-cotidianos “Pedrinho” e “Pedrão”: ocupação, reflexão e intersingularidades estéticas nos espaços educacionais em Artes do Colégio Pedro II ANDRÉ DIAS PIRES & ALEXANDRE H. MONTEIRO GUIMARÃES	<i>Daily-lands “Pedrinho” and “Pedrão”:</i> occupation, reflection and aesthetic inter-singularities in the educational spaces in Arts of the Colégio Pedro II ANDRÉ DIAS PIRES & ALEXANDRE H. MONTEIRO GUIMARÃES	170-184
História da Arte, contributo para o conhecimento íntimo das culturas: Universidade de Rabat e Faculdade de Belas-Artes de Lisboa LUÍS JORGE RODRIGUES GONÇALVES	<i>History of Art, contribution to the intimate knowledge of cultures:</i> University of Rabat and Faculdade de Belas-Artes de Lisboa LUÍS JORGE RODRIGUES GONÇALVES	185-192
3. Desafios da matéria-prima	3. The challenge of the raw material	194-220
Ética	<i>Ethics</i>	194-195
Instruções aos autores	<i>Instructions to authors</i>	196-199
Manual de estilo	<i>Style guide</i>	200-205
Notas biográficas: conselho editorial / pares académicos	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	206-217
Chamada de trabalhos: VII Congresso Internacional Matéria-Prima	<i>Call for papers: 7th Matéria-Prima International Congress</i>	218-219
Ficha de assinatura	<i>Subscription notice</i>	220

1. Editorial

Editorial

Uma educação invisível

An invisible education

Editorial

JOÃO PAULO QUEIROZ*

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

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

Resumo: A educação artística enfrenta o risco de desaparecimento gradual do seu habitat da educação formal ao mesmo tempo que a sociedade civil cada vez mais a reclama, no contexto das instituições que dependem do sucesso dos públicos e dos visitantes. Assiste-se a uma contradição de termos que parece ser originária de uma liberalização cognitiva: este parece ser um paradigma para ficar. Estes temas são refletidos de diferentes formas nesta décima terceira edição da Revista *Matéria-Prima* que reúne 16 artigos originais.

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

Abstract: *Artistic education faces the risk of gradual disappearance from its formal education habitat. At the same time the civil society increasingly demands more art-educated public in the context of the institutions that depend on the success of audiences and visitors. It is a contradiction of terms that appear to be originating a “cognitive liberalism.” this seems to be a paradigm to remain. These themes are reflected in different ways in the thirteenth issue of the Revista Matéria-Prima gathering 16 original articles.*

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

1. Risco: educação artística

A arte cruza-se com a educação de modos visíveis e de modos invisíveis. A integração educativa pela arte é uma realidade recente, de há poucas dezenas de anos, e está em constante renovação, interrogação, revisão, atualização, crise (Coutinho, 2008; Eça, Agra Pardiñas, & Trigo, 2012). Como manter ativo um dispositivo, a arte, cuja essência é a rápida renovação, atualização constante, reedição nos múltiplos discursos curatoriais, legitimadores, organizadores, em oposição a um outro dispositivo cuja essência é a estabilização de saberes, a continuidade geracional, a reprodução cultural, a agência formativa? O assunto é facilmente contraditório: dentro da aula está-se confinado a uma certa arte, arte que é apreensível, e que integra os discursos pedagógicos mercê de um trajeto legitimador em direção à hegemonia e, até, ao mercado (Teresinha, Martins, & Picosque, 1998).

Assim o professor de artes, o mediador entre o mundo da arte e a premência educativa vê-se com uma injunção que dele exige uma operatividade quer como pedagogo, quer como artista, integrando várias dimensões numa só, numa encarnação exigente (Cabello Pérez, 1989; Charréu, 2009; Frade, 2006)). O seu limite é o limite da turma nas jornadas da educação artística, que entusiasma se forem bem conduzidas, que entediam se forem mal orientadas, como em toda a docência.

2. Desafio: educação artística

Fala-se de um desafio onde as fronteiras entre arte e educação se espalham e se atribuem novos territórios: os serviços educativos, as instituições culturais, o espaço urbano, a animação cultural, os equipamentos municipais, todos reivindicam hoje uma agência educativa, apelando à colaboração docente, à participação de mais públicos, de mais numerosas audiências (Barranha, Martis & Ribeiro, 2015; Ramón Camps, 2013).

O neo-liberalismo vigente contribui de modo contraditório. Por um lado, diminui as cargas horárias e extingue disciplinas, expulsa os profissionais artísticos da sala de aula: cada vez há menos horas de contacto de educação artística, do ensino do desenho. Por outro lado, a dependência das lógicas de sponsorização obriga os gestores culturais a urdirem estratégias educativas dirigidas a massas cada vez maiores, a convocarem e a reivindicarem posicionamentos formativos, a procurarem implicar e criar mais audiências. O sistema precisa dos alunos que quer reduzir, numa contradição de termos evidente.

3. Liberalismo cognitivo: propostas

Há quase mais investimento pedagógico nos museus de hoje que no sistema educativo, numa liberalização cognitiva que produz êxitos por pequenas vagas, e onde o espaço expositivo é programado em função do seu impacto massivo. Aqui a arte é muitas vezes empurrada para os lados, e apela-se a uma cultura pop apelativa, superficial, desde que seja eficaz: o consumo entra no museu, sem já se disfarçar de arte.

Estes são temas que fazem parte da paisagem educativa da atualidade. Neste 13º número da Revista *Matéria-Prima* encontramos, nos seus dezasseis artigos, diferentes testemunhos originários das realidades dos países de expressão ibérica, como Portugal, Espanha, Brasil, Argentina. Neles se traduzem perplexidades, pragmatismos, perguntas e soluções.

O artigo “Preferencias estéticas en los recorridos escolares: dibujos que dan voz” de Amparo Alonso-Sanz (Valencia, Espanha), no âmbito de um projeto de investigação financiado, estuda as preferências alunos entre os 6 e os 12 anos de idade de 3 colegios de Alicante, no que respeita ao seu ambiente educativo. A través de la Investigación Basada en las Artes Visuales, se muestran medias visuales de los recorridos de estudiantes en sus colegios.

Dora Iva Rita (Portugal) no artigo “A Atividade Artística do Docente como Motivação, Estímulo e Exemplo na Didática das Artes” aborda as potencialidades de cruzamento entre o artista e o professor expondo situações em que ora predomina a intervenção artística, que não sendo professores, utilizam a vertente educativa como uma componente intrínseca do seu trabalho. Também apresenta a aplicação, por artistas professores, no 3º Ciclo do Ensino Básico, de obras que se formam em interligação educativa e em autonomia artística e autoral.

O artigo “Manipulativos Digitais no 1.º Ciclo: Vamos Aprender?” de Maria Alice Gradíssimo & Cristina Sylla (Portugal) apresenta uma proposta de exploração para o 1º ciclo, utilizando objetos que se manipulam e interagem com imagens da sua planificação digital, permitindo relacionar a expressão artística com a matemática.

Emanuele Siebert (Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil) no artigo “Avaliar trabalhos visuais na escola: entre inquietações e experimentações surgem as fichas avaliativas” introduz o tema difícil da avaliação propondo fichas formativas que comprometem o aluno no contrato de aprendizagem e crítica.

O texto “Percepções da alteridade na visualidade contemporânea: como nos posicionamos diante do Outro em situações distantes da nossa” das autoras Valeska Rangel & Gizely Campos (Florianópolis, Santa Catarina, Brasil)

apresentam um trabalho partilhado (supervisora de doutoramento e orientanda) junto de alunos do ensino médio. As oficinas do olhar convocam uma responsabilidade social formadora junto das jovens crianças no sentido de uma maior consciência das oposições e solidariedades no tecido social global.

Felipe Aristimuño (Brasil / Portugal) no artigo "Memes, social vídeos, infográficos, citações: conteúdos visuais das redes sociais como proposta curricular para as artes visuais no ensino secundário" introduz os recursos das redes sociais, *memes*, *vlogs*, como recursos pedagógicos de habilitação expressiva e semântica, a par com o apurar de competências críticas e narrativas.

O artigo "O Ensino do Desenho no Lyceu de Camões durante a Primeira República" de Ana Marta Pereira (Portugal) trás até nós os materiais e recursos educativos que se usaram nas primeiras décadas do século XX no Liceu Camões, em Lisboa.

Alejandra Viviana Maddonni (La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina) no texto "El tiempo y la materia en el arte contemporáneo: posibles abordajes en la formación de los profesores de artes visuales" abordam a formação de professores do ensino básico, apresentando propostas formativas expressivas e interdisciplinares que envolvem várias formas de plasticidade.

O artigo "Experiências no ensino das Artes Visuais: a fotografia artística em Chapecó" das autoras Ana Monari & Janaina Schwambach (Chapecó, Santa Catarina, Brasil) apresentam a prática de ensino supervisionada explorando a fotografia como suporte expressivo e didático.

Joana Consiglieri (Portugal) no texto "Processo como experimentalismo na Educação Estética e Artística" considera a Land Art como uma proposta formativa dos futuros professores, interligando cidadania com identidade, além de incluir uma valiosa inter-relação com os temas e artistas da arte contemporânea.

No artigo "Uma coleção universitária: da matéria-prima ao seu conhecimento interdisciplinar, do pré-escolar ao secundário," Marta Frade (Portugal) introduz a temática da educação patrimonial, através da experiência junto de crianças que visitam a gipsoteca e o laboratório de restauro da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, com resultados inesperados de interatividade entre o acervo antigo e austero e o imaginário das crianças.

Susana Martelli, Paola Sigal & Camila Luciana Marquez (Buenos Aires, Argentina) no artigo "Laboratorio de la imagen: acuerdos entre técnica y discurso" apresentam a formação de professores e as respetivas metodologias de exploração e domínio plástico e semântico através de colagens e técnicas mistas pelos diversos formandos.

O texto "Transformações e Reverberações da formação no espaço escolar:

O desenho infantil enquanto norte” de Alessandra Faria (Campinas, São Paulo, Brasil) apresenta uma intervenção junto de crianças (4 a 5 anos) em que o contacto com obras de arte promove rodas de comentários e explorações plásticas.

Ana Maria Pessanha & Alda Leal (Portugal) no artigo “Didática, reflexão e análise no processo de ensino/aprendizagem, visando a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)” trazem o contributo dos bonecos manufacturados por crianças especiais em vários domínios, expressão plástica, expressão dramática, expressão linguística numa proposta de inclusão: “ninguém ficou para trás.”

O artigo “Terrenos-cotidianos “Pedrinho” e “Pedrão”: ocupação, reflexão e intersingularidades estéticas nos espaços educacionais em Artes do Colégio Pedro II” de André Dias Pires* & Alexandre Guimarães (Rio de Janeiro, Brasil) apresenta os resultados do Espaço Cultural do Colégio Pedro II (RJ), integrando as formas e os saberes regionais e populares numa manifestação identitária variada.

Luís Jorge Gonçalves (Portugal) no artigo “História da Arte, contributo para o conhecimento íntimo das culturas: Universidade de Rabat e Faculdade de Belas-Artes de Lisboa” apresenta uma experiência multicultural de educação artística, no que respeita às duas experiências lectivas, em Lisboa e Rabat, onde a história da arte é ensinada nessa perspectiva.

4. Serviço de urgência

As propostas de reflexão reunidas são uma amostra da urgência de uma nova educação artística, enquanto, ao mesmo tempo, revelam movimentos de grande rasgo e originalidade (Martins & Picosque, 2007).. O educador não baixa os braços, associa-se, reivindica, luta pelo seu espaço interventivo na educação formal, planeia intervenções (Huerta, 2003; 2005; 2011; 2013).

A educação artística parece depender da criatividade dos seus agentes, da sua mobilização, do seu entusiasmo, da sua competência mobilizadora: os tempos estão adversos ao conformismo e assim se anotam muitas ações desassossegadas e, cremos, implicadas (Queiroz, 2014; 2015; 2016). A educação encara-se com intervenção, a intervenção resgata a educação.

Referências

- Barranha, Helena, Martins, Susana S., Ribeiro, António Pinto (2015) "Manifestos por um Museu sem Lugar" In *Museus sem Lugar: Ensaios, Manifestos e Diálogos em Rede*. Lisboa: Instituto de História da Arte, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2015 ISBN: 978-989-99192-4-2
- Cabello Pérez, Paloma (1989). "La expresión plástica diagnóstico como punto de partida." *ADAXE*, ISSN 0213-4705, n.5 (1989), 5-8.
- Charréu, Leonardo (2009). "Para uma Educação Artística em Artes Visuais Enfocada na Contemporaneidade" In: Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (orgs) (2009). In *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás. ISBN: 978856102188
- Coutinho, Rejane (2008). "A cultura ante as culturas na escola e na vida." *Horizontes Culturais*, 39.
- Eça, Teresa Torres de, Agra Pardiñas, Maria Jesus & Trigo, Cristina. (2012) "Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research." *International Journal of Education Through Art* 8.2: 183-190.
- Frade, Isabela (2006) "A Pedagogia do Artesanato" *Textos escolhidos de Cultura e Arte Populares*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41-9
- Teresinha, Guerra, M. Martins, Mirian Celeste, & Picosque, Gisa. (1998). *Didática do ensino de arte—A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.
- Huerta, Ricard (2003), "Almas gemelas: artes y medios," *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, nº 1, pp. 233-246.
- Huerta, Ricard (2005), "Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación," In Marín, R. (ed.) *Investigación en educación artística*, Universidad de Granada, pp. 421-448.
- Huerta Ramón, Ricard (2011). *Maestros y Museos: educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.
- Huerta, Ricard (2013). "La identidad como geografía liminar: Nuevas ideas para la educación en artes visuales." *Aula de Innovación Educativa*, 2013, num. 220, p. 12-17.
- Martins, Mirian Celeste, & Picosque, Giza (2007). "Travessia para fluxos desejantes do professor-propositor." In: Oliveira, Maria Oliveira de (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria/RS: Ed. da UFFM, 345-356.
- Queiroz, João Paulo (2014) "Dilemas no tempo: cortes na imaginação ou usar a matéria-prima." *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (4): 14-18.
- Queiroz, João Paulo (2015) "Cidadania e arte, uma questão de revolução." *Revista Croma*, Estudos Artísticos. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 5, (10), julho-dezembro. 12-17.
- Queiroz, João Paulo (2016) "Para um reforço de um professor atuante." *Revista Matéria-Prima*. Jan-abr. 2016, Vol. 4(1), p13-18.
- Ramón Camps, R. (2013). "Estéticas del entorno urbano. La experiencia de visualización de la ciudad." *Revista Matéria-Prima* (Lisboa), 2013, vol. 1, num. 2, p. 98-106.

2. Artigos originais
Original articles

Preferencias estéticas en los recorridos escolares: dibujos que dan voz

Aesthetic preferences in school itineraries: drawings that give voice

AMPARO ALONSO-SANZ*

Artigo submetido a 1 de abril 2017 e aprobado a 29 de maio 2017.

*Universidad de Valencia, Facultad de Magisterio, Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Área de Expresión Plástica. Avda. Tarongers, 4. 46022. Valencia, España. E-mail: m.amparo.alonso@uv.es

Resumen: Desde la estética cotidiana, estudiamos las preferencias de escolares (6 y 12 años de edad) de 3 colegios de Alicante (España), en relación al entorno educativo. A través de la Investigación Basada en las Artes Visuales, se muestran medias visuales de los recorridos de estudiantes en sus colegios. Se concluye con las preferencias, desprecios e indiferencias estéticas de la relación entre cuerpo y entorno educativo.

Palabras clave: educación artística / escuela / estética cotidiana / cartografía.

Abstract: *From everyday aesthetic, we study preferences about educative environment of Spanish students (6 to 12 years old) from 3 schools of Alicante city. Through Visual Arts Based Research, it is possible to show visual average of the students' itineraries at their schools. Finally, it is conclude with the aesthetic preferences, contempt and indifferences, between body and environment.*

Keywords: *art education / school / everyday aesthetic / mapping.*

La propuesta forma parte del proyecto de investigación “Estudio de la calidad estética de tres centros educativos” INV_AE15_332576, financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Política Científica la Universidad de Valencia. En este proyecto observamos la forma en que la arquitectura, la cultura visual y la estética cotidiana configuran un entramado que da cobertura a las condiciones de calidad en las que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje.

Centramos nuestro interés en la experiencia estética cotidiana (Light & Smith, 2005; Mandoki, 1994, 2006; Saito, 2007) que se produce en escolares en la relación entre su cuerpo y el entorno educativo.

Lo vinculado con el cuerpo (o la carne) puede llegar a ocupar un espacio central de las prácticas y discursos educativos, y esa centralidad puede ser interpretada de formas distintas: políticas vinculadas a la liberación corporal o políticas vinculadas al control de dichos cuerpos. Me interesa, entonces, insistir en lo que atraviesa de forma anatómica nuestras vidas configurando nuevas dimensiones y procesos, para poder mostrar un cuerpo que se modela, moldea, forma o deforma en las instituciones educativas (Planella, 2016:43).

La estética cotidiana escolar puede ser valorada en relación a la experimentación de valores como el orden, la belleza, la limpieza, o sus opuestos; muy vinculados a lo visual. Pero también respecto al bienestar, la versatilidad, la libertad o contrarios como la incomodidad, la inmovilidad, restricción, más asociados a lo corporal. Y esta experiencia se produce en actos recreativos y ordinarios. Porque según Errázuriz-Larraín (2015) el fenómeno estético es cotidiano, relativo a las rutinas diarias y no tiene que ver solamente con lo extraordinario.

Nos interesa recoger la percepción estética del alumnado, la forma en que se relacionan con su espacio educativo y con los elementos que lo constituyen, desde la corporeidad. Concretamente sus formas de moverse y circular por el colegio en relación a sus gustos, pues suponemos que las preferencias por unas estéticas determinadas hacen que se decanten por ubicarse en unas zonas u otras de la escuela. Deste modo podemos hallar lugares poco frecuentados, detectar zonas escasamente atractivas, o reconocer espacios desaprovechados desde el punto de vista educativo.

Metodología

Apostando por una epistemología etnológica de la observación, valoramos el contacto efectivo con los interlocutores, la representatividad cualitativa del grupo elegido (situando desde esta perspectiva conceptos como el de etnia), la capacidad de generalización (desde la exploración de un caso singular que remite a la elaboración de configuraciones que exceden ampliamente ese único

caso), la legitimidad de la antropología de la contemporaneidad cercana, y la alteridad íntima (Augè, 2000:20-6).

La elección metodológica que se propone es la Investigación Educativa Basadas en Artes Visuales (Marín, 2005; Marín & Roldán, 2008; 2009; 2010) a partir de representaciones gráficas del alumnado para recoger sus opiniones e inquietudes con referencia al espacio educativo que les rodea (Burke, et. al, 2006). Como los participantes son menores, entre 6 y 12 años, proponemos una vía de comunicación complementaria a la verbal: el lenguaje visual. Se trata de recoger las opiniones e inquietudes del colectivo estudiantil, con referencia al espacio educativo que les rodea, a partir de creaciones artísticas. De este modo la estética escolar cotidiana se transfiere plásticamente. Para ello les ofrecemos planos de arquitectura de sus colegios sobre los que interactuar gráficamente.

La población con la que se desarrolla el trabajo es el alumnado de Educación Primaria de 3 escuelas a las que nos referiremos como: CEIP CF, CEIP JCA y CEIP MLS. Este conjunto se caracteriza por su carácter plurisocial — en tanto albergan diversos grupos socio-económicos culturales—: una escuela rural de población española y feriantes, una escuela urbana multicultural, una escuela urbana de etnia gitana. Con la participación de un total de 309 estudiantes.

El objetivo de esta investigación consiste en conocer la forma de relacionarse de los escolares con el espacio educativo y con los elementos que lo constituyen. Para ello se les preguntan dos cuestiones ¿qué recorrido es el que más te gusta realizar por la escuela? ¿qué recorrido es el que menos te gusta realizar por la escuela? Y se les pide dibujar en color verde su respuesta positiva y en rojo la negativa. Cada participante dibuja en un ordenador donde se observa el plano de su escuela en planta, y lo hace de forma individual y sin conocer la respuesta de sus pares.

Exposición de resultados y discusión

El tiempo dedicado a la convivencia con los escolares, una media de dos meses en cada escuela, favorece la interpretación y discusión de los resultados recabados.

Las respuestas obtenidas en el CEIP CF (Figura 1) muestran una clara preferencia en realizar recorridos por las zonas de juego al aire libre. Se valora la libertad de circulación que ofrece principalmente la zona del patio correspondiente al campo de fútbol donde algunos días también se practica patinaje, en menor medida el campo de baloncesto y la zona trasera de los edificios. Sin embargo no se valora positivamente para hacer recorridos el interior de la escuela, posiblemente este entorno no es tan proclive al movimiento. Por otro lado, las respuestas relativas a las zonas no deseadas para hacer recorridos se



Figura 1 · Resultados del CEIP CF a través de medias visuales: en rojo el recorrido que menos les gusta realizar en el colegio, y en verde el recorrido que más les gusta realizar.

Figura 2 · Resultados por sexo del CEIP CF a través de medias visuales: a la izquierda respuestas de chicas, a la derecha respuestas de chicos

concentran especialmente en la zona trasera de la escuela; una angosto corredor por el que circulan — habitualmente en fila — para ir al comedor desde las aulas, que se encuentra lleno de contenedores de basura, zonas de almacenaje y carente de estímulos visuales atractivos o decorativos. Esta zona norte tampoco gusta como salida de las aulas hacia el exterior de la escuela, o para el ingreso, que preferentemente se realiza por la zona sur. No debemos descuidar las respuestas que rechazan los viales externos por el peligro que conlleva para estas personas caminar junto a una carretera nacional de rápido tráfico, o junto a callejas rurales sin acera ni pavimento. También les disgusta acudir a los baños, pues esta escuela — en origen unitaria — que se ha visto obligada a ampliarse mediante barracones prefabricados (ante la imposibilidad de crecer horizontalmente en la pequeña parcela), dispone unas instalaciones sanitarias con deficientes condiciones higiénicas que hacen que este recorrido se caracterice por su mal olor. Algunas intervenciones en las que se grafiaba en rojo un recorrido que atravesaba el campo de fútbol se acompañaron de argumentos relativos a los riesgos que entrañaba recibir un balonazo; por lo que deducimos que los usos y costumbres también condicionan el gusto.

En el CEIP JCA (Figura 3) las respuestas referidas a las zonas internas del colegio resaltan positivamente los recorridos de salida al patio o a la calle desde las aulas o el comedor (en verde), como forma de expansión, relajo o libertad después del horario de trabajo; y destacan negativamente (en rojo) la circulación hacia el comedor desde las aulas. En las zonas exteriores de la escuela la circulación en torno al edificio (en la inmediación a los muros) recibe un similar número de respuestas tanto positivas como negativas, esto se debe a que hay escolares que prefieren rodearlo por la derecha y otros por la izquierda, cuando ingresan desde la zona norte al colegio y acuden al patio para hacer la fila de entrada a las aulas desde el sur. Sin embargo se concentran las respuestas positivas en la zona del patio correspondiente al campo de fútbol, donde algunas respuestas negativas para este mismo espacio se acompañan de comentarios que aluden a los peligros de ser amonestado por quienes dominan esta zona de juego. Y las respuestas negativas, es decir, las zonas detestadas se concentran en el acceso de vehículos al colegio que hay en la zona oeste, pues la entrada de camiones del catering para dar servicio al comedor les impiden jugar seguros y tranquilos en ese espacio. Es curioso observar que la zona sur (un área que sirvió de ampliación al patio escolar hace más de cinco años) continua siendo menos utilizada, y solo se frecuenta como zona de paseo en su periferia, lo que pone de manifiesto que la ausencia de atractivos lúdicos en ella hace que se desaproveche recreativamente. Existe otra concentración de respuestas rojas que rechazan

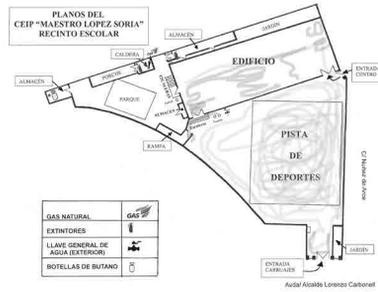
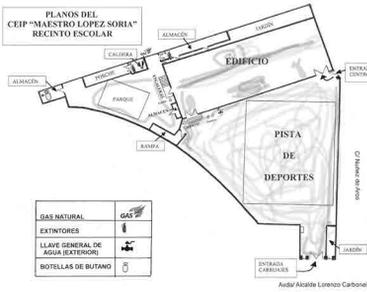
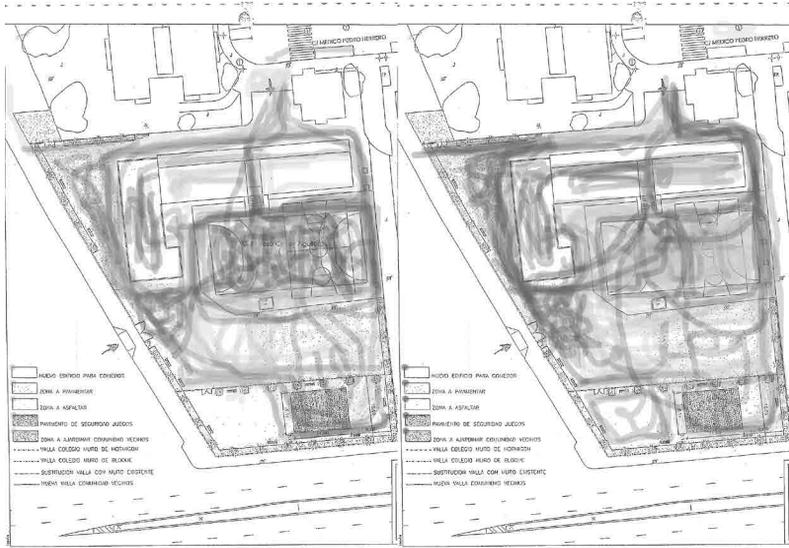


Figura 5 - Resultados del CEIP MLS a través de medias visuales: en rojo el recorrido que menos les gusta realizar en el colegio, y en verde el recorrido que más les gusta realizar.

Figura 6 - Resultados por sexo del CEIP MLS a través de medias visuales: a la izquierda respuestas de chicas, a la derecha respuestas de chicos

el rincón cercano a las ventanas de los baños de infantil debido al mal olor.

El CEIP MLS (Figura 5) ofrece dos zonas claramente diferenciadas: el predominio de respuestas positivas en el exterior y de negativas en el interior. La zona del patio, debido a sus reducidas dimensiones es recorrida en su totalidad con gozo, sin la existencia de zonas muertas; y en todo caso algún usuario rechaza el contacto con el vial peatonal próximo o con la avenida colindante. Las zonas interiores del edificio son rechazadas, pues no les agrada recorrer el comedor, el despacho de dirección, o los baños, y solamente disfrutan recorriendo el ancho pasillo.

El cruce de las respuestas según sexos (Figura 2, Figura 4 y Figura 6), visibilizan una mayor preferencia entre los chicos por las zonas centrales de los patios donde se ubican los campos de fútbol. Mientras que las chicas grafían con mayor frecuencia las zonas próximas a los muros como lugares de circulación, excepto aquellas que resultan inseguras o peligrosas. Autores como Miranda, et. al (2015), o Rodríguez Navarro y García Monge (2009) enfatizan la discriminación por razón de género subyacente en estos comportamientos escolares. La prevalencia de deportes practicados mayoritariamente por varones promueven roles de poder derivados de la gestión del espacio; a través de estas actividades los chicos aprenden a imponer sus preferencias sobre las de las niñas; las chicas se mantienen así en la periferia del campo, en los márgenes o la marginalidad aprendiendo a socializarse en lugares pequeños y a aceptar la jerarquización, mientras que prepara a los niños para competir y ocupar los lugares visibles y públicos.

Conclusiones

Para los escolares consultados, desde la perspectiva de la relación corporal con el entorno para realizar recorridos, las preferencias estéticas de se focalizan en: los espacios abiertos como patios donde existan estímulos lúdicos o naturales, que ofrezcan libertad de movimientos o circulación, y sean seguros. Los desprecios estéticos se concentran en: lugares malolientes, zonas angostas, comedor, espacios peligrosos, o entornos de normativización. Las indiferencias estéticas, desde la perspectiva del movimiento, se configuran en torno a lugares de la escuela donde queda manifiesto que prevalece el comportamiento estático, como las aulas o salas interiores.

Urge repensar en las instituciones educativas la forma de control de los cuerpos desde la obediencia, normalización, uniformización y normativización; a favor de un uso y disfrute estético de todas las áreas desde la posibilidad del movimiento libre, seguro y placentero.

Referencias

- Augè, M. (2000). *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa. (Edic. orig. en francés, 1992)
- Burke, C., Gallagher, C., Prosser, J., y Torrington, J. (2006). The view of the child: Explorations of the visual culture of the made environment. In *Economic and Social Science Research Council (ESRC) Conference on Pupil Voice*, Nottingham, UK.
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- Light A. y Smith J. (2005). *The Aesthetic of Every Day Life*. Columbia: University Press.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica, Introducción a la Estética de lo Cotidiano*. México: Editorial Grijalbo.
- Mandoki, K. (2006). *Estética Cotidiana y Juegos de la Cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Marín, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa". En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de.
- Marín, R. y Roldán, J. (2008). Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo- interpretativo a partir de H. Daumier. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.), *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos*. (pp. 97-108). València: Publicacions de la Universitat de.
- Marín, R. y Roldán, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99-106.
- Marín, R. y Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6 (1), 7-23. DOI: 10.1386/eta.6.1.7_1
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., Martínez de Lagos, A. y Barandiaran, A. (2015). Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria. *Segunda Época*, 4(7), 161-168.
- Planella, J. (2016). De cuerpos, carnes y pedagogías. Travesías corporales en la educación actual. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.), *Educación artística y diversidad sexual*, (pp. 43-59). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Rodríguez Navarro, H. y García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23, 1), 59-72.
- Saito, Y. (2007). *Everyday Aesthetic*. Oxford University Press.

A Atividade Artística do Docente como Motivação, Estímulo e Exemplo na Didática das Artes

The Artistic Activity of the Teacher as Motivation, Encouragement and Example in Arts Didactics

DORA IVA RITA*

Artigo submetido a 1 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

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

Resumo: É frequente encontrar artistas plásticos recém-formados que veem no exercício da docência uma atividade ingrata, potencialmente castradora da sua produção artística. No entanto, são pessoas com este perfil — a de artistas plásticos em atividade — as que melhor conseguem desenvolver uma docência assertiva e profícua. Apresentam-se três formas de como um professor pode desenvolver um trabalho criativo paralelo ao que os alunos desenvolvem em aula, exemplificando a metodologia criativa, os processos técnicos e/ou tecnológicos ou as formas de apresentar o trabalho artístico produzido. Esta postura, que também é pedagógica, transmite aos alunos várias referências difíceis de assegurar sem essa prática paralela do professor, elevando a fasquia do nível de qualidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino artístico / artista / professor / didática das artes visuais / pedagogia aberta / ensino informal.

Abstract: *It is frequent to find newly formed plastic artists who see in the exercise of teaching a parallel activity, potentially castrating their artistic production. However, it is people with this profile — that of active plastic artists — who can best develop an assertive and proficient teaching. There are many ways in which a teacher can develop a creative work parallel to what the students develop in class, exemplifying the creative methodology, the technical and / or technological processes, as well as different attitudes to show the artistic work produced. This position, which is also educational, transmits students several references difficult to ensure without this parallel practice of the teacher, raising the bar on quality of learning level.*

Keywords: *Art education / Artist / teacher / Didactics of the visual arts / Open pedagogy / Informal education.*

Introdução

Para o artista plástico que ingressa no ensino parece existir uma antinomia de objetivos entre as duas atividades, a artística e a docente, o que iria contradizer qualquer uma delas, pois ambas requerem um total envolvimento. Considera-se esta oposição apenas aparente. Depois de uma formação artística a dinâmica criativa não pode nem deve ser reduzida nem adiada, mas sim assumida plenamente, tentando convergir todas as atividades que eventualmente se desempenhem num contexto global de vida.

Produção artística e docência não são atividades profissionais que se descartem depois de cumprido um horário e, além disto, ambas requerem uma plena abertura ao mundo.

Esta aproximação, parecendo incompatível e ingrata de gerir, pode coincidir sem constrangimentos ou bloqueios, porque o esforço passa apenas pela forma holística como se pensa e planifica. Objetivada uma em função da outra, com a abertura e o pragmatismo que qualquer pedagogia aberta exige, pode-se gerir uma coexistência bastante gratificante para o artista/professor, assim como para os alunos.

Entendendo existir um campo de soluções muito diversificado, percorreremos quatro situações em que se verifica o desenvolvimento de trabalhos artísticos paralelos aos que os alunos desenvolvem informal ou formalmente, numa exemplificação de possibilidades diferenciadas de metodologias criativas, processos técnicos e/ou tecnológicos, assim como de diferentes atitudes na apresentação do trabalho artístico produzido em coletivo. Estas posturas, que também são pedagógicas, transmitem aos alunos várias referências difíceis de assegurar sem essa prática paralela do professor, elevando e ampliando o nível da aprendizagem. Consideram-se três situações em que os artistas, não sendo professores integrados no ensino regular formal, ou sendo mesmo o que se pode entender por alunos em autogênese, colocam ao nível profissional da criação artística através de saber apresentar e/ou instalar os trabalhos realizados por crianças em diversos cenários. Por fim, apresentam-se duas situações que foram postas em prática no 3º Ciclo do Ensino Básico, uma em que o trabalho realizado em aula, como demonstração didática, foi posteriormente desenvolvido em obra autónoma pelo artista-professor, e uma outra ação em que a planificação inicial já se configurava com a realização paralela da obra do artista/professor.

1. O projeto *Morrinho*

O primeiro caso que apresentamos é uma história feliz de meninos de uma favela brasileira com muito poucos recursos, onde, de forma autónoma e endógena, desenvolveram uma brincadeira de rua que se evidenciou e se projetou por todo o



Figura 1 · *Projeto Morrinho*, 52º Bienal de Veneza, 2007.

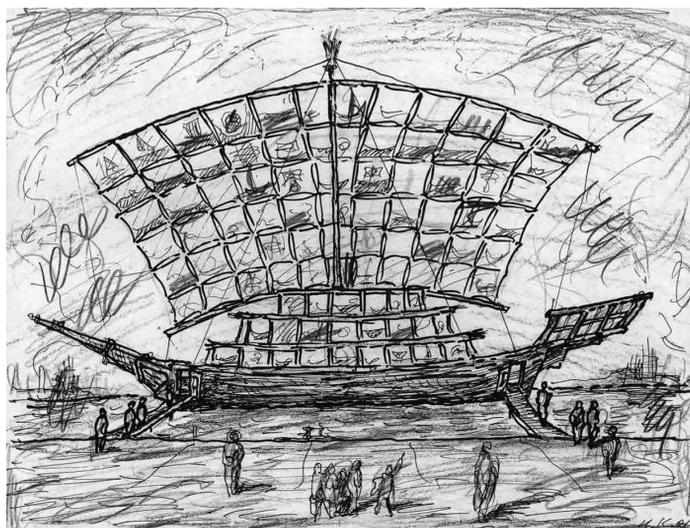


Figura 2 · Ilya e Emilia Kobakov, *Barco da Tolerância*, 52 Bienal de Veneza, Veneza.

Figura 3 · Ilya e Emilia Kobakov, *Barco da Tolerância*, desenho de projeto, 2005.

mundo como intervenção artística, desde a 52ª Bienal de Arte de Veneza (Figura 1) ao MOMA de Nova Iorque, passando por muitos outros eventos, museus e cidades.

O projeto *Morrinho* (1997-), instalado na favela Pereira da Silva, no bairro de Laranjeiras, no sul da cidade do Rio de Janeiro, pode-se definir como uma maquete inserida num espaço de cerca 350 m².

A simples brincadeira de crianças e jovens da favela rapidamente se transformou num espaço de convívio lúdico, uma proteção ao vandalismo e violência que assolavam a comunidade. Em vez de fazerem as aprendizagens da vida no difícil espaço real, no qual muitos sucumbiriam, estes jovens foram criando um outro universo à sua imagem, onde foram adquirindo ferramentas e experiências para lidar com o mundo e ultrapassar as suas limitações e confinamentos. Ali brincavam com tijolos, madeiras, vários materiais recuperados, bonecos de *Legó*. O *Morrinho*, como lhe chamaram por ser uma réplica do morro onde viviam, foi crescendo e os jovens também, tornando-se uns dinamizadores de outros mais novos, desencadeando um movimento grupal de aprendizagem informal. Atualmente, mais de 20 adolescentes seguem o exemplo da equipa fundadora.

Hoje, passada década e meia, *Morrinho* surge também como um modelo social para a própria favela, protagonizando um centro de divulgação da cultura multidimensional daquele meio, ajudando a integração e o reconhecimento dos recursos autóctones. *Morrinho* detém agora maior capacidade de criação artística, com vários meios, como o cinema, as artes plásticas, o teatro e a música. A solicitação da mostra do projeto tem vindo a aumentar em importância e quantidade, pelo que a logística das exposições e diversos eventos, principalmente os que são noutros países, está a cargo da produtora independente *TV Morrinho* (tv-morrinho@uol.com.br), coordenada por Cirlan Oliveira, representante do projeto (lancimorrinho2009@hotmail.com <http://cirlanoliveiraeprojetomorrinho.blogspot.pt>).

2. Ilya Kabakov (1933) e Emilia Kabakov (1945)

A segunda abordagem do ser artista/professor fazemo-la também a partir de uma situação de ensino informal, mas agora num sentido inverso da situação anterior, iniciada e continuada ao longo dos últimos 12 anos por dois artistas que trabalham em parceria desde 1989, Ilya e Emilia Kabakov (2016). Estes autores/artistas, com obra reconhecida mundialmente, trabalham sob o tema da tolerância com populações escolares de todo o mundo, abarcando um grande leque etário, desde a pré-escolaridade aos alunos do ensino secundário.

Interagindo com as estruturas institucionais e com os professores do ensino regular, os autores / artistas abordam e trabalham o tema com os alunos através



Figura 4 - Erzen Shkolli, 1998. Políptico de oito painéis com 210 cm de comprimento, instalação no CAPC — Musée d'Art Contemporain de Bordéus, 2011.

Figura 5 - Erzen Shkolli, 1998. Recortes e colagens de tecidos com base em desenhos de crianças, Van Abbemuseum, Eindhoven, Holanda, 2013.



Figura 6 · Dora Iva Rita, primeira peça realizada em aula. Argila cozida.

da construção de um barco utópico. Para além das aprendizagens adquiridas nessa ação coletiva surgem milhares de desenhos que são expostos como se fossem pano velico, força motriz de um barco, e a força coletiva destes barcos que transportam a ideia de tolerância.

A missão do *Barco da Tolerância* (2005 -) é educar para a tolerância, estabelecendo ligações entre a juventude de diversos continentes, culturas e identidade, unidos pela linguagem artística.

O *Barco da Tolerância*, que foi realizado pela primeira vez na cidade de Siwa, no Egito em 2005, tem sido concretizado por todo o mundo. Foi realizado e instalado em Veneza (Figura 2), em St. Moritz, em Sharjah, em Miami, em Havana, mais recentemente em Moscovo e em New York em 2014, e em 2016 em Zug (*Foundation: The Ship of Tolerance*, s/d). Em 2017 está programado ser realizado em Londres coincidindo com a retrospectiva da obra de Kabakov na Tate Modern.

Embora este seja um projeto artístico pessoal (Figura 3), Ilya e Emilia Kabakov desenvolvem conscientemente uma atividade didática e pedagógica aberta, numa abordagem informal do ensino básico da arte e através da arte.

3. Erzen Shkololli (1976)

Durante a guerra no Kosovo, Erzen Shkololli (1976) natural de Pejë, esteve retido durante três meses na cidade, de onde não podia sair. Nesse tempo de guerra participa num projeto humanitário nos campos de refugiados que consistia no

resgate e reabilitação de crianças com traumas de guerra através de desenhos sobre a realidade que as cercava, em pequeno formato, configurando postais. A partir desse material iconográfico, tendo acesso a tecidos na loja do pai e a uma máquina de costura, decide recriar essas narrativas pessoais transpondo-as para panos coloridos, desenvolvendo um conjunto de trabalhos com recorte de tecidos (Van Abbe Museum, 2013; Barsch, 2001).

Recorrendo à clareza, espontaneidade e força com que as crianças exprimem as suas emoções mas aplicando uma linguagem própria e contemporânea, constrói obras de forte densidade, num desenho límpido e expressivo, que nos transporta à síntese de Henri Matisse (1869-1954).

Numa destas suas obras (Figura 4) sente-se também a influência de Jean Lurçat (1892-1966), principalmente na composição, tanto pelo longo formato, como pelo tom escuro do fundo de onde surgem figuras luminosas, numa aproximação à emblemática tapeçaria *Le Chant du Monde* (1956-1965) de Jean Lurçat, exposta em 1966, um dos marcos da tapeçaria artística internacional.

Expôs pela primeira vez estas obras em 1998, logo após o fim da guerra, na cidade palco do desenvolvimento do trabalho, juntamente com os postais realizados pelas crianças — com certeza um passo para a interiorização do sucedido e, conseqüentemente, para a reabilitação e inclusão daqueles que participaram no projeto, assim como de toda a comunidade que nele se viu refletida (Figura 5).

As obras criadas por este autor são paradigmáticas da capacidade narrativa que reveste as mantas de retalhos e da potenciação catártica e curativa da expressão plástica, facilitadora da capacidade de resistência à violência da guerra.

A criação plástica resgata a liberdade a muitos níveis — mentais, emocionais, afetivos. A criação têxtil religa estruturas, *ipsis verbis*, e, ao consentir essa ação, encontram-se também padrões edificadores de mundos, sejam eles quais forem, porque todos têm a mesma lógica estruturante e construtiva (Ljungberg & Lira 2003).

4.

Consideramos de seguida dois casos circunscritos ao ensino regular, sendo que o primeiro se desenrolou a partir do normal acompanhamento letivo de um grupo de alunos do 9º ano numa aula oficial.

Esta ação que descrevemos está relacionada com a prática lectiva diária num Curso de Educação e Formação na disciplina de Oficina de Cerâmica, em que o artista/docente acompanha os alunos através da elaboração de uma peça elementar de sua autoria, explicando metodologias do trabalho em volumetrias de barro, pequenos preceitos, correção de gestos e de utilização do material, assim como demonstra o aspeto final desejável, situações que dificilmente todos



Figura 7 · Dora Iva Rita, *Espíritos da Terra*, 2008. Oliveira transplantada e cabeças de barro a selarem os troncos podados, Santa Bárbara de Nexe.



Figura 8 · Dora Iva Rita, *Ex Dádivas I*, 2012-2014. Moldes de corpos, pano cru, madeira de corte de pedra, fio de algodão, 300x100cm.



Figura 9 · Dora Iva Rita, *Ex Dádivas II*, 2012-2014.
Moldes de corpos, pano cru, madeira de
corte de pedra, fio de algodão, pedras marítimas,
têmpera azul, 250x100cm.

Figura 10 · Corpo completo por diversos moldes
diretos, 2012.

os alunos compreenderiam com eficácia através de outros recursos pedagógicos (Figura 6). Com esta atitude também há a vantagem da existência de um referente mais acessível e credível para uma autoavaliação dos resultados.

Partindo de uma dessas peças realizada em aula, o artista / docente desenvolveu uma instalação de exterior que intitulou *Espíritos da Terra*, apresentando mais tarde aos mesmos alunos todo o projeto, com os estudos e pressupostos conceptuais, a peça inicial, que eles já conheciam, e as fotografias da intervenção artística *in situ* (Figura 7).

Num segundo caso o professor arriscou em planificar as aulas de forma a integrar o produto do trabalho dos alunos num projeto seu, com autonomia e maturidade profissionais.

Dois peças intituladas *Ex Dádivas*, inicialmente denominadas *Teares Humanos* (Figura 8 e Figura 9), desenvolvidas em 2013 e expostas em 2014 na Escola Superior de Arte e Design do Porto, um dos núcleos expositivos paralelos à Bienal Internacional de Arte Têxtil, Contextile, em Guimarães, e na Galeria Municipal da Amadora em 2015, obras que têm por base o produto da colaboração dos alunos do 7º ano da disciplina de Oficinas de Expressão Plástica (2012-2013), através da planificação gerada circunstancialmente devido à redução para 50 minutos do tempo curricular semanal dessa disciplina.

Estes alunos realizaram, em grupo, moldes de diversas partes do corpo de cada um, numa interpretação do tema geral da escola “todos diferentes, todos iguais” (Figura 10). Embora o projeto inicial realizado com os alunos fosse a produção de esculturas humanas compostas por diversas partes de várias pessoas, cedeu-se ao impulso de produzir uma obra com um fundamento diferente, depois de se ter percebido a qualidade estética e a potencialidade de comunicação dramática de cada uma das peças compreendida separadamente (Figura 11 e Figura 12). Em debate chegou-se ao conceito de *ex votos* o que transformou a ideia inicial em duas obras de “teares humanos”, entretanto denominadas *Ex dádivas*, precisamente devido à atitude colaborativa dos alunos, em que estes consciencializaram a “oferta” dos seus corpos como moldes de parte importante da narrativa simbólica das obras criadas pelo professor.

Conclusão

As metodologias para o desenvolvimento de um trabalho concomitantemente artístico e letivo são muitas e diversificadas, dependendo de muitas variáveis. É fundamental abordar as duas áreas como sendo indissociáveis, sem inibições, preconceitos ou permeabilidades a juízos alheios, adaptadas de forma coerente e consequente a situações determinadas do ensino artístico formal ou informal, curriculares e

humanas, e em função de objetivos didático e pedagógicos claros e bem definidos.

Podemos pensar-se que raramente se conjugam os fatores que possibilitam este tipo de situações, mas estas podem ser desencadeadas através de pequenas atitudes pedagógicas que germinam e acabam por possibilitar interações insuspeitadas entre a atividade artística e a docente.

Esta conjugação acentua a cumplicidade entre o professor e os seus alunos, desenvolvendo-se uma dinâmica extremamente positiva no grupo/turma ao nível da sedução da aprendizagem, que se torna fidedigna, do método de trabalho, onde se nota um maior empenho, e, fundamentalmente, da responsabilidade individual e de grupo, porque "trabalho de aula" passa a ter um sentido "sério" (real), o que é um fator de progressão e sucesso inestimáveis, não sendo uma mera atividade didática, ou, mais perigoso ainda, uma atividade lúdica. Pelo outro lado, o professor sente-se, inevitavelmente, muito mais motivado para o desempenho da sua atividade docente porque ela passa a ser um fator de progressão do seu trabalho artístico, ao mesmo tempo que assume a sua formação, vocação e ação criativa como artista plástico.

O ensino base das artes plásticas só tem sentido fundamentado se for ministrado por um docente apto e motivado para o desempenho da produção artística. Informado, inserido no meio, atento à atualidade, de modo a perceber as diversas dinâmicas e conceitos que se colocam à criação artística contemporânea, torna-se capaz de ir mais além no seu magistério ao detetar e poder orientar alguns alunos em opções de percurso no âmbito artístico, que, por regra, dificilmente são compreendidas pela família como possibilidade de realização, possibilitando assim à criança ou adolescente receber empatia e apoio precoces.

E, fundamentalmente, porque o ensino das artes visuais não passa apenas pelas aprendizagens de didáticas limitadas aos elementos básicos que estruturam a imagem, passa, sim, pela capacidade de converter essa didática na matéria do sonho, da utopia e da sensibilidade poética e filosófica do mundo, de modo a que o aluno perceba que pode modificá-lo.

Referências

- Ljungberg, Joa; Lira, Rodrigo Mallea (2003). *Juntos*. Tirana: Tirana National Gallery.
- Barsch, Barbara (2001) *Beautiful Strangers* : *Albanische Kunst*. Stuttgart, Allemagne: Institut für Auslandsbeziehungen.
- Van Abbe Museum (2013) *Erzen Shkolli, Pejë, Kosovo*, 1998 [Consult. 10-04-2017] Disponível em URL: [http://www.shipoftolerance.org](http://www.vanabbemuseum.nl/en/programme/programme/erzen-shkolli/Foundation: The Ship of Tolerance (s/d) [Consult. 10-04-2017] Disponível em URL: <a href=)
- Kabakov, Ilya & Kabakov, Emilia (2016). *Ship of Tolerance*. Zuh: Kunsthaus Zug. [Consult. 10-04-2017] Disponível em URL: http://www.shipoftolerance.kunsthauszug.ch/images/E_Doku_KabakovShipofTolerance.pdf

Manipulativos Digitais no 1.º Ciclo: Vamos Aprender?

Digital Manipulatives in Primary School: Let's Learn?

MARIA ALICE SOUSA DIAS GRADÍSSIMO* & CRISTINA SYLLA**

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, CIEE — Centro de Investigação e Intervenção Educativas. R. Alfredo Allen 535, 4200-135 Porto. E-mail: diasgradissimo@gmail.com

**Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Ciec/engageLab. Campus de Gualtar 4710-057 BRAGA, Portugal. E-mail: cristina.sylla@gmail.com

Resumo: Apresenta-se a intervenção realizada num 2ºano partindo-se dos currículos de matemática e de arte (Expressão Plástica). Explorou-se a utilização de um manipulativo digital (Magikplay) com o objetivo de potenciar o jogo como alavanca para as aprendizagens de conceitos de geometria e arte. A estratégia usada permitiu o desenvolvimento de aprendizagens de caráter sociológico com atuações de forma partilhada e sincronizada para solucionar os desafios decorrentes dos jogos. O estudo revelou que a utilização destes materiais promoveu o trabalho colaborativo, a troca de ideias e motivação para a criação de variados trabalhos.

Palavras-chave: Manipulativos Digitais / Arte / Trabalho Colaborativo.

Abstract: *This paper describes an intervention carried with a class of second graders. The study focused on the Mathematics and Art's curricula outgoing from a digital manipulative (Magikplay) that was used to explore the game as a lever for the learning of concepts of geometry and art. The strategy used allowed the development of collaborative learning whereby students scaffold each other to solve the challenges presented by the game. The study revealed that the use of these tools promoted collaborative work, exchange of ideas and motivation for the creation of varied works.*

Keywords: *Digital Manipulatives / Arts / Collaboration.*

Introdução

Pretendemos com o desenvolvimento deste trabalho estudar temáticas ligadas à aprendizagem e aumento de competências sociais e relacionais, recorrendo a materiais manipulativos digitais, conjugando deste modo experiências lúdicas com desenvolvimento curricular disciplinar, transcorrendo a interdisciplinaridade entre o jogo, a matemática e a arte.

Os Manipulativos Digitais utilizam objetos físicos para manipular conteúdos digitais tendo surgido nos últimos anos como poderosas ferramentas de aprendizagem (Resnick et al., 1998:281-7). No estudo aqui apresentado, utilizamos esta ferramenta pedagógica numa turma de 25 alunos do 2º ano de escolaridade do primeiro ciclo de uma escola pública de Braga.

O manipulativo digital utilizado é constituído por um conjunto de peças físicas com diferentes formas geométricas, que ao serem colocadas no ecrã do *iPad* permitem solucionar diferentes desafios. A ferramenta revelou-se como potencial alavanca para a motivação e concretização de currículos de matemática e de experimentações plásticas no âmbito da disciplina de expressão plástica.

O estudo foi motivado pelo desejo de compreender as lógicas, as ligações e interseções existentes entre este tipo de materiais e como se podem relacionar com o currículo oficial. Procuramos perceber o modo como a professora titular operacionalizava ou potenciava a utilização do manipulativo digital e os materiais manipulativos (sólidos de madeira) com as unidades curriculares de geometria e de expressão plástica.

Também se tornou importante e pertinente perceber como é que os alunos procederam nas aprendizagens e como é que com estas novas ferramentas promoveram novos caminhos e conduziram consequentemente a novos enfoques teóricos e práticos que, no caso da arte, se traduziu no estudo de concepções geométricas do pintor, Piet Mondrian. Este serviu como ponto de partida para a exploração de outras expressões e relações da linha, plano e volume.

Na senda do que defendeu Mondrian, ao referir que a função do artista é participar ativamente através das suas obras na mudança da sociedade, ou seja, “as obras de arte não de atuar como portas de percepção” Mondrian (1872-1944), também aqui se implicou esta pretensão por via escolar, de transformar a arte, o currículo formal, em situações de aprendizagem dinâmicas e interativas com conceitos trabalhados através de interpelações e reflexões conjuntas por questionamentos sobre as observações de obras de arte fazendo-se paralelos por oposição ou por anuência (comum ou não comum) na exploração, quer dos diversos cenários do jogo com a obra, quer com situações apresentadas nos manuais.

A lógica interposta a este trabalho reuniu, por um lado, o estudo da teoria

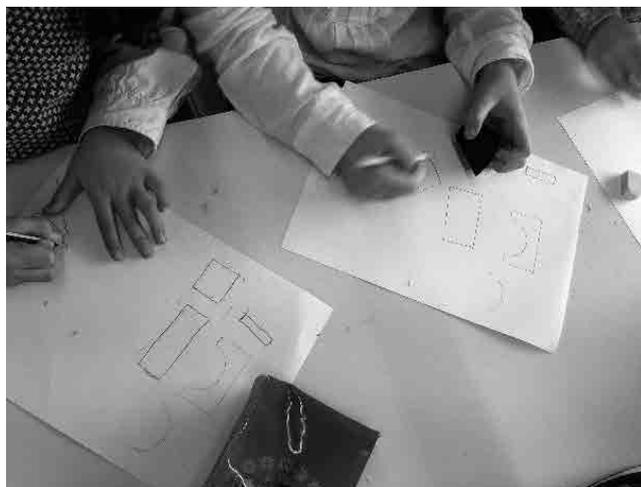


Figura 1 · Projeto MagikPlay — Trabalho entre pares (grupos de trabalho) — Fonte própria

Figura 2 · Fase criativa para invenção de cenários, personagens e níveis para o jogo magikplay. Fonte própria.

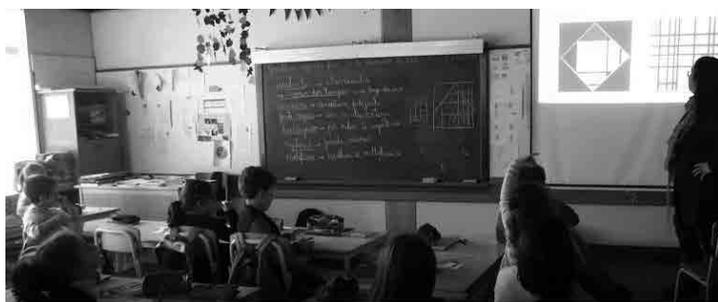


Figura 3 · Construção de sólidos geométricos com o uso de palhinha, plasticina e papel. Fonte própria.

Figura 4 · Alunos integrando conhecimentos da obra de Mondrian — observação de um power point. Fonte própria

que se implicou com a temática a investigar e por outro, com as recolhas de dados obtidas através da metodologia usada, análise de imagens gravadas e vídeos, trabalhos plásticos produzidos pelos alunos, fichas de trabalho aplicadas em conjunto com a professora titular e dados decorrentes dos registos de observação. Fomos observadoras participantes envolvidas na ação. Atuamos no sentido de confluir lógicas entre temáticas e entre representações com uma simbiose estruturada.

1. Manipulativos digitais: Magikplay

A utilização de materiais físicos com dispositivos móveis permite conjugar brinquedos tradicionais (no caso concreto sólidos geométricos) com uma aplicação digital. O manipulativo utilizado engloba duas aplicações — dois jogos — tendo cada um deles 10 níveis em crescente dificuldade. Cada nível apresenta um desafio que os utilizadores têm que solucionar colocando os sólidos físicos no ecrã do Tablet, deste modo, desafiando e motivando os alunos.

1.1 O jogo e a relação curricular

Através do jogo a criança aprende e diverte-se, exercita habilidades e transpõe obstáculos. O jogo digital marcou profundamente “a realidade social, o que impõem novas exigências também para o processo educacional e podem auxiliar com propostas criativas e emancipatórias” Falkemback (s/d) Tal como a autora, também consideramos que há processos criativos que se desenvolvem através do jogo e que por meio deste se firmam novos territórios criando-se deste modo pontes para aprendizagens significativas em múltiplas dimensões. Estamos convencidas de que o uso das tecnologias digitais potencia o desenvolvimento de trabalho autónomo e, tal como refere Santos, o uso de computadores ou outros recursos digitais, potenciam a autoaprendizagem e são

ferramentas de trabalho para a leitura, a escrita, a matemática, as ciências e as artes (...) a criança desenvolve a coordenação visuomanual (...) concentra a sua atenção, a estrutura, a lateralidade, melhora as suas capacidades mnésicas e aprende a descobrir a informação de que necessita” (Sousa, 2003: 321-3)

O uso desta ferramenta mostrou-se um excelente auxiliar para a aprendizagem colaborativa (Figura 1), porém foi com a supervisão constante e com a introdução de propostas por parte das investigadoras que se firmaram pontes para o conhecimento, quer de conceitos de matemática quer de expressão plástica pois a “criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de

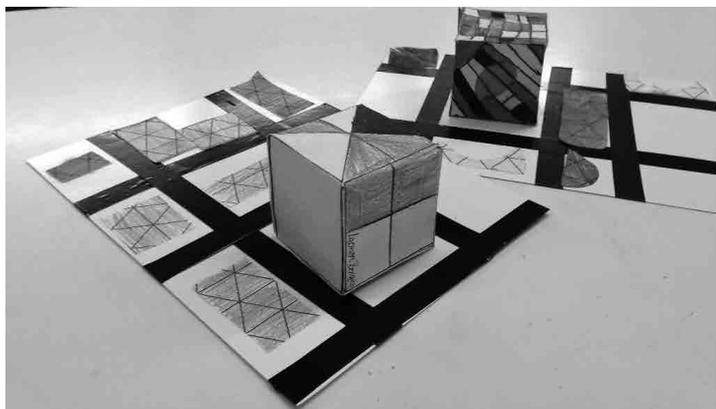


Figura 5 - Trabalhos plásticos finais — reprodução da obra de Mondrian. Fonte Própria.

emergências psicológicas que por outras vias seriam difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003:167)

Adicionalmente, o manipulativo digital possibilitou ainda uma coordenação com os currículos formais em desenvolvimento, tendo tido um papel decisivo na manutenção da motivação e empenho pela tarefa. Pode observar-se uma grande implicação no labor e na expressão artística pela criança. Tal como refere Gonçalves, “a criança desenha por jogo e curiosidade” (Gonçalves, 1976:48). Este autor defende que a criança é extremamente sensorial, que se exprime através de sentimentos e que mais importante que a representação é o que exterioriza a partir dos seus trabalhos, criando narrativas visuais, compondo histórias.

Nesta linha de pensamento, verificamos que os alunos construíam novos cenários para novos jogos, criando personagens e histórias à volta delas (Figura 2).

1.2 Aprender linhas e planos com Mondrian

Para além de utilizar os sólidos para manipular os conteúdos digitais, os alunos manipularam os sólidos sem a aplicação digital do kit do projeto e foram explorando as suas qualidades físicas, térmicas (cromaticamente e pelo tato) explorando várias atividades, nomeadamente:

- Contaram faces/planos, sentiram arestas/linhas.
- Construíram sólidos com materiais diversos (palhinhas, plasticina, papel, fitas autocolantes).

A partir de construções iniciais foram gradativamente para outros espaços, primeiro sensitivos, sentindo as sensações dos materiais físicos, depois para a sua exploração e tradução para outros construídos por si, bi e tridimensionalmente (Figura 3).

Conheceram obras de Mondrian e aplicaram expressivamente a sua linguagem em faces de um cubo e criaram ainda um contexto para este cubo, numa composição visual, sobre cartão.

Utilizaram fitas autocolantes pretas para reproduzirem as linhas verticais, horizontais da sua obra.

Na apresentação da obra, trabalharam-se os conceitos fundamentais da linguagem e da percepção visual (Figura 4): a linha vertical, linha horizontal, as cores primárias e as cores neutras. Tal como é referenciado por Sproccati,

Mondrian afirma querer atingir com o neoplasticismo uma arte de «relações puras» ou seja, como ele próprio explica, uma pintura que exprima apenas as relações formais que o naturalismo durante séculos «ocultou» sob os objectos. (...) os seus quadros reduzem-se aos elementos fundamentais da percepção visual: a linha vertical, a linha horizontal, as cores primárias — vermelho, amarelo, azul — inseridas em zonas rectangulares ou quadradas, mais o branco e o preto (...) Essas presenças simples evocam coordenadas basilares da experiência humana, o plano horizontal do solo (ou do eixo formado pelo olhar), a linha vertical da posição erecta — que por seu turno, estão cheias de conotações simbólicas, como revelam as infinitas referências da construção «alto/baixo» (Sproccati, 2009:173-84)

Nesta dialógica entre fatores físicos da obra e conjugações referenciais ao mundo envolvente, construíram-se ideias bases para se (re) configurar o abstrato no concreto, tal como o digital no material. Resultaram trabalhos plásticos de grande qualidade tendo em conta a faixa etária deste grupo-turma (Figura 5). Este percurso potenciou outra ponte para a “invenção, criação e fantasia” Munari (1987). Tal como é referenciado por este autor, “o mundo exterior ao individuo é explorado pela inteligência mediante manipulações e operações lógicas, com o objetivo de procurar compreender as coisas e os fenómenos que nos rodeiam” (Munari, 1987:21)

Parece emergir um sentido lógico entre o real e as formas que o definem, tornando para isso visível as formas que explicam o mesmo. As formas envolventes/formativas tornam-se a essência das representações.

Conclusão

O manipulativo digital potenciou a aprendizagem da matemática e da expressão plástica conjugando o concreto com o abstrato.

Os alunos perceberam, através da manipulação dos sólidos requeridos, a tridimensionalidade para depois poderem entender a representação bidimensional rebatendo os sólidos no plano, representando deste modo bi-dimensionalmente as formas, contornando peças, sentindo as suas faces, arestas, formas, texturas e cores.

Concretizaram deste modo, as aprendizagens que se revelaram extremamente importantes. Percorrer este caminho, é pois, tal como está referenciado no documento curricular do ministério de educação, na sua introdução, caminhar para

(...) a abstração [que] desempenha um papel fundamental na atividade Matemática, permitindo agregar e unificar objetos, conceitos e linhas de raciocínio, e adaptar métodos e resultados conhecidos a novos contextos. É no entanto reconhecido que a aprendizagem da Matemática, nos anos iniciais, deve partir do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática, se faça de forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos e promovendo assim o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico. (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013: 1).

Consideramos que foram muito ricas todas as atividades realizadas pelos alunos demonstrando a aquisição de conceitos e o desenvolvimento de competências sociais. Verificamos que, tal como nos estudos de Lev Vygotsky (1987) e Sofia Morozova (1982), os alunos percebem as formas reais percebendo formas, cores, texturas, e tamanhos/volumes e só depois, com a ajuda do professor vão aprendendo os conceitos formais inerentes a essas formas.

Os alunos desenvolveram a criatividade e imaginação, criaram novos referentes a partir dos existentes, criaram novos graus de combinações, misturando, posteriormente, elementos reais com elementos da fantasia, tendo-se verificado graus de complexidade diferentes Vygotsky (1990).

No fator social e trabalho entre pares, refletem-se os modos de aprendizagem e ainda a implicação de ambientes propícios à aprendizagem, tal com referência Arends,

As salas de aula podem ser vistas como sistemas sociais e ecológicos (...) um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas de forma a que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente. (Arends, 1997:129)

Nesta perspetiva, o clima de aula, a pedagogia positiva e ferramentas pedagógicas atrativas e atuais parecem potenciar o desenvolvimento de competências sociais, trabalho colaborativo, aprendizagens gradativas de complexidade, a imaginação, criatividade e fantasia.

Emergiu, das leituras de obras de arte, uma maior percepção visual de elementos constitutivos da obra e desenvolveram-se códigos simbólicos inerentes à linguagem visual.

Agradecimentos

Gostávamos de agradecer aos alunos do 2º ano da Escola EB1 de Gualtar e à Professora Titular de turma Ângela Soares, assim como ao Coordenador Professor Guilherme Barbosa, sem os quais este estudo não teria sido possível. Muito obrigada. O estudo foi parcialmente financiado FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 — Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145 FEDER-007562 e a bolsa de Pós-doutoramento: SFRH/BPD/111891/2015.

Referências

- Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw Hill de Portugal.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Falkemback, G. A. (s/d). *O Lúdico e os Jogos Educacionais*. Disponível em URL: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf
- Gonçalves, E. (1976). *A Pintura das Crianças e Nós: Pais, professores e Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Munari, B. (1987). *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Editorial Presença.
- Resnick, M., Martin, F., Berg, R., Borovoy, R., Colella, V., Kramer, K. and Silverman, B. (1998) "Digital manipulatives: new toys to think with". In *Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI'98)*, pp. 281-287. New York, NY: ACM Press.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação — 3º Volume Música e Artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sproccati, S. (2009). Abstracionismo. In Sproccati (Org.), *Guia da História da Arte: os Artistas, as obras, os movimentos do século XIV aos nossos dias*. Lisboa: Editorial Presença.

Avaliar trabalhos visuais na escola: entre inquietações e experimentações surgem as fichas avaliativas

Evaluating visual works at school: Evaluation forms arise from concerns and experiments

EMANUELE CRISTINA SIEBERT*

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Campus Rio do Sul. Estrada do Redentor, 5665, Rio do Sul — SC, 89163-356. Brasil. E-mail: artemanuele@gmail.com

Resumo: As fichas avaliativas surgem da necessidade de avaliar os trabalhos práticos realizados pelos estudantes nas aulas de artes, tendo por base critérios objetivos e evitando assim que a avaliação fosse velada ou baseada em gostos pessoais do professor. O relato dialoga com Hernandez (2000), que aborda a avaliação no ensino das artes visuais e com Bourdieu (2007) que reforça a importância da arte na escola e a realização de trabalhos práticos. O relato contextualiza o cenário escolar em que a proposta foi experienciada e como a ficha foi estruturada, sendo que todos os itens surgiram por necessidades observadas em sala de aula, sendo alguns itens de caracteres organizacionais, disciplinares e outros que reforçavam os conteúdos estudados. As fichas tornaram as avaliações mais rápidas e objetivas, facilitando

Abstract: *The evaluative forms emerge from the need to evaluate the practical work done by the students in the art classes, based on objective criteria and thus avoiding that the evaluation was veiled or based on the teacher's personal tastes. The narrative dialogues with Hernandez (2000), who approaches the evaluation in the teaching of the visual arts and with Bourdieu (2007) that reinforces the importance of art in school and the accomplishment of practical works. The report contextualizes the school scenario in which the proposal was experienced and how the form was structured, and all items arose from needs observed in the classroom, some items of organizational, disciplinary and other characteristics reinforcing the contents studied. The evaluative forms made evaluations faster and more objective, facilitating the dialogue between teacher and*

o diálogo entre professor e alunos, orientando e possibilitando que os trabalhos pudessem ser corrigidos ou refeitos, se assim o aluno opta-se. **Palavras-chave:** educação artística / avaliação / prática pedagógica / relato de experiência.

students, guiding and enabling the work could be corrected or redone if the student chooses.
Keywords: art education / evaluation / pedagogical practice / experience report.

Inquietações e experimentações

Como avaliar trabalhos visuais por critérios e sem achismos? Qual a concepção de um bom trabalho? Como avaliar os trabalhos visuais produzidos pelos alunos na aula de artes?

Alguns dirão que a avaliação é a verificação do que os alunos aprenderam, outros do trabalho realizado pelo professor e outros ainda se os objetivos propostos foram atingidos. Uma etapa que deve utilizar dos mais diversos instrumentos e que devem ser nítidas para o estudante, pois não basta atribuir uma nota, sem que os critérios sejam evidentes desde o início do processo de aprendizagem. Para Hernández (2000, p.148): “entende-se por avaliação a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma”.

Um tema já polêmico na área da educação e que é agravado quando se especifica para a avaliação de trabalhos visuais na escola, tais como o desenho e a pintura. Atkinson (1998; 2001) e Efland (2003) alertam que os desenhos, nas aulas de arte, ainda são avaliados tendo por base uma perspectiva formalista, ou seja, as características formais de arte, que remontam princípios do século XX e que são a principal fonte de julgamento do valor estético, quando julgamos uma obra de arte. Esses “princípios” faziam sentido, até surgirem estilos artísticos modernos, tais como abstracionismo, expressionismo, cubismo e pop art.

Lembrando que os trabalhos visuais, resultantes das aulas de artes na escola são chamadas de arte Escolar por Efland (1976), pois trata-se de uma categoria única, encontrada apenas no interior da escola e cuja principal característica é sua natureza obrigatória. Esses trabalhos resultam de projetos de aula, que duram geralmente o tempo de uma aula e seguem as regras definidas pelo professor, sendo totalmente diferente dos trabalhos que os estudantes realizam fora da sala de aula, em seu tempo livre. Bordieu e Darbel (2007:100) reforçam a importância tanto das aulas de arte nas escolas, como a realização de trabalhos práticos, mesmo que por vezes sem muita estrutura física, pois:

mesmo que a instituição escolar reserve apenas um espaço restrito para o ensino propriamente artístico, mesmo que, portanto, não forneça nem uma incitação específica à prática cultural, nem um corpo de conceitos especificamente adequados às obras de arte plástica, tende, por um lado, a inspirar uma certa familiaridade — constitutiva do sentimento de pertencer ao mundo culto — com o universo da arte em que nos sentimos perfeitamente à vontade e em perfeita harmonia com o autor na qualidade de destinatários titulares de obras que não se revelam a qualquer pessoa. (Bordieu & Darbel, 2007: 100)

Em minha caminhada docente, o ato de avaliar os trabalhos visuais sempre foi desconfortável e gerava dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados, pois trata-se de uma etapa obrigatória e é uma das atribuições do professor, no qual ele não pode se esquivar e que deve atribuir valores à aprendizagem, sejam elas numéricas ou descritivas: “Uma das crenças que cercam a arte na educação em relação aos conhecimentos vinculados às artes visuais é a de que não se possa, que não tenha sentido, avalia-los” (Hernandez, 2000:144).

Algumas situações, comuns à realidade escolar, agravaram ainda mais esse desconforto, mas ao mesmo tempo fizeram-me com que refletisse mais sobre o assunto e estivesse mais atenta as minhas práticas. A primeira, foi coletando dados para uma pesquisa no mestrado (Siebert, 2010), quando observei as aulas de artes ministradas por uma professora habilitada em Educação Artística, com ênfase em artes plásticas, em uma turma de alunos das oitavas séries, com média de idade de quatorze anos, durante um bimestre. Constatei que durante as aulas observadas, os estudantes que obtinham as notas mais altas, eram os que atendiam ao gosto pessoal do professor e seguiam suas orientações, sendo que lhes era atribuído uma nota; mas o procedimento não era baseado em critérios bem definidos, mas na opinião pessoal do professor, quando este rapidamente olhava o trabalho e atribuía a nota, que poderia ser, segundo o sistema de ensino vigente, o mínimo um e o máximo dez.

Vi nessas práticas, reflexos da minha, por vezes minhas avaliações também eram influenciadas por gostos pessoais, como a pintura com cores vibrantes. Somado a isso, a realidade escolar com quase quarenta alunos por turmas, localizadas em unidades distantes uma da outra e estando a disciplina locada em um curso profissionalizante, dificultava uma avaliação individualizada por portfólios, que tem sido uma das formas de avaliação mais sugeridas para trabalhos visuais. Partindo dessa realidade, surgiram as fichas de avaliação, que objetivavam tornar a avaliação mais objetiva, prática e que reforçasse os conteúdos. As fichas de avaliações foram apresentadas aos estudantes e cada ponto explicado, no qual os estudantes puderam tirar dúvidas antes que iniciassem a

realização das atividades práticas, assim já as realizariam observando as características dos movimentos artísticos de vanguarda estudados.

As fichas foram experienciadas em cinco turmas do ensino médio integrado dos cursos de Agropecuária (Turmas A, B e C) e Agroecologia (turma única), localizadas na Unidade Sede e no curso integrado em Informática (turma única), localizado na unidade urbana, ambas unidades do Instituto Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, localizadas em Rio do Sul, no Estado de Santa Catarina, Brasil. Nos cursos integrados, há algumas peculiaridades, pois, os alunos têm disciplinas comuns e no qual a disciplina de arte é obrigatória, além disso, eles têm disciplinas das áreas técnicas que os habilitam para uma profissão. Mesmo no ensino profissional, o currículo do ensino médio regular é realizado de maneira integral, e com isso, a disciplina de artes é obrigatória. As aulas de artes aconteciam apenas no primeiro ano do curso, tendo a frequência de duas aulas semanais com duração de 55 minutos cada aula, tendo em cada turma a média de 35 alunos, totalizando cerca de 180 alunos na instituição que cursavam a disciplina de artes. Os conteúdos programáticos vinham para atender uma demanda, de estudantes originários de várias regiões do Estado de Santa Catarina, ou seja, com caminhadas e experiências distintas em artes, e que ao final dos estudos nesta instituição, fariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A disciplina em seus conteúdos programáticos deveria atender a essa demanda e os conteúdos contemplados abrangiam temporalmente da arte moderna até a arte contemporânea.

Somado a isso, algumas situações eram recorrentes durante a realização dos trabalhos práticos, como: cópia de desenhos, estereótipos, não realização de trabalhos durante as aulas, trabalhos que não correspondiam as características do movimento estudado, descuido com a limpeza, armazenamento e desatenção nas orientações.

As aulas eram estruturadas no seguinte formato: contextualização histórica do movimento artístico, visualização das obras artísticas (ressaltando as características visuais), resumo coletivo da contextualização e trabalho prático. Após o estudo de três movimentos artísticos, realizava-se a avaliação escrita, composta por questões objetivas (direcionadas ao exame nacional), dissertativas e de reconhecimento visual (identificar o movimento artístico pelas imagens). Conforme a organização didática da instituição, os valores atribuídos a cada avaliação deveriam ser numéricos, de zero a dez, podendo haver notas decimais.

Com intuito de realizar o trabalho prático durante o período das aulas, propunha que os alunos fizessem pequenas amostras em formato A5, podendo utilizar a técnica e os materiais que na ocasião optassem. Após a realização dos

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO VISUAL

1- Seguiu as propostas e as instruções dadas pelo professor:
 Sim não em partes

2- Realizou as atividades em sala de aula?
 Sim não em partes

3- As características e as técnicas do período estudado estão contempladas, como:
 linhas composição cores técnica materiais

4- O trabalho apresenta-se:
 original estereotipado cópia

5- Os seguintes aspectos estão contemplados:
 limpeza acabamento Organização dos dados

Autoavaliação: 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

Avaliação do professor: 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

Observações:

Curso Técnico Integrado em Agropecuária, Agroecologia e Informática
 Disciplina: Artes Profª Emanuele C. Siebert
 Estudante:
 Conteúdo: *Fauvismo*

FICHA DE AVALIAÇÃO – PRODUÇÃO ARTÍSTICA

1- Seguiu a Proposta e as instruções dadas pelo professor:
 Sim Não em partes.

2- Realizou as atividades em sala de aula?
 Sim Não em partes.

3- As características e as técnicas do período estudado estão contempladas, como:
 Linhas Composição Cores Técnica Materiais

4- O trabalho apresenta-se:
 Original Estereotipado Cópia

5- Os seguintes aspectos na arte-final estão contemplados:
 limpeza Acabamento Organização dos dados

Auto-avaliação: 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

Avaliação do professor: 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

Observações:

Figura 1 · Ficha avaliativa com os critérios utilizados para a avaliação, 2017. Fonte: própria.

Figura 2 · Ficha de avaliação de um estudante, 2015. Fonte: própria.

trabalhos, mas já em posse da ficha avaliativa, que pode ser visualizada na Figura 1, os estudantes colavam as fichas no verso dos trabalhos. Cada item que compunha a ficha surgiu com base em situações que aconteciam em aula e eram recorrentes, algumas não tanto relacionadas ao conteúdo, mas ao cumprimento de prazos e por vezes disciplinar. Durante a realização da prática, os alunos tinham liberdade de sair da sala de aula, escutar música, mudar a posição das mesas, entre outros itens que eram negociados. O objetivo da avaliação dos trabalhos práticos, não era saber se o estudante teria domínio artístico, mas se entendia as características daquele movimento e esse seria o foco da avaliação.

O primeiro item — Seguiu a proposta e as instruções dadas pelo professor? — poderia sofrer alterações, mas seria uma negociação entre professor e estudante e para que o professor se recordasse do acordado, o aluno escreveria no campo observações.

O segundo item perguntava se o aluno realizou o trabalho em sala de aula. Esse item surgiu porque algumas aulas eram dedicadas a produção e por vezes os alunos não as realizavam em sala de aula, que seria um momento de auxiliá-los na realização das atividades e estar presentes quando do surgimento de dúvidas.

Os critérios mencionados no terceiro item avaliava se o aluno havia focado em sua produção as características do movimento artístico estudado, tais como: linhas, composição, cores, técnicas e materiais. Tomando por exemplo o movimento cubista com a composição de um objeto sob diversas perspectivas, predominância de linhas retas e utilização de colagens; ou o Fauvismo onde a forma era simplificada, com cores vibrantes e puras que não correspondiam a realidade, sem preocupação com a perspectiva.

O quarto item questionava se o trabalho apresentado seria original, estereotipado ou uma cópia. Surgiu de o fato recorrente dos estudantes não tentarem realizar seus próprios desenhos, recorrendo à cópia, principalmente de desenhos em quadrinhos e personagens de desenhos animados, ou limitarem-se aos habituais estereótipos, tais como símbolos de corações, estrelas, corpo humano com estrutura de palitos e outros como sol ou lua com rostos.

Quanto ao quinto item que avaliava aspectos como limpeza, surgiu de a necessidade dos estudantes cuidarem mais dos próprios trabalhos e da forma de apresentação, pois por vezes traziam seus trabalhos amassados, com respingos de gordura, pisados ou com marcas de dedos (mãos sujas). Quanto ao acabamento se referia há alguns aspectos que eles não se preocupavam e eram simples, como a utilização da régua para traçar uma linha reta, a tesoura para cortar a folha (as vezes eles cortavam com a régua e ficavam as rebarbas). A opção de citar “organização dos dados” avaliava se o trabalho estava identificado com

o nome do estudante, turma pertencente e ficha colada, pois era recorrente a entrega de trabalhos sem nome, o que conseqüentemente dificultava meu trabalho como professora. Tal como na Figura 2, a estudante não havia colocado seu nome (depois o fez) e o trabalho prático corresponde na Figura 3.

Geralmente no campo da autoavaliação os alunos atribuíam notas menores a si do que a dada pelo professor, conforme Figura 4, com exceções havia também os estudantes que na esperança que lhes fosse atribuída a nota da autoavaliação assinalavam a nota máxima. A autoavaliação num primeiro momento não era considerada na nota final, pois tratava-se mais de uma curiosidade em relação as notas que vislumbravam e um momento de pausa para pensarem na avaliação do próprio trabalho, seu entendimento e compromisso. Quando havia grande discrepância, separava o trabalho e conversava com o estudante.

O item que menciona a avaliação do professor já era o espaço no qual assinalava-se a nota final da avaliação, resultado da soma dos critérios da ficha avaliativa, mencionadas anteriormente. O peso de cada item era previamente negociado com as turmas, mas geralmente valia meio ponto.

Por fim, havia um espaço destinado as observações, onde o aluno poderia informar se havia acordado algumas mudanças com o professor ou algo que ele considerasse relevante, como na ficha de avaliação preenchida por um estudante na Figura 5, no qual a aluna escreveu alertando que o trabalho foi entregue após a data acordada, alertando também algumas diferenças de tonalidades no trabalho, no qual ela escreveu: "grudou com outros, por isso precisou retocar e ficaram algumas manchas. Errei na assinatura, pois não estava na explicação, estava terminando um dos trabalhos". A pintura da Figura 6 foi realizada no pátio da instituição, Figura 7, e era a realização da atividade prática, referente ao estudo do movimento impressionista.

Após o recebimento da avaliação, alguns alunos me procuravam para conversar sobre o que não tinham compreendido da avaliação e com base nos critérios respondia a eles. Eles tinham a oportunidade de corrigir ou refazer o trabalho e entregar novamente.

A ficha teve boa aceitação e em geral os estudantes falavam que "acho a ficha interessante pq explicava a avaliação, esclarecia as coisas e deixava claro onde melhorar" (G.B em 10/02/2016); "achava essencial, pois ajudava o aluno a saber onde deixou a desejar e onde deveria melhorar" (L.CO9/02/2016).

Conclusão

A avaliação é uma forma de poder, no qual fica explícito quem dita as regras e as seguem. Ressalto que essa ficha não foi o único instrumento de avaliação,



Curso Técnico Integrado em Agropecuária, Agroecologia e Informática
 Disciplina: Artes Profª Emanuele C. Siebert
 Estudante: _____
 Conteúdo: ?

FICHA DE AVALIAÇÃO – PRODUÇÃO ARTÍSTICA

- Seguiu a Proposta e as instruções dadas pelo professor:
 Sim () Não () em partes.
- Realizou as atividades em sala de aula?
 Sim () Não () em partes.
- As características e as técnicas do período estudado estão contempladas, como:
 linhas () Composição Cores Técnica Materiais
- O trabalho apresenta-se:
 Original () Estereotipado () Cópia
- Os seguintes aspectos na arte-final estão contemplados:
 limpeza () Acabamento Organização dos dados

Auto-avaliação: () 01 () 02 () 03 () 04 () 05 () 06 () 07 () 08 09 () 10
 Avaliação do professor: () 01 () 02 () 03 () 04 () 05 () 06 () 07 08 () 09 () 10
 Observações:

Figura 3 · Trabalho realizado por um estudante sobre o Fauvismo, 2015. Fonte: própria.

Figura 4 · Ficha de avaliação de um estudante, 2015. Fonte: própria.

Curso Técnico Integrado em Agropecuária, Agroecologia e Informática
 Disciplina: Artes
 Profª Emanuela C. Siebert
 Estudante:
 Conteúdo: IMPRESSIONISMO

FICHA DE AVALIAÇÃO – PRODUÇÃO ARTÍSTICA

- 1- Seguiu a Proposta e as instruções dadas pelo professor:
 Sim () Não () em partes.
- 2- Realizou as atividades em sala de aula?
 Sim () Não () em partes.
- 3- As características e as técnicas do período estudado estão contempladas, como:
 linhas Composição Cores Técnica Materiais
- 4- O trabalho apresenta-se:
 Original () Estereotipado () Cópia
- 5- Os seguintes aspectos na arte-final estão contemplados:
 limpeza Acabamento Organização dos dados

Auto-avaliação: () 01 () 02 () 03 () 04 () 05 () 06 () 07 () 08 () 09 10
 Avaliação do professor: () 01 () 02 () 03 () 04 () 05 () 06 () 07 () 08 09 () 10

Observações: GRUDOU COM OUTROS TRABALHOS POR ISSO
 PRECISEI RETOCCAR E FICARAM ALGUMAS MANCHAS.
 ERREI A ASSINATURA POIS NAO ESTAVA NA
 EXPLICAÇÃO, ESTAVA TERMINANDO UM DOS
 TRABALHOS.

9,5
 /
 10

Figura 5 · Ficha de avaliação de um trabalho impressionista preenchido, 2015. Fonte: própria.

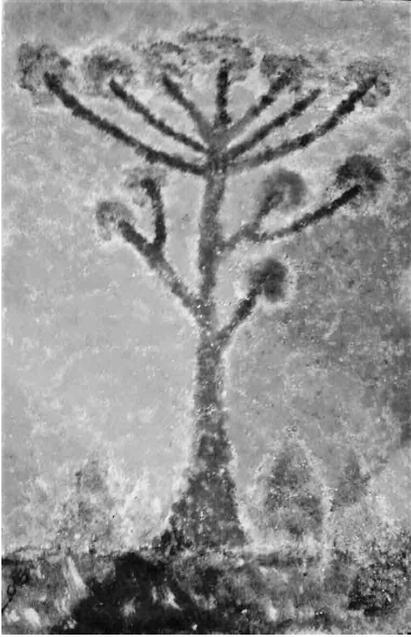


Figura 6 · Pintura de estudo impressionista referente a ficha de avaliação da figura 5, 2015. Fonte: própria.

Figura 7 · Pátio da instituição que serviu de referência para a realização do estudo impressionista da Figura 6, 2015. Fonte: própria.

houve outros instrumentos de avaliação dos trabalhos visuais, mas que surgiram a partir dessa ficha. A ficha tornou as avaliações mais rápidas, de critérios mais claros para os estudantes e no qual pudéssemos dialogar sobre. Além de boa aceitação e compreensão dos estudantes, os pais também ficavam surpresos quando viam que a avaliação era baseada em critérios bem definitivos. Não tive mais problemas com alunos que ficavam descontentes com a avaliação do trabalho.

A escola é um jogo de poder e que pelo menos as regras sejam claras aos jogadores. Infelizmente na avaliação constam critérios relacionados a disciplina, o que denota uma relação controversa, pois não deveríamos ter que, enquanto docentes, nos preocuparmos com questões disciplinares e tão pouco utilizar a avaliação como punição ou medição de alguns comportamentos. Apresento o relato de experiência como ponto de partida para discutirmos instrumentos de avaliação no ensino da arte e minimizar algumas dessas aflições, tão recorrentes na profissão docente. Ao escrever sobre as fichas avaliativas, pude refletir e analisar as contradições presentes na minha prática docente, pois criei uma ficha avaliativa que tem como foco as questões formalistas, justamente para avaliar os movimentos artísticos de vanguardas, que geraram uma ruptura no sistema artístico formalista.

O sistema criado, das fichas avaliativas, elevou o status da disciplina de artes perante as demais, inclusive as disciplinas da área profissionalizante. Era comum ouvir dos alunos que a disciplina era difícil, pois além de exigir uma percepção visual em que eles teriam que diferenciar os movimentos artísticos pelas imagens, haviam os conteúdos históricos, bem como o trabalho prático. Podemos dizer que é um ponto positivo, pois ela se iguala as demais disciplinas, por ter critérios mais objetivos e claros sobre a avaliação. Entretanto, mais do que nunca, acaba por apenas reproduzir um conhecimento definido, dando pouco espaço para a criação poética e crítica, respondendo a critérios já definidos, normatizados. Mas como incitar os alunos em uma produção poética e crítica, com poucas horas semanais, muitos alunos por turma e ainda em um contexto de escola profissionalizante, no qual o objetivo maior é a de inserção no mercado de trabalho?

Inicialmente, a ficha era preenchida apenas pelo professor, posteriormente os alunos passaram a avaliar os trabalhos de colegas de outras turmas, preenchendo eles as fichas avaliativas. Uma possibilidade, seria a da construção de uma ficha de avaliação em conjunto com os estudantes, assim eles poderiam contribuir com outras características a serem avaliadas. Esse relato de experiência não termina, aponta mudanças, "ser docente é, sobretudo, assumir uma profissão moral e complexa e não uma tarefa regrada por pautas tecnocráticas ou psicologizantes (Hernández, 2005:27).

Referências

- Atkinson, D. (1998) Cultural production of ability in drawing. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1): 45 -54,
- Atkinson, D. (1998) *Teachers, Students and Drawings: Extending discourses of visuality, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22:1, 67-79, 2001
- Bourdieu, P; Darbel, A. (2007). *O amor pela Arte: Os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edu; Porto Alegre: Zouk, Trad: Guilherme João
- de Freitas. 2.ed. .69-11.
- Efland, Arthur (1976) *The School Art Style: A Functional Analysis*. National Art Education Association: Studies in Art Education, Vol. 17, No. 2 pp. 37-44P.
- Hernández, Fernando (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, Fernando (.). (2005) *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM.

Percepções da alteridade na visualidade contemporânea: como nos posicionamos diante do Outro em situações distantes da nossa

Perceptions of alterity in the contemporary visuality: how we stand before the other in situations far from ours

VALESKA BERNARDO RANGEL* & GIZELY CESCONETTO DE CAMPOS**

Artigo final submetido a 29 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis, Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência (DALTEC). Avenida Mauro Ramos, 950. Centro — Florianópolis CEP 88020-300 — Santa Catarina — Brasil. E-mail: valeska@ifsc.edu.br

**Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis, Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência (DALTEC). Avenida Mauro Ramos, 950. Centro — Florianópolis CEP 88020-300 — Santa Catarina — Brasil. E-mail: gizely@ifsc.edu.br

Resumo: Relatamos experiências de ensino de Artes Visuais, realizadas com turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Brasil. O objetivo é investigar como nos posicionamos diante de imagens do Outro em situações distantes da nossa, para além da compaixão e do distanciamento. A partir de imagens do Outro escolhidas pelos alunos, instigamos um diálogo a fim de perturbar nossos olhares acomodados e, em geral, preconceituosos, trazendo questões como alteridade, construção dos olhares, a consciência dos afetos etc.

Palavras-chave: alteridade / percepção / olhares / afetos / visualidade.

Abstract: *We report experiences on Visual Arts teaching, carried out with classes of the Technical Courses Integrated to High School, at Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Brazil. The purpose is to investigate how we stand in front of images of the Other in situations far from ours, beyond compassion and detachment. From the images of the Other chosen by the students, we instigated a dialogue in order to disturb our accommodated and generally prejudiced gazes, bringing up questions such as alterity, construction of gazes, awareness of affections, etc.*

Keywords: *alterity / perception / gazes / affections / visuality.*

Introdução

Gostaríamos de compartilhar um processo que vimos desenvolvendo na unidade curricular de Artes Visuais, em algumas turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Brasil. Somos as professoras Valeska e Gizely, e sempre que possível procuramos atuar ao mesmo tempo em sala de aula. Nosso trabalho baseia-se em uma série de atividades, melhor dizendo, de exercícios provocativos para (des)orientar nossos olhares, que chamamos de “Oficinas do Olhar”. Não existe uma única formatação para a realização dessas oficinas. Existe uma pergunta inicial, e os desdobramentos dependem das imagens trabalhadas e dos diálogos desencadeados. Outras referências vão sendo costuradas ao longo de todo o processo: filmes, livros, notícias de jornal, outras imagens etc.

Esse processo iniciou-se no primeiro semestre de 2014, como parte da tese de doutorado da professora Valeska (Rangel, 2016), que desenvolveu parte de sua pesquisa de campo em uma das turmas da professora Gizely. A partir daí, as oficinas foram apropriadas pelas professoras e por seus estudantes e tiveram outros desdobramentos. Trata-se de um convite para estarmos disponíveis, atentos, abertos a diferentes formas de perceber os outros. Estes Outros são apresentados em imagens de nossa visualidade contemporânea, mas também em trabalhos de alguns artistas visuais.

A pergunta que nos move é pensar: como nos posicionamos diante de imagens do Outro em situações distantes da nossa, para além da compaixão e do distanciamento? Vivemos em tempos desoladores de crescente aversão ao Outro, ondas de grupos de extrema direita se apresentam sem pudores nas redes sociais, atacando mulheres, negros, transexuais, homossexuais, entre outros. O escritor brasileiro Alex Castro criou um termo bastante apropriado para essa questão: “outrofobia”, definido como “rejeição, medo, ou aversão ao Outro. Termo genérico utilizado para abarcar diversos tipos de preconceito ao Outro, como machismo, racismo, homofobia, elitismo, transfobia, classismo, gordofobia, capacitismo, intolerância religiosa, etc.” (Castro, 2015). Contra o preconceito não existem fórmulas mágicas, como o autor sugere, somente educação ou revolução, ou o que vier primeiro.

As micropráticas educativas relatadas neste artigo não pretendem, portanto, resolver ou solucionar de uma vez por todas os problemas gerados por diversas formas de preconceito. Essas pequenas ações têm em si a potencialidade de perturbar nossos olhares e, com isso, talvez revolucionar alguns pensamentos e, quiçá, atitudes.



Figura 1 - Imagem do Outro em uma situação distante da sua, escolhida por um aluno. Fonte: <http://www.ilpiacenza.it/guida/curiosita-piacentine-ilgioco-della-sgerla.html>.

Figura 2 - Imagem do Outro em uma situação distante da sua, escolhida por um aluno. Fonte: <https://beimotiv.wordpress.com/2014/09/25/amor-verdadero/>



Figura 3 · Imagem do artista Deepjoty Kalita, exposição *Amour Fou*, escolhida pelo aluno, relacionada ao Outro da Figura 3. Fonte: <http://indianexpress.com/article/lifestyle/in-the-name-of-love-3/>.

Figura 4 · Imagem de três páginas do Diário do Olhar de uma aluna. Fonte: própria.

As Oficinas do Olhar

Mirar no va unido al entendimiento. Mirar imágenes no explica, mirar imágenes no ayuda a comprender. La función de la imagen, en todo caso, es desafiar, sacudir la comprensión. El saber viene de la mano del relato, de la posibilidad de narrar. (Abramowsky, 2009)

Nossos encontros são semanais, com aulas de 1 hora e 50 minutos, com uma média de 20 alunos por turma. As aulas acontecem no Laboratório de Artes Visuais, que conta com uma boa infraestrutura, se comparado aos padrões das escolas públicas brasileiras. A primeira provocação consiste em solicitar aos estudantes que selecionem imagens (impressas ou digitais) do Outro, em uma situação distante da sua, a partir do seu universo de cultura visual. É exemplo dessa etapa a Figura 1.

A escolha da imagem parte de uma investigação individual, contextualizada nas vivências de cada estudante, considerando também conceitos como a temporalidade e a espacialidade do Outro (Skliar, 2003). Cada estudante apresenta sua imagem e relata seu processo de busca para o grupo, abrindo espaço para interlocução com interpretações diversas da sua, a respeito do Outro presente na imagem escolhida. A partir dessas imagens, desencadeamos um processo de diálogo, de indagações, buscando perturbar, desorientar nossos olhares, para além dos dispositivos simbólicos de excepcionalidade e distanciamento (Cruz, 2006). Nesse sentido, são trabalhadas questões como alteridade, construção do olhar, consciência dos afetos, entre outras.

Nesse exercício de pensar o Outro por meio das imagens, temos a possibilidade de narrar as experiências de olhar algumas delas, em uma prática de conexão com outros textos e outras imagens. Didi-Huberman chama isso de um exercício de montagem, em que não há verdade e ser revelada, há um jogo dialético de montagem e remontagem, de desorganização, de desorientar-se e voltar a orientar-se outra vez, de tomar posição, de se expor. Nisso se constitui sua atitude política (Didi-Huberman, 2008).

Nas imagens escolhidas e apresentadas pelos alunos, vemos muitos “Outros”, e a noção de distância se altera: distâncias geográficas, temporais; Outros que se apresentam em forma de sonhos, desejos, projetos para o futuro. O Outro se apresenta em múltiplos registros, não somente o da vulnerabilidade ou da falta.

Nesses cruzamentos de olhares, nós mesmas vamos nos (des)orientando junto com nossos estudantes. Em uma das turmas, tivemos uma estudante que usava cadeira de rodas. Ela nos fez repensar que é múltipla, que não se define somente por sua deficiência, ao apresentar-se a partir de seus diferentes traços

identitários e biográficos. Um segundo estudante trouxe a fotografia de Adolf Hitler, como um Outro em uma situação distante da sua, porque via esse personagem histórico com admiração por sua capacidade de liderança descomunal, que ele mesmo não possuía. Essas percepções nos fazem voltar a olhar as imagens que já dávamos como vistas, compreendidas e formatadas. Alguns estudantes apresentaram imagens do Outro em situações de vulnerabilidade extrema, e, nesse contexto, apareciam muitos relatos que se situavam a partir da lástima e também do sentimento de que eles possuíam tudo (família, casa, comida etc.), e ainda assim se sentiam tristes. Ou, ainda, que se queixavam muito da vida apesar de terem tudo. Nesses relatos, temos a percepção da alteridade a partir da ideia de que a este Outro sempre lhe falta algo, que para nós nos sobra. Explicitam-se as relações de poder quando os estudantes dizem, por exemplo: “eu que tenho tudo” e “o Outro a que sempre falta algo”. Ou “que sorte eu tenho” e, “que desgraçada é a vida deste Outro”.

Há estudantes que apresentam o Outro em situações que questionam a sua orientação sexual, direção ou inclinação do desejo afetivo, com imagens de casais heterossexuais ou homossexuais (Figura 2 e Figura 3). Surgem imagens potentes de sistemas culturais e sociais opressores, como, por exemplo, o machismo. Outras imagens denunciam desconforto diante dos maus tratos e incompreensão social com pessoas portadoras de transtornos mentais e de comportamento. Outras retratam desabrigados, refugiados e imigrantes. Populações em situação de riscossocial, em áreas degradadas e zonas de conflitos, entre outras. Percebemos afetos diversos, amplos, complexos e até engajados; estes últimos nos levam a inferir a necessidade de atuação latente destes jovens.

Conforme os alunos apresentam as imagens de seus Outros, aparecem conexões com diferentes textos, outras imagens, indicações de músicas e filmes, que são apresentadas por nós e pelos próprios colegas.

Em seguida, os estudantes pesquisam e compartilham trabalhos e biografias de artistas visuais que produzem a partir das questões representadas nas imagens da alteridade que escolheram.

Durante todo o processo, os estudantes registram os relatos da experiência em diários individuais, chamados Diários do Olhar. As Figuras 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7 são imagens de alguns desses diários.

Nos diários, os estudantes ampliam seus registros e reflexões por meio de textos, vídeos e imagens apresentados durante o processo, bem como por suas próprias pesquisas. A partir das imagens do Outro escolhidas por eles, instigamos a pensarem nas seguintes questões: o que percebemos? O que vemos para além da imagem? Como sentimos? Como você chegou até esta imagem?

(O caminho percorrido.) Como você chegou nesta imagem? (Os sentidos.) Como você se relaciona com este Outro que está diante de ti? Como esta imagem te afeta? Que fazemos com tudo isso? Quais os desdobramentos? Que conexões (distâncias e aproximações) estabelece com tua vida?

Durante as oficinas, trabalhamos a partir dos conceitos de olhares e alteridade, entre outros. Cabe ressaltar que há um profundo exercício de escuta atenta e respeitosa durante o compartilhar das imagens e seus afetos. Orientamos para que não ocorram julgamentos, e sim acolhimento. Nos interessa investigar os processos de construção dos olhares, as relações de visibilidade e invisibilidade que se conformam diante de certas imagens da alteridade, os efeitos desses olhares, pensar também em como o que olhamos nos conforma. Sobre a questão do olhar, trabalhamos com o texto do cineasta iraniano Abbas Kiarostami (2004), “Uma boa, boa cidadã”. Nesse texto, Abbas relata seu percurso pela Avenida Paulista (São Paulo, Brasil) ao seguir uma moradora de rua. O autor mostra-se através de seu olhar nu, desprovido do “politicamente correto”, em plenitude, sem temores de ser rechaçado. Às vezes um olhar como esse, sem filtros, se faz necessário para identificar justamente os pontos cegos, aquilo que pensamos e não chegamos a pronunciar, o que nos enfrenta, o que nos (des)orienta. Nas palavras de Jorge Larrosa, “el cineasta pone en juego toda su atención para cancelar cualquier proyección emocional o de cualquier otro tipo y conseguir darnos a ver (y a pensar) la belleza lejana e incomprensible, pero radiante de esa mezcla andante de orgullo y hambre” (Larrosa, 2010:114). Essa Outra apresenta-se no relato como inapropriável, inapreensível em nossos filtros, em nossos modelos fechados de perceber a alteridade.

Essas provocações são tentativas de pensar o Outro para além das caixinhas em que costumamos rotulá-lo. Nas palavras de Carlos Skliar, “la relación con el otro es una relación con un misterio, ni una relación idílica o armoniosa de comunión, ni de empatía de aquello de ponerse en su lugar” (Skliar, 2003:139). Compartilhamos dessa impossibilidade radical: colocar-se no lugar do Outro. Assim como aponta Tomaz Tadeu da Silva, “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (Silva, 2014: 99-100). Nos perguntamos, sempre: como se constrói nosso olhar diante desse Outro?

Por fim, os estudantes criam produções visuais que simbolizem todo o processo realizado durante o semestre. As produções são orientadas a partir dos aspectos criativos, compositivos, e de referências teóricas e visuais.

Conclusões

Estamos diante de um mundo hipersaturado de imagens, o que por muitas vezes aniquila a sensibilidade e nos anestesia, nas palavras do artista chileno Alfredo Jaar (2006). Temos que nos indagar constantemente diante de certas imagens, em especial as que retratam o Outro em situações de vulnerabilidade extrema. Nas palavras de Rancièrè,

No es que veamos demasiados cuerpos que sufren, sino que vemos demasiados cuerpos sin nombre, demasiados cuerpos que no nos devuelven la mirada que les dirigimos, de los que se nos habla sin que se les ofrezca la posibilidad de hablarnos (Rancièrè, 2008: 77).

Sendo assim, nos desafiamos todo o tempo a desconfiar das imagens, buscando ir além destas, dos primeiros olhares, das primeiras generalizações, para pensar a alteridade de modos mais complexos, menos dicotômicos, considerando também os contrastes, as diferenças, as sutilezas, as proximidades, ou seja, os diferentes matizes de uns e de Outros, entre eles mesmos e entre eles e nós.

Ao final de cada semestre, solicitamos que os estudantes escrevam uma reflexão sobre a experiência da oficina. Temos consciência de que não conseguimos produzir grandes mudanças nas suas percepções da alteridade, porém, alcançamos provocar alguns ruídos. Isso pode ser percebido quando um dos estudantes comenta, por exemplo:

Claro que nunca vamos conseguir, verdadeiramente, nos colocar no lugar do Outro, até porque se nos preocupamos com tudo o que acontece entraríamos em depressão. Mas não devemos deixar que tudo se torne normal, porque se não a situação poderá piorar.

Nesse processo de conhecimento e reconhecimento de si por meio do seu Outro, estabelecemos um cruzamento de olhares e, dessa forma, produzimos uma tentativa de perturbá-los. Distintos pontos de vista diante de uma mesma imagem, diferentes olhares sobre o mesmo tema. E ao final, nos perguntamos: o que aprendemos todos nós por meio desse cruzamento de olhares?

Referências

- Abramowsky, Ana (2009) *Reflexiones a partir de una experiencia de formación docente*. Disponível em URL: <http://grupos.geomundos.com/sociedad.discapacidad/mensaje-reflexionesapartirdeunaexperienciadeformaciondocenteporanaabramowski.html>
- Castro, Alex (2015) *Outrofobia: textos militantes*. São Paulo: Publisher Brasil. ISBN: 978-85-85938-83-3.
- Cruz, Rossana R. (2006) "Políticas de la mirada: hacia una antropología de las pasiones contemporáneas". In: DUSSEL, Inés (Comp.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos

- Aires: Manantial, FLACSO/OSDE. ISBN: 9789875000995.
- Didi-Huberman, Georges (2008) *Cuando las imágenes toman posición El ojo de la historia, 1*. Madrid: Antonio Machado Libros. ISBN: 978-84-7774-823-6.
- Jaar, Alfredo (2006) Entrevista concedida a Cristián Warnken. Disponível em: <http://unabellezanueva.org/alfredo-jaar/>
- Kiarostami, Abbas (2004) "Uma boa, boa cidadã". In: Kiarostami, Abbas (2004). *Duas ou três coisas que sei de mim. O real, cara e coroa de Youssef Ishgapour*. São Paulo: Cosac & Naify; Mostra Internacional de Cinema de São Paulo. ISBN 978-85-7503-367-8.
- Larrosa, Jorge (2010). "Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia." In: Contreras, José y Pérez de Lara, Núria (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. ISBN 9788471126252.
- Silva, Tomaz Tadeu (2014) "A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). (2014) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes. ISBN 978-85-326-2413-0
- Skljar, Carlos (2003) *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A. ISBN: 8574902578.
- Rancière, Jaques (2008) "El teatro de imágenes." In: A.A.V.V. *Alfredo Jaar. La política de las Imágenes*. Santiago de Chile: Metales Pesados. ISBN 978-956-8415-18-1.
- Rangel, Valeska Bernardo (2016) *(Des)jubicar las miradas, mas allá de la compasión y la lejanía: Percepciones de la Alteridad en la Visualidad Contemporánea*. Tese de doutorado, Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- Castro, Alex (2015) *Outrofobia: textos militantes*. São Paulo: Publisher Brasil. ISBN: 978-85-85938-83-3.
- Cruz, Rossana R. (2006) "Políticas de la mirada: hacia una antropología de las pasiones contemporáneas". In: DUSSEL, Inés (Comp.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO/OSDE. ISBN: 9789875000995.
- Didi-Huberman, Georges (2008) *Cuando las imágenes toman posición El ojo de la historia, 1*. Madrid: Antonio Machado Libros. ISBN: 978-84-7774-823-6.
- Jaar, Alfredo (2006) Entrevista concedida a Cristián Warnken. Disponível em: <http://unabellezanueva.org/alfredo-jaar/>
- Kiarostami, Abbas (2004) "Uma boa, boa cidadã". In: Kiarostami, Abbas (2004). *Duas ou três coisas que sei de mim. O real, cara e coroa de Youssef Ishgapour*. São Paulo: Cosac & Naify; Mostra Internacional de Cinema de São Paulo. ISBN 978-85-7503-367-8.
- Larrosa, Jorge (2010). "Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia." In: Contreras, José y Pérez de Lara, Núria (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. ISBN 9788471126252.
- Silva, Tomaz Tadeu (2014) "A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). (2014) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes. ISBN 978-85-326-2413-0
- Skljar, Carlos (2003) *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A. ISBN: 8574902578.
- Rancière, Jaques (2008) "El teatro de imágenes." In: A.A.V.V. *Alfredo Jaar. La política de las Imágenes*. Santiago de Chile: Metales Pesados. ISBN 978-956-8415-18-1.
- Rangel, Valeska Bernardo (2016) *(Des)jubicar las miradas, mas allá de la compasión y la lejanía: Percepciones de la Alteridad en la Visualidad Contemporánea*. Tese de doutorado, Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha.

Memes, social videos, infográficos, citações: conteúdos visuais das redes sociais como proposta curricular para as artes visuais no ensino secundário

Memes, social videos, infographics and quotations: social media visual contents as a curricular proposition to teaching visual arts in secondary schools

FELIPE ARISTIMUÑO*

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudo em Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: felipegibraltar@gmail.com

Resumo: Abordaremos a possibilidade de utilização de alguns tipos de conteúdos visuais das redes sociais (memes, social videos, infográficos, citações) no desenvolvimento curricular de artes visuais no ensino secundário. Para discutir essa questão, propomos uma metodologia teórico-prática, partindo da escolha, leitura e enquadramento do programa da disciplina História da Cultura e das Artes, presente nos cursos Científicos Humanísticos de Artes Visuais de nível

Abstract: *This article discusses the possibility of incorporating visual content from social networks, such as memes, social videos, infographics, and quotes, in the curricular development of visual arts in secondary education. In order to achieve this, a theoretical-practical methodology is proposed, arising from the selection of the curriculum components of History of Culture and Arts, present in Humanistic Scientific Visual Arts courses of secondary school level in Portugal. Consequently, we proposed a teacher-training*

secundário em Portugal, para culminar com uma planificação e ação prática (workshop de formação de professores) para alunos do mestrado em educação artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Palavras-chave: educação artística / redes sociais / meme / cultura visual.

workshop in creating social media contents for students of the master's degree in art education of the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon.

Keywords: *art education / social networks / meme / visual culture.*

Introdução

Refletimos neste artigo acerca da possibilidade de utilização de alguns tipos de conteúdos visuais das redes sociais no desenvolvimento curricular de artes visuais no ensino secundário. Para discutir essa questão, propomos uma metodologia teórico-prática, partindo da escolha do programa da disciplina História da Cultura e das Artes (Pimentel, 2004), presente nos cursos Científicos Humanísticos de Artes Visuais de nível secundário em Portugal, para culminar com uma planificação e ação prática (*workshop* de formação de professores) para alunos do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Neste sentido, apresentaremos os resultados do workshop que desenvolvemos em três sessões, entre março e abril de 2017, com os alunos da disciplina de Artes e Novas Tecnologias do Mestrado em Educação Artística.

Os dados obtidos que serão observados consistem, portanto, na planificação desenvolvida para o workshop, as obras visuais criadas e compartilhadas pelos participantes, bem como suas impressões relatadas na comunidade *online* criada durante a ação.

1. Enquadramento do workshop em nosso projeto de investigação

Nossa investigação, o projeto Educação Visual em Mídia Social (EVMS), tem como foco de estudo os conteúdos visuais criados nas mídias sociais, mais especificamente obras ressignificadas e compartilhadas por usuários, os memes. Queremos perceber, por meio de pesquisas no terreno, processos expressivos e de linguagem presentes nos conteúdos visuais que constroem redes sociais (como *memes*, *social videos*, informáticos e citações), localizando sua pertinência no ensino das artes visuais para a compreensão crítica da cultura visual (Hernández, 2009; Mirzoeff, 1998). Buscamos, mais especificamente, localizar a adequação dos conteúdos de mídia nos currículos das artes visuais, tanto no desenvolvimento de competências específicas desta área curricular, quanto *media skills* (Jenkins, 2010), ou competências emergentes nas mídias sociais, como *networking*, remixagem e *multitasking*, por exemplo.

Para atender a essa problemática, construímos para este projeto uma metodologia baseada na investigação-ação (Hopkins, 2008; Engel, 2000; Coutinho, 2008), onde buscamos integrar-nos ao terreno para levantar e verificar hipóteses e propor, em conjunto com professores de artes e alunos do ensino secundário, novas ações e soluções.

Este workshop de formação de professores foi realizado, portanto, no âmbito das ações de campo deste projeto de investigação, estando dinamicamente ligado a outras ações que vêm sendo realizadas ao longo do último ano letivo (Aristimuño, 2017).

1.1 Contexto humano

No sentido de discutir a problemática da mídia social nos currículos de artes visuais a partir de diferentes perspectivas, procuramos por um grupo heterogêneo de participantes, que mesclasse professores atuantes e novos investigadores em educação artística. Com isso em mente, inserimos nossa ação de formação na disciplina "Arte e Novas Tecnologias", do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Esse mestrado é composto por alunos de vários *backgrounds*, desde os que já são professores experientes, a procura de aperfeiçoamento, até os recém egressos das licenciaturas em artes visuais.

Nosso grupo contou, portanto, com sete participantes, dentre os quais haviam: duas professoras de artes visuais experientes; uma educadora da infância (professora do pré-escolar); uma designer recém licenciada; uma mediadoras cultural de museu; um professor de teatro.

1.2 Contexto temporal, espacial e recursos disponíveis

As sessões realizaram-se em três semanas, entre os dias 25 de março e 8 de abril de 2017. Dispomos de uma sala de aula com acesso à Internet, projetor multimídia e dois computadores portáteis fornecidos pela faculdade. Para facilitar as interações, solicitamos aos participantes que trouxessem seus computadores ou dispositivos móveis.

Para dinamizar e organizar os debates, adotamos a plataforma de mídia social Google Plus (Figura 1), onde construímos uma rede social para o workshop. Optamos por esta plataforma por termos percebido que, provavelmente pelo fato de ser pouco usada, estar totalmente liberada (sem bloqueios) nas escolas pesquisadas (Aristimuño, 2016) e possuir todas as funcionalidades necessárias para interação com conteúdos visuais.

Para as criações, adotamos o software gráfico Pixlr (Figura 2), uma ferramenta

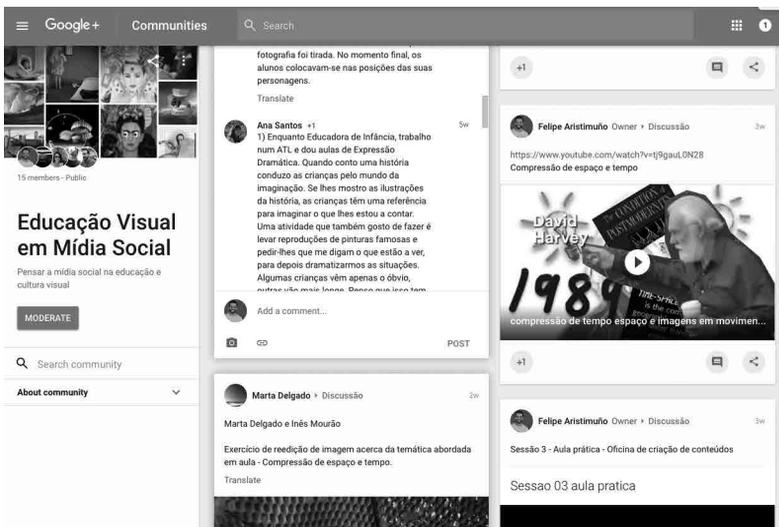


Figura 1 · Comunidade criada durante o workshop.
Fonte: autoria própria.

Figura 2 · Montagem de imagens no Pixlr, edição baseada na Web. Fonte: www.pixlr.com

de tratamento e criação visual baseada na *Web*, que pode ser utilizada diretamente no navegador, sem a necessidade de instalação no computador ou dispositivo móvel do usuário. Consideramos essa característica uma grande vantagem para o uso em contexto escolar, tendo em vista que normalmente os computadores das escolas não permitem novas instalações de *software* sem autorização.

1.3 O programa de História da Cultura e das Artes

Como base para pensar a prática do professor de artes visuais no ensino secundário com as mídias sociais, elegemos a componente curricular “História da Cultura e das Artes” (Pimentel, 2004), presente nos cursos secundários científico-humanísticos de artes visuais. Optamos por este programa por ele ter como objetivo desenvolver literacias visuais em vários níveis.

Além disso, o programa propõe uma ruptura no papel do professor como detentor e emissor exclusivo do conhecimento. Neste documento, a palavra “ensinar” segue sempre acompanhada de “aprender”, sendo os objetivos fundamentais assim descritos: “ensinar/aprender a ver; ensinar/aprender a ouvir; ensinar/aprender a interpretar; ensinar/aprender a contextualizar” (Pimentel, 2004). Percebemos, com isso, que o programa se propõe como um currículo aberto, onde todos os atores na sala de aula são encarados como sujeitos ativos no processo de ensino / aprendizagem, algo análogo a uma rede social, na qual o capital social (Bourdieu, 2006) é apropriado e ressignificado por diversos nós (Recuero, 2009).

Apesar de valorizar a criatividade na organização da informação, este currículo não contempla a prática de criação visual, identificando a História da Cultura e das Artes como uma componente basicamente teórica. Acreditamos, entretanto, que seja possível e bastante útil estudar as visualidades por meio da criação de imagens. Há, inclusive, uma tendência para construção de trabalhos no campo dos estudos visuais em mídias mistas, concretamente as teses teórico-práticas (Elkins, 2003).

Buscamos neste workshop, justamente, a participação, modificação e criação de novas narrativas visuais em rede social. Por isso experimentaremos inserir uma componente de criação e compartilhamento de imagens ao estudo da História da Cultura e das Artes.

2. Planificação e realização do workshop

Dividimos a atividade em três sessões, cada uma com um tema central a ser abordado, sendo elas: Introdução à análise de imagens; Os currículos e seus desdobramentos nas redes sociais; Cultura do espaço virtual: arte em processo.

Cada sessão foi planeada para ser iniciada com um debate, análise de conteúdos e uma atividade prática na rede social do grupo.

2.1 Introdução à análise de imagens

A primeira sessão do workshop iniciou-se com um debate sobre as vivências visuais dos participantes com as mídias. As seguintes questões foram formuladas para fomentar a discussão preliminar:

“O que é um *meme*? O que é um vídeo social? O que é um infográfico? O que é uma citação compartilhável? Você lembra de mais algum tipo de conteúdo?”

Observando o conceito de cultura da participação (Jenkins, 2010), ou contribuição (Proulx, 2011), começamos a estudar as linguagens visuais dos mídias sociais nos espaços interativos pré-internet, nomeadamente pela arte urbana dos graffiti. Analisamos, neste sentido, algumas obras atribuídas a artistas como Posterchild (Canadá), Ram Crew (Brasil), Blek Le Rat, Jeff Aerosol (França) e Banksy (Reino Unido) (Figura 3).

O debate foi constantemente enriquecido pelas experiências dos participantes. Destacamos como contribuição de um aluno a obra de graffiti interativo Red Wall, do artista britânico Mobstr. Esta obra foi construída ao longo de um ano com o diálogo visual sobre um muro entre o artista e o dono do imóvel. Isso para pensarmos como o graffiti pode ser uma mídia social, uma vez que permite a apropriação, a interação e a comunicação descentralizada (sem um emissor fechado).

Visionamos, em seguida, o vídeo criado especialmente para esta ação: “Os principais tipos de conteúdo nas redes sociais”, onde são apresentados os tipos de conteúdos de mídia social estudados neste *workshop*: *memes*, *social videos*, infográficos e citações (Figura 4).

Sobre a literacia visual, revisamos algumas diferentes perspectivas, dentre elas: a abordagem formalista, com base na percepção da forma visual de Rudolf Arnheim (1974); a “literacia cultural”, pensando na interpretação a partir do conhecimento e identificação de um conjunto de obras (Hirsch, 1987); e a abordagem iconológica, com base na compreensão do conteúdo das imagens, suas funções, mutações e diversas associações que podem formar diferentes significados (Elkins, 2003).

Para concluir a sessão, propomos um debate na rede social, onde cada participante deveria publicar suas impressões sobre a leitura e análise de imagem, narrando uma experiência própria que envolvesse ler ou analisar imagens visuais, *online* ou *offline*. Resumimos na rede social a contribuição dos participantes:



Figura 3 - Exemplo de obra remixada em graffiti.
Obra atribuída ao coletivo Ram Crew. Fonte: <https://cadeiacriativa.wordpress.com/tag/alex-vallauri/>
Figura 4 - Quadro do vídeo "Os principais tipos de conteúdos nas redes sociais". Fonte: <https://youtu.be/hLO-lmvMFUA>



Figura 5 - Meme criado a partir de propaganda do programa “Fábrica de Escolas do Amanhã”, da Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro. Fonte: Em Diálogo/Ensino Médio (2014)

Figura 6 - Memes na hashtag “age is just a number :)”. Fonte: Facebook e Twitter

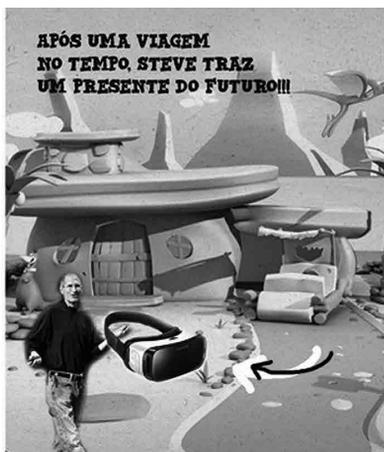


Figura 7 · Infográfico sobre a obra David de Michelangelo. Fonte: própria.

Fonte: Em Diálogo/Ensino Médio (2014)

Figura 8 · Criação de participantes no workshop. Fonte: <https://plus.google.com/communities/114796618495524310472>

A M. trouxe uma experiência que envolve a dramatização, transitando das artes visuais para o teatro, para ler e reler imagens; A A. S. trouxe, para além da performance, a questão do quanto a cultura é importante para leitura de imagem; O N. traz o humor e ironia, relatando sua experiência de desafiar o estatuto das obras de arte ao olhar para o extintor de incêndio no museu; A L. aponta o ecrã como espaço de projeção social e política; A M.T. aborda a identidade, relacionando palavras ao corpo; e por fim, a I. observa dois lados para a leitura da imagem, um que recorre aos elementos da linguagem visual e da expressividade, e outro que tem a ver com a cultura de imagens do designer. (publicado na rede social do grupo)

2.2 O currículo e seus desdobramentos nas mídias sociais

A segunda sessão foi dedicada ao estudo do currículo e sua relação com a construção de conteúdos visuais nas mídias sociais. Começamos esta sessão com um debate acerca dos significados da palavra “currículo”, observando sua origem latina como *currere*. (curriculum, 2017). Relacionamos o “currículo” com corrida, direcionamento e espaço a ser percorrido. Partindo da análise de uma propaganda da secretaria de educação do Estado do Rio de Janeiro e de seus *memes* subjacentes (Figura 5), discutimos acerca do currículo enquanto posicionamento, pedagógico e político, em educação.

Na sequência dessa análise, focamos nossa atenção para o conceito de currículo oculto, a partir de uma definição de Peter McLaren (1997). Para McLaren, o currículo oculto não é unidirecional e, por isso, talvez não seja sempre mau, podendo representar uma oportunidade de abertura para os currículos oficiais. Na teoria crítica, o currículo oculto é observado como discursos invisíveis que tendem a perpetuar poderes e estereótipos sociais. Na pós-crítica, o currículo oculto é multifacetado, não sendo produto de um poder centralizado, mas pulverizado.

Para pensarmos nos desdobramentos do conceito de currículos ocultos nas mídias sociais, analisamos dois pares de *memes* (Figura 6), a partir da hashtag *#age is just a number*. Pudemos verificar que na primeira dupla de *memes* o currículo oculto do valor da juventude eterna era ressaltado; no segundo par, era satirizado.

Este exemplo ilustra como um mesmo currículo pode apresentar diferentes pontos de vista e crítica por meio dos *memes*. As mídias **pós-massivas** (Crowley & Mitchell, 1994) e pós-modernidade demandam propostas curriculares que abarquem as características de contribuição, participação e pulverização dos emissores e seus discursos. Levamos para o debate, então, a proposta curricular Placenta, de Maria Acaso (2009: 191). Para Acaso, o currículo é um discurso e, por isso, deve conter um manifesto de quem o constrói, deixando evidente seus posicionamentos. Observamos os passos da construção curricular propostos por Acaso, propusemos aos participantes que esboçassem na rede

social seus posicionamentos sobre o currículo, incluindo ideias de conteúdos que poderiam ser úteis para um desenvolvimento curricular. Discutimos sobre a pertinência de um infográfico sobre David (Figura 7), pensando no módulo V do programa de História da Cultura e das artes, criando uma versão adaptada ao nosso contexto.

2.2 Cultura do espaço virtual — arte em processo

A última sessão do workshop foi dedicada à criação de conteúdos que atendessem a objetivos do programa de História da Cultura e das Artes. Para darmos uma direção aos projetos práticos, selecionamos a décima unidade do programa, Cultura do espaço virtual, propondo um debate sobre o tópico.

Iniciamos a sessão, portanto, discutindo o conceito de virtual a partir de um vídeo de Pierre Levy (*Fronteiras do pensamento*, 2013). Observamos as abordagens da internet como cultura, destacando a dicotomia entre real e virtual. Vimos, também, a pesquisa de Frago et al. (2011), sobre investigação em internet, onde as autoras defendem que as abordagens mais atuais tendem a observar as redes sociais como um artefacto cultural (Fragoso et al., 2011: 46), ressaltando a inserção da tecnologia na vida cotidiana, onde a rede é um elemento da cultura e não uma entidade à parte.

No sentido de motivar a criação de conteúdos de mídia social educativos, viscionamos alguns conteúdos que abordam o tema do espaço virtual: o vídeo “Compressão de espaço-tempo”; a série de memes “Grumpy Cat e Alice descobrindo o mundo da arte” (Aristimuño, 2015); o *meme* “Virtual Reality”, revista Time.

Os participantes, por fim, fizeram suas criações no *software* Pixlr (Figura 8 e Figura 9), a partir de suas impressões e projetos pessoais. Os trabalhos foram compartilhados na rede social do *workshop*.

Considerações finais e Avaliação

Ainda com base na proposta curricular Placenta (Acaso, 2009: 225), adotamos um sistema de avaliação qualitativo, baseado na conversação. Para Maria Acaso, a experiência educativa é sempre distinta para cada indivíduo. Neste sentido, através da expressão dos participantes, individual e em grupo, por meio textual, visual e verbal, buscamos descobrir o significado que a experiência de ensino/aprendizagem pode ter tido para cada um. Para além de todos os debates presenciais, enviamos para os emails dos participantes a seguinte questão de avaliação:

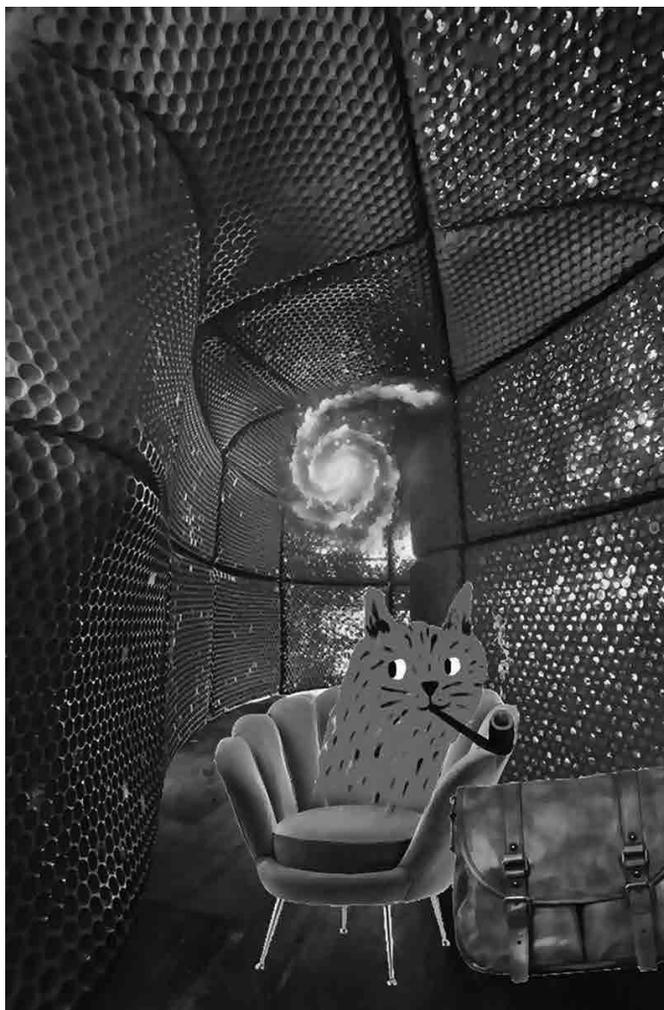


Figura 9 · Criação de participantes no workshop. Fonte: <https://plus.google.com/communities/114796618495524310472>

Sobre o feedback, gostava que me respondessem a este email com as principais impressões que tiveram do workshop, escrevendo um pequeno texto sobre um dos seguintes tópicos e a relevância (ou não) que ele pode ter para vocês enquanto artistas ou profissionais da educação artística: a) Leitura / análise de imagem; b) teoria curricular (abordagens curriculares, currículo oculto etc); c) cultura de espaços virtuais.

Observamos que as respostas que recebemos dos participantes polarizaram sua análise entre os temas da leitura da imagem e a teoria curricular. Percebemos, de forma global, que esses dois tópicos foram os que mais impactaram os participantes, mesmo aos que não enviaram a avaliação por email. Acreditamos que isso se deva ao fato da leitura da imagem (literacias visuais) ser o objetivo geral de diversos currículos de artes visuais nas escolas, o que torna o assunto familiar aos docentes. A teoria do currículo, por sua vez, representa uma conexão entre a teoria (do estudo das mídias sociais) e a prática em sala de aula, o que deu aos professores participantes uma noção de aplicabilidade prática do que foi estudado.

Acreditamos que o estudo do ponto curricular “A cultura do Espaço Virtual” não tenha gerado o interesse esperado por ser demasiadamente específico. Nossa investigação está focalizada nos currículos do ensino secundário e, apesar de muitos dos participantes do workshop terem habilitação docente para este nível de ensino, apenas dois deles atuam diretamente com alunos de secundário.

Agradecimentos

O autor é Bolsheiro do Programa de Bolsas de Doutorado da Universidade de Lisboa.

Referências

- Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades*. Madrid: UCM.
- Aristimuño, F. (2017) "Interpretación de imágenes en social media – una propuesta de desarrollo curricular para el análisis y creación de contenidos sociales en la enseñanza secundaria." (Comunicação). *Comunica 2.0/ VI Congreso Internacional Sobre Redes Sociales*, Valência: Universitat Politècnica de València, 16–17 Fev. 2017.
- Aristimuño, F. (2016). "As culturas do remix e da contribuição no ensino de artes: uma experiência de criação de social videos online com alunos do ensino secundário." *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756. Vol. 4 (1): 152-160.
- Aristimuño, F. (2015) "Descobrimo o nosso olhar na obra de Túlio Vitorino." (comunicação). *XIV Congresso Internacional de Arte e Tecnologia*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arnheim, R. (1974) *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley and Los Angeles: University of California
- Bourdieu, P. (2006) *Le capital social. Notes provisoires*. Paris: La Découverte
- Crowley, D., Mitchell, D. (1994). "Communication in a post-media world." In *Communication Theory Today* (pp.1-24). California: Stanford University Press.
- Curriculum* (2017) Oxford Dictionaries, 17 mar. 2017. [Consult. 2016-05-11]. Disponível em: <<https://www.oxforddictionaries.com>>
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. New York: Routledge.
- Em Diálogo/Ensino Médio. (2017, Dezembro 08). Fábrica de Escolas do Amanhã [mensagem de blog]. Disponível em: <http://www.emdiálogo.uff.br/content/fabrica-de-escolas-do-amanha-0>
- Engel, G. I. (2000) "Pesquisa-ação." *Educar*. Vol.23, No 16 [Consult. 2016-05-11]. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2045>>
- Fragoso, S. (org) (2011) *Métodos de pesquisa para internet* / Suely Frago, Raquel Recuero y Adriana Amaral. – Porto Alegre: Sulina
- Fronteiras do Pensamento. [fronteiraspoa]. (2013, maio 28). Pierre Lévy - O que é o virtual? [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/sMyokl6YJSU>
- Hernández, F. (2009) *Espigadoras de la cultura visual*. Barcelona: Octardes.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Vintage Books: N. York
- Hopkins, D. (2008) *A teacher's guide to classroom research*. Londres: Open University Press.
- Jenkins, H. (2010). *Confronting the challenges of Participatory Culture*. Media Education for the 21st Century. Massachusetts: MIT Press
- McLaren, P. (1997) *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Mirzoeff, N. (org.) (1998) *Visual Culture Reader*. Routledge: Londres
- Pimentel, A. F. (coord.) (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes*. Cursos Científico-Humanístico de Artes Visuais / Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Parâmetros curriculares nacionais. Lisboa: MEC
- Proulx, S. (2011). «La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel: premières réflexions.» in C. Constantopoulou, *Barbaries Contemporaines* (pp. 49–65). Paris: L'Harmattan.
- Recuero, R. (2009). *Capital Social e Redes Sociais na Internet*. [Publicação em blog]. [Consult. 2016-05-11]. Disponível em: <www.raquelrecuero.com/arquivos/capital_social_e_redes_sociais_na_internet.html>

O Ensino do Desenho no Lyceu de Camões durante a Primeira República

Drawing's teaching at "Lyceu de Camões" during the First Republic

ANA MARTA FERNANDES DE ALMEIDA PEREIRA*

Artigo completo submetido a 15 de Maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. Contacto e-mail: martap9@gmail.com

Resumo: Este artigo faz uma breve análise ao que terá sido o ensino do Desenho no Lyceu de Camões, desde 1908 até ao final da primeira República. Esta análise é apoiada numa contextualização histórica e no estudo e observação do material didático, manuais e desenhos existentes no liceu que prevaleceram até hoje.

Palavras-chave: Desenho / Manuais / Ensino.

Abstract: *This article does a brief analysis to what had been the Drawing Teaching at Lyceu de Camões, since 1908 until the end of the first Republic. This analysis was supported by a historical contextualization and in the study and observation of the teaching material, schoolbooks and student's drawings that belong to the school and have reached us today.*

Keywords: *Drawing / Schoolbooks / Teaching.*

Introdução

Será sobre o material didático e o manual utilizados, especificamente, na disciplina de Desenho, que incidirá o propósito de análise deste artigo. Não existindo investigações científicas de relevo sobre os métodos pedagógicos utilizados há 100 anos, para uma reconstrução da experiência de ensino-aprendizagem, resta-nos este espólio documental, formado por diversos objetos de utilização no contexto de sala de aula e que seriam, certamente, acompanhados por manuais, exercícios e portfólios de alunos (Figura 1), livros de ponto, livros de matrícula e documentos oficiais. Através do estudo do material existente nesta escola, será possível tentar escrever a história do ensino de várias disciplinas no último século, na simples medida em que estes refletem, de sobremaneira, o vanguardismo educativo da própria escola. Neste sentido, importa referir aqui a importância da necessidade de preservação, catalogação, divulgação e, acima de tudo, de consciencialização do valor patrimonial que estes objetos, naturalmente, encerram em si.

No Lyceu de Camões, a professora Leonor Borralho, docente de História e Cultura das Artes, com o apoio da direção, tem vindo a fazer, desde o ano de 2007, um notável trabalho de conservação do material didático existente no museu da escola. Abrindo-nos as portas do museu e da pequena arrecadação da sala de multimédia, (situada no edifício que sedeou a Escola Industrial António Arroio), esta professora deu-nos a conhecer a vastidão dos recursos didático-pedagógicos (Figura 2), onde se incluem, quer os manuais, quer diversos trabalhos de antigos alunos que, através da sua iniciativa e cuidado, têm sido preservados.

1. Lyceu de Camões: Enquadramento histórico

O Lyceu de Camões (atual Escola Secundária de Camões) foi criado durante o governo de Hintze Ribeiro por carta de Lei de 24 de Maio de 1902 pela direção Geral de Instrução Pública. Este foi o segundo liceu de Lisboa, e na sua origem, era designado como Liceu Central de Lisboa (Figura 3). A 29 de Agosto 1905, a reforma de Instrução Secundária, preparada por Eduardo José Coelho — um magistrado do Partido Progressista que acumulou várias funções desde 1889 e atingiu o Ministério do Reino — vem responder aos problemas do aumento de matrículas no ensino liceal e à falta de condições dos edifícios:

a liberdade de ensino; a inclusão da educação física no currículo; a supressão do livro único; o desenvolvimento das Ciências Físico — Naturais; o reforço da componente científica e utilitária da aprendizagem; a criação de gabinetes de estudo experimental; a relevância dada ao Desenho; a equiparação dos professores de desenho aos



Figura 1 · Portfolio do aluno do lyceu de Camões Mário Ferreira Braga, nº20 (1926). 2016, Fonte: Própria

Figura 2 · Material didático adquirido pelo Estado e aprovado pela secção permanente do Conselho Superior d'Instrução Pública, sob prévia consulta da comissão por portaria de 5 de Março de 1909. 2016, Fonte: Própria

Figura 3 · Carimbo do Lyceu Nacional Central de Lisboa, 1ª zona escolar. Fonte: Própria.

professores de outras disciplinas; a construção de edifícios escolares específicos; a aquisição de material didático e mobiliário escolar (Brás & Gonçalves, 2009).

O liceu era, então, o local de depósito de material didático proveniente do estrangeiro (encomendado pelo governo da Monarquia Constitucional), que, posteriormente, seria distribuído pelos vários liceus do reino. O professor Rui Teles Palhinha, Reitor do Lyceu, terá sido uma figura decisiva na transformação das mentalidades educativas, estando, deste modo, associado a este inédito processo de inventariação de material didático necessário, bem como, na resolução de questões burocráticas com a alfândega, mantendo por esta via diversos contactos com entidades estrangeiras.

Assim, após este rigoroso processo logístico de aquisição de equipamentos e materiais didáticos, a 16 de Outubro de 1909, no Largo do Matadouro Municipal (atual Praça José Fontana), é inaugurado o novo edifício da escola. Com o cunho inovador do projeto arquitetónico de Ventura Terra, e equipado com mobiliário novo e inovadores materiais didáticos, o Lyceu Camões, cedo ganha uma projeção nacional.

Inspirado no modelo francês de Lycée, este estabelecimento de ensino, foi projetado para acolher cerca de 600 alunos, durante o ano letivo de 1909/1910, e dispunha de 30 professores que lecionavam um total de 19 turmas. Digno de registo é, também, a preocupação com o “desenvolvimento físico e intelectual e com a higiene dos alunos, o que se traduziu em lavabos distribuídos por todo o edifício, duches ao pé do ginásio, o projeto de uma piscina de natação, a separação dos espaços especializados, a notória separação da via pública, o agrupamento dos alunos em espaços diferentes” (Cunha, 2002), bem como, a incorporação “de uma habitação independente destinada ao Reitor” (Cunha, 2002). Este edifício com construção em tridente permitia a resolução de problemas inerentes “à iluminação e arejamento da escola” (Cunha, 2002), ao mesmo tempo que “proporcionava um ambiente educativo que promovia a permanência dos alunos dentro do edifício” (Cunha, 2002). Uma outra característica deste esquema compositivo em tridente e da disposição das salas que permite a entrada de luz e ar “é o facto do liceu praticamente não possuir corredores fechados” (Cunha, 2002).

2. Lyceu de Camões: a dimensão didática do Desenho pelo seu manual

No âmbito do ensino secundário liceal, os últimos anos da Monarquia Constitucional ficaram marcados pela estrutural reforma de Eduardo José Coelho de 1905 que, entre diversas considerações de índole curricular e de carga letiva,

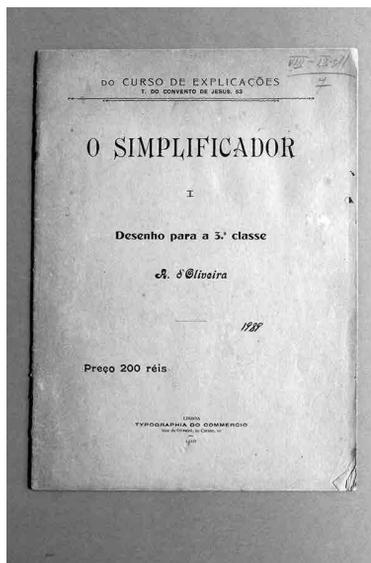


Figura 4 - Capa do *Compendio de Desenho*. Fonte: Ana Marta Pereira

Figura 5 - Capa de *O Simplificador*. Fonte: Própria.

“manda cessar o regime do livro único, exigindo apenas que os compêndios utilizados nos liceus tenham aprovação [prévia] de uma comissão nomeada pelo governo” (Carvalho, 1986). Esta comissão prévia aprovaria o *Compendio de Desenho* — de António Luiz de Teixeira Machado e José Miguel de Abreu (Figura 4) — em 1905, como um dos manuais possíveis de adoção, “na esperança de que os alunos aprendam por bons livros passando a seleção (...) destes a ser da responsabilidade dos professores” (Brito, 2014). Neste sentido, o ensino liceal de lógica transmissiva ganha uma projeção educativa nova em relação ao Desenho, uma vez que é reconhecida a sobrecarga escolar a que os alunos estavam submetidos, propondo-se uma “redução dos programas e [instituído-se] o princípio de alternância entre blocos horários de disciplinas teóricas com disciplinas práticas.” (Brito, 2014). Aqui, o Desenho possui a carga horária de três horas semanais durante os cinco anos do curso geral, surgindo “como fator de desanuviamiento intelectual, educação moral e estética, a par de atividades como a educação física e trabalhos manuais” (Brito, 2014). Apesar dos programas curriculares da época não considerarem a necessidade de existência de um manual para o Desenho ser ensinado, estes materiais pedagógicos não desapareceram de circulação e continuaram a ser publicados. Neste período de início de século XX, surge *Compendio de Desenho* (1905), de José Miguel de Abreu e António Luiz Machado, o *Atlas de Desenho* (1907), de José Vicente Freitas, o *Desenho* (1909), de Marques Leitão e, finalmente, os *Desenho geométrico dos liceus* (1910) e *Desenho dos Liceus* (1914), de Ângelo Vidal. Entre estes, gostaríamos de relevar o contributo de Carlos Adolfo Marques Leitão, um professor do Real Colégio Militar e da Escola Industrial Marquês de Pombal, que é considerado um dos precursores da *educação nova*, pelas inovações pedagógicas que defende no âmbito dos trabalhos manuais educativos. No início do século XX surgiram diversos manuais, encontrando-se alguns destes no espólio de Artes do Lyceu de Camões encontram-se alguns deles, tais como, o *Atlas de Desenho I, II e III Parte*, de José Vicente Freitas o *Compendio de Desenho* de António Luiz de Teixeira Machado e José Miguel de Abreu, *O Simplificador I — Desenho para a 3ª Classe* de A. d’Oliveira (Figura 5), serão o *Desenho, Livro I, Desenho, Livro II, Desenho, Livro III, Desenho, Livro IV, Desenho, Livro V* de C. A. Marques Leitão, os adotados, de forma oficial, no programa curricular da disciplina de Desenho, durante a 1ª República. Paralelamente, completam este espólio livros estrangeiros, como o *Guide Methodique pour l’Enseignement du Dessin*, não obstante as obras existentes na Biblioteca que também serviram de suporte didático ao método de ensino-aprendizagem utilizado na época.

Destes três manuais, são de destacar os cinco livros de Marques Leitão, por

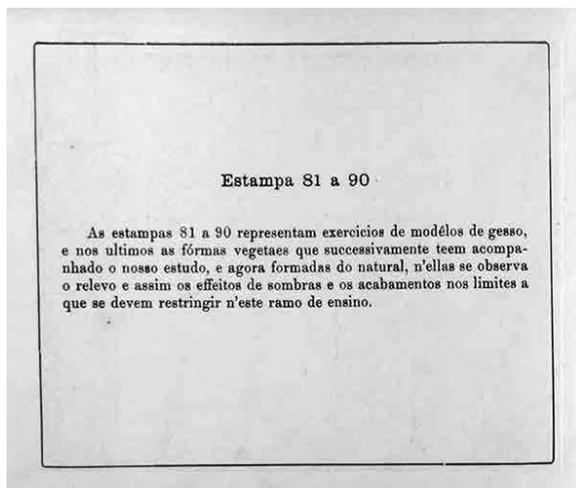


Figura 6 · Capa do livro *Planificações de Sólidos Geométricos III*. Fonte: Própria.

Figura 7 · Página do manual *Desenho — Livro I — 1º classe* — Enunciado. Fonte: Própria.

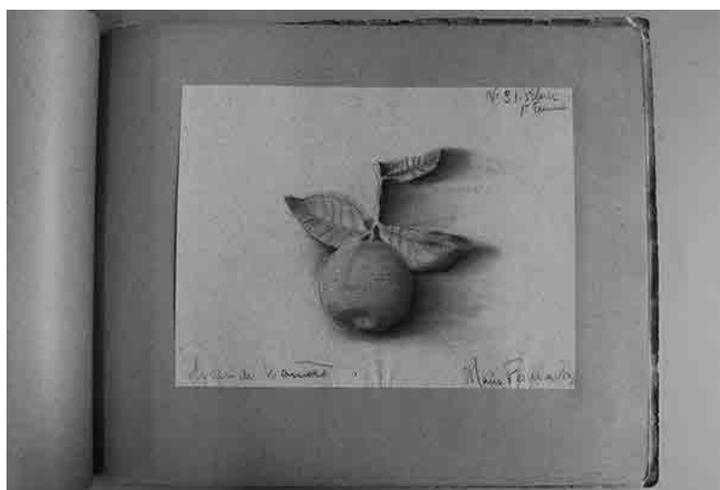


Figura 8 · Página do manual *Desenho — Livro I — 1ª classe* — Estampa 90

Figura 9 · Página do portefólio do aluno Mário Ferreira Braga com exercício feito a partir do manual *Desenho — Livro I — 1ª classe* Fonte: Própria.



Figura 9 · Criação de participantes no workshop. Fonte: <https://plus.google.com/communities/114796618495524310472>

diversas ordens de razão, nomeadamente, pela quantidade de exemplares existentes e por grande parte do material didático que acompanhava os livros, como os conjuntos de modelos e as *Planificações de Sólidos Geométricos* (Figura 6), que acompanhavam os manuais, ter perdurado e encontrar-se em boas condições de preservação, porque nos portfólios e exercícios realizados pelos alunos, subjaz uma prática pedagógica consentânea com aquela que é apresentada pelos manuais. Numa época em que o programa de Desenho estava intrinsecamente ligado ao desenho geométrico: “aliaram-se a propostas de aplicações decorativas influenciadas pela *arts & crafts*. Há que sublinhar igualmente a sua preocupação no tratamento da tridimensionalidade, do volume e da sombra. A exposição textual da matéria e a estampa (Figura 7, Figura 8 e Figura 9) correspondente apresentam uma leitura fácil, racional e esteticamente bem tratada” (Penim, 2011).

Por último, e não menos importante, encontra-se nos arquivos do Liceu Camões um documento oficial da Repartição de Instrução Secundária, de 22 de Outubro de 1914, onde é efetuada uma solicitação ministerial acerca da correta utilização do material pedagógico:

(...) Porque assim é setorna indispensável e urgente uniformisar os methodos e processos de ensino, S. Exa. o Ministro encarrega-me de perguntar se o liceu a seu digno cargo está convenientemente provido de material pedagogico organizado pelo professor coronel Carlos Adolfo Marques Leitão e aprovado oficialmente para o ensino do desenho. No caso afirmativo, informe V. Exa. se os professores o aproveitam nas suas aulas.

Ficava, assim, comprovado o uso destes manuais, Marques Leitão afirmou no texto de abertura do Livro I que

O desenho tem o seu lugar perfeitamente definido na instrução secundaria, devendo atender-se que muito diverge de caracter e orientação que compete aos cursos de bellas artes ou de escolas technicas (...) concorre vantajosamente para o desenvolvimento das faculdades de analyse e synthese de espirito. Compreender bem a linguagem da fôrma e da côr no grau que deve attingir na instrução secundaria, é prestar valioso auxilio á maioria dos ramos que constituem a educação lyceal. Vasto é o campo da sua pedagogia e na sua mutua correlação da percepção visual com a educação da mão se demonstra que o desenho é um trabalho do espirito, sob a actividade simultanea dos olhos sem elementos de ensino, será difficil preparar os dirigentes nas condições que a educação lyceal requer e necessita

defendia também “o ensino normal dos professores de desenho” uma vez que nesta época a formação de professores estava a florescer.

3. Os professores de Desenho no Lyceu de Camões

O professor deve desenhar para mostrar como se executam os trabalhos, e corrigindo-os procurará desenvolver as faculdades do alumno para que elle proprio desvança os erros (Carlos Adolfo Marques Leitão, 1909:21)

Para o propósito da abordagem à história do Desenho, e do seu ensino no Lyceu Camões, o ano de 1902 é fundamental, na medida em que entram em funcionamento os cursos de habilitação para o magistério secundário e também porque, no contexto da criação do Lyceu Nacional Central de Lisboa, introduziu-se, desde logo, a distinção entre o *ensino oral descritivo* e o *ensino gráfico* na estrutura curricular do programa de Desenho. Até à data o professor formara-se, exclusivamente, através da “*aprendizagem mimética da profissão, semelhante àquela experimentada por um simples aspirante a tecelão ou a sapateiro, tal como era comum com os pintores e escultores durante o século XIX, antes e após a criação das Academias (1836) e das Escolas de Belas-Artes (1881)*” (Sousa, 2007), e poderia lecionar através da prova de habilitações científico-pedagógicas. Ainda, no decurso deste ano, infere-se que os candidatos à profissão docente, da disciplina de Desenho, passam a formar-se no Curso de Habilitação para o Magistério Secundário de Matemáticas, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho. Este curso será substituído em 1915, pelo Curso de Habilitação a Professores de Desenho dos Liceus nas Escolas Normais Superiores, que vigorará até ao ano de 1930.

Em 1910, de acordo com os dados fornecidos por Rómulo de Carvalho, o número total de professores do ensino liceal seria de quinhentos e dez. A

quantidade de docentes foi aumentando após a queda do regime monárquico, até atingir os oitocentos e trinta e seis em 1926, ano em que terminou a 1ª República Portuguesa. Neste período, as ações legislativas direcionadas ao ensino secundário tornaram-se visíveis logo após 1911, mas são de impacto nulo na realidade educativa portuguesa, mantendo-se a generalidade do plano estrutural ditado pelas reformas ministeriais de 1894-95 e de 1905. O Decreto nº 637, de 9 de junho de 1914, reformula o ensino secundário liceal e faz publicar os planos de estudos do curso geral e do curso complementar recentemente reestruturados. No que diz respeito ao Desenho, verificámos que ficou “associado ao grupo de disciplinas que compreende também os Trabalhos Manuais Educativos e o Canto Coral” (Brito, 2015). Para o Curso Complementar, “a disciplina de Desenho fica integrada na secção de Ciências [...] Aos Professores de Desenho é atribuído o 9º Grupo de docência.” (Brito, 2015).

Mais tarde, em 1918, serão promulgados os programas curriculares para todas as disciplinas do curso liceal. Ao programa curricular de Desenho, “caberia desenvolver e cultivar as faculdades de observação visual e de diferenciação das formas, o senso das proporções, a memória plástica, e criar no estudante a indispensável destreza manual, tudo conducente a estimular o sentimento da beleza” (Decreto nº5:002 de 28 de Novembro de 1918). Apesar destes desígnios, o programa desta disciplina (que se divide em Desenho Rigoroso e Desenho à Vista) manteve a mesma estrutura do programa de 1895, em relação “às orientações didáticas e ao uso do método estimográfico como forma de iniciação ao desenho. [...] acrescentando-se, de acordo com o espírito nacionalista e patrimonial da 1ª República, a abordagem a um conjunto típico de monumentos nacionais (Figura 10). Aprender a ver e a desenhar continua sujeito a uma oferta de modelos, cuja estética e cultura visual têm como referente a arquitetura do passado” (Brito, 2015).

Posteriormente, a reforma de 1921 (efetuada durante a governação de Ginstal Machado) integrou o ensino do Desenho — do 1º ao 7º ano — no conjunto das matérias sujeitas a prova de exame eliminatória, o que acresce uma maior responsabilidade aos professores da disciplina.

De resto, não obstante as dificuldades encontradas na pesquisa de informação de época, obteve-se algumas fontes primárias de referência, como os *Autos de posse do pessoal do Lyceu Camões, Livros I, II e III*, e o *Guia Escolar do Liceu de Camões 1912-13*, (Rodrigues & Costa, 1913) que permitem a possibilidade de compilar os nomes dos professores de Desenho apenas entre 1911 e 1925 (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Professores de Desenho do Lyceu de Camões entre 1911 e 1925.

Reitor	Professor	Cargo Categoria	Grupo disciplinar	Ano
Acácio da Silva Pereira Guimarães	António Luiz Machado Guimarães	Professor efetivo	5º Grupo	1911
Acácio da Silva Pereira Guimarães	José Viegas Louro	Professor provisório	6º Grupo	1912
Augusto César Claro da Rica				1913
Acácio da Silva Pereira Guimarães	Francisco da Cunha Rego Chaves	Professor provisório	5º Grupo	1912 1913
Acácio da Silva Pereira Guimarães	Augusto César Claro da Rica	?	?	1912
Acácio da Silva Pereira Guimarães	João Sousa Tavares	?	Grupo	1912-13
Augusto César Claro da Rica	Victor Bastos Junior	Professor provisório	7º Grupo	1913
			Secção de Ciências	1914 1915 1916
			9º Grupo	1918-1924
Augusto César Claro da Rica	Alfredo Assunção Santos	Professor provisório	9º Grupo	1919
Augusto César Claro da Rica	Evaristo José de Morais	Professor provisório	9º Grupo	1921
Augusto César Claro da Rica	Marcos Pereira Coelho	Professor provisório	9º Grupo	1921
Augusto César Claro da Rica	Francisco Palma Vargas	Professor provisório	9º Grupo	1921-1925
Augusto César Claro da Rica	Francisco de Oliveira Rodrigues	Professor provisório	9º Grupo	1924
Augusto César Claro da Rica	Rui Dias Lapa	Professor provisório	9º Grupo	1925
Augusto César Claro da Rica	Manuel Moreira Junior	Professor provisório	9º Grupo	1925
Augusto César Claro da Rica	Carlos Mariano de Carvalho	Professor provisório	9º Grupo	1925
Augusto César Claro da Rica	Manuel Fernandes de Carvalho	Professor provisório	9º Grupo	1925

Conclusão

Inferiu-se que a produção legislativa no âmbito do ensino secundário liceal, nunca obedeceu, de acordo com João de Deus Ramos a um “plano de conjunto”. Assim, convém evidenciar que o Ministério de Instrução Pública teve, desde a sua criação em 1913, quarenta Ministros da Instrução, o que reflete bem a instabilidade política e governativa da 1ª República. As reformas desenvolvidas entre 1910 e 1926 foram, por isso, votadas ao insucesso, como revela Faria de Vasconcelos — em diversos artigos publicados na revista *Seara Nova* — ao admitir, como causa deste insucesso, que “não basta enunciar princípios e meios da sua efetivação para resolver os problemas” (Vasconcelos, 1971), pois sem existir uma “reforma lenta e dolorosa até, se for necessária (...) dos nossos costumes, nenhuma medida será viável e fecunda” (Vasconcelos, 1971).

A 1ª República terminaria, abruptamente, em 1926, com o golpe militar liderado por Gomes da Costa. Seguir-se-ia um longo período de regime que culminou no aparecimento, em 1933, do Estado Novo, de António de Oliveira Salazar. Este governante iria depois desmontar, passo a passo, as ideias republicanas de estruturação e organização do ensino num estado laico, ao instituir uma lógica confessional ao ensino em Portugal. O Lyceu de Camões não seria excluído desta pedagogia de pendor catequista, servindo inclusive, de palco a inúmeras manifestações solenes organizadas durante a governação do Estado Novo (1933-1974).

Relativamente ao material didático-pedagógico, dever-se-á, portanto, incentivar uma dinâmica de salvaguarda patrimonial apoiada pela direção da Escola Secundária de Camões, para que tais objetos não sejam esquecidos e se possa promover um estudo que permita a compreensão da articulação operacionalizada entre os métodos pedagógicos da época com os de outras épocas, que contribuíram e contribuem, de forma inovadora, para a prática pedagógica das várias disciplinas do Desenho.

Referências

- Autos de posse do pessoal do Lyceu Camões, Livros I, II e III.* N.D.. Lisboa: Liceu de Camões
- Carvalho, R. (1986) *História do ensino em Portugal : desde a fundação da nacionalidade até [a]o fim do regime de Salazar-Caetano.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação
- Leitão, C. A. M. (1909) *Desenho — Livro I — 1ª classe.* Lisboa: Fernandes e Comp.^ª Editores
- Rodrigues, A. A. & Costa, J. R. (1913) *Guia Escolar do Liceu de Camões 1912-13.* Lisboa: Tipografia Cooperativa Militar
- Brito, M.C.R.S. (2014) *As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da Alienação à Imersão no Real.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas-Artes — Universidade de Lisboa, Portugal.
- Sousa, A. I. T. (2007) *A formação dos professores de artes visuais em Portugal.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas-Artes — Universidade de Lisboa, Portugal.
- Penim, L. (2011). *Narrativa apanhada em pleno voo: A história do ensino do desenho.* In III Colóquio Internacional sobre desenho: Educação, Cultura e Interatividade, Bahia: Out. 2011
- Cunha, M. H. S. O. (2002) *O Ensino Secundário Liceal na 1ª República. Millenium on.line — Revista do ISPV n°26.* Em http://www.ipv.pt/millennium/Millennium26/26_27.htm

El tiempo y la materia en el arte contemporáneo: posibles abordajes en la formación de los profesores de artes visuales

*Time and matter in contemporary art:
Possible approaches in the training of teachers
of visual arts*

ALEJANDRA VIVIANA MADDONNI*

Artículo completo enviado el 15 de mayo de 2017, aprobado el 29 de mayo 2017.

*Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Plástica, Cátedra Complementaria de Muralismo y Arte Público Monumental. Diagonal 78 Nro. 680 (1900) La Plata. Provincia de Buenos Aires. Argentina. E-mail: amaddonni@hotmail.com

Resumen: El texto que sigue nos invita a repensar la formación de los futuros docentes en torno a un conjunto de contenidos de las artes visuales que se desarrollan en el espacio público, teniendo en cuenta las nuevas configuraciones que el espacio y el tiempo contemporáneos nos ofrecen. A través de un par de ejemplos de trabajos de producción, se propone reflexionar críticamente alrededor de los procesos de producción e interpretación artística dentro y fuera del aula, superar algunos conceptos y estereotipos establecidos e incluir en los debates teóricos los nuevos modos de percepción, circulación y consumo artístico.

Palabras clave: espacio / tiempo / arte público contemporáneo / formación docente / materia.

Abstract: *The following text invites us to rethink the formation of the future teachers around a set of contents of the visual arts that are developed in the public space, taking into account the new configurations that the space and the contemporary time offer us. Through a couple of examples of production works, it is proposed to reflect critically around the processes of artistic production and interpretation inside and outside the classroom, to overcome certain concepts and established stereotypes and to include in the theoretical debates the new modes of perception, circulation And artistic consumption.*

Keywords: *Space / time / contemporary public art / teacher training / subject matter.*

Introducción

Ciertos desafíos que se presentan en el ámbito de la educación artística son apasionantes. Hace unos años atrás, la Facultad de Bellas Artes, creaba la cátedra complementaria de Muralismo y Arte Público Monumental como opción para los estudiantes que estaban cursando otras especialidades –pintura, dibujo, escenografía, escultura, cerámica o grabado-. Este taller de alcance cuatrimestral, aún conserva uno de sus objetivos fundacionales: complementar los saberes disciplinares que vienen trabajando los cursantes, muchos de ellos, artistas y/o futuros docentes de arte. Esto significó tomar un conjunto de conceptos y ciertas definiciones nodales vinculadas al Arte Público y reflexionar críticamente sus alcances a través de trabajos de producción en el taller con estudiantes provenientes de distintas disciplinas. O sea, no se trataba de enseñar, por ejemplo, técnicas y materiales propios del muralismo y el arte público para luego realizar micro experiencias en el espacio urbano tal vez muy expresivas pero poco significativas en términos de conocimiento.

El programa de la asignatura se organizó en torno a los elementos, procedimientos y operativas del lenguaje visual y la composición para el trabajo en la gran dimensión. La idea era que con este esquema de contenidos y la práctica de algunas metodologías de producción propias de la disciplina, los estudiantes tuvieran herramientas para revisar sus prácticas específicas y, en todo caso, sumar nuevos abordajes metodológicos propios de nuestra especialidad. Asimismo, cada trabajo de producción y su respectiva entrega intentan por un lado, orientarlos en lo que refiere a estrategias para la presentación de proyectos, maquetas, bocetos y poéticas; sumando alternativas a su formación como trabajadores profesionales y por otro, reflexionar en torno a modos de trasposición didáctica de los conocimientos transitados.

Las experiencias que se presentan a continuación proponen generar distintas aproximaciones a las variables tiempo, espacio y materia desde una perspectiva contemporánea a fin de repensar sus implicancias en torno a lo efímero, la construcción de monumentalidad y la resignificación de los espacios.

Bocetando el espacio y el tiempo

En toda propuesta artística de emplazamiento en el espacio público, sea virtual, transitoria o definitiva; la proyección, el trabajo en escala y el bocetado previo resultan fundamentales. Este trabajo previo nos permite anticipar cuestiones estructurales, de construcción compositiva y cromática, y resolver –en caso que sea necesario- posibles incompatibilidades técnicas y materiales.

Si bien existen distintos modos de trabajar estas instancias previas, se

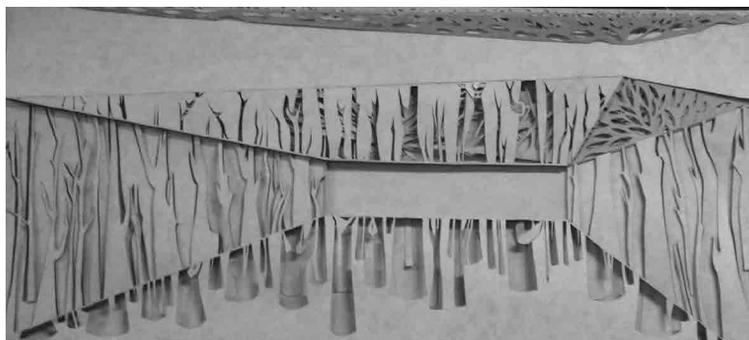


Figura 1 · Parte del proceso de bocetado para mural premiado y seleccionado por la Asociación Bancaria. Uso de fotos, fotocopias, acetatos y papeles de color. Fuente: Profesora Irene Castro y equipo de trabajo.

Figura 2 · Boceto para relieve mural en espacio público de un estudiante de la cátedra. Fuente: Imágenes de archivo de la cátedra

estimula en los estudiantes el uso de la técnica de collage para construir distintas alternativas de bocetado y de propuestas cromáticas. Fotocopiando dibujos y fotografías, recortando, usando papel de color para los fondos y acetatos para trabajar transparencias, se van materializando un conjunto de posibilidades murales (Figura 1). Cabe destacar que en esta etapa, los programas de edición digital de imágenes se configuran como poderosos recursos que permiten presentar variedad de opciones en poco tiempo.

En el trabajo de producción que analizamos se propicia una experiencia de bocetado que exceda las posibilidades del dibujo y tienda a la tridimensionalidad en función de proyectar murales escultóricos (Figura 2) — en cerámica o chapa, por ejemplo —, que se caracterizan por la presencia de volúmenes y trabajo en relieve.

El acercamiento a la metodología proyectual que se propone, tiene, entre otros, los siguientes objetivos de aprendizaje:

— Trascender el relato estereotipado, efectista o lineal en el abordaje plástico de los temas.

El uso de formas estereotipadas en tanto presentación de un esquema fijo, que se reitera y se reproduce sin mayores transformaciones, es un problema frecuente en la producción mural y poco abordado en la enseñanza del arte. En tanto el estereotipo apunta a un reconocimiento inmediato, no demanda procesos interpretativos activos y complejos por parte del espectador (Belinche & Ciafardo, 2009). El excesivo énfasis puesto en tiempos no tan lejanos en cuanto a definir el arte desde un perfil fuertemente comunicador, no sólo empobreció la potencial riqueza de las propuestas artísticas por exceso de representaciones realistas y falta de estilización, síntesis y metáfora. Muchas veces las encorseó dentro de formas prefiguradas, estáticas, universalizables y convencionales propias de los códigos socialmente compartidos vinculados a los procesos de comunicación cotidiana.

— Proponer jerarquías de lectura, silencios y ritmos compositivos en la construcción del guión visual del mural.

Dado que en los murales con sobre o bajo relieves y fuerte presencia de texturas, la luz construye nuevos sentidos y formas a partir del protagonismo de sus sombras proyectadas, se plantean un conjunto de consignas a tener en cuenta. Por un lado la restricción de materiales, estimulando el uso del papel de buen gramaje y el cartón por su versatilidad a la hora de operar con ellos. Por otro, la paleta se limita a blancos, grises o tierras con alto nivel de luminosidad. De este modo

son las relaciones de las formas y sus sombras las que estructuran la composición a través de distintos procedimientos plásticos — rasgar, plegar, cortar, arrugar, calar y otros — y operativas visuales — superponer, repetir, trasladar, atravesar, intersectar, unir, sustraer, etc—; y no por la propuesta cromática (Figura 3 y Figura 4).

— Vivenciar y organizar estratégicamente el espacio del arte.

Este ejercicio nos permite pensar críticamente un conjunto de definiciones que la contemporaneidad en el arte ha reconfigurado y que un docente no puede soslayar: el tiempo y el espacio unidos se construyen con la obra y son la obra misma. Se trata de un espacio construido y poetizado, distinto absolutamente al lugar de emplazamiento de las obras o al ámbito donde las formas se relacionan, se desplazan o simplemente están. Estos otros ámbitos también se trabajan cuando se calculan escalas para la representación del muro en la maquetización, utilizamos la figura humana como referencia en términos de dimensión o consideramos los accidentes arquitectónicos del soporte a intervenir.

Por otra parte, la variable tiempo unida a este tipo de espacio se intensifica ya que el sujeto que produce y el que interpreta lo cargan de significaciones y sentidos (Belinche, 2010). Es un tiempo formado por muchos tiempos, multidireccional y dialéctico, que no progresa lineal y objetivamente.

En definitiva, estaremos construyendo un espacio y un tiempo ficcionales a partir de procedimientos y operaciones que nos permitirán percibir universos posibles.

Como cierre de la experiencia, reviste especial interés dos acciones. Una, el catálogo fotográfico con propuestas lumínicas sobre el boceto/maqueta terminados (Figura 5). Valiéndose de distintas fuentes —linternas, spots, velas, con o sin filtros de color— los estudiantes experimentan en torno a cuál es el mejor planteo lumínico para su producción en función de las sombras que se proyectan y la nueva conformación visual que establecen en relación con las formas referentes. La otra, es la redacción de una breve poética que refiera al programa operativo de los estudiantes, dando cuenta de las distintas decisiones plásticas que han ido tomando a lo largo del proceso de producción y su fundamento visual y conceptual.

Con este recorrido los estudiantes han ido conformando no sólo un modo de bocetar más cercano a su forma definitiva en el muro, sino que también van organizando maneras de presentar un portfolio o proyecto en el universo laboral.

La propuesta de producción que analizamos a continuación, profundiza los alcances de la luz y las sombras como materia y como portadoras de significados y organizadoras de sentidos.

La secuencia didáctica entonces, orienta la dinámica de las actividades del

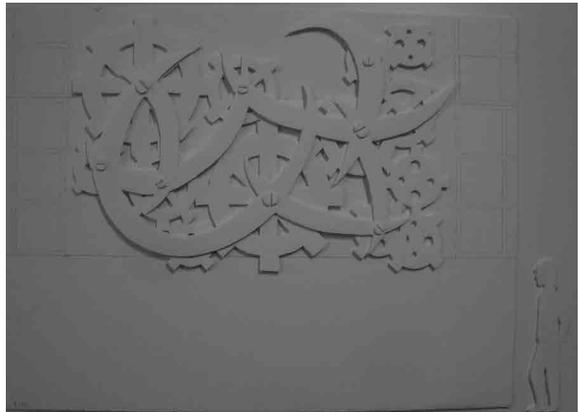
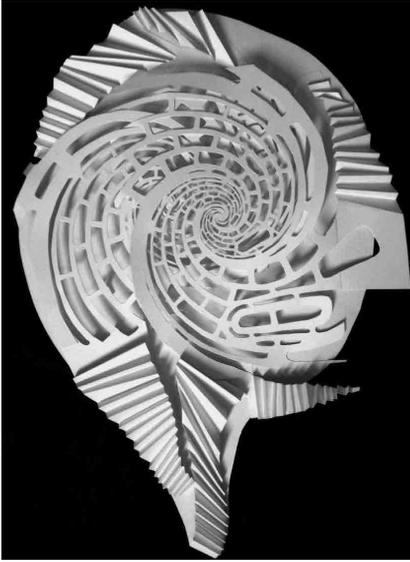


Figura 3 · Boceto de estudiante para relieve mural.
Tema: La inundación en La Plata del año 2014. Fuente:
Imágenes de archivo de la cátedra

Figura 4 · Boceto de estudiante para relieve mural en
foamboard con referencia de escala humana. Fuente:
Imágenes de archivo de la cátedra.

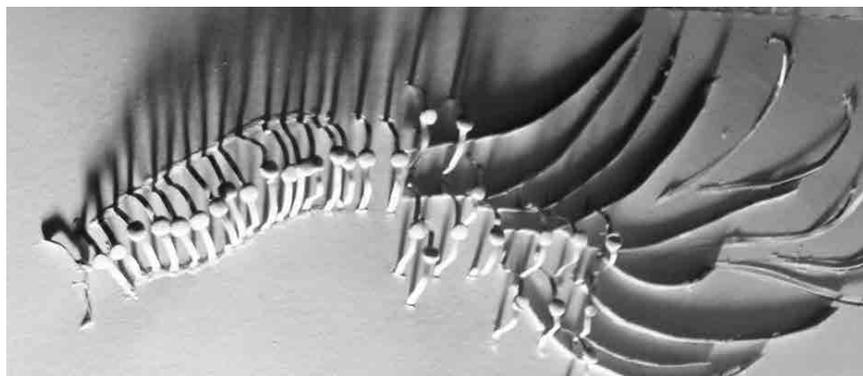


Figura 5 · Detalle de propuesta lumínica del boceto mural. Clavos y alambres. Fuente: Imágenes de archivo de la cátedra. Autora: Ángeles Paniagua.

Figura 6 · Estudiantes redibujando contornos de siluetas. Fuente: Imágenes de archivo de la cátedra

taller pasando de cierta introspección y búsqueda individual que conllevan algunas etapas del primer trabajo de producción, a un proyecto grupal de instalación efímera donde la sombra y la silueta se configuran como protagonistas principales de la obra. En estas instancias colectivas la riqueza en el intercambio se funda en dos pilares: los aportes individuales a partir de las experimentaciones lumínicas realizadas en la producción anterior y la variedad de saberes disciplinares que conviven dentro del grupo.

Con el fin de generar una composición visual que presente el desarrollo de una acción breve a partir de la interacción de siluetas y sombras (proyectadas y/o dibujadas); se le propone al grupo seleccionar un espacio real o virtual, dentro o fuera del aula/facultad, para transformarlo en obra, interviniéndolo y considerando sus posibles accidentes arquitectónicos (ventanas, columnas molduras, puertas, escaleras, etc.). Las siluetas se toman a partir de la proyección de sombras y/o a partir del dibujo del contorno de uno o varios cuerpos en diferentes posturas y actitudes (Figura 6) que generen diálogos visuales y diferentes instancias témporo-espaciales. La producción final puede tener carácter performativo, presentarse bajo la forma de instalación efímera o audiovisual.

La generación de siluetas de figuras humanas escala 1:1, de sombras sobredimensionadas, el juego de actitudes, poses y movimientos; le otorga al cuerpo de los estudiantes un rol más activo y de mayor compromiso con la obra (Figura 7). El trabajo de este tipo de acciones performativas en los últimos años del primario y en el nivel secundario es de vital importancia. Más allá de los contenidos disciplinares que se abordan, pueden contribuir a resolver las tensiones que existen en la relación de los alumnos-adolescentes y jóvenes- con su propio cuerpo y con el reconocimiento y respeto por el cuerpo del otro.

Si bien el trabajo de producción fue creado para abordar modos alternativos de construcción de monumentalidad, su puesta en práctica abrió nuevas perspectivas y objetivos. Por un lado, ha permitido comprender la finitud de algunas expresiones artísticas ligada a la materialidad, al contexto y al soporte. Por otro, los estudiantes vivencian la versatilidad de sus propuestas artísticas a partir de la participación del público y los diversos tiempos no conmensurables que encierra una obra de estas características.

Finalmente, este ejercicio brindó la posibilidad de trabajar lo audiovisual, como modo de registro de lo producido (Figura 8) y como producto artístico en sí, bajo la forma de videos de corta duración.

La consideración contemporánea del objeto visual como experiencia y acontecimiento, toma distancia de la idea de obra-imagen como fin último y estático de un proceso (Didi-Hubermann, 2006:260).



Figura 7 · Propuestas de instalaciones efímeras con siluetas. Fuente: Imágenes de archivo de la cátedra

Figura 8 · Registro de performance. Fuente: Imágenes de archivo de la cátedra

A modo de conclusión

Esta breve caracterización y el cierre con la cita de Didi-Hubermann nos invita a reflexionar en torno a un conjunto de definiciones preliminares y siempre perfectibles:

- La importancia de los procesos de producción e interpretación en la actividad artística contemporánea y su necesario correlato en las aulas.
- La ajustada definición de objetivos de aprendizaje que permita una apropiación real de saberes disciplinares y la determinación de criterios de evaluación que excedan los viejos parámetros de medición de eficiencia y destreza técnica y se encuentren en estrecho vínculo con el proyecto realizado.
- Una metodología de trabajo que contemple los nuevos modos de percepción, circulación y consumo artístico.
- La construcción de un espacio de arte poetizado y un tiempo múltiple, subjetivo, intenso y significativo a través de operaciones cognitivas complejas, que nos ofrezca otra manera de ver y vivir el mundo que nos rodea.

“Siempre ante la imagen, estamos ante el tiempo”. Así comienza Georges Didi-Hubermann uno de los capítulos de su libro *Ante el tiempo*. La imagen artística contemporánea sintetiza tiempos heterogéneos, esta simultaneidad densifica el suceder, produce memoria y va mucho más allá de la representación mimética de las cosas.

Este profundo desdoblamiento de la imagen interpela a quienes somos productores visuales y tenemos la maravillosa tarea de enseñar. Nos invita a complejizar nuestra mirada a fin de experimentar con los estudiantes nuevos modos de percepción, de interpretación y de producción artística.

Referencias

- Belinche, Daniel & Cifardo, Mariel (2009) “Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis” *Revista La Puerta. Publicación de Arte y Diseño*. ISSN: 1668-7612, año 3 n° 3. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Belinche, Daniel (2010) “Tiempo. Sobre el pasado y presente en el Arte” *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653, n.º 52/4 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Didi-Hubermann, George (2006) *Ante el tiempo* 1era ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Experiências no ensino das Artes Visuais: a fotografia artística em Chapecó

Experiences in teaching Visual Arts: artistic photography in Chapecó

ANA CLAUDIA MONARI* & JANAINA SCHVAMBACH**

Artigo completo submetido a 15 de Maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) Av. Senador Atilio Fontana, 591-E EFAPI — Cep: 89809-000, Caixa Postal: 1141 Chapecó, SC Brasil. E-mail: anamonari@unochapeco.edu.br

**Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Área de Ciências Sociais Aplicadas ao Curso de Publicidade e Propaganda e Curso de Licenciatura em Artes Visuais Av. Senador Atilio Fontana, 591-E EFAPI — Cep: 89809-000, Caixa Postal: 1141 Chapecó/SC Brasil. E-mail: artejanaina@unochapeco.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta ações desenvolvidas no estágio obrigatório para graduação em licenciatura em Artes Visuais, em uma universidade comunitária da região Oeste Catarinense/Brasil. As práticas foram desenvolvidas com o intuito de trabalhar artistas locais e suas produções fotográficas dentro de um contexto histórico/cultural.

Palavras-chave: Fotografia / cultura local / arte / ensino / artistas.

Abstract: *This article presents actions developed in the compulsory stage for undergraduate degree in Visual Arts, at a community university in the West region of Catarinense / Brazil. The practices were developed with the intention of working local artists and their photographic productions within a historical / cultural context.*

Keywords: *Photography / local culture / art / teaching / artists.*

Introdução

O presente relato apresenta uma proposta de arte/educação, tendo como base a fotografia artística da cidade de Chapecó/SC, partindo das exposições ocorridas na Galeria Municipal de Artes Dalme Marie Grandó Rauén de 2010 a 2014.

A imagem fotográfica faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes, assim, é importante ser trabalhada nas escolas, como também, investigada como produto artístico que carrega consigo um grande potencial gerador de novas práticas e percepções, principalmente no que se refere a arte local, mais próxima dos estudantes.

1. Relações entre Arte e Fotografia

Quando nascemos, somos inseridos em um ambiente com costumes, crenças e cultura própria, é através deste meio que construímos nossa identidade. Para Ferraz e Fusari (1999: 16) “A arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo.”

Assim sendo, a Arte acompanhou a evolução humana, e refletiu a sociedade de cada época de acordo com sua identidade cultural. Atualmente, a arte contemporânea tem refletido a sociedade atual, contando com muitas formas de se fazer Arte, onde nas produções, o objeto artístico em si não demonstra seu valor mas sim, a intencionalidade do artista, o conceito e significado atribuído a determinado trabalho. Conforme Cauquelin (2005:119) “[...] não é o valor do objeto que conta, é o valor que você deseja que ele tenha”.

Devido à infinidade de materiais e linguagens, as tecnologias também ganham espaço e estão sendo utilizadas em prol da arte, como por exemplo a fotografia. Desde sua invenção, a fotografia adquiriu inúmeras aplicabilidades, que justificam sua expansão, referenciando cada espaço de tempo em que foi utilizada. Os usos sociais da fotografia estendem-se há inúmeras áreas do conhecimento, como na ciência, matemática, imprensa, medicina, porém aqui, será abordada especificamente na arte.

A história da fotografia na Arte foi acompanhada por muitos questionamentos e afirmações sobre sua função. André Rouillé (2009) nos traz reflexões acerca da arte dos fotógrafos e da arte dos artistas, e o motivo da separação destes. O artista situa-se no campo da arte, enquanto o fotógrafo artista aprofunda seus conhecimentos na fotografia. São “[...] dois mundos, o da fotografia e o da arte, assim se enfrentam e, muitas vezes, ignoram-se” (Rouillé: 2009). Por meados do século XX, a fotografia adquire lugar de destaque na arte contemporânea, porém distante da arte dos fotógrafos, que continua estagnada a mera representação (Rouillé:2009).

Somente nos anos 1980 a fotografia liga-se a arte contemporânea como material de arte, aparecendo “[...] não somente o uso do procedimento fotográfico como ferramenta ou vetor de arte, mas a adoção da fotografia como matéria (muitas vezes) exclusiva das obras.” (Rouillé, 2009:335)

Assim, podemos observar o percurso da fotografia até tornar-se uma das principais linguagens da arte contemporânea, como analisar sua evolução para contemplar o espaço que conquistou, e principalmente, sua presença na arte feita na cidade de Chapecó/SC.

A cidade de Chapecó possui uma diversidade cultural influenciada na sua maioria pelos povos indígenas, italianos e alemães que aqui vieram residir permitindo assim uma miscigenação cultural. (Plano Municipal de cultura de Chapecó 2010/2020:12).

Nesse sentido, as produções artísticas desenvolvidas em determinado lugar nos permitem reflexões acerca da realidade em que se está inserido, por isso a importância de se conhecer a cultura e história local, para que assim seja possível entender os fatos que acontecem cotidianamente, e que possuem reflexos de atos de outrora. “[...] A produção, circulação e apropriação da arte no campo artístico chapecoense, nos leva a tornar visível essa nova possibilidade de consciência histórica, partindo de estudos culturais.” (Schvambach, 2013:05)

O fato de estarmos expostos à inúmeras imagens o todo tempo, torna o estudo da fotografia essencial nas escolas. A fotografia pode contribuir para que os alunos possam pensar criticamente e questionar as informações visuais consumidas diariamente. Nas escolas, discutir esses diferentes elementos visuais, capacita o aluno para pensar o seu cotidiano e o que vê habitualmente, pois

[...] as artes plásticas, que entre outros estímulos, provocam a experiência estética visual, devem incluir hoje muito mais que o óleo em moldura dourada e o mármore sobre o pedestal dos museus. Devem incluir artesanato e arte popular, em particular, e a mídia eletrônica como cinema e televisão. (Barbosa, 1999:46)

Para conhecer, visualizar e interpretar todas essas informações precisamos compreender inicialmente a cultura visual, que é

o estudo e a decodificação desses produtos culturais midiáticos. Conhecimento que talvez não seja conveniente aprender na escola, se o que se persegue é que os indivíduos respondam indefesos diante da enxurrada mediática que se lhes cai em cima” (Hernández 2000:43)

A compreensão da cultura visual, engloba também as raízes históricas do estudante por isso se faz importante entender e interpretar o local onde mora,

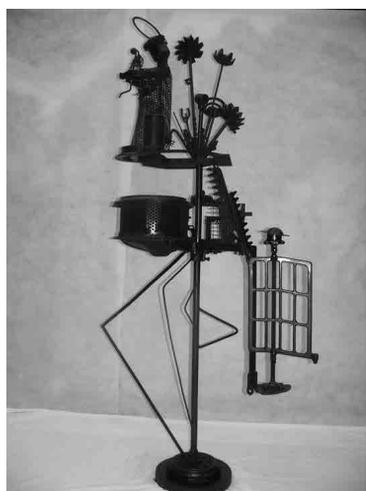
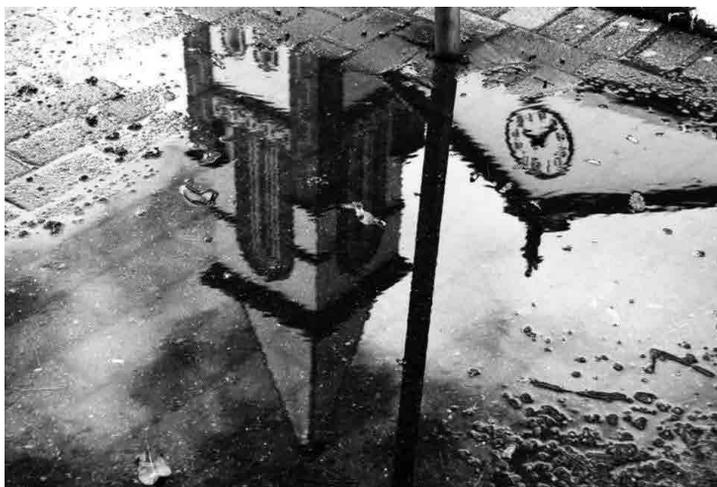


Figura 1 · Fotografia da artista Mari Baldissera —
Chapecó, 2016. Fonte: Página da artista em rede social.

Figura 2 · Escultura da artista Viviane Becker —
Chapecó, 2016. Fonte: Página da artista em rede social.

Figura 3 · Alunos concretizando escultura —
Chapecó, 2016. Fonte: própria.

a sua história e história de seu povo, “[...] abordar a cultura visual também tem a ver com o estudo de diferentes exemplos em seu contexto social e histórico. O que nos possibilita conhecer as sociedades do passado” (Hernandéz, 2000:135)

Em Chapecó/SC, quase não há pesquisas na área das Artes que relatem a atuação da área na cidade, por isso estas informações acerca da fotografia local se fazem necessárias tanto na esfera historiográfica, como no ensino da arte.

2. Prática Docente

A prática docente em sala de aula foi realizada com estudantes da 3^o série do Ensino Médio do período noturno da Escola Básica Professor Nelson Horostecki e contou com 10 h\a de duração. Em um primeiro momento, foi realizada uma contextualização, com questionamentos aos estudantes sobre o que pensavam ser uma fotografia e qual sua importância. Relacionando com o cotidiano, foram instigados a refletir como utilizam a fotografia, e qual a intensidade da presença desta em suas atividades.

Chapecó foi utilizada como temática e referência de estudo, possibilitando uma análise sobre a cidade para introduzir a história da fotografia e realizar contrapontos para compreensão da fotografia artística e os artistas locais, estabelecendo relações entre os artistas que já expuseram na Galeria Dalme Rauen e que também discorrem sobre Chapecó em seus trabalhos.

Para auxiliar foram apresentadas algumas fotografias antigas da cidade, onde puderam comentar as diferenças visíveis de uma cena registrada comparando-a com a realidade atual. Assim, foram instigados a refletir sobre os elementos presentes nas imagens e que nos possibilitavam o rápido reconhecimento do local.

Ao final da apresentação, os estudantes foram questionados se as imagens eram fotografias artísticas. Um dos alunos comentou “Sim, pois são fotografias bonitas”, outro mencionou, “Sim, pois são lembranças”.

A todo momento durante a aula, foram realizados diálogos com os estudantes, que podiam conversar abertamente, contribuindo com a aula de acordo com as relações que efetuavam. Conforme nos diz Hernandéz (2000) “[...] A conversação torna-se, neste sentido, fundamental para interiorizar a compreensão e vem a ser um processo mediacional entre o processo interno de pensamento e a realidade externa.” (2000)

Para contextualizar a fotografia como linguagem artística, foi realizado um diálogo acerca da arte contemporânea, onde os estudantes puderam contribuir falando o que pensavam ser arte. Para que os estudantes se situassem, foi realizada uma contextualização histórica acerca da arte através dos tempos, salientando



Figura 4 · Alunos fotografando escultura — Chapecó, 2016. Fonte: própria.

Figura 5 · Fotografia capturada pelos alunos — Chapecó, 2016. Fonte: própria.



Figura 6 · Fotografia capturada pelos alunos —
Chapecó, 2016. Fonte: própria.

Figura 7 · Fotografia capturada pelos alunos —
Chapecó, 2016. Fonte: própria.

as mudanças que ocorreram, principalmente após o surgimento da fotografia.

Foram apresentados aos estudantes alguns artistas chapecoenses e seus trabalhos, em especial a artista/fotógrafa chapecoense Mari Baldissera, e algumas de suas fotografias da cidade de Chapecó. Foram questionados sobre o contexto da imagem, e puderam falar a respeito do que estavam visualizando. Ao observar uma imagem uma aluna comentou que: “A minha impressão é que a catedral vai se desmanchar” (Figura 1). Essas percepções e leituras a partir das imagens, fazem-se importantes, pois ampliam e desenvolvem o pensamento crítico. Para isso é importante a abordagem acerca da cultura visual,

Arte e cultura visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devem ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos. (Barbosa 2010:22)

Após a contextualização, foi apresentada aos estudantes a artista chapecoense Viviane Becker, que trabalha com a mesma temática em alguns de seus trabalhos pela linguagem da escultura, visualizaram a fotografia das esculturas e puderam conjecturar sobre seu contexto.

Após a conversa foram orientados sobre a atividade prática que iriam realizar. Em grupos deveriam elaborar o projeto de uma escultura para ser executada com papelão e argila partindo da contextualização realizada sobre a cidade em que vivem. Foi explicado, também, que a única finalidade de se concretizar a escultura era que, depois de acabada seria fotografada. Para realizar o projeto, deveriam pensar qual o conceito do que seria produzido para socializar ao final da aula.

Por conseguinte, além de pensar acerca das atribuições da arte contemporânea, deviam também olhar atentamente para a sua cidade e repensá-la de modo crítico, para que fosse possível a reprodução na escultura.

Ao final, foi realizada uma conversa sobre composição fotográfica, para compreensão, foram utilizadas fotografias de artistas chapecoenses para realizar contrapontos com imagens com erros em sua composição, para que percebessem as diferenças e assim capturassem uma boa imagem.

Os estudantes foram convidados a montar um espaço simulando um estúdio fotográfico com cartolinas, luminárias e celulares, e sob orientação da professora, desenvolveram fotografias que dialogavam com a cidade e com as produções dos artistas/fotógrafos estudados. Para fotografar, foram orientados a sair do olhar convencional e não fazer apenas um registro da escultura, mas sim decompor o objeto de maneira diferenciada.

Depois de finalizada a fotografia, as mesmas foram impressas para que fosse possível uma roda de conversa, onde cada grupo argumentou sobre a sua

fotografia e o que originou o produto final. Foram realizadas, também, comparações com as fotografias de artistas Chapecoenses, estabelecendo relações de composição e contexto.

Portanto, puderam questionar-se sobre o significado de cada imagem, refletir sobre o que o grupo quis manifestar, e ao mesmo tempo contribuir com leituras individuais.

As produções realizadas indicaram uma tendência à abstração nas composições fotográficas, e em função disso, escolheu-se trabalhar em preto e branco para promover um entendimento sobre a luz, privilegiando assim as formas, texturas e ângulos.

Após todos os grupos comentarem sobre seus trabalhos, foram distribuídas molduras para que colassem em suas fotografias, e estas foram expostas no espaço da escola.

Considerações sobre as práticas

Ao realizar as práticas, considera-se que é possível trabalhar em sala de aula a partir de perspectivas que englobam a cultura e arte local, utilizando principalmente a leitura de imagens com os estudantes, para que consigam fazer relações entre o que estão visualizando e discutindo com o que acontece em seu cotidiano. A partir dessa vivência, foi possível, também, analisar o distanciamento dos estudantes de sua própria cultura e das manifestações que ocorrem em seu meio. Então, cabe ao professor saber mediar a proposta da atividade, levando para o ambiente escolar novos recursos para amenizar essas disparidades relacionadas a identidade do educando, buscando alternativas para contextualizar as práticas para que as mesmas tornem-se significativas.

Portanto, as experiências realizadas apontam que a utilização das novas tecnologias no ensino da educação básica podem ser uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento de trabalhos criativos, além disso, favorecem no envolvimento coletivo entre estudantes, justamente pela aproximação dos mesmos às novas tecnologias.

Referências

- Baldissera, Mari. Disponível em <https://www.facebook.com/MariBaldisseraPhotography/?fref=ts>
- Barbosa, Ana Mae (1998) *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora c/Arte.
- Barbosa, Ana Mae (1999) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae (2010) *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Becker, Viviane. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1988721567826&set=pb.1536948854.-2207520000.1467223487.&type=3&theater>
- Cauquelin, Anne (2005) *Arte contemporânea: Uma introdução*. São Paulo: Martins.
- Hernandéz, Fernando (2000) *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Ferraz, Maria Heloísa Corrêa de Toledo (1999) *Metodologia do Ensino da Arte / Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari*. São Paulo: Cortez.
- Plano Municipal de Cultura de Chapecó (2010/2020) Conselho Municipal de Cultura, Prefeitura Municipal de Chapecó.
- Rouillé, André (2009) *A fotografia entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: Editora Senac.
- Schwambach, Janaina (2013) *Circuito Artístico em Chapecó, silêncios de uma cidade desbravadora*. In: IV Fórum Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Acafe, Chapecó. Anais do Fórum Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Acafe. Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unochapecó. Chapecó: Argos, 2013. p. 1028-1036.

Processo como experimentalismo na Educação Estética e Artística

*Process as experimentalism in Aesthetic
and Art Education*

JOANA CONSIGLIERI*

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Escola Superior de Educação João de Deus, Centro de Investigação João de Deus, Av. Álvares Cabral 69, 1269-094 Lisboa, Portugal. E-mail: artjconsiglieri@gmail.com

Resumo: Neste artigo, pretende-se aprender e praticar o processo como experimentalismo, na Educação Estética e Artística, no domínio das Artes Visuais, em Portugal, em particular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do EB. Apresenta-se um estudo sobre as aprendizagens e práticas artísticas, desenvolvido no Ensino Superior de Educação, em que o processo é valorizado em detrimento do produto da produção plástica. O experimentalismo estético permite convergir o processo e a criatividade com os conhecimentos artísticos do Programa Nacional e em contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Estética e Artística / Artes Visuais / processo como experimentalismo / criatividade / produção plástica.

Abstract: *The main goal of this article is to understand and practice the process as experimentalism, in Aesthetic and Art Education, in particular Visual Arts, in Portugal, mainly, in nursery and primary schools. It is a study about the recent learning and artistic practice in teacher training college, in which the process is more important than the product of the art production. The aesthetic experimentalism allows the converging of the creative process and creativity with artistic knowledge of the National Curriculum and Classroom.*

Keywords: *Aesthetic and Art Education / Visual Arts / process as experimentalism / creativity / art production.*

Introdução

Neste projeto de investigação, desenvolvido no âmbito da Educação Estética e Artística, no domínio das Artes Visuais, pretende-se aprofundar e praticar o processo como experimentalismo da aprendizagem estética na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB). Para tal, foi desenvolvida uma metodologia experimental com os alunos do Ensino Superior de Educação, do curso da Licenciatura em Educação Básica, do 1.º ano, do ano letivo 2016/2017.

Com o experimentalismo estético, valoriza-se o processo como mote de ação, numa estratégia mais fluida e criativa, tendo como base experimental a filosofia e a pedagogia do ensino artístico. Recordamos, assim, alguns dos seus fundadores, Dewey (2010) e Parker (Efland, 1990), que incutiram nas crianças a prática experimentalista, no princípio do século XX. Salientamos também outras abordagens e estratégias estéticas que se debruçaram no aprofundamento e na progressão destas experiências. Percorremos alguns destes autores: Howard Gardner (1999) e David Perkins (1994), que deixaram a sua marca na educação contemporânea, através do Projeto Zero.

Através destas práticas experimentalistas, os alunos do Ensino Superior de Educação observaram, interpretaram e produziram os processos criativos, segundo as experiências estéticas dos artistas contemporâneos, direcionando-as para a sua futura atividade educacional. Descobrimos novos modos de “fazer”, valorizando o processo em detrimento do produto da produção plástica.

1. Experimentalismo estético na Educação

Na Educação Estética e Artística, têm-se levado a cabo vários projetos e metodologias com o objetivo de explorar as várias perspetivas e práticas artísticas no Ensino Superior. Aprofundar a pedagogia artística e o pensamento estético leva os investigadores-professores, por terem uma visão mais criativa e flexível da experimentação plástica, a direcionarem as suas práticas e atividades no sentido da experimentação estética, conjugando a reflexão, conhecimento, temas e conteúdos com a prática da criação e processos, de modo a serem aplicados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do EB.

Esta visão experimentalista, que marcou a pedagogia artística no princípio do século XX, é fruto de um grande contributo, deixado pela obra *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau, por reformar a educação a partir do princípio do “estado de natureza” (Efland, 2004: 693). Se relembarmos o pensamento do filósofo, percebemos o que afirmou Abbagnano sobre a sua pedagogia (1970: 290): “Da própria disciplina natural das paixões nascem em Emílio os valores morais”. O modelo educativo de Rousseau não tinha como base os valores so-

ciais, mas sim “valores naturais”, provenientes da natureza, numa intenção do retorno às origens. Segundo também o que postulam Michael Day e Al Hurwitz (2012: 7): “Let children be children”.

Destacamos também o experimentalismo estético segundo Dewey (2010) e Parker (Efland, 1990), por perpetuarem este apelo à experiência empírica no ensino artístico. Segundo os autores, a criança vivencia a vida cotidiana e adquire aprendizagens artísticas através de valores sensíveis e naturais, desenvolvendo saberes, conhecimentos e emoções. Importa salientar o que Dewey entendia por experiência:

A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio, que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação (2010: 88-89).

O pedagogo caracteriza a experiência pela vida, cuja maior intensidade é dada pela obra de arte, ligando, desta forma, as “coisas sensíveis” e conceitos às experiências comuns e básicas da vida. Numa fusão do espírito com o corpo, a experiência provém dessa conexão, criando um novo sistema educativo: “laboratory school” (Efland, 1990: 169).

Esta experiência laboratorial na educação artística foi mais além com o Projeto Zero, de 1971. A partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, do psicólogo Howard Gardner (1999), estabeleceram-se novas estratégias de ensino que são, hoje, aplicadas em contexto escolar a nível internacional, no âmbito do Pré-Escolar, adotando-se a metodologia de Gardner, mais experimental e flexível e promotora do pensamento divergente, como podemos constatar em Fox & Schirmacher (2012: 6): “The process of doing art could be called “arting””, bem como por valorizar a cognição artística e estética, permitindo o desenvolvimento das múltiplas capacidades da criança. Com a fruição, o aluno aprende a refletir sobre a arte e a criar, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas, humanistas e científicas, como podemos relembrar na frase de Perkins:

Art is invisible. At least to quick takes of experimental intelligence. I'll prove it. (Perkins, 1994:15).

2. Processo como experimentalismo versus produto

O processo como uma prática experimentalista estética deve ser entendido como a “prática do fazer” e a conjugação de várias influências. Partindo de Jean Jacques Rousseau (Efland, 2004), na vanguarda da pedagogia experimentalista, valoriza-se o processo criativo em detrimento do produto na produção artística. Os alunos compreendem e exploram a matéria e a técnica, como processo

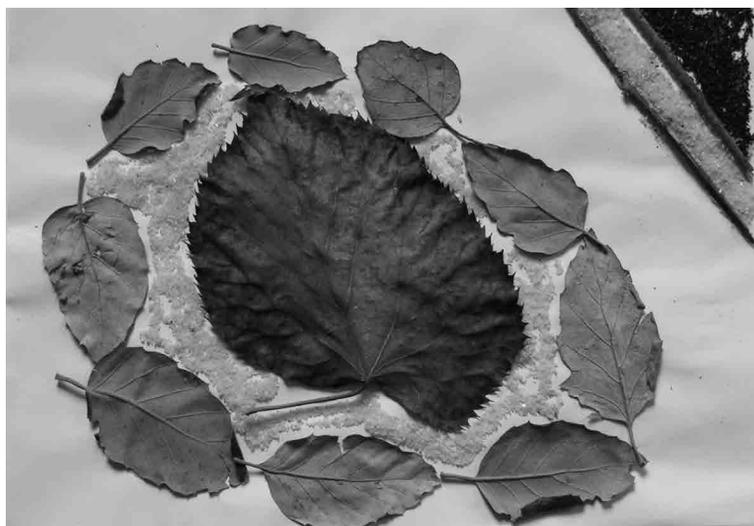


Figura 1 · Trabalho de aluna A (1.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica, do ano letivo 2016/2017). Fonte: própria.

Figura 2 · Trabalho de aluno B (1.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica, do ano letivo 2016/2017). Fonte: própria.



Figura 3 - Trabalho de aluna C (1.º ano, do curso de Licenciatura em Educação Básica, do ano letivo 2016/2017). Fonte: Aluna C.

Figura 4 - Trabalho de aluna D (1.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica, do ano letivo 2016/2017). Fonte: própria.

da produção artística através da seleção de alguns artistas do movimento da *land art*. Percecionam, interpretam e produzem as suas obras segundo o “processo natural” (Figura 1), de acordo com o postulado por Suzi Gabolic:

Drawing becomes process, fluid energy patterns evolving over time. You don't control the subject — it's more like a dance than a product, more like a living activity as the artist appears in the gallery each day to erase and draw over the work of the previous day. (Gabolic, 1993: 89)

Através de Gabolic (1993), compreendemos a importância do paradigma do ritual e do significado do “fazer” na linguagem estética. Segundo a autora, “making ‘meaningful’ art” determina a própria arte; não se restringe a um produto, mas abraça a espiritualidade. Retornando às origens, permite-se ao espectador o acesso ao mito e ao arquétipo.

Abre-se um leque de conteúdos e práticas, que se centram nos processos, em vez de na forma estética. Os alunos vivenciam o caminho que percorrem na produção plástica e entendem a conceção cósmica de espaciotemporal, que se revela subtilmente nas obras plásticas.

Com os artistas da *land art*, os alunos observam e descobrem os processos, novas linguagens e entendem e interiorizam a proximidade com a natureza. Abandonam algumas formas tradicionais pedagógicas, já suas conhecidas, para se surpreenderem com o “fazer”. Usufruem da fragilidade da matéria e dos elementos que não perduram, por serem confinados ao seu movimento (Figura 4). Os seus trabalhos ganham novos significados, uns numa linha mais abstrata (Figuras 1 e 2); outros metamorfoseando em “pinturas ambientais” (Figuras 3 e 4).

Surgem, na experimentação estética, múltiplas linguagens plásticas com expressões de identidades diferentes, em que os alunos conjugam as suas vivências com o discurso estético e artístico. Foram selecionados, do ano letivo 2016/2017, quatro exemplos relevantes de alunos (doravante, alunos A, B, C e D), que descobriram e exploram as matérias orgânicas e os processos através da apreciação, da reflexão e da experimentação do universo da História da Arte.

Os alunos caminharam, descobriram, colecionaram e colheram as matérias orgânicas, tal como Herman de Vries (1931), artista holandês, e Andy Goldsworthy (1956), artista britânico, para realizar as suas produções plásticas, selecionando-as da natureza: de um jardim ou campo. Exploraram as linguagens plásticas de acordo com as leis naturais do Universo.

Os alunos A e B (Figura 1 e Figura 2) descobriram e expressaram a matéria orgânica e natural, respeitando-a. Criaram a partir do processo, apelando

aos sentidos e sensações, numa linguagem abstrata e espontânea. Tal como de Vries, entenderam o processo da “vida-natural”, executando como o artista a ideia de “acaso”. Herman de Vries desenvolveu no seu trabalho plástico uma visão científica da natureza que tinha sido adquirida com a sua outra profissão de botânico. Porque a “planta” revela a sua identidade, enquanto corpo e paisagem, utilizava todo o género de plantas do seu quotidiano, quer através da medicina, quer da culinária, como fica patente na sua obra *From our Garden*, de 1987 (Gooding & Furlong, 2002).

Assim, os alunos A e B (Figura 1 e Figura 2) deram continuidade à experimentação estética do artista, concretizando o processo espontâneo e a procura do acaso, porque vislumbraram e vivenciaram este “amor” pela beleza natural das coisas, procurando também a identidade através das formas e das dimensões naturais das matérias, aplicadas com as folhas, ramos, terra e arroz.

Todavia, o processo e a experimentação estética podem ser apresentados por outras variantes plásticas e linguagens estéticas, como fizeram as alunas C e D (Figura 3 e Figura 4). A experimentação plástica surge como memória dos seus inconscientes, numa composição mais figurativa do processo estético. As alunas C e D (Figura 3 e Figura 4) experimentam a relação da cor e variedade de matérias nas suas expressões plásticas, seguindo Andy Goldsworthy.

Andy Goldsworthy revela uma preocupação artística com a experiência do “lugar”. Numa percepção cósmica da forma e da cor. Deseja, em certa medida, captar a coloração como se fosse uma “pintura ambiental” através da atmosfera, da luminosidade, da energia e da vida. Por isso, a procura da essência natural e da energia leva o artista britânico a explorar o momento temporal nas suas obras, nas quais determina a sua relação com o lugar — *in situ* — numa percepção cósmica, como fica evidente na obra *Poppy Petals*, de 1984 (Friedman & Goldsworthy, 1990).

Tal como o artista Goldsworthy, as alunas C e D (Figura 3 e Figura 4) captaram a expressividade compositiva da cor, criando as suas “pinturas ambientais”. Percecionam a natureza, enquanto paisagem e cor. Os elementos naturais são selecionados e colhidos dos jardins com o objetivo de experimentar o processo criativo. No entanto, as matérias degradam-se com o movimento temporal cósmico, durante o qual a cor muda consoante o ciclo da vida.

Através da experimentação estética deste projeto, foi possível aos alunos, futuros educadores e professores, da Educação Pré-Escolar e do Ensino 1.º Ciclo do EB, tomar consciência de outros valores estéticos e artísticos, que não são regidos pela morfologia da forma ou do produto estético da obra de arte. Valorizando, deste modo, o processo e a experimentação, para uma melhor compreensão do que se entende de natureza na contemporaneidade.

Conclusão

Presentemente, na Educação Estética e Artística, a valorização da forma e do produto estético da História da Arte tem contribuído para uma mudança na educação através dos novos Programas Nacionais de Educação Estética e Artística (PEEA) do Ministério da Educação e Ciência, através do desenvolvimento, nas atividades artísticas, de três conjuntos processuais fundamentais: “fruição/contemplação, interpretação/reflexão e experimentação/criação”.

Todavia, é também de salientar outras abordagens de investigação que conjugam ações experimentalistas estéticas em contexto escolar. Fruindo novos caminhos educativos, tais como a valorização do processo e o prazer de “fazer”, o aluno compreende novos pensamentos e possibilidades de explorar as matérias, porque uma obra de arte pode ter múltiplos significados e experiências que advêm de significados diferentes e várias possibilidades de discursos estéticos, por exemplo, de uma consciência ética ambiental ou do lugar que o ser humano tem no Universo.

Neste sentido, cada aluno teve uma aprendizagem mais fluida e flexível, respeitando as leis da natureza, bem como foi surpreendido com uma “pintura-natural” ou “pintura ambiental” que se transforma com o tempo.

Com esta visão experimentalista, o aluno ganha uma riqueza de conteúdos e experiências que, certamente, provocará mudança de pensamento estético e da cultura visual. As práticas pedagógicas artísticas são experiências trabalhadas, enquanto processo e criatividade. Esta descoberta do mundo artístico pela experimentação promove uma maior abertura da compreensão e aplicação da gramática, da literacia visual e da interdisciplinaridade dos vários saberes eruditos.

Na Educação Pré-Escolar, a experiência estética e o processo são estratégias artísticas que permitem maior fluidez da aprendizagem e melhor compreensão das matérias e conhecimentos. As crianças sentem o corpo e a mente, sensações e experiências, vivenciam o mundo na sua totalidade. Não existe fragmentos e parcelas de saberes e conhecimentos. Por isso, Howard Gardner, entre outros, aplica outras estratégias educacionais. A minha experiência de docente no Ensino Superior permitiu-me constatar que a experiência e o processo se tornaram um excelente instrumento e uma estratégia educacional importante para uma melhor compreensão do pensamento estético e artístico. Embora os alunos sentissem maior desafio e, por vezes, receio da mudança e da novidade, perceberam que esta aprendizagem artística é enriquecedora para aplicação e entendimento de novas linguagens e metodologias.

Em suma, verificamos cada vez mais que a exigência de qualidade do ensino na Educação Estética e Artística fomenta nos professores-investigadores do

Ensino Superior a procura e a descoberta de novas práticas e estratégias educativas de ação, por permitirem melhorar a compreensão da cultura visual e da literacia plástica contemporânea. Desta forma, motiva-se os alunos a descobrir, criando novos desafios e caminhos que possam surgir. Assim, valoriza-se uma pedagogia participativa, que beneficia o desenvolvimento artístico e cultural, humanista e ecológico do ser humano e seu enriquecimento.

Referências

- Abbagnano, Nicola. (1970). *História da Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença. Vol. 7 (12): 279-299.
- Day, Michael, & Hurwitz, Al (2012). *Children and Their Art: Art Education for Elementary and Middle Schools*. International Edition: Wadsworth, Cengage Learning. ISBN-10: 1-111-34198-2
- Efland, Arthur (1990). *History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University. ISBN 0-8077-2978-7
- Efland, Arthur (2004). "Emerging Visions of Art Education". In Eisner, Elliot W. & Day, Michael, D. (ed.). *Handbook Research and Policy in Art Education*. New York, London: NAEA, Routledge. ISBN 978-0-805-84972-1: 691-700
- Dewey, John (2010). *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins. ISBN 978-85-61635-54-1
- Fox, Jill Englebright & Schirrmacher, Robert (2012). *Art & Creative Development for Young Children*. International Edition: Wadsworth, Cengage Learning. ISBN-13 978-1-111-35031-4, ISBN-10 1-111-35031-0
- Friedman, Terry & Goldsworthy, Andy (1990). *Hand to Earth. Andy Goldsworthy Sculpture 1976-1990*. England: HMCSS. ISBN 901286 29 X
- Gabic, Suzi (1993). *The Reenchantment of Art*. New York: Thames and Hudson. ISBN 0-500-27689-7
- Gardner, Howard (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. ISBN 0-465-02611-7
- Gooding, Mel & Furlong, William (2002). *Song of the Earth*. London: Thames & Hudson. ISBN 0-500-51016-4
- Perkins, David N. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to think by Looking at Art*. U.S.A.: Getty Publications. ISBN 978-0-89236-274-5

Uma colecção universitária: da matéria-prima ao seu conhecimento interdisciplinar, do pré-escolar ao secundário

A university collection: from the raw material to its interdisciplinary knowledge, from preschool to high school

MARTA ALEXANDRA DA COSTA FRADE*

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, CIEBA. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: martacostafrade@gmail.com

Resumo: Neste artigo pretendemos demonstrar como o Laboratório de Conservação e Restauro da Licenciatura de Escultura da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa participa e envolve os alunos que nos visitam, dando-lhes a conhecer a matéria-prima, o gesso, de que são feitas as esculturas que se encontram em reserva, a sua história e função, e também o processo como as esculturas foram executadas e como se fazem os múltiplos.

Palavras-chave: Património / moldes / gesso / conservação e restauro / Envolvimento.

Abstract: *This paper aims at showing the ways in which the Restoration and Conservation Laboratory of the BA in Sculpture of the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon engages with visiting students. The strategy involves showing them the raw material that the sculptures in the reserve are made from — plaster —, its history and function, as well as how sculptures and replicas are made.*

Keywords: *Heritage / moulds / plaster / restoration and conservation / involvement.*

1. Introdução

Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn.

— Benjamin Franklin

Na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa realizam-se vários eventos que proporcionam o envolvimento de crianças do pré-escolar ao secundário, quer através de visitas de estudo ao edifício, onde adquirem conhecimento das obras que se encontram expostas e da reserva de escultura, quer através da experiência do Verão na Universidade de Lisboa, que durante uma semana proporciona aos alunos do secundário uma experiência única: através da oferta das diversas áreas de ensino, professores preparam actividades de modo a tirarem máximo partido do conhecimento.

Fora da concepção tradicional de ensino, numa aprendizagem não-formal, interagem e são envolvidos na preservação e conservação de obras deste acervo. A transmissão de conhecimentos básicos estabelece uma ponte com a educação artística e cultural — o património como meio de aprendizagem e como forma de educação cívica, pois também ficam com a percepção dos riscos a evitar e as noções de uma primeira limpeza. Têm uma participação activa, num contacto directo usando todos os sentidos para preservar o património.

2. Matéria-prima: O gesso

É importante dar a conhecer, explicar e demonstrar o que é e como se forma a matéria-prima — o gesso. A gipsita e /ou o Aljez, nome espanhol, é a rocha mineral de onde provém o gesso, normalmente chamada de pedra de gesso. É uma rocha de origem sedimentar, cresce num sistema monoclinico e pode apresentar várias cores (desde o branco ao amarelo, vermelho, castanho ou até mesmo incolor — translúcido). O pó de gesso é uma matéria que resulta de uma cozedura moderada de pedras gipsosas, em fornos contínuos ou intermitentes.

Em primeiro lugar, durante as nossas actividades, mostramos as diversas formas que a rocha de onde deriva esta matéria pode ter, como se pode ver na figura 1, e numa demonstração muito primária mostramos o mineral a transformar-se em pó, de modo a fazer ver que a matéria-prima que chega às salas de aulas sofreu uma transformação e que inicialmente era uma pedra de diferentes naturezas e reacções.

Com explicações muito focadas e diferenciadas, em função das idades compreendidas dos alunos que nos visitam, a elucidação da utilização do gesso vai da mais simples à mais complexa: com as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo,



Figura 1 · Diversas tipologias de minerais de onde deriva o gesso. Fonte: própria

pretendemos o reconhecimento das rochas que se transformam num pó que permite a construção de pequenos trabalhos manuais; com os do secundário, fazemos a demonstração da divulgação da arte no século XIX através das esculturas em gesso, numa Europa em crescimento mas que ainda não tinha internet. A admiração por parte dos alunos é imediata, pois o que para eles hoje é um dado adquirido, até com a possibilidade de visitar museus virtualmente, não acontecia naquele tempo.

O ensino-aprendizagem passa por um processo educativo onde o despertar de conteúdos do nosso dia-a-dia fomenta nos alunos questões, desenvolvendo um pensamento próprio: porque é que foi o gesso o material eleito para as réplicas das obras mais emblemáticas da escultura clássica? Onde podemos usar o gesso? A explicação percorre o nosso dia-a-dia, desde o revestimento das paredes das nossas casas ao molde da dentição, ao tratamento de um braço fracturado, como fonte de cálcio e enxofre para plantas e/ou para o controlo de toxicidade dos solos, revelando como o gesso está constantemente presente.

Mas aqui, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, concentramo-nos na coleção de esculturas em gesso e como podemos preservar, conservar e restaurar estas esculturas para que continuem a servir o ensino como modelos nas três belas artes — o desenho, a pintura e a escultura.

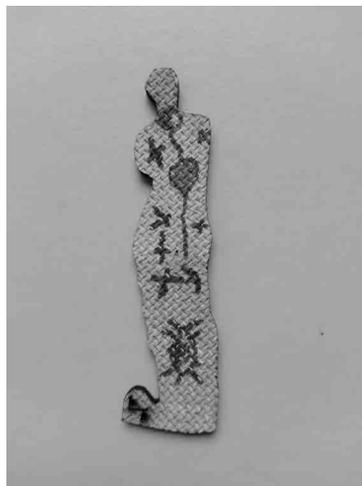
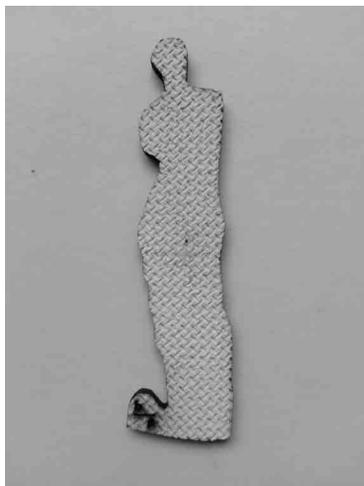


Figura 2 · Exemplo de uma oferta como ferramenta de extensão do exercício na educação artística. Fonte: própria

Figura 3 · Exemplo da utilização da oferta com uma pintura com influência de Miró. Fonte: própria

Figura 4 · Gustavo de 7 anos em frente à escultura Vénus de Milo ao tentar perceber como seriam os braços inexistentes. Fonte: própria

Figura 5 · Desenho do Gustavo com a proposta da posição dos braços num desenho com a representação da Vénus de Milo. Fonte: própria

3. Pré-escolar e 1º ciclo

Nestas idades, o local onde aprendem, a escola, é o espaço onde iniciam uma aprendizagem concreta e sistemática. Contudo, o acesso a outros espaços permite o contacto directo com outras realidades, neste caso a arte, ganhando e prendendo o interesse das crianças, contribuindo assim para um enriquecimento do conhecimento.

Com a visita dos alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo à Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, pretendemos, através de cenários criados pelas próprias colecções universitárias, como é o caso da escultura e pintura, desenvolver um novo mecanismo pedagógico e artístico, recorrendo a várias áreas da coluna vertical da instituição (escultura, pintura, ciências de arte e património e design de equipamento), proporcionando uma nova experiência de aprendizagem aos pequenos aprendizes, em “ambientes autênticos, de prática, a que se deve imprimir um carácter lúdico, divertido, agradável, para, assim se sentirem envolvidos e motivados”. (Formosinho, Boavida & Damião, 2013: 229)

Com esta experiência ainda em curso, pretendemos avaliar como o professor/conservador-restaurador no contexto artístico consegue possibilitar que estas pequenas crianças se tornem

[...] agentes ativos e criativos, construindo, a partir da resolução autónoma de situações problemáticas, o conhecimento, que, sendo derivado dos seus interesses e necessidades, torna-se verdadeiramente significativo, permitindo-lhes desenvolver e consolidar competências ‘no’ e ‘para o’ seu contexto vivencial, assegurando-se, desta maneira, o sucesso de todos. (Formosinho, Boavida & Damião, 2013: 229)

Temos como objectivo, com estas actividades, usar a educação pela arte, pois esta última “deve ser a base da educação”. (Read, 1958:13) Como João Paulo Queiroz indica, “os materiais à espera de serem utilizados, os processos experimentados, as vivências significativas e sentidas” são oportunidades que possibilitam a diferença no ensino. (Queiroz, 2016:13)

Interagindo com as crianças num desafio criado pelo Laboratório de Conservação e Restauro, pedimos ajuda para descobrirem como seriam os braços da escultura Vénus de Milo, garantindo a atenção e o interesse do aluno, ao mesmo tempo que, neste diferente e informal contexto de aprendizagem, ganham uma visão da arte.

Como refere Margarida Calado,

[...] a educação da sensibilidade estética é um dos elementos fundamentais, que se deve basear na fruição das obras de arte. Esta, se for devidamente conduzida,



Figura 6 · Ana Rita, aluna do 3º ano de Escultura e do Laboratório de conservação e restauro, a explicar como se encaixa a mão ao braço, numa escultura representativa de um dos filhos de Laocoonte. Fonte: própria.

Figura 7 · Gustavo a experimentar a encaixar a mão no braço. Fonte: própria.

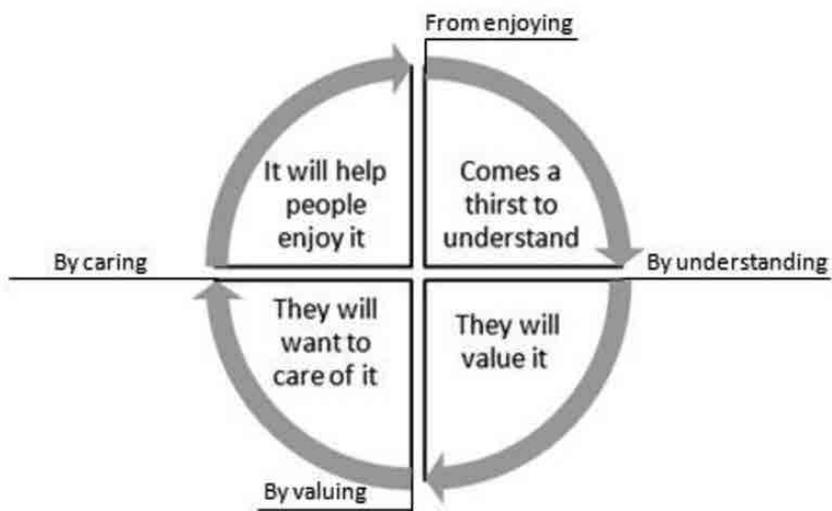


Figura 8 · The-Heritage-Cycle-from-Simon-Thurley (Joshi, 2012).
 Fonte: https://www.researchgate.net/303333947_fig3_
 Figure-5-The-Heritage-Cycle-from-Simon-Thurley-Joshi2012

desenvolverá o espírito crítico, criará laços afectivos com o património cultural e artístico e conduzirá ao respeito pelo mesmo. (Calado, 2016:21)

Através da observação da escultura, têm a experiência crítica de desenhar e sugerir como seriam os braços (Figura 4 e Figura 5). Os desenhos, para além de obras artísticas, são um meio de comunicação e de registo, onde podemos observar a evolução da criança, à medida que vai crescendo e amadurecendo o seu poder de observação e crítica.

De modo a estender o exercício criativo fora da faculdade, oferecemos às crianças uma lembrança: através da área de design de equipamento, recortámos o perfil da escultura em estudo, tendo sido o material escolhido o contraplacado, com o padrão de quadrícula como a parte da frente, que posteriormente foi revestido com gesso recriando uma tela (Figura 2). O intuito é que esta oferta seja utilizada, já dentro da instituição das crianças, como um prolongamento da educação artística e como suporte de pintura, consoante o programa dos educadores (Figura 3).

Outro exercício realizado durante a visita à reserva escultórica da faculdade permite que os alunos aprendam como se encaixam as mãos e os braços das esculturas, estendendo a experiência artística aos próprios alunos. Assim, aprendem como eram construídas as esculturas: em pequenas partes, depois unidas através de cunhas, como se de um puzzle se tratasse (Figura 6 e Figura 7).

4. O Verão da Universidade de Lisboa

Na experiência do Verão na Ulisboa aplica-se uma pedagogia integrada, os alunos saem com um testemunho de saber-fazer, sensibilizados sobre o processo de criação e com um exemplar realizado pelos próprios. Ficam com a noção da dificuldade na realização de múltiplos através de moldes (Figura 9), da limpeza mecânica muito morosa (Figura 10) e de como se pode tornar efémera esta arte se não se conservar. É cada vez mais importante encorajar a presente geração para cuidar e olhar pelo património.

Com esta tomada de consciência sobre a importância do património escultórico em gesso, os alunos são os protagonistas numa intervenção de conservação e restauro: uma experiência lúdica, criativa e expressiva transmitindo ensinamentos, valores, disponibilizada de uma forma diferente, saindo da comodidade da escola, passando fronteiras da aprendizagem.

Como conservadora-restauradora/professora, ensino a conservar o património mas também a valorizá-lo: o entrar in loco na reserva de escultura com obras com 180 anos, passear pelo passado gera um plano de estímulo à educação artística e cultural.



Figura 9 · Demonstração da realização de um molde *in situ* — na reserva, através do molde de impressão.

Fonte: própria

Figura 10 · Limpeza mecânica a uma das esculturas do acervo escultórico por parte dos alunos do secundário.

Fonte: própria

Dentro deste programa, usamos uma colecção científica como ferramenta de formação, tendo-se uma acção cultural num processo triangular: a escolha da intervenção do workshop no contexto patrimonial, para uma difusão da cultura, ganhando consciência do peso da memória.

Esta aprendizagem in loco roda o ciclo do Património de Simon Thurley (Figura 8), em que num curto espaço de tempo começam primeiro por desfrutar da arte numa diversão pedagógica, passando para a compreensão da sua criação e do seu propósito e mensagem, que leva à sua valorização, acabando por querer cuidar do Património.

5. Conclusão

Nestas actividades, que reúnem a relação escola-faculdade através de colecções universitárias, o professor interlocutor nas visitas, através da interacção com os alunos e da forma como transmite a informação, influencia o processo de ensino-aprendizagem. O professor, ao identificar-se com a mensagem que transmite, de uma forma geral motiva e sensibiliza para o ensino os alunos que se iniciam nesta educação. É importante criar expectativas, envolvê-los no trabalho, demonstrando que a sua contribuição é fundamental e importante para a preservação, conservação e restauro, de forma a influenciar e originar uma nova atitude face à arte.

Deste modo, estamos a ir ao encontro dos objectivos da educação artística, na medida em que através de práticas em grupo estimulamos a criatividade, fomentando novas práticas artísticas, promovendo o conhecimento de várias áreas que juntas contribuem para estimular e desenvolver novas formas de comunicar e olhar o património.

Referências

- Calado, Margarida, (2016) *Paradoxos da Educação Artística e Patrimonial*, In Revista Matéria-Prima. Lisboa: CIEBA / FBAUL, ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 4 (2): 20-27.
- Formosinho, Maria, Boavida, João, Damião, Maria Helena, (2013) *Educação, Perspectivas e Desafios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 229
- Queiroz, João Paulo (2016) *Para um esforço de um professor atuante*, Revista Matéria-Prima. Lisboa: CIEBA / FBAUL, ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 4 (1): 12-16
- Read, Herbert (1958) *A educação pela Arte*, Edições 70, Lisboa, p. 13
- Thurley, Simon (2012) *The Heritage Cycle*, In *The Role of Enhancing Traditional Skills and Revitalizing Historic Sites in Preserving Cultural and Historical Heritage: Case Study of Umm El-Jimal Archaeological Site* — Scientific Figure on ResearchGate. Available from: URL:https://www.researchgate.net/303333947_fig3_Figure-5-The-Heritage-Cycle-from-Simon-Thurley-Joshi2012 [Consultado dia 28 Março 2017]

Laboratorio de la imagen: acuerdos entre técnica y discurso

*Laboratory of the image: agreements between
technique and speech*

SUSANA MARTELLI*, PAOLA SIGAL** & CAMILA LUCIANA MARQUEZ***

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Profesora adjunta ordinaria Oficio y Técnicas de las Artes Visuales (OTAV). Universidad Nacional de las Artes (UNA). Sede Académica Ingeniero Huerdo 1433 C1107APB. E-mail: sumartelli@filo.uba.ar

**Jefe de Trabajos Prácticos Oficio y Técnicas de las Artes Visuales (OTAV). Universidad Nacional de las Artes (UNA). Sede Académica Ingeniero Huerdo 1433 C1107APB. E-mail: auadesign@hotmail.com

***Ayudante de segunda Oficio y Técnicas de las Artes Visuales (OTAV) Universidad Nacional de las Artes (UNA). Sede Académica Ingeniero Huerdo 1433 C1107APB E-mail: camimar03@gmail.com

Resumen: Este trabajo aborda la relación entre una técnica plástica -el collage- y aspectos narrativos, expresivos, simbólicos y metafóricos de la imagen analizados a través del trabajo de tres estudiantes. Esta práctica en el taller de producción de la cátedra de Oficio y Técnicas de las Artes Visuales (OTAV) en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) orienta a quienes junto con otras experiencias se formarán como docentes en los distintos niveles del Sistema Educativo.

Palabras clave: collage / narrativa/discurso / formación docente.

Abstract: *This paper deals with the relationship between a plastic technique -the collage- and the narrative, expressive, symbolic and metaphorical aspects of the image analyzed by means of the work of three students. This practice, in the production workshop of the Visual Arts Trade and Techniques chair (OTAV) at the National University of Arts (UNA), guides those who along with other experiences will be trained as teacher in the different levels of the Education System.*

Keywords: *collage / narrative/discourse / teacher training.*

Introducción

La opacidad de la t mpera. Los modos de ver del  leo. La fugacidad de la acuarela. La transparencia de la tinta. El temple. Los frescos. El acrílico. Materia pictórica y manifiesto temático. Técnica y discurso, destreza y narrativa visual, "qué y cómo" componen la trama del artefacto sobre la que se dispone la imagen. Todas las técnicas, los materiales y herramientas nacidos en los distintos momentos de la Historia del Arte, se han consagrado pero tienen la vigencia que cada artista imprime también en el presente. La enseñanza del arte también ha recogido esa experiencia valiosa de los procesos históricos. Así el  leo — como bien dice John Berger (2000: 93) — representó aquellas cosas que podían comprarse en la realidad. La acuarela es un testimonio de la fugacidad, la ligereza y la delgadez de un momento que — contenido por la transparencia — deja ese instante suspendido en el aire del vuelo de una mariposa. Los materiales y métodos de trabajo del temple al huevo durante el Renacimiento heredadas del Giotto son traídos al presente por pintores contempor neos que usan esas mismas técnicas.

Las técnicas son algo más que meras técnicas y definen formas del arte y de su enseñanza en tanto son herramientas del proceso creador. De los modos, los materiales y las herramientas de trabajo resultan también la comprensión de la relevancia del arte en la formación docente. Una de las tareas que deben realizarse a corto y mediano plazo es atender a la formación de docentes de arte desde la dimensión inicial hasta la educación continua de tal forma que sea posible la construcción y comprensión colectiva de la relación de la imagen con el referente. Relación que atiende a su carácter simbólico y al conocimiento en el aula y en el taller, así como en los espacios de la educación no formal (no escolarizada). Este vínculo permite dar a la educación el enfoque, la metodología y las didácticas más apropiadas a los contextos, necesidades y posibilidades de transformación que el arte puede aportar desde una perspectiva integradora. A partir de una técnica artística — el collage — realizamos el seguimiento de tres estudiantes del primer nivel de la cátedra OTAV de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) que optarán por la Formación Docente en Artes Visuales a través también de la UNA. El objetivo es la formación de profesores/as en artes a fin de promover modelos que contengan las expectativas profesionales docentes y las prácticas artísticas. Ello nos impone una mirada y escucha atentas a las variadas necesidades expresivas y sociales de los distintos niveles del Sistema Educativo en los que se desempeñará el/a futuro/a profesor/a de artes. Los/as docentes en artes visuales se formarán en una lógica pedagógica pero también en una lógica artística. No solo interesa una sólida formación pedagógica sino

la enseñanza de las técnicas en relación con las variables en las que expresa el lenguaje artístico. Las imágenes, el discurso, su construcción y sentido desde una perspectiva formativa, transforman la experiencia individual, social, escolar y comunitaria.

1. Otra forma de pensar la Historia del Arte: el pasado como porvenir

Desde una mirada histórica, en este trabajo ponemos la atención en el centro de la denominada “historia de los conceptos” (Koselleck, 1993). Es la historia de los conceptos la que investiga la diferencia o concurrencia entre conceptos antiguos y categorías presentes del conocimiento. A partir de este enfoque, particularmente nos hemos abocado a distinguir las ideas de “collage” ayer y hoy. “Con frecuencia, una misma palabra puede hacer referencia a un concepto y la categoría histórica, resultando entonces aún más importante la clarificación de la diferencia de su uso” (Koselleck, 1993:333).

Históricamente el collage fue un fenómeno que revolucionó el arte a partir de 1913 aproximadamente. La nueva realidad de estos años propiciada por la Revolución Industrial, dejó atrás los modos de representación artística con la llegada del arte del siglo XX. Incluso se desprende de un conjunto de cambios y factores muy difíciles de hacer confluír en una simple historia del arte, puesto que con el collage irrumpen en el arte una serie de prácticas artísticas: teatro y literatura por mencionar solo dos junto a las artes populares poco definidas además de las llamadas artes aplicadas, incluso y aquellas de los medios de comunicación. Esta conjunción hace necesario buscar los puntos comunes que el arte tiene con los restantes asuntos vitales, y éstos se encuentran indudablemente en la dialéctica sujeto-objeto que se había resuelto a través de la mimesis, al menos hacia siglo XIX y parte del XX.

En este trabajo que presentamos nos interesa realizar una relectura de esta técnica y retomar lo que ha quedado más relegado por un juego de representaciones consensuado y objetivado. Nuestro interés consiste en la recuperación de la libertad de la expresión del objeto en el collage porque rescata las posibilidades materiales como contenido propio en todos los sentidos que hacen al desarrollo del pensamiento creativo: lo discursivo, poético, narrativo, simbólico y sígnico.

2. Capitales, acciones y recursos

Ojo-mano-imago / mundis se conectan y contienen la huella que se descubre sobre el soporte. El docente permite y enseña a conectar, como si de un puente se tratara, las relaciones entre técnica y discurso. Como señalamos, en la enseñanza de las técnicas artísticas y sus acuerdos con los discursos, el collage -que

hemos seleccionado para verificar dicho proceso creativo- deriva de la producción fotográfica y las tecnologías. Trabajar con esta técnica ha resultado, en el taller de la cátedra OTAV, una forma expresiva propia y una posibilidad de problematizar la transmisión pedagógica. El collage, por las inagotables posibilidades materiales que nos ofrece y por la contingencia presente de los objetos aparentemente aislados, nos invita a dejar de ver los objetos mismos y hacer de ellos otros: dejar de reconocer en las imágenes publicitarias, fotos personales, reproducciones de obras, la pretensión común del objeto, a fin de evitar que se agote el prodigio de la imagen pictórica. Aparece la magia que no reside solo en el objeto, sino en ese encuentro azaroso con otros objetos, con otras imágenes, en otra síntesis. A los formadores de formadores nos interesa no solo obtener a través del collage –esa forma reveladora, propia de artistas del siglo XX nacidas de las tipografías, de los acontecimientos industriales y de los medios de comunicación- sino que nos permite trabajar esta técnica para hacer descubrir, acceder, habilitar y reconocer la capacidad creadora y crítica de los futuros docente de arte. Tal como en la cátedra le damos sentido creador, el collage va más allá del simple hecho de calificarlo como una mera técnica, nos ha resultado desde una perspectiva didáctica, un motor de cambio fundamental, un instrumento pedagógico potente.

3. Registro de trabajos de los estudiantes

Esta muestra del trabajo de tres estudiantes postula la importancia de proporcionar a los futuros docentes espacios para el desarrollo de su propia dimensión expresiva y la promoción de una sensibilización a fin de moderar la tendencia intelectualista o mimética que general que gobierna la educación artística.

3.1 Estudiante LAV

Para el primer collage (Figura1) el alumno LAV interviene en la elección y la disposición de los fragmentos de ilustraciones con las que crea una nueva imagen, propia e irreverente, a partir de la confrontación de la figura de un militar al cual suplanta su rostro por un perro. Este nuevo personaje, se encuentra parado delante del cabildo argentino, emblema de la revolución de 1810. Pocos elementos, provenientes de realidades diferentes, contrastan creando una imagen con fuerte sentido de la ironía. Este collage, punto de partida, va a marcar un camino a seguir en el cual el alumno, para sus futuras pinturas, tomara para la creación de sus bocetos, esta fórmula de desviación en la combinación de variados elementos muchas veces opuestos. El azar, el momento anterior al descubrimiento y el encuentro de elementos en un mismo espacio se ve limitado por

la selección realizada por el alumno que elimina y añade según sus intenciones, su humor y concepción para crear trabajos pictóricos particulares y fuertemente conceptuales. De la misma manera que los fotomontajes de Hausmann, Grosz o Hanna Hoeh, (Behar & Carassou, 1996) sus producciones no son solo encuentros casuales sino que ya en esa confrontación hay una intención de crear un doble sentido. Aragón (Behar & Carassou, 1996) habla de la función de *contrabando* de esas imágenes que intentan decir de una forma torcida, aquello que es difícil de tolerar. Para pensar en otro precedente, el fotomontaje político de John Heartfield, (Behar & Carassou, 1996) lucha a partir de la burla contra la ascensión de Hitler.

En las pinturas posteriores al collage, como en ese retrato realizado en tinta, en el que aparece un rostro con un desplazamiento y la adición de un tercer ojo (Figura 2), ya empiezan a dialogar con la retórica de su imagen, los elementos propios del lenguaje pictórico como son la mancha y la dilución de la materia para reforzar la idea de una figura que se desintegra, los pasajes y la transparencia de color, una suave pincelada para dejar que el color y el agua actúen. Siempre partiendo de la desviación, la combinación y el origen de realidades diferentes, en el caso del uso de otro material (Figura 3), el estudiante usa el acrílico y un color más pleno para fortalecer su idea de contraponer en un primer plano a un personaje que parece sacado de un film hollywoodense de la década del '50 con la catedral de San Basilio en la ex U.R.S.S. No necesita como en el caso anterior detenerse en las distintas posibilidades pictóricas que da la materia cuando se abre porque justamente lo que busca es que el color acompañe el impacto de esas dos imágenes contrapuestas.

3.2 Estudiante E D

Para el primer collage (Figura 4) la alumna coloca sobre un papel recortes de ilustraciones variadas, introduciendo cierto orden y regularidad luego del desorden fortuito producido en el momento de la búsqueda. Son una sucesión de imágenes que fragmenta, entremezcla y ubica en el espacio sin realizar casi asociaciones. El primer momento es espontáneo y caótico. Hay una apropiación despojada de sentido. La intuición sustituye al pensamiento lógico y es por esta razón que resulta difícil organizar un espacio, contexto, un sentido.

El movimiento Dada ha puesto de relieve esta forma de producir. Tzara habla de lo que constituyó “el estado de ánimo del Movimiento: la espontaneidad, la incoherencia primera del hombre, la simplicidad original, el rechazo de toda reconstrucción lógica, y la expresión intensa de la personalidad” (Behar & Carassou, 1996:168). En su collage, la alumna ubica los materiales reunidos al

azar. Los elementos están casi en un mismo plano y tienen el mismo valor. No hay relación entre ellos.

En la pintura posterior al collage (Figura 5), tomará solo un fragmento de la totalidad para crear una monocromía cargada de expresividad y simbolismo. Escogerá una parte constituida por dos recortes muy similares en dimensiones y separados por una fuerte frontera que resolverá en su pintura diluyéndola, para crear de este modo una totalidad. La figura que vemos ubicada en una diagonal, cobra mayor dimensión y se sitúa en un espacio en donde la mancha y el gesto potencian el diálogo con un cuerpo que se define y ocupa lugar. Es un escorzo que se escapa por un borde de la pintura creando tensión. Para acentuar el sentido de espacialidad, además ubica detrás de la figura, unas pequeñas manchas construidas con un gris parejo. En el caso de una posterior pintura (Figura 6), la alumna trabaja en una mayor síntesis en esta monocromía. Plantea una figura humana a la cual la vacía por zonas y la ubica en un espacio neutro creado por un plano de color. Esta superficie purista le quita temporalidad y espacialidad a ese cuerpo. Esta forma de presentación, podría acercarse a la ilustración de un libro de medicina o anatomía. La elección de un soporte más cuadrado también refuerza estatismo, severidad y racionalidad. La oscuridad, la soledad, el silencio y el vacío, crean una asepsia en la cual la pintura va perdiendo realismo y sumando ambigüedad y poeticidad.

3.3 Estudiante C M

En este caso la alumna arma un collage a partir de elementos que se desprenden de su historia personal, como mapas, un Documento Nacional de identidad y una fotografía de ella. (Figura 7). Todo tiene un orden premeditado para darle cierto sentido. El mapa por arriba de su cabeza, como una abstracción de su tierra natal. El Documento Nacional de Identidad (DNI) al costado izquierdo, como un símbolo relativo al reconocimiento de su identidad. A su vez, ella, mirando otras figuras: una de viaje y una mujer con una cara que refleja paz. Es su búsqueda de identidad, es ella con su carga innata y a la vez con lo que anhela ser.

En esta pintura que también se desprende del collage, se han suprimido elementos del referente original, en pos de resaltar aún más el mensaje: la búsqueda de la transformación. (Figura 8). Es esencial el recorte de la mirada de la fotografía de la alumna en diagonal hacia la figura de la "Mujer en paz". Del mapa se han eliminado los nombres de ciudades, los departamentos (partidos) de la provincia, en pos de revelar que la importancia de los lugares no son los nombres sino las vivencias. En esta pintura se busca declarar un mensaje conciso y claro. No hay muchos elementos porque los esenciales dan lugar a esta comunicación.

La modificación del original hace de ésta una pintura que busca ahondar más en lo conceptual del mensaje que en la representación fiel del modelo.

Esta exploración se desprende de otro collage, pero con las mismas intenciones: hablar de la historia de la persona: una niña feliz con un escudo que sobresale de su cabeza, un niño cayendo y elementos varios denotan un claro mensaje de identidad (Figura 9). La composición es fiel al collage original. Tiene una figura central dominante y elementos periféricos que con formas y colores parecen superponerse en un solo fondo. La técnica permite el claro reconocimiento de los objetos figurativos y de los recortes más “abstractos”. En sí, la pintura combina una serie de componentes que permiten lecturas visuales desde diferentes puntos de partida.

A modo de conclusión

Cuando formamos docentes creativos y abiertos a pensar otras formas de lo dado y a transformar lo recibido, dejamos todos — docentes y estudiantes — de tomar pasivamente lo ya dado. Quien se formula preguntas sobre lo recibido y lo desencaja, no acepta las respuestas como inamovibles y fuera de cuestión. Esto nos otorga otras miradas sobre lenguaje artístico y el desarrollo de la capacidad creadora en tanto artistas/docentes desde el extrañamiento como motor de la creatividad.

Referencias

- Behar, H. & Carassou, M. (1996) *M. Dada. Historia de una subversión*. Barcelona: Península.
- Berger, J. (2000), *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Koselleck, R. (1993), “Espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas” dos categorías históricas, en *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Transformações e Reverberações da formação no espaço escolar: O desenho infantil enquanto norte

Transformations and Reverberations of the formation in the school space: The children's drawing as a reference

ALESSANDRA ANCONA DE FARIA*

Artigo submetido a 10 de maio 2017 e aprovado a 28 de maio 2017.

*Universidade de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, DELART — Conhecimento e Linguagem e Educação e Cultura. Rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz — Cidade Universitária, Campinas — SP, 13083-865, Brasil. E-mail: leleancona@hotmail.com

Resumo: Este trabalho discute as transformações do espaço escolar como resultado de um processo de formação de professores, tendo o desenho infantil como elemento central. Analisaremos a abordagem oferecida às crianças, considerando o espaço da escola e suas representações gráficas, observando as mudanças do olhar das educadoras. Os resultados nos apontam a importância da presença do formador no espaço escolar.

Palavras-chave: Formação de professores / desenho infantil / espaço escolar / ensino de arte / ilustrações literárias.

Abstract: *This work discusses the transformations of school space as a result of a process of teacher training, with children's drawing as the central element. We will analyze the approach offered to the children, considering the space of the school and its graphic representations, observing the changes of the educators' gaze. The results show us the importance of the presence of the trainer in the school space.*

Keywords: *Teacher training / children's drawing / school space / art teaching / literary illustrations.*

Introdução

A formação continuada de professores atrelada a formação em serviço tem se mostrado espaços recorrentes na busca de atuações docentes mais assertivas, que possibilita aos educadores um olhar mais perspicaz para seu contexto e podendo assim atuar de maneira mais interessante no mesmo. Formadores, a partir dos seus processos de formação, foram percebendo o quanto a atuação não é uma simples transferência daquilo que se aprende na teoria, transferindo-se para o campo da atuação. Tal fato direcionou para a necessidade de que os processos formativos estivessem cada vez mais atentos a realidade onde as práticas são desencadeadas. Atentar para o “chão da escola”, a realidade docente, o universo cultural dos estudantes e professores tornou-se premente para que as formações possam de modo mais eficaz contribuir para as práticas de atuação docente. Júlio Groppa Aquino e Mônica Cristina Mussi em artigo intitulado “As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate”, nos falam desta urgência:

Assistimos, nesse contexto, a um remodelamento das práticas de formação docente em vigor no cenário da profissão. De um modelo formativo instalado num intervalo de tempo anterior ao ingresso no exercício efetivo da profissão e que se organizava em âmbitos distintos daquele que seria seu locus de trabalho, instauraram-se práticas formativas docentes que passam a ocorrer justapostas à experiência do ofício e, mais recentemente, no próprio local de trabalho. Essas práticas, de uma maneira geral, passam a ser reconhecidas e nomeadas na realidade brasileira como ‘formação docente em serviço’ (Aquino & Mussi 2001:216)

A proposta de formação em serviço sobre a qual iremos refletir neste texto ocorreu entre os meses de março à novembro de 2016 na cidade de Jundiaí, SP, Brasil. Participaram desta formação os professores, coordenadores, diretores e supervisores da rede Municipal. Esta condição possibilitou que todos os envolvidos com a proposta pedagógica da escola refletissem sobre os mesmos aspectos, ainda que de diferentes pontos de vista, em suas distintas funções. O fato de parte dela ocorrer dentro da escola foi uma condição que se mostrou potente para a condição formativa.

Como parte da formação de professores ocorreram visitas a uma das escolas da rede, de uma formadora responsável por realizar atividades que foram filmadas e, posteriormente, utilizadas nos encontros de formação com os professores e demais membros da equipe.

Esta forma de trabalho faz parte da concepção do Instituto Avisa Lá, associação da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como foco principal a contribuição para a formação continuada de profissionais da educação, que compreende

que o uso de boas referências de práticas quando tematizadas, possibilitam a reflexão sobre temas e metodologias, pertinentes aos propósitos da formação.

A escola que recebeu a formadora de apoio foi uma escola de Educação Infantil que atende crianças de quatro e cinco anos. As crianças permanecem na escola no período da manhã ou da tarde. O grupo do qual nos referiremos era do período da manhã, de crianças de quatro anos.

Um dos aspectos a ser trabalhado nesta formação foi o desenho das crianças e a maneira pelo qual este se fazia presente nos espaços escolares. As propostas de desenho se relacionavam a literatura, pois também foi abordado a indicação literária feita pelas crianças, dos livros lidos pela professora diariamente.

Desenvolvimento

Foram quatro momentos de trabalho com as crianças, tendo ocorrido dois deles no mês de maio e os outros dois no mês de agosto.

A primeira proposta a se realizar tinha como enfoque central o desenho de observação de uma árvore. O motivo de escolhermos um desenho de observação, foi possibilitar às crianças um trabalho perceptivo com relação ao que está a sua volta. Um dos aspectos que reforça o desenho estereotipado é a falta da percepção do espaço. A proposta de encontrar situações nas quais cada criança entrasse em contato com o espaço ao seu redor, observando suas formas, suas cores, a textura pretendia possibilitar o encontro de soluções pessoais, nas quais cada um pudesse criar uma maneira de expressar o seu olhar no desenho do que estivesse observando.

Iniciamos com uma conversa na sala de leitura da escola, que fica ao lado do parque onde fizemos o desenho de observação de uma grande árvore (Figura 1).

Na conversa sobre a árvore foi possível perceber a dificuldade em olhar para ela. As crianças demonstraram em muitos momentos o desejo de responder, independentemente de perceberem o que está sendo proposto.

Durante a observação da árvore fiz diversas perguntas sobre o tronco, sobre as folhas, sobre as formas. No momento que eu perguntei sobre o tamanho da folha e as crianças responderam que eram grandes, peguei uma nas mãos e mostrei para eles. Minha impressão é de que não existe nenhuma postura investigativa, eles não param para descobrir como é, respondem o mais imediato. Percebendo a dificuldade de olharem para a árvore sugeri que tocassem o tronco e de lá de baixo olhassem para ela.

Depois desta exploração da árvore começamos a desenhar e novamente percebi a dificuldade em observar. Alguns desenhos demonstraram a observação, mas em muitos deles fica clara a escolha de desenhar a árvore já introjetada, com o mesmo formato de sempre e maçãs! A dificuldade em olhar é tanta que nos



Figura 1 · Crianças desenhando, com a sala de leitura ao fundo. Registro da autora.

Figura 2 · Desenhos das árvores feito pelas crianças. Registro da autora.

desenhos aparecem, além das maçãs, borboletas, castelo, sol e nuvens (Figura 2).

Após a conclusão dos desenhos, nos reunimos novamente na sala de leitura e propus que as crianças olhassem os desenhos, para que depois pudéssemos conversar sobre como o realizaram e o que percebiam dos desenhos de seus colegas.

O propósito de conversar sobre os desenhos realizados, deve-se ao entendimento de que observando e refletindo sobre as soluções encontradas por todos iremos ampliar o repertório de soluções gráficas para cada um, além de explorar a observação, a atenção às diferentes formas de representação.

Na apreciação do desenho novamente eles respondem sem olhar, assim como haviam feito com a árvore. Para lidar com a dificuldade destes comentários, eu fiz perguntas para as crianças que vieram compartilhar com seus colegas, questionando sobre os tons, as formas, a maneira pela qual eles haviam feito o desenho e sobre o que haviam observado para desenhar.

O contexto no qual este trabalho foi feito denotou a necessidade de trabalharmos junto às professoras a percepção e a observação de obras de arte, como um caminho para que pudessem ampliar a maneira de compreender os desenhos de seus alunos, não tendo como única referência a representação realista.

Em paralelo ao trabalho realizado com as crianças, no decorrer dos encontros de formação foram feitas reflexões sobre o desenho infantil. Em um dos encontros foi trabalhado o desenvolvimento do desenho infantil, à partir de ALBANO (1984), e juntamente com tal apresentação, foi feita uma exposição do percurso de Picasso em sua série de Touros (Figura 3).

A apresentação da obra do Picasso nos permitiu explorar a beleza da síntese encontrada pelo artista, demonstrando que tal síntese não é fruto da falta de condições de fazer uma representação realista, mas de uma escolha decorrente da busca de uma forma que contivesse o essencial para a representação do touro. A clareza desta escolha feita pelo artista adulto é decorrente de sua condição de possuir um pensamento abstrato que possibilite este caminho. Tal forma de pensar ainda está se desenvolvendo na criança e portanto não podemos esperar de seus desenhos uma elaboração semelhante, entretanto, podemos nos deparar com representações que demonstrem a simplicidade de quem entrou em contato com o essencial, ainda que não tenha condições de fazer representações que se acerquem do realismo que uma fotografia nos possibilitaria.

Na continuidade da reflexão sobre o desenho infantil, foi apresentado o percurso de duas crianças, Alice e Heitor e as reflexões da pesquisadora Lucília Helena Franzini (2016), que em seu mestrado demonstra a pesquisa plástica das crianças, seja em obras realistas ou não (Figura 4).

A apresentação destes percursos possibilitou uma maior abertura para a

valorização das múltiplas soluções encontradas pelas crianças em suas elaborações gráficas e pictóricas.

Ainda para a compreensão da multiplicidades de soluções possíveis, fizemos a leitura de 12 diferentes obras que tiveram a árvore como temática. Os artistas apresentados foram: Van Gogh, Claude Monet, Rembrandt, Klimt, Botticelli, Paul Klee, Adriana Varejão, Cézanne, Frans Krajcber, Maria Bonomi, Leonilson e uma Pintura Egípcia do Museu Britânico de Londres. Abaixo uma das obras apresentadas (Figura 5).

A diversidade de formas encontradas pelos artistas e o fato de serem todos artistas reconhecidos pela qualidade de seus trabalhos, possibilitou a compreensão sobre a enorme gama de soluções que podemos esperar quando trabalhamos com um grupo de crianças, se oferecemos a possibilidade de que cada uma encontre uma maneira própria de criar.

Duas semanas depois desta primeira filmagem, voltei a encontrar as crianças para retomar o desenho de observação, desta vez a proposta seria de desenharem objetos variados na sala de artes. Com a percepção da dificuldade de observar, propus que caminhássemos pela escola observando as formas e os tamanhos dos objetos

Fomos caminhando pelo corredor e observando as janelas, as portas, os murais. Ao chegarmos no refeitório propus que eles observassem as formas que encontravam lá.

O trabalho com a percepção das formas, relacionando os objetos vistos com o tamanho das crianças, percebendo a relação entre as diferentes formas encontradas no caminho, nomeando-as, foi feito para que cada criança pudesse se apropriar mais deste espaço, para que fizesse o movimento de olhar interagindo.

Cada criança escolheu qual objeto iria desenhar, e também escolheu qual o tamanho e formato de folha que queriam usar. Depois que todos tinham o papel foi muito prazeroso observar o silêncio e o envolvimento com o desenho. As crianças desenharam observando, o que foi perceptível nos desenhos, cada qual com sua especificidade, tanto nas soluções encontradas, como na capacidade de simbolização.

Assim como no primeiro dia, neste também fizemos uma roda de apreciação. Os comentários, assim como os desenhos também ganharam em qualidade. As crianças falaram sobre as soluções dadas, tanto quem estava explicando como havia feito, como quem estava observando o do colega. Fiquei surpresa em perceber as mudanças possíveis em tão pouco tempo (Figura 6).

Na terceira filmagem com as crianças foi realizada uma análise das ilustrações de livros que elas já conheciam, pois a professora de classe havia lido todos para elas.

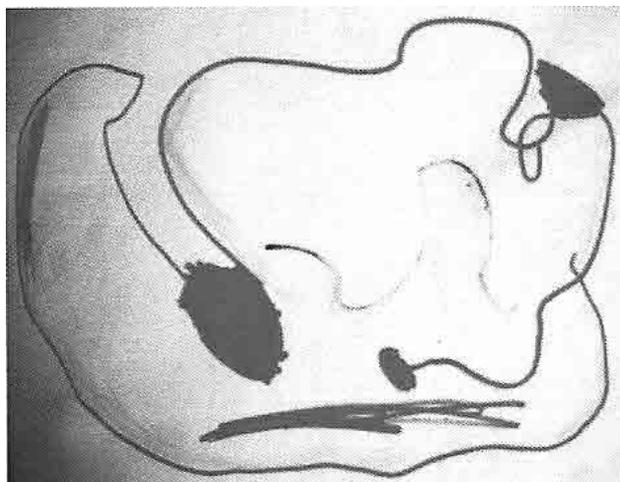
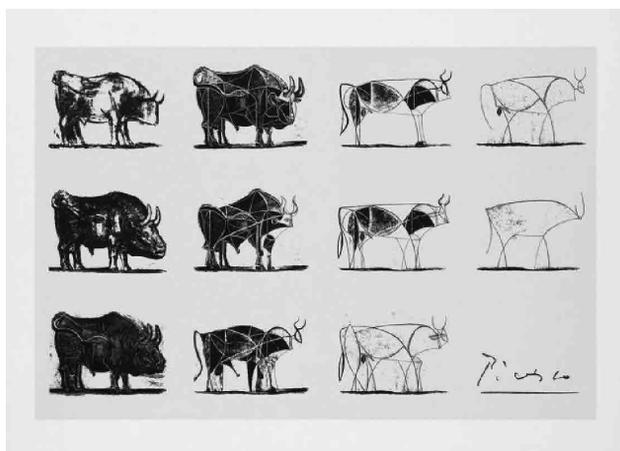


Figura 3 - Sequência de 11 litografias com imagem de um Touro feitas por Pablo Picasso, retirada do site <https://webinsider.com.br/2016/05/21/digitalizando-os-pilares-da-existencia-humana-1/>

Figura 4 - Um dos desenhos da pesquisa de mestrado de Lucília Helena Franzini (2016).

Nesta análise apresentei as diferentes soluções tanto para a representação dos lobos e florestas existentes nas histórias, possibilitando às crianças a compreensão de que existem muitas maneiras de representarmos o que desejamos, não existindo uma melhor do que a outra. Esta reflexão somada a prática de diálogo sobre os desenhos feitos pelos alunos, possibilitou o respeito e a valorização da diversidade de soluções encontradas por eles.

A última filmagem foi de desenhos para acompanhar a indicação de um dos livros lido por elas.

Encontro com a equipe: conversas formadoras

Como parte do trabalho da formadora de apoio, além da proposta realizada com as crianças, foram feitas conversas com a equipe gestora e com as professoras diretamente envolvidas. A observação da equipe sobre a primeira filmagem foi de que as crianças estavam envolvidas com a proposta e observando. Também falaram que elas ficaram bastante tempo desenhando. Estes comentários denotam o padrão de envolvimento que normalmente ocorria, pois para mim o mais evidente foi a dificuldade de olhar para o que desenhavam, embora demonstrassem envolvimento.

Conversamos sobre a dificuldade de olhar, sobre o desenho do que já se sabe e não sobre o que se olha, sobre as imagens de desenhos de árvores se sobrepondo às árvores com as quais eles se relacionam. Fizemos um levantamento de possibilidade de desenhos e de propostas que proporcionem o olhar, o entrar em contato, o observar. Também conversamos sobre a dificuldade da quietude e da ansiedade em responder, antes mesmo de pensar. Falamos o quanto a escola condiciona as crianças para este responder automatizado, para que as crianças estejam sempre prontas a responder algo, a atender a solicitação da professora, independentemente do quanto tenham se sentido provocadas, questionadas, mobilizadas a refletir sobre algo que lhes passou.

Na conversa com a equipe após a segunda filmagem, foi possível falar sobre as características do desenho de observação, sobre o sentido de observar, de possibilitar um olhar para o mundo no qual nos damos conta de detalhes que são ignorados muitas vezes, intensificando a sensibilidade de cada um, permitindo que a poesia faça parte do cotidiano.

Comentamos sobre o quanto o exercício de olhar o espaço preparou as crianças para olharem para os objetos, para suas formas, para seus detalhes. Neste momento também analisamos alguns desenhos, percebendo o olhar das crianças, assim como as soluções encontradas. Como resultado desta análise fizemos um levantamento de propostas para enriquecer o desenho, ou para



Figura 5 · Gustav Klimt, A Árvode da Vida, 1909. Imagem retirada da Wikipedia.

Figura 6 · Desenho de observação de um objeto (cavalo de brinquedo). Registro da autora.



Figura 7 · A artista Irene Guerriero no processo de construção de sua obra “Os Afetos”, 2016. Imagem cedida pela artista.



Figura 8 · Porta da sala de artes. Registro da autora.

Figura 9 · Fotos da exposição de trabalhos dos alunos ocorrida em 2017, cedidas pela direção da escola para a autora.

consequir se relacionar com o que está sendo observado, ao invés de fazer sempre um desenho de imaginação.

Ainda dentro do processo de vivência da experiência estética, apresentamos a obra da artista Irene Guerriero, demonstrando uma foto do processo criativo e a obra concluída, como forma de refletirmos sobre as múltiplas abordagens para que entremos em contato com o sensível, que agucemos a percepção visual, podendo gerar trabalhos criativos (Figura 7).

Após estas experiências de fruição, foi possível retomar a reflexão sobre o desenho das crianças, apresentando desenhos estereotipados e desenhos não estereotipados para que pudéssemos refletir sobre a presença dos mesmos nas escolas. Esta reflexão teve o apoio do texto “Desenhos estereotipados: um mal necessário ou precisamos acabar com este mal?” de Maria Letícia R. Vianna (1995).

Na conversa com a equipe sobre a terceira e quarta filmagem foi possível perceber o quanto este processo de análise da ilustração, tendo aspectos previamente selecionados sobre a composição, o uso das cores, as formas, os traços, o enquadramento da folha, a maneira como a imagem dialoga com o texto e o uso de recursos gráficos, como bordas por exemplo possibilitam um olhar diferenciado para as imagens, para a ilustração. Ficou clara a importância de que o professor se envolva com o livro previamente, faça ele também uma leitura de imagens detalhada, atenta e significativa como preparo para a conversa com as crianças, não para que somente ele fale sobre o que é mais significativo, mas para que ele as ajude a olhar.

O encaminhamento do desenho que acompanha as ilustrações também ofereceu pistas sobre possibilidades a serem trabalhadas com as crianças, neste caso, sobre a ênfase dada ao espaço da história.

No final do trabalho com a equipe foi feita uma reflexão sobre as mudanças pelas quais a escola havia passado neste período, devido ao meu trabalho com elas. Ressaltaram o fato dos murais deixarem de ter desenhos estereotipados, assim como as pautas de reuniões. Ao caminhar pela escola é perceptível as alterações do espaço visualmente, a escola está menos poluída e a produção das crianças está mais valorizada. Na porta da sala de artes, onde antes havia um tecido, agora estão os desenhos das crianças (Figura 8).

Conclusão

O processo formativo demonstrou a importância da presença do formador no espaço escolar, podendo observar e interagir diretamente tanto com as crianças, como com a equipe. Estar dentro da escola e observar as maneiras pelas quais o espaço se constrói, tanto o espaço das salas, paredes ou parques, como

o das relações humanas apresenta pistas sobre necessidades a serem atendidas pelo formador.

Dito de outra forma, ao serem convidados a refletirem sobre situações oriundas do universo concreto de seu ofício, os professores parecem ser convocados a operar um deslizamento desses objetos, instalando suas reflexões sobre os códigos estruturantes da profissão, ou seja, sobre o lugar do professor no cenário escolar da atualidade. (Aquino & Mussi, 2001:225)

A reflexão vivenciada por todo o grupo provocou mudanças muito mais evidentes e profundas na escola que pode receber a formadora, tanto pela disponibilidade de sua equipe em refletir sobre as transformações necessárias, como pela possibilidade de aprofundamento e ampliação dos conceitos trabalhados, o que reitera a afirmação da importância da formação no espaço da escola.

As reverberações deste processo são sentidas ainda, o que pode ser observado na forma pela qual a escola organizou em 2017 uma atividade junto aos familiares de seus alunos, valorizando suas produções e buscando formas de apresentar seus trabalhos, sem lançar mão de soluções estereotipadas.

O vínculo criado com a formadora que realizou o trabalho mostrou-se forte ao ponto de integrantes da equipe entrarem em contato para compartilhar as transformações do espaço escolar, que todavia acontece (Figura 9).

Referências

- Albano, Ana Angélica M..(1984) *O espaço do desenho: a educação do educador*. 1. ed. São Paulo: Editora Loyola. v. 1. 128p .
- Aquino, Julio Groppa & Mussi, Mônica Cristina. (2001) "As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate." *Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2, pp.211-227.
- Franzini, Lucília Helena. (2016) *A construção do projeto estético da criança na primeira infância*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.

Didática, reflexão e análise no processo de ensino/ aprendizagem, visando a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

*Didactics, reflection and analysis in the teaching
/ learning process, aiming at the integration of
students with special educational needs*

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA*
& ALDA MARIA ENCARNÇÃO RODRIGUES LEAL**

Artigo submetido a 5 de junho 2017 e aprovado a 10 de junho 2017.

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

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG). Rua de S. Paulo 89, 1200-427 Lisboa, Portugal. E-mail: alda.leal@aepinhalfrades.pt

Resumo: O presente artigo pretende concluir os trabalhos anteriormente apresentados, (Pessanha e Leal, 2015 e 2016) fazendo um enfoque na didática, aprofundando a reflexão e análise do processo de ensino/aprendizagem, e na intervenção dos docentes (ensino regular/ ensino especial). Foram envolvidas turmas do pré-escolar e do primeiro ciclo do Ensino Básico onde se encontram integrados alunos com (NEE), em escolas do Agrupamento de Escolas

Abstract: *This article intends to complete the works previously submitted (Pessanha e Leal, 2015 and 2016) making a focus on deepening the teaching reflection and analysis of the teaching/ learning process, and the involvement of teachers (regular education/special education). Pre-school classes were involved and of the first cycle of basic education where students with integrated (NEE) in schools of the grouping of schools of Pinhal de Frades in Seixal, for five school years, including*

de Pinhal de Frades no Seixal, durante cinco anos lectivos, incluindo a frequência do pré-escolar e os restantes quatro anos correspondentes ao 1.º ciclo do ensino básico. Recorreu-se a actividades de expressão plástica/português/dramática dando lugar à criação da representação gráfica de fantoches "Bisnaus", já anteriormente construídos pelos alunos. Os Fantoches Bisnaus passaram a ser as personagens do livro onde expressam os seus sentimentos.

Palavras-chave: Processo Didático / Escola inclusiva / Articulação-Curricular / Educação pela Arte / Materiais Lúdico-pedagógicos Apelativos.

the frequency of the preschool and the remaining four years corresponding to the first cycle of basic education. Activities was of plastic/Portuguese/dramatic expression giving rise to the creation of the graphical representation of puppets "Bisnaus"; previously constructed by the students. Passing the Bisnaus Puppets to the characters in the book where they express their feelings.

Keywords: Didatic process / inclusive school / curriculum management / art education / pedagogic and ludical materials.

Introdução

O presente artigo pretende concluir os trabalhos anteriormente apresentados (Pessanha & Leal, 2015; 2016), fazendo um enfoque na didática, aprofundando a reflexão e análise do processo de ensino/aprendizagem, e na intervenção dos terapeutas e dos docentes do ensino regular e do ensino especial.

As turmas envolvidas no projeto eram constituídas por alunos provenientes de turmas desde o pré-escolar até ao quarto ano do primeiro ciclo do Ensino Básico. Onde se encontram integrados alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), das escolas do Agrupamento de Pinhal de Frades, no Seixal.

Considerou-se, no contexto das aprendizagens, o ritmo de cada aluno e as adequações curriculares. Sendo que o grau de funcionalidade e capacidade destes alunos justificam uma ação educativa assente na diferenciação pedagógica, motivação e envolvimento em situação de aprendizagem.

Aplicaram-se metodologias diferenciadas, supervisão sistemática e construção de materiais simples de consulta.

Atendendo a que os alunos se mantinham interessados, e aos resultados obtidos eram promissores decidimos prolongar a experiência durante cinco anos letivos, incluindo a frequência do pré-escolar bem como os restantes quatro anos correspondentes ao 1.º ciclo do ensino básico.

1. Caracterização do Projeto

Com a intenção de assegurar e promover uma participação integrada e inclusiva, o projeto envolveu todos os alunos e, em particular, os com (NEEcp). A partir da construção e animação de fantoches, evolui-se posteriormente para

múltiplas estratégias educativas, incluindo **vários domínios de** aprendizagem, envolvendo e contando com a colaboração de diversos técnicos, que trabalharam de forma interdisciplinar, contemplando diversas estratégias metodológicas e didáticas e recorrendo a diversos materiais expressivos.

Somos os Fantoques Bisnaus e juntos construímos personagens, fabricamos poesias, canções e tecemos histórias, com base nas nossas características físicas, psicológicas e ainda nas nossas vivências. Hoje expressamos os nossos sentimentos

2. Objetivos do trabalho

A nossa amostra inclui alunos que apresentavam problemáticas muito diversificadas. Acreditámos, como ponto de partida, que as aprendizagens são gratificantes, dão prazer ao aprender, existindo gosto por explorar, tendo como objetivos:

- Promover a auto-estima dos alunos através das suas produções;
- Valorizar as pequenas “obras de arte”;
- Saber interagir/ saber comunicar com os outros;
- Aprender a ver e a observar;
- Associar a informação de carácter visual ao registo gráfico;
- Saber registar;
- Desenvolver formas diversas de comunicação;
- Promover a socialização e autonomia de expressão em espaço educativo;
- Construir livros com as suas histórias.

Foi possível ao longo do desenvolvimento de competências específicas, ajudar a criança:

- A descobrir o seu corpo;
- A lidar com as suas limitações;
- A construir a sua auto-imagem;
- A explorar valores.

3. Implementação do Projeto

Como já foi anteriormente afirmado, através da construção e da manipulação dos fantoches, o projeto pretendeu, envolver todos os alunos, promovendo a sua participação integrada, recorrendo a atividades de expressão plástica, como o registo gráfico bem como dramática, com a representação das histórias criadas. Os Fantoques, construídos de início, denominados “Bisnaus”, foram



Figura 1 · Livro construído com os alunos e terapeutas que os acompanham. Fonte: própria.

Figura 2 · Ateliê de construção de fantoches com alunos em situação de integração. Fonte: própria.

Figura 3 · Ateliê de construção de fantoches com alunos em situação de integração. Fonte: própria.

adquirindo, gradualmente, expressividade e animação, associando domínios afetivos, comunicando, pela aparência das suas faces a representação simbólica, como expressões de sorriso e afeto, domínios fundamentais para desenvolver o simbolismo e a narrativa.

Tal como defendemos em trabalhos anteriormente apresentados, em Pessanha & Leal (2015), consideramos que histórias e narrativas são o motor de arranque para que a hora do conto seja, por excelência, um espaço facilitador de socialização, que permite criar identidades, sonhar mundos, participar da cultura e de aquisição de regras democráticas. Foi nossa intenção, levar os alunos a tecerem histórias, tornando-os nos Fantoques Bisnaus, personagens principais das suas histórias, transmitindo o que lhes vai na alma e no coração.

4. Construção em volume de Fantoques

Pretendeu-se demonstrar que o Fantoque permite a abordagem e o desenvolvimento de diferentes áreas de expressão, levando o utilizador a libertar a imaginação, a utilizar a sua voz, a usar o próprio corpo. Dizem alguns “...São aqueles que ainda nos fazem rir...” (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4).

Confirmando os pontos de vista de Josep Asunción & Gemma Guasch, (2005), “Não há arte sem criação, por isso a criatividade é um ingrediente indispensável na pintura que todo o pintor deve desenvolver”. A criatividade implica risco e coragem, implica lançar-se à aventura, em busca da originalidade e da inovação da resposta pessoal. Foi este o sentido que demos ao nosso projeto.

Numa fase posterior da nossa experiência, recorreu-se à representação gráfica de fantoches “Bisnaus”, já anteriormente construídos, pelos alunos. Passou-se na área da comunicação e linguagem e mais tarde, no português, à construção de materiais específicos capazes de retratar os Fantoques dando-lhes uma identidade.

Considerando que o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro refere: “... A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados...” (Portugal, Ministério da Educação, 2008) para que isso acontecesse todos os alunos tiveram acesso aos materiais do Baú, como é referido em Pessanha & Leal (2016).

Passagem do tridimensional ao bidimensional

A expressão plástica permite, através da comunicação e criatividade, a expressão do que se sente ou teme, do que se sabe, do que se vive e do que se deseja.

Tivemos em consideração: os domínios da expressão plástica / dramática e do português; a qualidade dos materiais construídos e aplicados; o rigor

científico dos materiais adequados de acordo com os objetivos educativos e com a faixa etária dos alunos.

Promovemos: a valorização da originalidade/criatividade, em simultâneo com a atitude e os valores de cooperação.

Aplicaram-se: metodologias diferenciadas, supervisão sistemática e construção de materiais simples de consulta.

Criaram-se: grelhas ilustradas, para promover a construção da narrativa e a autonomia pessoal.

5. Reflexão e análise do processo de ensino/aprendizagem e didática, e na intervenção dos terapeutas e dos docentes

A construção de um plano de trabalho, com as atividades planificadas e estruturadas ao longo de diversos momentos foi fundamental, para o desenvolvimento e concretização do projeto, assim como os momentos de reflexão conjunta.

Respeitou-se, no contexto dos processos metodológicos das didáticas e das aprendizagens, o ritmo de cada aluno e as adequações curriculares de acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008 (Portugal, Ministério da Educação, 2008), que prevê, a integração numa turma reduzida, o trabalho a pares ou em pequeno grupo, como facilitador no processo educativo. Foi por isso possível recorrer ao trabalho de grupo respeitando a funcionalidade e as capacidades dos diversos alunos envolvidos. Optou-se por privilegiar uma ação educativa assente na diferenciação pedagógica, na motivação e no total envolvimento de todos nas situações e domínios de aprendizagem. Assim:

— No domínio da Expressão Plástica

Foi inicialmente proposto a construção de formas tridimensionais dos fantoches. Exploraram-se igualmente diversas técnicas, metodologias e processos relacionados com a construção de volumes. Após a realização de diversos fantoches introduziu-se a sua animação. Numa fase posterior, foi decidido desenvolver didáticas e processos de observação, promovendo o saber ver e o gosto de desenhar. Na opinião dos alunos “desenhar não era fácil e inicialmente todos diziam não gostar porque... não tinham jeito, não sabiam...” Contudo, passou a fazer parte do seu plano de trabalho. Assim, na reprodução bidimensional, recorreu-se à observação atenta e ao registo gráfico, transformando cada fantoche em personagens ilustradas (Figura 5, Figura 6).

- No domínio da Expressão Dramática
Baseadas nas explorações plásticas anteriores, recolhemos elementos que permitiram fazer a caracterização física e psicológica de cada uma das personagens (fantoques), tendo por base os materiais do Baú, (constituído por fotografias dos fantoches em tamanhos A4 ou A5, para os alunos). Foram criadas, pelas crianças pequenas dramatizações.

- No domínio do Português
O desafio inicial correspondeu à construção de personagens para uma narrativa, tendo como origem a caracterização das personagens, “Fantoques Bisnaus”, reproduzidas em fotografias e desenhos entretanto realizados. Pessanha & Leal (2016), referem que se aplicaram metodologias diferenciadas, supervisão sistemática e construção de materiais simples, bem como de consulta de documentos, criação e aplicação.

Grelhas de apoio à construção da narrativa

Para facilitar e enriquecer a recolha de elementos que facilitassem, de forma simplificada e atrativa, a criação dos diversos papéis das personagens, recorreu-se à criação de grelhas ilustradas de apoio (Figura 7, Figura 8, Figura 9). Estas grelhas foram ainda aplicadas para promover a construção da narrativa e incluir conceitos de autonomia pessoal. Foi ainda possível construir um livro em que as imagens, só por si, falassem. Porém, todos quiseram justificar as suas afirmações.

Com a aplicação destas grelhas foi possível desenvolver os conteúdos associados com a didática da expressão plástica e do português, aproveitando os materiais específicos para a concretização de competências básicas do currículo nacional. Passou-se à caracterização das personagens “Fantoques Bisnaus”. Possibilitando ainda, com a ajuda de grelhas, proceder à recolha de elementos de forma simplificada e atrativa, com vista à construção de um Cartão de Cidadão (Cidadania/Valores) e a histórias mais elaboradas. No processo de construção das grelhas, identificou-se a necessidade de se pesquisar e investigar sobre a temática da narrativa, para que esta estivesse de acordo com a programação.

No trabalho de parcerias com os técnicos do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI), foram trabalhados os seguintes domínios:

- a) Domínio da Terapia de Fala contribuiu para os melhoramentos do “saber comunicar”;



Figura 4 · Aluno a manipular o fantoche. Fonte: própria.

Figura 5 · Representação gráfica de fantoches, a partir da observação dos fantoches produzidos, os alunos realizam registos gráficos para utilizarem na construção de histórias.

Fonte: própria.

- b) No domínio Psicomotor foram desenvolvidos aspetos psicomotores promovendo o desenvolvimento corporal;
- c) No apoio Psicológico fomentou-se uma boa autoestima, enriquecendo as interações humanas.

Só com o trabalho de toda a equipa foi possível contribuir para uma melhoria significativa do desenvolvimento global destes alunos. Assim, as metodologias e as didáticas aplicadas, beneficiaram do trabalho conjunto e interdisciplinar das professoras do ensino regular, de educação especial, bem como de terapeutas, recorrendo a diversas atividades, num contexto educativo descontraído e de experimentação, onde as novas ideias e as estratégias informais e expressivas foram valorizadas.

6. Didática Reflexiva

Nesta fase final do nosso projeto pretendemos, de forma reflexiva, fazer um enfoque na didática: O gosto por ensinar, implica empatia, paciência, resiliência, promover autonomia, assumir o erro, reestruturar a programação, voltar atrás as vezes que forem necessárias e reensinar de forma diferenciada:

... se preocupa (a didáctica) em criar condições propícias a uma aprendizagem coerente; ela pretende implicar o aluno, pela afetividade, nas matérias selecionadas e convenientemente articuladas entre si, de forma a permitirem a construção de um saber uniforme que corresponda às necessidades do aluno. (Lamas, 2000:127).

Com o objetivo de ajudar os alunos com NEEcp a vivenciar a escola como um espaço do seu agrado, onde aprender é apenas mais uma das suas tarefas predilectas, os nossos alunos ficaram motivados e aderiram com maior disponibilidade, revelando melhores desempenhos e obtendo resultados satisfatórios. Na tentativa de aprofundar a reflexão e análise do processo de ensino/aprendizagem temos a percepção de que ninguém ficou para trás. Este é o lema do nosso trabalho: respeitar o ritmo de cada aluno, procurar que a aprendizagem fosse efetuada de forma faseada com conteúdos do seu programa educativo individual (PEI) que contemplam o seu desenvolvimento global, privilegiando o desenvolvimento pessoal e social, a autonomia e o direito à felicidade no espaço educativo, com o recurso aos Fantoques Bisnaus e respetivos materiais didáticos.

Na intervenção dos docentes (ensino regular/ensino especial/terapias) existiu um trabalho de articulação de parceria e complementaridade entre todos. O excelente clima em ambiente educativo; o trabalho colaborativo, o acompanhamento individual ou em pares e as expressões Plástica e Dramática

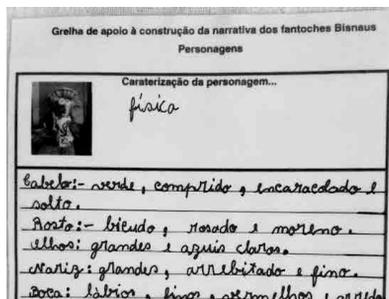
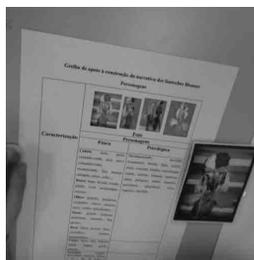


Figura 6 · Representação gráfica de fantoches, a partir da observação dos fantoches produzidos, os alunos realizam registos gráficos para utilizarem na construção de histórias. Fonte: própria.

Figura 7 · A partir da construção das grelhas de apoio à narrativa, os alunos realizam registos gráficos para utilizarem na construção de histórias. Produção de narrativas. Fonte: própria.

Figura 8 · A partir da construção das grelhas de apoio à narrativa, os alunos realizam registos gráficos para utilizarem na construção de histórias. Produção de narrativas. Fonte: própria.

Figura 9 · A partir da construção das grelhas de apoio à narrativa, os alunos realizam registos gráficos para utilizarem na construção de histórias. Produção de narrativas. Fonte: própria.

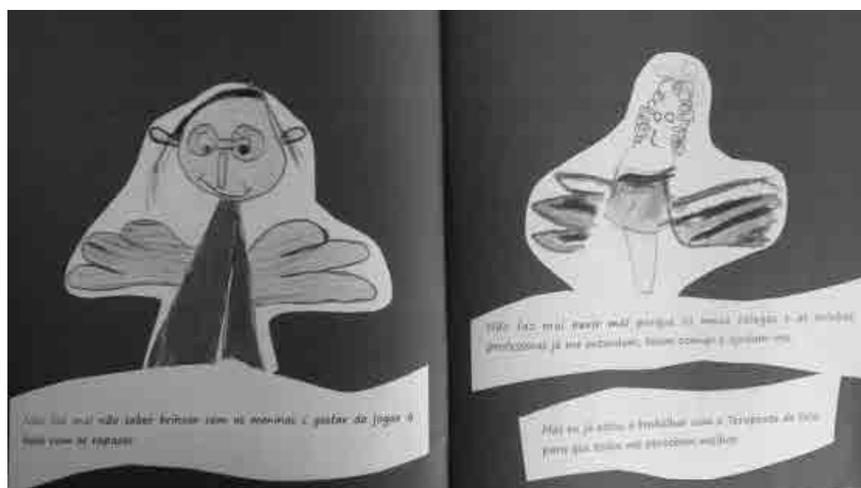


Figura 10 · Representação gráfica de fantoches a partir das quais os alunos passaram à construção de um livro, onde os Fantoches são as personagens principais, dando-lhes uma identidade. Fonte: própria.

atuaram como veículo facilitador para outras aprendizagens curriculares mais formais no domínio cognitivo. Ex: português.

7. Considerações Finais

Pretendeu-se responder às necessidades da amostra seleccionada, minimizando as suas dificuldades com a acessibilidade aos materiais criados, dando a possibilidade de caracterizar personagens e construir histórias em pé de igualdade, contribuindo para um crescimento equilibrado e uma favorável integração na comunidade educativa. Promoveu-se um apoio à reflexão sobre a cidadania na escola, pois entende-se que esta continua a ser um espaço privilegiado de trocas de saberes e vivências, mesmo estando a passar por inúmeras transformações. Apoiou-se a “construção” de histórias onde Fantoques são as personagens principais, dando-lhes uma identidade. Considerou-se, no contexto das aprendizagens, o ritmo de cada aluno e as adequações curriculares. A sua funcionalidade e capacidade justificam que a ação educativa assente na diferenciação pedagógica, motivação e envolvimento em situação de aprendizagem sendo benéfica.

Conclusões

Concluimos que este projeto levou os participantes numa viagem pelo mundo fantástico dos Fantoques, partindo à sua descoberta como um dos mais fortes meios de expressão e comunicação, construindo-os, dando largas à imaginação, escrevendo lenga-lengas, canções e histórias. Foi notório o empenho de todos os participantes, nomeadamente, as crianças com dificuldades de socialização, pouca estimulação, baixa auto-estima, dificuldades no campo do imaginário bem como as que apresentam (NEEcp).

Cinco anos passados, as suas produções artísticas “*cresceram consideravelmente*” melhorando o sentido estético e incluindo uma observação mais detalhada. Revelaram igualmente um sentido de partilha, entreajuda e responsabilidade, na execução das actividades, de modo a ser possível concluir o projecto “Construtores de Personagens e Fazedores de Histórias”. Traduziu-se ainda na promoção do convívio escolar como factor determinante para a aprendizagem de valores e atitudes elementares para a cidadania, afectividade e autonomia. De acordo com Taille (2009:34) “é urgente à escola ser um local de repercussão, ou melhor, espaço de reflexão sobre essa questão da vida que se quer viver”, concluindo-se que, através das vivências, enriquecemos o nosso património, levando-nos a um desenvolvimento pessoal e social mais equilibrado.

Foi possível chegar ao final do 1.º ciclo com a totalidade dos objetivos alcançados. Em síntese, à luz de uma Prática Reflexiva e com base no conhecimento

teórico-prático adquirido ao longo do projeto, podemos concluir que a Expressão Plástica/Português/Expressão Dramática, juntas deram as mãos e promoveram actividades facilitadoras de boas práticas de interdisciplinaridade, e acesso ao currículo. Fazendo com que as histórias tecidas sejam demonstrativas de uma escola dinâmica, criativa, aberta à mudança que ao introduzir nas suas práticas educativas e lúdico-pedagógicas estratégias diversificadas e materiais mais apelativos, beneficiou da educação pela arte, levando-nos a atuar de uma forma mais intencional, sistemática e eficaz junto destas crianças com NEEcp.

Referências

- Portugal, Ministério da Educação (2008) Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Disponível em URL: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>
- Asunción J., & Guasch G. (2005) *Espaço Pintura Criativa*, Editorial Estampa, lda, Lisboa.
- Lamas, Estela (coord) (2000) *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto: Porto Editora.
- Pessanha, A. & Leal, A. (2015), "Boas Práticas de expressão artística no âmbito da integração e da articulação-curricular." *Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*. Volume 3, número 2, julho-dezembro 2015, ISSN 2182-9756, e ISSN 2182-9829. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes.
- Pessanha, A. & Leal, A. (2016), "Experiências Expressivo-Pedagógicas promotoras de aprendizagens significativas de sucesso." *Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*. Volume 4, número 2, maio-agosto 2016, ISSN 2182-9756, e ISSN 2182-9829. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes.

Terrenos-cotidianos "Pedrinho" e "Pedrão": ocupação, reflexão e intersingularidades estéticas nos espaços educacionais em Artes do Colégio Pedro II

*Daily-lands "Pedrinho" and "Pedrão":
occupation, reflection and aesthetic
inter-singularities in the educational spaces
in Arts of the Colégio Pedro II*

ANDRÉ DIAS PIRES* & ALEXANDRE HENRIQUE MONTEIRO GUIMARÃES**

Artigo submetido a 10 de maio 2017 e aprovado a 28 de maio 2017.

*Colégio Pedro II. Campo de São Cristóvão, 177 — São Cristóvão, Rio de Janeiro/ Brasil CEP 20921-440 Brasil. E-mail: andrediaspires@gmail.com

**Colégio Pedro II. Espaço Cultural. Campo de São Cristóvão, 177, 2º Andar sala 204-B. São Cristóvão, Rio de Janeiro/RJ CEP 20921-903 Brasil. E-mail:alexandre.historiadaarte@gmail.com

Resumo: Este artigo propõe tratar das crescentes formas de ocupação que envolvem a cena cotidiana e as experiências locais nos trabalhos exibidos na XI Mostra de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II, organizado e promovido pelo Espaço Cultural da mesma instituição. Esta exposição, já tradicional neste ambiente escolar, formada por trabalhos do ano letivo anterior de diversas faixas etárias, percebe-se cada vez mais aberta à diversidade e às possibilidades de formas de expressão artística que dialogam com os saberes endógenos e afetos de diversos campi e campus do colégio, promovidas pelas propostas pedagógicas em colaboração com o repertório cultural trazidos pelos alunos, ajudando a romper com as “linhas abissais” e abordagens canônicas em artes.

Palavras-chave: terrenos-cotidianos / pensamento pós-abissal / intersingularidades culturais.

Abstract: *This work discusses the transformations of school space as a result of a process of teacher training, with children's drawing as the central element. We will analyze the approach offered to the children, considering the space of the school and its graphic representations, observing the changes of the educators' gaze. The results show us the importance of the presence of the trainer in the school space.*

Keywords: *daily-lands / post-abyssal thinking / cultural inter-cultural differences.*

1. Intersingularidades culturais e o pensamento pós-abissal na XI Mostra de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II

Dentro desta diversidade, a exposição propõe diálogo com as propostas, criando um caminho que envolve o homem, a natureza, a cidade e o cotidiano.

(Trecho do texto curatorial da XI Mostra de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II)

Os trabalhos da XI Mostra de Desenho e Artes Visuais, inaugurada em 24 de abril de 2017 e franqueada a visitação durante todo o mês de maio no Hall de exposições do Espaço Cultural localizado no bairro de São Cristóvão na cidade do Rio de Janeiro, revelam indiscutivelmente um novo momento do Colégio Pedro II. Oportuniza-se na edição desta mostra já tradicional de muitos anos envolvendo os segmentos iniciais da Educação Básica ao Ensino Médio, um encontro especial com nós mesmos, aquilo que nós chamamos aqui de *terrenos-cotidianos*, explicitadas nas ações pedagógicas em Artes Visuais desenvolvidas no Pedrinho e no Pedrão — conforme tratamento afetivo consignado à formação oferecida às crianças e aos adolescentes deste colégio brasileiro composto de inúmeras realidades. São sintomas robustos deste momento de abertura a referenciais e testemunhos presentes nesta mostra que denotam “a prosa do



Figura 1 · Visão geral da XI Mostra de Desenho e Artes Visuais no Hall de Exposições do Espaço Cultural. Fonte própria.

Figura 2 · Trabalho desenvolvido pelos alunos do Campus do Engenho Novo I, valorizando a cultura popular, utilizando como fonte de inspiração a Folia de São Gonçalo. (Fonte própria).

mundo” (Certeau, 2014:67) e uma aproximação com o pensamento pós-abissal (Santos & Menezes, 2009:32).

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis. Sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. (...) A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (Santos & Menezes, 2009:32)

Caracterizando tal quebra de paradigma, já anunciada na instituição há algum tempo nos diversos contextos geográficos neste amplo ambiente escolar, no tocante aos processos desta disciplina que mexem com a visualidade e a imaginação dos alunos, podemos elencar, na oportunidade ora em foco, por exemplo: trabalhos inspirados na *Folia de São Gonçalo*, no *Projeto Morrinho*, nos *Painéis do Profeta Gentileza*, envolvendo conjuntamente, repertórios extraídos da cena urbana e do cotidiano diário dos educandos expresso de diversas formas, como nas produções voltadas para o movimento político e histórico de âmbito nacional e estudantil, vivido pelas escolas públicas brasileiras em 2016, inspirando o trabalho “Arte em Ocupação!”, desenvolvido pelos alunos do Campus Centro, sob a regência da professora Greice Cohn. Neste trabalho, podemos ter acesso aos seguintes depoimentos: “O conceito central do meu trabalho foi a liberdade (ou a falta dela) dentro do âmbito escolar após a ocupação estudantil” ou “Nós tentamos representar o clima de aprisionamento durante a ocupação...”. Trata-se de uma videoinstalação onde os próprios emblemas do Colégio Pedro II se encontram dentro de uma gaiola cujas sombras são projetadas sobre as imagens captadas durante a cena política do citado movimento estudantil, constituindo um discurso híbrido entre suportes escolhidos, de modo semelhante ao que o artista mineiro Eder Santos desenvolvera em sua poética. Em um outro exemplo, podemos ver um labirinto com o formato do emblema do colégio, com um aluno representado ocupando o centro deste trabalho de cunho também conceitual. Em ambos os casos, uma inversão panóptica perante o pensamento de Michel Foucault (2009).

Enfim, reunidos em distintos eixos temáticos, tais encaminhamentos pedagógicos em artes, promovem, neste cenário expositivo, uma tônica substancialmente diferente que deixam a hegemonia da História da Arte Oficial, sem o protagonismo observado em algumas das edições anteriores. Assim, a *Ocupação* aqui também pode ser lida como uma forma de se chamar atenção para

uma educação dialógica e transformadora, questionando sua dimensão “adul-tocêntrica”, de modo a ativar e reivindicar um ensino em artes distante da ideia de mero ‘treinamento técnico’.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (Freire, 2014:34)

Parece estar claro para todos os que visitaram e tiveram contato com esta mostra, o grau elevado do reconhecimento e da expansão dos repertórios artísticos que contemplam os saberes endógenos e o mundo de acontecimentos políticos e culturais que cercam a realidade brasileira em diálogo com as especificidades de cada bairro carioca, nos aproximando das manifestações estéticas de diferentes contextos sociais, ajudando a validar e a refletir sobre as linguagens que se unem a vida diária, às expressões e práticas de natureza imaterial do nosso país, se colocando sensível aos fenômenos do cotidiano, onde a cultura popular, a afrobrasilidade e o pensamento ameríndio aparecem de modo não periférico, não se colocando, portanto, condicionados ao passado, mas segundo uma abordagem que as situa na contemporaneidade. Em atenção à “Ecologia dos Saberes” e às “Epistemologias do Sul” (Santos & Menezes, 2009), tal edição da Mostra de Desenho e Artes Visuais reúne na diversidade dos fenômenos estéticos que se relacionam com o mundo do aqui e agora, equilibrando e respeitando as contribuições culturais de diversos povos e comunidades humanas, com suas respectivas mitologias, entendimentos, temporalidades, visualidades, oralidades e cosmogonias, formando um apanhado significativo do rico ambiente pedagógico proporcionado por esta disciplina, integrado a uma perspectiva de validação dos aspectos culturais historicamente invisibilizados, não obstante, agora, defendidos e pronunciados...

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. (Freire, 2014b:108)

Neste sentido, cada um dos eixos desta exposição promove, conjuntamente ao trabalho de mediações — como se verá adiante — a possibilidade de um programa de desenvolvimento da autoestima dos estudantes, na medida, em que, valorizando diferentes produções e testemunhos artísticos de diversas comunidades humanas em articulação com as realidades/identidades dos educandos, também cria-se espaço para se trabalhar com as questões sobre moradia, gênero e costumes, envolvendo a arte pública e a cultura visual, entre outros temas



Figura 3 · Detalhe de uma das mediações realizadas pelo Professor Alexandre Guimarães junto aos alunos do Campus de São Cristóvão I, durante a XI Mostra do Departamento de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II. Fonte própria.



Figura 4 · Alunos do Pedrinho de São Cristóvão I interagindo com a obra "Fome de Quê?", realizada pelos alunos do Pedrão de Duque de Caxias.

Figura 5 · "Painel 'Cidade, Som, Cor e Movimento' desenvolvido pelos alunos do Campus de Duque de Caxias".

significativos e socialmente urgentes à cena visual contemporânea, apresentando-se como alternativa ao pensamento hegemônico e mercadológico. Desse modo, o Espaço Cultural, conjuntamente à produção ora apresentada acaba tornando a educação em artes, uma ideia de cunho participante, viva e horizontal. Ao mesmo tempo, conforme se busca aqui mostrar, a exposição chama atenção para a uma perspectiva simétrica e libertadora, promovendo diálogos férteis com novos paradigmas que valorizam o pensamento *pós-abissal* (Santos, 2009), ampliando os modos de entendimento sobre as manifestações artísticas e as *formas-signo* do mundo.

Entre as diversas abordagens de cunho anti-hegemônico, podemos ver proposições reflexivas que tratam sobre as diferenças no ambiente escolar, como observa-se no vídeo “Lavando preconceitos”, onde alunos do quinto ano do Ensino Fundamental do Campus do Engenho Novo I tornaram-se desencadeadores de uma reflexão importante sobre o convívio escolar sadio junto às relações humanas vivenciadas no exercício de sociabilidade dentro do colégio. Não obstante, também podemos estender tal exemplo por um outro viés interpretativo: pensar sobre os lugares possíveis junto as abordagens do Ensino da Arte. Assim, “Lavando preconceitos”, que em seu início nos mostra o emblema do Colégio Pedro II chocalhando ao som do ruído semelhante ao de uma máquina de lavar, pode ser lido também como um exercício para se despir das visões do *pensamento abissal* (Santos & Menezes, 2009:32) que muitas vezes recaem sobre os repertórios e conteúdos estéticos considerados não-hegemônicos. Dissociados das lentes e das temporalidades que somente enxergam a arte pela linearidade e pela historicidade hermética, hierárquica e formalística na promoção dos movimentos artísticos estabelecidos/fortalecidos pelo paradigma colonizador do Norte Global, tais trabalhos evocam e reivindicam, ao contrário, maior espaço para o âmbito social junto as práticas pedagógicas em artes. O final deste criativo vídeo coletivo, insiste na ideia “Somos múltiplos, somos plurais!”, tal e qual o planeta, tal e qual o Colégio Pedro II. Com efeito, na oportunidade desta mostra, um grande conjunto de proposições, provocações e aproximações estéticas nos devolvem um *mundo problematizado* (Freire, 2014:108) com situações que nos fazem refletir sobre as possibilidades de aberturas significativas junto às práticas pedagógicas do Ensino da Arte. Ao se aliarem e não abrirem mão da cena cotidiana, tais trabalhos se irmanam ao que Boaventura de Sousa Santos chamou de *ecologia dos saberes* (Santos & Menezes, 2009).

A proposta de Santos assenta numa afirmação positiva da diversidade dos saberes existentes no mundo. A caracterização dos diferentes saberes e modos de conhecer

e a definição de suas condições da sua validação passam, nesta concepção, por um caminho que recusa a ambição legislativa da epistemologia e a possibilidade de qualquer forma de soberania epistémica. (Santos & Menezes, 2009)

Campus Centro, Campus Duque de Caxias, Campi Engenho Novo I/ II, Campi Humaitá I/ II, Campus Niterói, Campi Realengo I/ II, Campi São Cristóvão, Campi Tijuca I/ II compõe em si valiosíssimo tecido geossocial, arregimentando diversos repertórios da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, multiplicados também pelas inúmeras realidades socioculturais específicas de cada local de moradia dos educandos e professores. O Colégio Pedro II, portanto, possui uma diversidade de mundos, expressa na geografia heterogênea da localização de seus campus e campi, bem como nas localidades de bairros onde alunos e professores habitam. Nas mediações, por exemplo, feitas com as turmas do Pedrinho e do Pedrão, costuma-se perguntar qual o bairro onde vivem cada um dos educandos. Os bairros quase nunca se repetem, temos alunos de Marechal Hermes, Barreira do Vasco, Benfica, São Cristóvão, Penha, Madureira, Meier, Engenho Novo, Vila Valqueire, Nilópolis, Vicente de Carvalho, Caju, Nova Iguaçu, Olaria, o que traduz uma verdadeira ocupação de pertencas afetivas na cidade do Rio de Janeiro. Sem ignorar este vasto repertório, o que parece evidente nesta mostra é que os alunos vêm se tornando cada vez mais sujeitos destas ações, emprestando conjuntamente às propostas, suas singularidades e visões de mundo, nisso, uma forte ideia de autoria, conforme pode-se ver em inúmeros retratos desta exposição. No jogo da “caixa-boneco”, por exemplo, a graça é misturar cada uma das partes, formando novos e improváveis corpos, rompendo-se com o encaixe “correto” e incorporando situações híbridas. A adesão e a inclinação às temporalidades do mundo mundano parecem evidentes nesta mostra. A pipa, por exemplo, uma das brincadeiras favoritas entre os moradores do Rio de Janeiro, reivindica também seu lugar de destaque nesta mostra, cuja proposta era identificar brincadeiras antigas e contemporâneas. Conjuntamente aos trabalhos feitos de recorte e colagem, foi possível ler o seguinte:

*No cruzar de muitas pipas
rabiolas vão bailando
eu empino os papagaios
meus sonhos realizando
e meu sonho voando na linha do carretel
Vai levando a alegria
feita de cor e papel.*

Nesta exposição, assim, dobras se desdobram em inúmeros *terrenos-cotidianos*, cumprindo lembrar que a curadoria, composta por uma equipe de professores de Artes Visuais, conforme fora recebendo os trabalhos dos diversos campi/campus do Colégio Pedro II, logo foi percebendo que poderia valorizar mais os eixos temáticos e, portanto, não se decidiu por separar pelos bairros e localidades do colégio, preferindo criar núcleos de aproximação comuns que permitissem a visualização das intersingularidades culturais pertinentes a cada produção. Preciosidades que nos tiram do lugar de cegueira sobre nós mesmos, ajudando a descobrir quem somos, nos tornando mais conscientes de nossas identidades, subjetividades e potencialidades. Em artigo publicado e apresentado no congresso Matéria-Prima em 2015, já sublinhava a importância desta preocupação:

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, flagrantemente 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, 2013 — 15ª ed.; p.127), uma traição às comunidades humanas. (Guimarães, 2015:191)

Esse universo tão rico e diverso, se multiplica neste cenário de mediações e exibições de trabalhos, estabelecendo uma rede de repertório que se misturam com as obras. Acolhendo esta ideia de misturas, alunos são convidados a interagir com o trabalho. “Em qual casa habito?”, o resultado híbrido, serve como metáfora deste trânsito de intersingularidades...

A atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais. (Bourriaud, 2009)

Nicolas Bourriaud ao nos trazer o conceito de *estética relacional* à tona em fins da década de 1990, acaba nos despertando também a possibilidade de pensar um ensino da arte também como um extenso campo relacional, onde as relações humanas sejam tão ativas quanto o ambiente colaborativo de trocas, conforme vemos também nas produções de Hélio Oiticica e Lygia Clark, se aproximando, portanto, de como o teórico e crítico de arte aqui evocado

percebe o caráter dialógico que envolve diversos contextos sociais e culturais no exercício de entendimento da produção contemporânea. Nesta exposição, as intersubjetividades identificadas por este texto acontecem em vários níveis: nas dinâmicas e nas propostas pedagógicas em si, desencadeadas por cada trabalho realizado; nos estímulos promovidos pela expografia desta mostra e, finalmente, pelas formas de mediação promovida pela equipe de professores do Espaço Cultural junto as turmas, momento em que estes três níveis se potencializam em muitas redes de intersingularidades, permitindo que possamos chamar também tais encontros de *terrenos-relacionais-cotidianos*. Assim, não nos parece que estejamos mais em um momento da autonomia da forma conforme apregoara a modernidade em seu passado, mas no momento das *formas-mundos*, das formas em diálogo com diversos ângulos de *mundos possíveis* (Cauquelin, 2011), a promover um outro sentido para o Ensino da Arte, onde os cotidianos se misturam, se colocando em trânsito, em um espaço para imaginação sem fim, se aproximado da ideia de espaço e de lugar praticado de Michel de Certeau...

O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo, que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. (...) Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim como a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. (Certeau, 2014:184)

2. Pedrinho e Pedrão nas mediações da XI Mostra de Desenho e Artes Visuais

Quando os estudantes do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Pedrinho (campus São Cristóvão I) entram no Espaço Cultural do Colégio Pedro II para visitar a XI Mostra de Trabalhos de Desenho e Artes Visuais, são recebidos com a seguinte pergunta: Quem são os artistas dessa exposição? A esta questão, um aluno do 2º ano do ensino fundamental respondeu imediatamente: “Você!” referindo-se a professora-mediadora do Espaço Cultural. A resposta do estudante de sete anos de idade mostra que ele ainda carrega consigo a noção de que os “artistas” que produzem e expõem “obras de arte” são os adultos. Logo, porém, eles percebem que nessa exposição, os artistas são eles mesmos. É este um dos principais propósitos do trabalho de mediação proposto pelo Espaço Cultural.

Nas palavras da professora de artes Natália Regina Brito da Silva, que atua no 4º ano do Campus São Cristóvão I:

Quando mencionei o fato de ser trabalho de alunos e alunas de Todos os campi, eles simplesmente entraram numa euforia, e assim, sentiram-se devidamente contemplados. (...) Ao encontrarem suas peças expostas, acabaram se encantando com a exposição e assim quiseram explorar cada vez mais as peças que foram produzidas por outros alunos e alunas. Diziam: — “Olha o meu trabalho aqui!”; — “Ei tia, vem ver o meu!”; — “Eu me achei, mas não achei meu amigo.” (Silva, 2017).

A importância disso, é que, em grande parte, a visão que se apresenta no contexto escolar acerca do repertório cultural dos alunos; suas produções estéticas, suas eleições visuais, seus modos de ver e de expressarem-se ainda é mediada pela ideia de dominação cultural, fazendo com que as produções infanto-juvenis sejam vistas como menores. Em sentido oposto, no Pedrinho, procura-se intencionalmente,

Diluir hierarquias entre as formas de conhecer o mundo e de agir nele (...), ou seja, nenhuma expressão artística e cultural, no ensino da arte, no Primeiro Segmento, no Colégio Pedro II, é mais ou menos “importante”. Cada uma tem seu “lugar no mundo”, assim como estudantes e docentes que criam, experimentam e compartilham neste contexto (Colégio Pedro II, 2017).

Seguindo este direcionamento, questiona-se fortemente a exclusividade da “universalidade” da arte e das produções artísticas, quando perfiladas e valorizadas apenas no que diz respeito às suas contribuições para a retórica e o universo normativo moderno da História da Arte. Assim sendo, são privilegiados os espaços concedidos às múltiplas experiências estéticas de cada aluno, em detrimento dos grandes relatos hegemônicos da história da arte canônica.

Neste sentido, a proposta pedagógica para o ensino de Artes do 1º Segmento do Ensino Fundamental do “Pedrinho” pode ser definida como dialógica. Sendo desta forma definida no Plano Político Pedagógico Institucional do Primeiro Seguimento do Ensino Fundamental:

Diálogo: esta palavra define os processos metodológicos no ensino da arte realizados neste segmento da Educação Básica. Conhecimentos que as crianças apresentam nas aulas: sua “bagagem cultural”, aspectos de seu cotidiano (intra e extraescolar), características do bairro e das famílias, componentes étnicos, raciais, de gênero, dentre outros, permeiam as discussões, a criação e a experimentação; mediados por imagens, textos, conversas, vídeos, notícias, técnicas, manifestações culturais, obras, objetos e ações artísticas. A “voz” das crianças é valorizada o tempo todo. (Colégio Pedro II, 2017).

Esta abordagem político-pedagógica vai de encontro à utilização do Espaço Cultural como um lugar de valorização do repertório cultural dos alunos em

diálogo com as propostas pedagógicas em artes desenvolvidas pelos diversos campi do Colégio Pedro II. É o que vemos na XI Mostra de Trabalhos de Desenho e Artes Visuais de 2017, onde estão expostos objetos artísticos produzidos por alunos desde o ensino fundamental até o ensino médio. Dessa forma, o Espaço Cultural pretende ser uma extensão das salas de aula como espaço de aprendizagem e de conhecimento em artes.

Em algumas mediações, quando perguntado aos alunos o que estavam achando daquilo que estavam vendo, respondiam: a exposição está “diva”, “chiquíssima”, “megalinda”, que aqui em Portugal poderia ser traduzida com o superlativo das expressões “giro” ou “fiche”! Neste sentido, os alunos, logo em uma primeira mirada, já identificavam como algo de natureza esteticamente potente, mas costumam se espantar mais ainda, quando lhes é revelado que tais trabalhos são realizações dos próprios alunos.

Um dos trabalhos expostos — uma instalação com dois painéis representando o contraste urbano da cidade do Rio de Janeiro (entre os bairros ricos do cartão postal e os bairros e comunidades da periferia) ao lado de uma representação das favelas cariocas feita de argila produzida no próprio Pedrinho em 2016 — chamou muito a atenção dos jovens estudantes ao abordar o espaço da cidade e os bairros onde eles moram. Estas foram algumas falas e reações dos alunos colhidas pela equipe de artes do campus São Cristóvão I durante visita à exposição: “Nossa, esse bairro é longe!”; “Olha, você mora perto de mim!!”; “Tio, esse lugar é aonde?”; “Isso aí é a favela.”

Por meio destas falas, podemos estabelecer reflexões junto aos estudantes abordando a construção de memórias e a valorização das identidades a partir dos vínculos e laços afetivos encontrados no espaço habitado e as formas de se entender esteticamente a cidade. Para este trabalho, é importante dar atenção às questões emotivas e afetivas de modo a abrir “espaços de visibilidade e identidade” (Aguirre, 2011:73), considerando à diversidade dos usos e das experiências estéticas, incluindo os relacionados ao afetivo e ao sensível. De um ponto de vista educativo, interessa dessa experiência é sua capacidade para se converter em detonante da transformação pessoal de seus usuários, tanto enquanto produtores como receptores.

O caráter fundamental que pode ser atribuído à Mostra de Trabalhos de Desenho e Artes Visuais no Espaço Cultural do Colégio é que esta, como observa Bourriaud:

cria espaços livres (...) e favorece um intercâmbio humano diferente das 'zonas de comunicação' que nos são impostas; isto é, cria espaços que permitem ao espectador

desfrutar de uma relação intersubjetiva e desinteressada, de uma qualidade de tempo-espaço não só diferenciada mas, sobretudo, compartilhada, onde espectador é convertido em “participador” da obra — o que faz dele, cumpre citar, um elemento fundamental para o resultado das obras, uma vez que é a sua interação com elas que define a estrutura do evento. O valor dessa arte está, pois, na tentativa de libertar-se dos esquemas sociais padronizados - disciplinados pela comunicação de massa - e produzir modelos alternativos de relações (Bourriaud, 2009).

Dessa maneira, as experiências e repertórios individuais são colocados a serviço da construção de significados coletivos, o que faz com que a participação do público/artistas seja um fator-chave na ativação ou efetivação de tais propostas. Por meio do trabalho de mediação e de tradução desenvolvido pela equipe de professores do Espaço Cultural, são valorizadas as relações que os trabalhos dos alunos estabelecem em seu processo de realização e de exibição. A mediação é então entendida como um processo relacional, construído em sua essência, no diálogo com o outro, nas potencialidades do cotidiano e do ordinário. Não produz “ensinamentos”, mas sim acontecimentos.

Assim aconteceu na mediação estabelecida com a instalação “Fome de Quê?”, onde os alunos puderam interagir com a obra de acordo com as orientações dos professores/mediadores do Espaço Cultural. A instalação interativa é constituída de inúmeras marmitas descartáveis de alumínio penduradas no teto com fios de nylon. Dentro das marmitas que estão abertas, vemos bilhetes escritos com a resposta de outros alunos para a questão proposta pelo título do trabalho: “Você tem fome de quê?”. No trabalho de mediação os visitantes são instigados a buscar responder a mesma indagação. Algumas das respostas dos alunos do 2º ano do ensino fundamental foram: — “De macarrão!”; — “De bola!”; — “Do meu Avô”; “De brincar”... Em geral, as respostas começam por itens relacionados à comida e chegam a valores de bem-estar social.

Falas como estas são processadas na dinâmica de mediação e podem ser levadas para a sala de aula de modo a aprofundar a compreensão sobre os processos de subjetivação que operam na produção de identidades, na formação de sujeitos, na necessidade de nossos estudantes de dar sentido ao mundo em que vivem e as suas próprias experiências.

3. Considerações “finais”

Na oportunidade do VI Congresso Internacional Matéria-Prima no ano de 2017, esperamos ter contribuído para o debate do terreno em pedagógico em artes, no que tange a reflexão que chama o cotidiano às práticas pedagógicas. Assim, o presente artigo, buscando se aproximar do conceito de *estética relacional* de

Nicolas Bourriaud, da *Invenção do cotidiano* de Michel de Certeau e do *pensamento pós-abissal* de Boaventura de Souza Santos, também se interessou em manter interesse na articulação com as práticas desenvolvidas junto a recepção dos alunos e professores diante destes trabalhos, durante as visitas mediadas neste núcleo educacional, abrindo o calendário do ano presente ano letivo. Mais uma vez, lembramos, não basta a História da Arte Oficial, é preciso nos ligarmos aos repertórios dos alunos e as manifestações culturais historicamente invisibilizadas, estabelecendo um ensino dialógico, crítico e transformador. A riqueza desta exposição parece residir no convívio, nos trânsitos das intersingularidades dos vários terrenos-cotidianos ora apresentados, aos quais os oferecemos aqui uma pequena mostra, como um presente aos colegas deste congresso...

Referências

- Aguirre, Imanol (2011). "Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora". In: Tourinho, I; Martins, R. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria, RS, Universidade Federal de Santa Maria. p.72-74.
- Bourriaud, Nicolas (2009). "*Estética Relacional*". São Paulo: Martins Fontes.
- Cauquelin, Anne (2011). "No ângulo dos mundos possíveis." São Paulo: Martins Fontes.
- Certeau, Michel de (2014). "A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer." Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Colégio Pedro II (2017). "Plano Político Pedagógico Institucional do Primeiro Seguimento do Ensino Fundamental".
- Foucault, Michel (2009). "Vigiar e punir: nascimento da prisão." (Título Original: Surveiller et punir. Traduzido por Raquel Ramallete). 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, Paulo (2014). "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa." Rio de Janeiro: Paz e Terra, 49ª. Edição.
- Freire, Paulo (2014b). "Pedagogia do Oprimido." Rio de Janeiro: Paz e Terra,. 57ª. Edição.
- Guimarães, Alexandre H. M. (2015) "Cartografias e tramas afetivas no Ensino da Arte: perspectivas de liberdade no Colégio Pedro II em associação coma a pedagogia bricoleur." *Revista Matéria-Prima*, FBAUL / CIEBA. ISSN 2182-9756. Vol. 03 (1).
- Santos, Boaventura de Sousa & Menezes, Maria Paula (orgs) (2009). "Epistemologias do Sul." Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S.A.
- Silva, Natália Regina Brito da (2017). Depoimento concedido a André Dias Pires em 8 de maio de 2017. Rio de Janeiro.

História da Arte, contributo para o conhecimento íntimo das culturas: Universidade de Rabat e Faculdade de Belas-Artes de Lisboa

History of Art, contribution to the intimate knowledge of cultures: University of Rabat and Faculdade de Belas-Artes de Lisboa

LUÍS JORGE RODRIGUES GONÇALVES*

Artigo submetido a 10 de maio 2017 e aprovado a 28 de maio 2017.

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

Resumo: A questão a abordar é a obtenção do conhecimento mútuo das culturas com a História da Arte, em dois casos concretos. Na Universidade Mohammed V de Rabat leciona-se História da Arte Portuguesa (séculos XVI-XVIII) onde domina a arte religiosa. Na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, em História de Arte I, ensinam-se os princípios basilares da Arte Islâmica. Em ambos os casos há um desconhecimento da outra cultura. A arte é a expressão da intimidade de cada tempo. A História da Arte é um contributo para o conhecimento das culturas.

Palavras-chave: História da Arte / Educação Artística / Culturas / Conhecimento mútuo.

Abstract: *The issue to be addressed is the achievement of mutual knowledge of cultures with the History of Art, in two concrete cases. At the Mohammed V University of Rabat one teaches History of Portuguese Art (16th-18th centuries) where religious art dominates. In the Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, in History of Art I, the basic principles of Islamic Art are taught. In both cases only the own culture is known. Art is the expression of the intimacy of each time. The History of Art is a contribution to the knowledge of cultures.*

Keywords: *History of Art / Artistic education / Cultures / Mutual knowledge.*

Introdução

A vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás;
mas só pode ser vivida, olhando-se para frente.
— Soren Kierkegaard

Este texto resulta da lecionação da disciplina de História da Arte em contextos diferentes. Por um lado, lecionar História da Arte Portuguesa (séculos XVI-XVIII) a estudantes do curso de língua portuguesa, da Universidade Mohammed V de Rabat, Marrocos. Por outro, o ensino da disciplina de História da Arte I, na Faculdade de Belas-Artes, onde se inclui, no seu vasto programa, os princípios da Arte Islâmica.

Num tempo em que a informação circula à velocidade da luz, quando temos equipamentos que nos colocam num segundo em contato com o mundo, para enviar e receber informação, o que conhecemos do *outro*? A nossa perceção sobre o *outro* é a mesma que existiu noutros tempos, onde a informação não circulava, ou quando circulava, era a um ritmo muito lento, e não havia o desenvolvimento dos mecanismos de estudo e análise das ciências sociais e humanas?

No decorrer do texto vamos abordar a importância do ensino da História da Arte, no contexto da educação artística e de como esta disciplina é essencial para conhecermos a intimidade de uma cultura e de uma época.

1. Arte como intimidade de uma cultura

Para Aby Warburg o pensamento, a imaginação, a religião, a arte e a ciência devem ser explicados, definitivamente, através da fórmula de que a mente é uma tabua rasa até que recebe impressões através dos sentidos e, os resíduos de tais impressões sensoriais depositadas na nossa memória formam a sumula total de nossa vida mental (Gombrich, 1992:76). A arte não é a ilustração de uma cultura, mas o íntimo da cultura. Lecionar História da Arte é propor uma narrativa sobre os temores e as esperanças da humanidade.

António Damásio interpreta bem este sentido quando refere que a

...arte prevaleceu na evolução porque teve valor para a sobrevivência e porque contribuiu para o desenvolvimento do conceito de bem-estar. Ajudou a consolidar grupos sociais e a promover a organização social; apoiou a comunicação; compensou os desequilíbrios emocionais causados pelo medo, pela raiva, pelo desejo e pela mágoa; e provavelmente abriu as portas ao longo processo de conhecimento de memórias externas da vida cultural, tal como o indicam Chauvet e Lascaux (Damásio, 2010:362-3).

Neste processo, segundo Denis Dutton,

todas as culturas humanas apresentam uma qualquer forma de criação expressiva do tipo que as tradições europeias identificam como artísticas, o que não quer dizer que todas as sociedades possuam todas as formas de arte (Dutton, 2010).

Cabe à História da Arte trespassar o intrínseco da arte e das produções artísticas de cada época e em cada cultura. Neste sentido, o estudo da História da Arte é um contributo para o conhecimento mútuo das culturas.

2. História da Arte Portuguesa na Universidade Mohammed V, de Rabat

A Universidade de Lisboa e a Universidade Mohammed V de Rabat, em Marrocos, têm um acordo de cooperação para que se leccione um curso de língua e cultura portuguesa e que, conta ainda, com o apoio do Instituto Camões. Este curso tem a particularidade, face a cursos de outras línguas, de ter a disciplina de História da Arte. A matéria de História da Arte Portuguesa lecciona-se no segundo ano, em língua portuguesa e está dividida cronologicamente em dois módulos. No primeiro módulo trata-se da Arte Portuguesa do início do século XVI ao final do século XVIII. No segundo módulo do início do século XIX ao século XXI. Vamos analisar a leccionação do primeiro módulo cujo programa, na sua essência, corresponde a um período em que a arte é fortemente marcada pela temática religiosa, ao nível da arquitetura, pintura e escultura, correspondendo ao Gótico Final/Manuelino, Renascimento, Maneirismo, Barroco e Neoclassicismo.

O que se pretende com o programa é entrar na essência da Arte Portuguesa dos séculos XVI-XVIII, e as respostas que a arte deu às necessidades sociais e ideológicas. Abordam-se os principais artistas desse período, as suas transformações estilísticas e influências, a arquitetura mais marcante, os retábulos e a talha, os azulejos. Consideram-se ainda quem os protagonista, as encomendas e o lugar de destino das obras. Também estão neste contexto as análises sociais, políticas e religiosas. Versam-se as transformações teológicas dentro do catolicismo, importantes na leitura da obra de arte, porque há uma relação entre a imagem e a narrativa.

Os alunos estão inseridos na Cultura Islâmica, cujo contexto artístico e narrativo são, necessariamente, diferentes. Quando se aborda o programa de História da Arte Portuguesa (séculos XVI-XVIII) para alunos de outra cultura surgem três questões no início:

- A primeira corresponde à figuração na arte para ilustrar a narrativa, onde se inclui a figuração do divino, em contraste com a tradição islâmica, onde não há figuração;
- A segunda são as narrativas suportadas nas imagens, desconhecidas por parte dos alunos;
- A terceira é a representação do nu e do seminu, frequente na arte ocidental.

A primeira questão, da função da imagem, foi enquadrada com a comunicação da mensagem e da narrativa porque, a partir do final do império romano, deixou de haver correspondência entre palavra escrita e a palavra oral, ou seja, na escrita, era exclusiva a língua latina. Na oralidade, as línguas se alteravam a partir do latim. Consequentemente, o acesso aos textos sagrados, em latim, não era possível. Foi neste contexto que o Papa Gregório Magno escreveu: “Homens letrados podem contemplar nas linhas de uma figura o que não podem aprender através da palavra escrita!”

A questão das narrativas e a sua apresentação surgiu naturalmente, como um contar de histórias: a Anunciação, a Natividade, as Bodas de Canaã, ou Pai-xão e Morte de Jesus. São histórias que transportam o grande poder da narrativa.

Também a questão do corpo foi tratada com a naturalidade, o seu enquadramento nas narrativas, nas paixões, no domínio plástico do seu tratamento anatómico, correspondendo a imagens e a conquistas artísticas.

O poder está no entrar da intimidade da arte. Parecem questões complexas antes de se iniciarem as aulas, mas o decorrer destas demonstrou uma curiosidade intelectual pelo conhecimento dos valores de uma outra cultura. Nos temas que seriam, aparentemente, os mais polémicos existiu uma grande receptividade, dado pelo seu enquadramento.

O resultado foi muito bom, com um quadro de alunos do curso composto por homens e mulheres, de diferentes faixas etárias e experiências profissionais. O interesse foi manifesto. A escolha dos trabalhos também foi uma surpresa. Revelou gostos por artistas e por monumentos, e boa capacidade de análise. Foram escolhidos, para os trabalhos, artistas como Bento Coelho da Silveira, Josefa de Óbidos, Vieira Lusitano, Domingos Sequeira, Machado de Castro, ou monumentos como a Torre de Belém, a Igreja de S. Roque e o Palácio de Queluz. As leituras para os trabalhos revelaram o gosto pelas narrativas, pelos processos pictóricos, no caso dos artistas, e boas análises de funcionalidade, no caso dos edifícios. Houve um bom entendimento do que se considera como íntimo da arte. Um exemplo é da aluna que escolheu o pintor Bento Coelho da

Silveira. Justificou a sua escolha pelas narrativas e pelas cores das pinturas.

Observou-se da parte de alunos uma adesão pelo programa, nos seus aspetos artísticos, um melhor conhecimento da essência da Cultura Portuguesa, necessariamente diferente da sua.

3. História da Arte I na Faculdade de Belas-Artes, de Lisboa

Por outro lado, na disciplina de História da Arte I, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, onde, no seu vasto programa da Arte do Paleolítico ao Gótico, existe um ponto onde se abordam as questões da figuração e da não figuração na arte, no contexto da Alta Idade Média, e se tratam dos princípios basilares da Arte Islâmica. Neste tratamento da matéria são colocadas questões prévias:

- A primeira corresponde às origens do Islamismo;
- A segunda à questão do califado e sua sucessão;
- A terceira a expansão do Islamismo e o confronto com outras culturas;
- A quarta sobre os pilares do Islão;
- A quinta sobre a sua gramática artística, caligrafia, geometria, vegetalismo, jogo de luz, jogos de água e a figuração enquadrada;
- A sexta sobre os primórdios da Arte Islâmica com as dinastias Omíada e Abássida.

Algumas destas questões são de cultura geral, mas o seu enquadramento torna-se necessário, devido ao desconhecimento generalizado destes temas. No decorrer das aulas, observa-se mesmo que conceitos como *Xiita* ou *Sunita*, referidos diariamente na comunicação social, são desconhecidos dos alunos. Naturalmente que todos os outros temas são também desconhecidos, quer os históricos, os políticos, os religiosos e os artísticos. Do mundo Islâmico temos diariamente a mensagem que não correspondem à riqueza da sua cultura e da sua arte. O decorrer das aulas revela igualmente a curiosidade do conhecimento pelo outro. Infelizmente o tempo não abunda para um aprofundar destas temáticas, mas revelam a importância da História da Arte para o conhecimento da intimidade de uma cultura. Mas a inserção da Arte Islâmica nas questões da figuração e da não figuração, a par de um movimento geral que percorria o mundo mediterrânico e a Europa na Alta Idade Média, revela que este modelo artístico, antes de mais, é fruto de uma época. Os grandes temas da Arte Islâmica, como sejam a geometria, o vegetalismo, o jogo de luz, os jogos de água e a figuração enquadrada, inspirados noutras culturas, revelaram novos caminhos

de exploração plástica onde se aliam questões teológicas, a contemplação a par da fruição, adaptadas ao clima original da Cultura Islâmica.

Conclusão

Chegados à conclusão, importa reter algumas ideias. Em primeiro lugar, a arte é central na definição do *Homo Sapiens*, ou seja, um género animal possuidor de consciência, a capacidade de nos interrogarmos, para além da sobrevivência física, a busca de uma subsistência espiritual. Nesse sentido, muitos autores referem-se ao Homem, como *Homo Spiritualis*, porque na sua essência estão as perguntas de carácter espiritual. As artes plásticas são a materialização da espiritualidade, desde a arte do Paleolítico. Quando analisamos a arte de uma cultura, que é a arte de um país, de uma religião, estamos a ingressar na intimidade mais íntima dessa cultura. Portanto, a História da Arte é uma disciplina central para entendermos *o outro*, os seus processos de pensamento, os medos das pessoas, que são medos humanos, mas também os valores culturais. Igualmente as esperanças dos homens.

Nos casos analisados, partimos de dois universos de alunos que praticamente desconhecem tudo sobre a arte e a essência da cultura que vão ser abordadas. A humanidade tem na atualidade meios para que a informação circule à velocidade da luz, mas informação não é sinónimo de conhecimento. A informação consome-se, o conhecimento leva a refletir. A História da Arte leva ao conhecimento e logo à reflexão em torno do seu objeto, sendo que este é uma necessidade social do *Homo Sapiens*. Os alunos que estudam a História da Arte têm nesta disciplina um mecanismo de compreensão de uma sociedade e dos significados intrínsecos da arte.

François Furet definiu Revolução como a esperança e a desilusão (Furet, 1978). Naturalmente que se refere à Revolução Francesa, mas estes sentimentos são constantes na humanidade, desde os seus alvares. A esperança está no que vem depois da morte, a desilusão está nos constantes fracassos das vivências terrenas. A Arte Portuguesa dos séculos XVI-XVIII ou a Arte Islâmica transportam visões, um imaginário místico.

Um exemplo está nas subtilezas de uma pintura de Vasco Fernandes e Gaspar Vaz “Jesus na casa de Marta e Maria”, cerca de 1535-40 (Paço do Fontelo, Museu Grão Vasco, em Viseu), remetem para uma narrativa da Bíblia (1978):

Quando iam no caminho, Jesus entrou numa aldeia. E uma mulher, chamada Marta, hospedou-O em sua casa. Tinha ela uma irmã, chamada Maria, e esta quedava-se assentada aos pés do Senhor a ouvir-lhe os ensinamentos. Marta agitava-se de um

lado para outro, ocupada em muitos serviços. Então, se aproximou de Jesus e disse: Senhor, não te importas de que minha irmã tenha deixado que eu fique a servir sozinha? Ordena-lhe, pois, que venha ajudar-me. Respondeu-lhe o Senhor: Marta! Marta! Andas inquieta e te preocupas com muitas coisas. Entretanto, pouco é necessário ou mesmo uma só coisa; Maria, pois, escolheu a melhor parte, e esta não lhe será tirada (Lucas, 10:38-42).

Tratou-se de um tema popular na pintura dos séculos XVI e XVII, e que era um apelo à vida contemplativa dedicada ao Cristo. Estamos numa sociedade onde esse sentimento é profundo.

Do mesmo modo, quando admiramos o *Mihrab* da Mesquita de Córdoba (Kubisch, 2004: 224) entramos na essência da Arte Islâmica. A caligrafia dispõe-se numa geometria onde se ostenta o seguinte texto:

Em nome de Allah, o Clemente, o Misericordioso. Observa as orações e está com devoção ante Allah! O imã al-Mustansir bi-Llah, servo de Allah, al-Hakam, Príncipe de dos Crentes, Allah os beneficie!, mandou, com la ajuda de Allah, erigir este mihrab e revesti-lo de mármore, dando abundante recompensa excelente lugar de repouso na outra vida. E se terminou aquele debaixo da direcção de seu liberto Ya'far ibn 'Abd al-Rahman, Allah está satisfeito com ele!, com a inspecção de Muhammad ibn Tamlij, Ahmad ibn Nasr y Jald ibn Hashim, chefe da polícia, e de Mutarrif ibn 'Abd al-Rahman, o secretario, seus servos, na lua de du-l-hiyya 354 [Dezembro de 965]. Quem se submete a Allah e faz o bem se agarra ao mais firme. O fim de todo é Allah (Kubisch, 2004:224).

A caligrafia, a geometria são as linguagens artísticas em um processo que corresponde à repetição da forma e da frase, porque, nesta conceção, os tempos são infinitos e a repetição ininterrupta, pelos tempos infinitos, do nome de *Allah* leva os crentes a entrar em êxtase, com a repetição do nome de *Allah*, sendo o contato direto com *Allah* (Aksoy & Salameh, 2007:88-96)

Entre estas obras **há sempre o apelo a** uma vida contemplativa. Não está dito diretamente, mas através da imagem ou do uso da caligrafia inserida na geometria. Encontramos esse apelo em duas culturas.

A arte é a expressão humana que, como refere António Damásio (2010) “compensou os desequilíbrios emocionais” pelo facto de termos um cérebro consciente. A História da Arte é um caminho para perscrutar as impressões sensoriais depositadas na nossa memória, como referiu Aby Warburg (Gombri- ch, 1992) e por isso fundamental na Educação Artística.

Referências

- Aksoy, Sule & Salameh, Khader (2007). "A caligrafia, arte suprema do Islão". À descoberta da arte islâmica no mediterrâneo. Lisboa: Inapa. ISBN: 978-972-797-144-2. 87-96 pp.
- Damásio, António (2010) *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Lisboa: Temas e Debates. ISBN: 978-989-644-120-3.
- Dutton, Denis (2010) *Arte e instinto*. Lisboa: Temas e Debates. ISBN: 978-989-644-084-8.
- Furet, François (1978) *Penser la révolution française*. Paris: Gallimard. ISBN: 207-029-381-5
- Gombrich, E. H. (1992) *Aby Warburg. Una biografia intelectual*. Madrid: Alianza Forma. ISBN: 84-206-7114-2.
- Kubisch, Natascha (2004) "História dos Omeyas en España. Arquitectura". Markus Hattstein & Peter Delius (ed.) *Islan arte y arquitectura*. ISBN: 3-8331-1180-1. 218-237.

3. Desafios da matéria-prima *The challenge of the raw material*

Ética

Ethics

Ética da publicação e declaração de boas práticas

(baseado nas recomendações Elsevier, SciELO e COPE — Committee on Publication Ethics)

A revista *Matéria-Prima* está empenhada em assegurar ética na publicação e qualidade nos artigos. Os Autores, Editores, Pares Académicos e a Editora têm o dever de cumprir as normas de comportamento ético.

Autores

Ao submeter um manuscrito o(s) autor(es) assegura(m) que o manuscrito é o seu trabalho original. Os autores não deverão submeter artigos para publicação em mais do que um periódico. Os autores não deverão submeter artigos descrevendo a mesma investigação para mais que uma revista. Os autores deverão citar publicações que foram influentes na natureza do trabalho apresentado. O plágio em todas as suas formas constitui uma prática inaceitável e não ética. O autor responsável pela correspondência deve assegurar que existe consenso total de todos os co-autores da submissão de manuscrito para publicação. Quando um autor descobre um erro significativo ou uma imprecisão no seu trabalho publicado, é obrigação do autor notificar prontamente a revista e colaborar com o editor para corrigir ou retractar a publicação.

Editores

Os Editores deverão avaliar os manuscritos pelo seu mérito sem atender preconceitos raciais, de género, de orientação sexual, de crença religiosa, de origem étnica, de cidadania, ou de filosofia política dos autores. O editor é responsável pela decisão final de publicação dos manuscritos submetidos à revista.

O editor poderá conferir junto de outros editores ou pares académicos na tomada de decisão. O editor ou outros membros da revista não poderão revelar qualquer informação sobre um manuscrito a mais ninguém para além do autor, par académico, ou outros membros editoriais. Um editor não pode usar informação não publicada na sua própria pesquisa sem o consentimento expresso do autor. Os editores devem tomar medidas razoáveis quando são apresentadas queixas respeitantes a um manuscrito ou artigo publicado.

A opinião do autor é da sua responsabilidade.

Pares acadêmicos

A revisão por pares acadêmicos auxilia de modo determinante a decisão editorial e as comunicações com o autor durante o processo editorial no sentido da melhoria do artigo. Todos os manuscritos recebidos são tratados confidencialmente. Informação privilegiada ou ideias obtidas através da revisão de pares não devem ser usadas para benefício pessoal e ser mantidas confidenciais. Os materiais não publicados presentes num manuscrito submetido não podem ser usados pelo par revisor sem o consentimento expresso do autor. Não é admissível a crítica personalizada ao autor. As revisões devem ser conduzidas objetivamente, e as observações apresentadas com clareza e com argumentação de apoio. Quando um par acadêmico se sente sem qualificações para rever a pesquisa apresentada, ou sabe que não consegue fazê-lo com prontidão, deve pedir escusa ao editor. Os pares acadêmicos não deverão avaliar manuscritos nos quais possuam conflito de interesse em resultado de relações de competição, colaboração, ou outras relações ou ligações com qualquer dos autores, ou empresas ou instituições relacionadas com o artigo. As identidades dos revisores são protegidas pelo procedimento de arbitragem duplamente cego.

Instruções aos autores

Instructions to authors

Revisão por pares duplamente cega

Os procedimentos de seleção e revisão dos artigos decorrem segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, uma salvaguarda geográfica: os artigos são avaliados somente por pares externos à sua afiliação. Cada artigo é apreciado por pelo menos dois pares académicos.

Âmbito dos originais

Tema geral: ensino das artes no ensino básico e secundário, perspectivas e exemplos do terreno. A revista *Matéria-Prima* recebe submissões de artigos originais segundo o tema de orientação geral da revista. A revista procura colaborações entre professores e investigadores em ensino das artes visuais, com focagem no ensino das artes visuais ao nível pré-universitário. A revista lança o desafio de partilhar perspectivas inovadoras de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos. A Revista *Matéria-Prima* pretende criar um espaço internacional de partilha e de experiência no terreno, com apresentação de resultados desenvolvidos em unidades de trabalho específicas, bem como pesquisas sobre o sucesso, avaliação, e adequação de práticas e da gestão curricular. Trata-se de cruzar olhares entre os profissionais experimentados e os investigadores em práticas pedagógicas, desenvolvimento curricular e experiências educativas. As contribuições para a Revista *Matéria-Prima* assumem a forma de artigos segundo os seguintes requisitos:

1. Todos os artigos são originais.
2. Os artigos seguem a orientação temática da Revista.
3. Os artigos observam o manual de estilo da Revista e não excedem a extensão máxima ou mínima estipulada.
4. Os autores dos artigos contribuem parcialmente nas despesas de publicação da Revista.
5. Os artigos são submetidos, na fase de sinopse e na fase completa, a um processo de revisão e arbitragem científica pelos pares académicos da Revista, cabendo ao Editor a decisão final de aprovação para publicação.
6. A responsabilidade sobre a reprodução nas figuras pertence aos autores de cada artigo.

Arbitragem

Os originais serão submetidos a um processo editorial que se desenrola em duas fases, a fase de resumo provisório e a fase de artigo completo. Na primeira fase, fase de resumos, os resumos submetidos são objeto de uma avaliação preliminar por parte do Diretor e/ou Editor, que avalia a sua conformidade formal e temática. Uma vez verificados os requisitos formais e temáticos indicados acima, será enviado a dois, ou mais, pares académicos que integram o Conselho Editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) não

aprovado. Na segunda fase, uma vez obtida a aprovação preliminar, o autor do artigo submete, em tempo, a versão completa do artigo, observando o manual de estilo (“meta-artigo”). Esta versão do original será enviada a dois ou mais pares académicos, que integram o conselho editorial internacional, e que determinam de forma anónima: a) aprovado b) aprovado mediante alterações c) não aprovado. Os procedimentos de seleção e revisão decorrem assim segundo o modelo de arbitragem duplamente cega por pares académicos (*double blind peer review*), onde se observa, adicionalmente, em ambas as fases descritas, uma salvaguarda geográfica: os autores serão avaliados somente por pares alheios à sua afiliação. Antes da publicação os autores cumpriram com a declaração de originalidade e cedência de direitos, bem como participaram nos custos de publicação. Os artigos são sempre revistos pelo Editor, no sentido de homogeneizar a sua expressão e cumprir os requisitos de estilo.

Forma e preparação de manuscritos

Os manuscritos são enviados à Revista *Matéria-Prima* segundo duas fases de aprovação, fase de resumo provisório e fase de texto completo.

Primeira fase: envio de resumos provisórios

Para submeter um resumo preliminar do seu artigo à *Matéria-Prima* envie um e-mail para congressomateriaprime@fba.ul.pt, 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* requiere aos autores que a cedência dos seus direitos de autor para que os seus artigos sejam reproduzidos, publicados, editados, comunicados e transmitidos publicamente em qualquer forma ou meio, assim como a sua distribuição no número de exemplares que se definirem e a sua comunicação pública, em cada uma das suas modalidades, incluindo a sua disponibilização por meio eletrónico, ótico, ou qualquer outra tecnologia, para fins exclusivamente científicos e culturais e sem fins lucrativos. A publicação do artigo é feita mediante aceitação da cedência de direitos e respetiva declaração de originalidade (ver abaixo).

Modelo de declaração de originalidade e cedência de direitos do trabalho escrito

Declaro que o trabalho intitulado: _____
que apresento à revista *Matéria-Prima*, não foi publicado previamente em nenhuma das suas versões, e comprometo-me a não submetê-lo a outra publicação enquanto está a ser apreciado pela *Matéria-Prima*, nem posteriormente no caso da sua aceitação. Declaro que o artigo é original e que os seus conteúdos são o resultado da minha contribuição intelectual. Todas as referências a materiais ou dados já publicados estão devidamente identificados e incluídos nas referências bibliográficas e nas citações e, nos casos que os requeiram, conto com as devidas autorizações de quem possui os direitos patrimoniais. Declaro que os materiais estão livres de direitos de autor e faço-me responsável por qualquer litígio ou reclamação sobre direitos de propriedade intelectual.

No caso de o artigo ser aprovado para publicação, autorizo de maneira ilimitada e no tempo para que a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa inclua o referido artigo na revista *Matéria-Prima* e o edite, distribua, exhiba e o comunique no país e no estrangeiro, por meios impressos, eletrónicos, CD, internet, ou em repositórios digitais de artigos.

Nome _____

Assinatura _____

Meta-artigo auto exemplificativo

Self explaining meta-paper

Artigo completo submetido a [dia] de [mês] de [ano]

Resumo:

O resumo apresenta um sumário conciso do tema, do contexto, do objetivo, da abordagem (metodologia), dos resultados, e das conclusões, não excedendo 6 linhas: assim o objetivo deste artigo é auxiliar os criadores e autores de submissões no contexto da comunicação académica. Para isso apresenta-se uma sequência sistemática de sugestões de composição textual. Como resultado exemplifica-se este artigo auto-explicativo. Conclui-se refletindo sobre as vantagens da comunicação entre artistas em plataformas de disseminação.

Palavras-chave: *meta-artigo, conferência, normas de citação.*

Abstract:

The abstract presents a concise summary of the topic, the context, the objective, the approach (methodology), results, and conclusions, not exceeding 6 lines: so the goal of this article is to assist the creators and authors of submissions in the context of scholarly communication. It presents a systematic sequence of suggestions of textual composition. As a result this article exemplifies itself in a self-explanatory way. We conclude by reflecting on the advantages of communication between artists on dissemination platforms.

Keywords: *meta-paper, conference, referencing.*

Introdução

De modo a conseguir-se reunir, no Congresso Internacional *Matéria-Prima*, um conjunto consistente de comunicações com a qualidade desejada, e também para facilitar o tratamento na preparação das edições, solicita-se aos autores que seja seguida a formatação do artigo tal como este documento foi composto. O modo mais fácil de o fazer é aproveitar este mesmo ficheiro e substituir o seu conteúdo.

Nesta secção de introdução apresenta-se o tema e o propósito do artigo em termos claros e sucintos. No que respeita ao tema, ele compreenderá, segundo a proposta da revista, a visita à(s) obra(s) de um criador — e é este o local para uma apresentação muito breve dos

dados pessoais desse criador, tais como datas e locais (nascimento, graduação) e um ou dois pontos relevantes da atividade profissional. Não se trata de uma biografia, apenas uma curta apresentação de enquadramento redigida com muita brevidade.

Nesta secção pode também enunciar-se a estrutura ou a metodologia de abordagem que se vai seguir no desenvolvimento.

1. Modelo da página

[este é o título do primeiro capítulo do corpo do artigo; caso existam subcapítulos deverão ser numerados, por exemplo 1.1 ou 1.1.1 sem ponto no final da sua sequência]

Utiliza-se a fonte “Times New Roman” do Word para Windows (apenas “Times” se estiver a converter do Mac, não usar a “Times New Roman” do Mac). O espaçamento normal é de 1,5 exceto na zona dos resumos, ao início, blocos citados e na zona das referências bibliográficas, onde passa a um espaço. Todos os parágrafos têm espaçamento zero, antes e depois. Não se usa auto-texto exceto na numeração das páginas (à direita em baixo). As aspas, do tipo vertical, terminam após os sinais de pontuação, como por exemplo “fecho de aspas duplas.”

Para que o processo de arbitragem (*peer review*) seja do tipo *double-blind*, eliminar deste ficheiro qualquer referência ao autor, inclusive das propriedades do ficheiro. Não fazer auto referências nesta fase da submissão.

2. Citações

A revista não permite o uso de notas de rodapé, ou pé de página. Observam-se como normas de citação as do sistema ‘autor, data,’ ou ‘Harvard,’ sem o uso de notas de rodapé. Recordam-se alguns tipos de citações:

- Citação curta, incluída no correr do texto (com aspas verticais simples, se for muito curta, duplas se for maior que três ou quatro palavras);
- Citação longa, em bloco destacado.
- Citação conceptual (não há importação de texto *ipsis verbis*, e pode referir-se ao texto exterior de modo localizado ou em termos gerais).

Como exemplo da citação curta (menos de duas linhas) recorda-se que ‘quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança’ (Eco, 2004: 39).

Como exemplo da citação longa, em bloco destacado, apontam-se os perigos de uma abordagem menos focada, referidos a propósito da escolha de um tema de tese:

Se ele [o autor] se interessa por literatura, o seu primeiro impulso é fazer uma tese do género A Literatura Hoje, tendo de restringir o tema, quererá escolher A literatura italiana desde o pós-guerra até aos anos 60. Estas teses são perigosíssimas (Eco, 2004: 35).

[Itálico, Times 11, um espaço, alinhamento ajustado (ou ‘justificado,’ referência ‘autor, data’ no final fora da zona itálico)]

Como exemplo da citação conceptual localizada exemplifica-se apontando que a escolha do assunto de um trabalho académico tem algumas regras recomendáveis (Eco, 2004: 33).

Como exemplo de uma citação conceptual geral aponta-se a metodologia global quanto à redação de trabalhos académicos (Eco, 2004).

Os textos dos artigos não podem conter anotações em rodapé.

Sugere-se a consulta de atas dos congressos *Matéria-Prima* anteriores (Queiroz, 2013) ou de alguns dos artigos publicados na *Revista Matéria-Prima* (Zanini & Schwambach, 2014; Bahia & Trindade, 2013), para citar apenas alguns e exemplificar as referências bibliográficas respetivas, ao final deste texto.

3. Figuras ou Quadros

No texto do artigo, os extra-textos podem ser apenas de dois tipos: Figuras ou Quadros.

Na categoria Figura inclui-se todo o tipo de imagem, desenho, fotografia, gráfico, e é legendada por baixo. Apresenta-se uma Figura a título meramente ilustrativo quanto à apresentação, legendagem e ancoragem. A Figura tem sempre a ‘âncora’ no correr do texto, como se faz nesta mesma frase (Figura 1).



Figura 1. Alexandre Farto aka VIHLS, Norfolk hotel, 2013 (obra para o Fremantle 2013 Street Arts Festival), Austrália. Foto: Mel. Fonte: <http://www.flickr.com/photos/merufumoto/8604668690/>

O autor do artigo é o responsável pela autorização da reprodução da obra (notar que só os autores da CE que faleceram há mais de 70 anos têm a reprodução do seu trabalho bidimensional em domínio público).

Se o autor do artigo é o autor da fotografia ou de outro qualquer gráfico assinala o facto como se exemplifica na Figura 2.



Figura 2. Uma sessão plenária do II Congresso Internacional Matéria-Prima, na Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, julho de 2013. Fonte: própria.

Caso o autor sinta dificuldade em manipular as imagens inseridas no texto pode optar por apresentá-las no final, após o capítulo ‘Referências,’ de modo sequente, uma por página, e com a respetiva legenda. Todas as Figuras e Quadros têm de ser referidas no correr do texto, com a respetiva ‘âncora.’

Na categoria ‘Quadro’ estão as tabelas que, ao invés, são legendadas por cima. Também têm sempre a sua âncora no texto, como se faz nesta mesma frase (Quadro 1).

Quadro 1. Exemplo de um Quadro. Fonte: autor.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

4. Sobre as referências

O capítulo ‘Referências’ apresenta as fontes citadas no correr do texto, e apenas essas. O capítulo ‘Referências’ é único e não é dividido em subcapítulos.

Conclusão

A Conclusão, a exemplo da Introdução e das Referências, não é uma secção numerada e apresenta uma síntese que resume e torna mais claro o corpo e argumento do artigo, apresentando os pontos de vista com concisão.

Este artigo poderá contribuir para estabelecer uma norma de redação de comunicações aplicável às publicações *Matéria-Prima* promovendo ao mesmo tempo o conhecimento e investigação no campo alargado da educação artística: trata-se de estabelecer patamares eficazes de comunicação entre profissionais e dentro de uma orientação descentrada e atenta a novas abordagens e desafios.

Referências

- Bahia, Sara & Trindade, José Pedro (2013) “Arte como desenvolvimento da literacia crítica.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 1 (2): 171-178.
- Eco, Umberto (2007) *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença. ISBN: 978-972-23-1351-3
- Queiroz, João Paulo (Ed.) *A Partir da Matéria-Prima: Atas do II Congresso Internacional Matéria Prima 2013 Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário*. FBAUL 11 a 15 julho 2013. Lisboa: CIEBA / FBAUL. 821 pp. ISBN 978-989-8300-57-7 [Consult. 2015-02-20]
Disponível em URL: <http://congressomateria.fba.ul.pt/atas.htm>
- Zanini, Gina & Schvambach, Janaina (2014) “Contos de fadas como Contos do Cotidiano: a arte mediadora de uma ação educativa.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 103-111.

Notas biográficas — Conselho editorial & pares académicos

*Editing committee & academic peers
— biographic notes*



ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO (Brasil). Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) — Petrolina, Pernambuco — Brasil desde 2009. Antes disso, foi educador em escolas de ensino fundamental e médio, atuando também com Formação de Educadores por 13 anos no Brasil e em Moçambique. Alexsandro também trabalhou no Ministério da Educação do Brasil, em Brasília-DF, na implementação de Políticas Públicas de Educação Integral. Possui formação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, tem atuado em Ensino, Pesquisa e Extensão principalmente na interface entre Educação e Saúde com as temáticas Pedagogia da Intuição, Educação Integral, Formação de Educadores, Histórias de vida e Educação Popular.



ANA LUIZA RUSCHEL NUNES (Brasil). Licenciada em Artes Plásticas (UFMS, 1982). Mestre em Educação (UFMS, 1990), Doutora em Educação (UNICAMP/SP-1997). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado / Doutorado. Membro da ANPAP, FAEB, e. Líder do GEPAVEC- Grupo de pesquisa CNPq.



ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA (Portugal). Frequentou, até ao 3º ano, a Escola Superior de Pintura no Porto, tendo terminado o Curso Superior de Pintura na Faculdade de Belas Artes em Lisboa. Foi docente e orientadora de professores de Educação Visual. Integrou o grupo de consultores do ME que elaboraram as Novas Orientações Curriculares do Ensino Básico. Mestre em Ciências e Currículos da Educação. Doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lecionou, como professora convidada na Universidade de Évora. É há 20 anos representante de Portugal no International Council for Children's Play (ICCP), tendo pertencido à comissão de organização de dois congressos Internacionais em Portugal. Atualmente é professora de didática das expressões e arte e educação, coordenando mestrados para futuros professores e educadores, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Grupo Lusófona). Residiu na Alemanha onde frequentou vários cursos de modelo e de pintura na Technischen Universität, Darmstadt e na Malschule am Woog Academy. Realizou na Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) cursos de Desenho da Figura Humana. Frequentou cadeiras de História de Arte quer na SNBA quer no CCB organizado pelo seu Centro Educativo. Participou em diversas exposições coletivas, nomeadamente na

Escola Superior de Belas Artes e na Sociedade Nacional de Belas Artes. Realizou individualmente exposições na Sociedade Nacional de Belas Artes e No Museu Municipal de Coruche por ocasião da Bienal. Mais recentemente, exibiu obras na Biblioteca Orlando Ribeiro e em Setúbal na Casa Da Avenida.



ANA SOUSA (Portugal). Doutora em Belas-Artes Educação Artística (2016), mestre em Educação Artística (2007) e licenciada em Artes Plásticas Pintura (2003), pela Universidade de Lisboa. É assistente convidada na Faculdade de Belas-Artes desta universidade, onde leciona nas áreas de Educação Artística, Ciências da Arte e Tapeçaria. É investigadora integrada no CIEBA e membro da comissão científica das Jornadas dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, desde o seu início. Foi bolseira de doutoramento e de mestrado pela FCT, lecionou em escolas básicas e secundárias da Grande Lisboa e desenvolveu igualmente atividade em contextos não formais de aprendizagem. A sua investigação mais recente centra-se na desconstrução-construção de relações entre concepções e práticas, no âmbito do desenvolvimento da identidade profissional dos professores de artes visuais.



ANALICE DUTRA PILLAR (Brasil). Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP, 1994), mestre em Artes pela USP (1990) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1983). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes, na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando Mestrado e Doutorado na área de Educação e Artes Visuais. É membro da Comissão Coordenadora deste Programa. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). É sócia da International Society of Education Through Art (INSEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Integra o Conselho Editorial do International Journal of Education Through Art (IJETA). Atua como Consultor Ad.Hoc para revistas e agências de fomento. Tem participado de diversos Comitês Científicos. Possui várias publicações na área do Ensino de Artes Visuais. Tem experiência em Educação e Artes, com ênfase no Ensino de Artes Visuais, principalmente nos temas: leitura da imagem, arte, produções audiovisuais, mídia televisiva e infância. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES (Portugal). Professor Associado c/ Agregação da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Regente de várias unidades curriculares da Área Científica de Desenho, no 1º e no 2º ciclo de estudos e no curso de doutoramento em Belas-Artes. Graduação em Escultura, pela então Escola Superior de Belas-Artes (ESBAL), 1977. Em 1981, inicia a carreira docente na ESBAL. Título de Professor Agregado em Desenho, ESBAL, 1991. Título de Professor Agregado da Universidade de Lisboa, em 2006. Atualmente é coordenador da Área de Desenho e do Mestrado em Desenho da FBAUL. Investigação artística e científica através do Desenho e da Didática do Desenho. Conferências, publicações e participação em várias exposições.



ANTÓNIO TRINDADE (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1967. É Professor e Regente de Geometria na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Licenciado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 1993. Mestre em Arte, Património e Restauro pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002. Doutor em Belas Artes, especialidade em Geometria Descritiva, pela FBAUL, 2008. Membro da secção de Desenho do Centro de Investigação e Estudos Belas Artes, CIEBA, da FBAUL. Membro do Conselho Científico da FBAUL, como representante do CIEBA. Tem 9 artigos publicados e outros no prelo. Participou em 12 Exposições Individuais, representado pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA



em Lisboa e pela GALERIA SALA MAIOR no Porto. Participou em 14 Exposições Colectivas, onde se destacam as presenças nas feiras de Arte Contemporânea, como a FAC-LISBOA e a ARCO-Madrid, representado em ambas pela GALERIA ARTE PERIFÉRICA. Obras em colecções como a Telecel-Lisboa, Frubaça-Alcobaça e Caixa Geral de Depósitos, Lisboa. É citado e referido em publicações artísticas, nas Revistas *Magazine Artes*, *Arte* e *Leilões*, *L+Arte*, *Arte y Parte*, bem como em catálogos das referidas feiras de Arte Contemporânea, com textos dos reconhecidos escritores e críticos, Valter Hugo Mãe, Sandra Vieira Jürgens e da curadora Filipa Oliveira.

ARTUR RAMOS (Portugal). Nasceu em Aveiro em 1966. Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Em 2001 obteve o grau de Mestre em Estética e filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 2007 doutorou-se em Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da mesma Universidade, onde exerce funções de docente desde 1995. Autor dos programas de Desenho do Ensino Secundário. Tem mantido uma constante investigação em torno das metodologias de observação, análise e estruturação aplicadas em particular ao desenho do natural. O seu trabalho estende-se também ao domínio da investigação arqueológica na reconstituição de espaços arquitetónicos e naturais. É atualmente coordenador da licenciatura de Desenho.



BELIDSON DIAS (Brasil). Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte na área de Educação em Artes Visuais. Pós-Doutorando, na Universidade de Barcelona, Espanha; Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação, na University of British Columbia, Canadá; Mestre em Artes Visuais, na Manchester Metropolitan University e na Chelsea College of Art & Design, na Inglaterra. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação em Cultura Visual e suas relações com currículo e metodologia, cinema, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, teoria queer, sexualidade e gênero. Coordena no Departamento de Artes Visuais da UnB o LIGO- Laboratório de Educação em Visualidade e é líder do Grupo de Pesquisa TRANSVIACÕES — Educação e Visualidade (UnB/CNPq), integra o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura (UFSM/CNPq). Tem participado ativamente em congressos no país e no exterior e publicado extensivamente em livros, revistas e periódicos nacionais e internacionais. Autor do livro *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual* (2011) e organizador, junto a Rita L Irwin, do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (2013).



CATARINA SILVA MARTINS (Portugal). Doutora em Educação (2012) e Mestre em Educação Artística (2007) pela Universidade de Lisboa. Foi Bolseira de Doutorado da FCT entre 2007-2011 e estudou na Universidade de Wisconsin-Madison. Actualmente coordena o Núcleo de Educação Artística do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, e é Professora Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O seu trabalho desenvolve-se como uma História do Presente da Educação Artística, a nível nacional e internacional.



CHRISTINA RIZZI (Brasil) Graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Actualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado. Representa as Licenciaturas da área de Artes

da ECA na Comissão Interunidades das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa.



CONSUELO SCHLICHTA (Brasil). Artista visual, doutora em História, Mestre em Educação, com especialização em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil pela UFPR, Paraná (BR) e aperfeiçoamento em Arte e Educação na Atlantic State University, Savannah, Geórgia (EUA). Atualmente é professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho no Curso de Artes Visuais, na UFPR (PR). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC — UEPG; o NUPEMARX/UFPR Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR; e o de Artes Visuais: Teoria, educação e poética — UFPR. Desenvolve pesquisa em história das representações artísticas e iconografia pictórica, Brasil, século XIX; leitura da imagem, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais e processos de mediação em espaços escolares e/ou culturais. Autora da obra *Há um lugar para a arte no ensino médio?*, pela Editora Aymará, São Paulo, em 2009, livro aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor e de artigos na ANPAP e ANPUH. Uma das autoras da Coleção Didática *Descobrendo a arte*, publicada pela Editora Ibpex, em 2011. Obra Indicada para o Prêmio Jabuti, de 2012. Vive e trabalha em Curitiba, Paraná (BR).



ELISABETE OLIVEIRA (Portugal). 40 anos de docência-investigação/ação no Ensino Secundário (Lisboa, Faro, Santarém, Queluz, Coimbra) até 1985 e depois na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) até 2006. Doutora pela FPCEUL. Prossegue atividades diversas nomeadamente através do projeto Exploratório, Sistemático de Projetos Escolares de Arte Educação inovadores, emergentes e históricos. Pintora pela antiga Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (ESBAL) (19 val.) expando desde 1964. Formação/Pós-Graduação: Liceal- Alinea h). Ciências Pedagógicas (FLUL). Estágio/ Exame de Estado, 9º Grupo, com Alfredo Betâmio de Almeida, Liceu Normal Pedro Nunes-Lisboa, Diploma *Art/Design Education*, London University Institute of Education, Boleseira Fundação Gulbenkian (1980-84). Provas Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica-FPCEUL (Mº Bom). Conselheira Mundial InSEA / UNESCO (1988-1997) em cinco continentes. Planeadora / Consultora curricular nacional em Arte Educação (1970- 2001). Formadora de Professores / Investigadores: Profissionalização-em-Serviço e Licenciatura-Mestrado FPCEUL; Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa — Teatro e Educação — *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*. Comissão Científica Universidade Açores: S Miguel e Terceira (1990-1995), incrementando Didáticas em *Projecto* (1º Ciclo) e *Integração das Expressões*, (Pré-Escolar). Criadora de Centros de Recursos/Audiovisuais. Autora de 100 artigos e uma dezena de livros / partes de livros e CDs, incluindo 3 Livros póstumos de Betâmio. Livro recente: *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência* & CD. Minerva/Coimbra, 2010. Co-fundadora: SPZC (SPRC), APECV, SPCE-Educação e Arte, MPIAEP. Colaboradora com Autarquias-Museus/Bibliotecas: Comunicações / Ações de Formação.



ERINALDO ALVES NASCIMENTO (Brasil). Doutor em Artes pela ECA-USP, com intercâmbio com a Universidade de Barcelona, na Espanha. Mestre em Biblioteconomia pela UFPB e Graduado em Educação em Artística pela UFRN. É Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Ministra aulas na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Artes Visuais, da UFPB/UFPE. É autor do livros “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010), além de



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 ICIIST (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 Continua nas áreas artísticas dos Ensinos Básico e Secundário. Professor e Coordenador da área da Pintura na Licenciatura de Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2014). Tem tido uma actividade e investigação artística regular com trinta exposições individuais, a última das quais intitulada «O Centro do Mundo» no Museu Militar de Lisboa de 17 de maio a 15 de outubro de 2013.



IRENE TOURINHO (Brasil). Doutora pela University of Wisconsin — Madison (EUA). Pós-doutoramento em Cultura Visual na Universidade de Barcelona, Espanha, onde foi professora visitante. Foi, também, professora visitante na Ambedkar University em Nova Delhi, Índia. É professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás e do Grupo de Pesquisa Transviações, da Universidade de Brasília. É, ainda, membro da International Society for Education Through Art (INSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).



ISABELA NASCIMENTO FRAIDE (Brasil). Licenciada em Artes pela PUC/Rio, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA pela FAPERJ. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética — CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina / CAPES MINCYT.



JOÃO CASTRO SILVA (Portugal). Nasceu em Lisboa em 1966. Doutor em Escultura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Mestre em História da Arte pela Universidade Lusíada de Lisboa. Licenciado em Escultura pela FBAUL. É Professor de Escultura nos diversos ciclos de estudos — Licenciatura, Mestrado e Doutorado — do curso de Escultura da FBAUL e coordenador do primeiro ciclo de estudos desta área. Tem coordenado diversas exposições de escultura e residências artísticas, estas últimas no âmbito da intervenção na paisagem. Desenvolve investigação plástica na área da escultura de talhe directo em madeira, intervenções no espaço público e na paisagem. Expõe regularmente desde 1990 e tem obra pública em Portugal e no estrangeiro. Participa em simpósios, ganhou diversos prémios e está representado em colecções nacionais e internacionais.



JOÃO PAULO QUEIROZ (Portugal). Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e 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 e do Congresso *Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário*. Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.



JOCIELE LAMPERT (Brasil). Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP. Mestre em Educação pela UFSM. Bacharelado em Pintura pela Universidade Federal de Santa Maria e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos *Estúdio de Pintura Apotheke* (UDESC). É Editora Chefe do Periódico *Revista Apotheke*. Sites: www.jocielelampert.com.br e www.apothekeestudiodepintura.com



JORGE RAMOS DO Ó (Portugal). Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professor Convidado da Universidade de São Paulo-Brasil, instituições onde lecciona temáticas relacionadas com a história da educação, história da cultura e análise do discurso. Tem escrito sobre história política, histórica cultural e das mentalidades, especialmente durante o período do Estado Novo, e também sobre história da educação e da pedagogia, num período mais longo e que se estende de meados do século XIX a meados de Novecentos. Além de vários outros trabalhos de menor dimensão e em co-autoria, em revistas científicas e em monografias, publicou os seguintes livros: *O lugar de Salazar: Estudo e Antologia*, Lisboa: Alfa; *Os anos de Ferro: O Dispositivo Cultural durante a Política do Espírito (1933-1949)*, Lisboa: Estampa; *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*, Lisboa: Educa; *Ensino liceal (1836-1975)*, Lisboa: Ministério da Educação; *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*, Lisboa: Educa. Editor de *Sisyfus — Journal of Education*.



JOSÉ CARLOS DE PAIVA (Portugal). Doutor em 'Pintura' Mestre em 'Arte Multimédia' e Licenciado em 'Artes Plásticas — Pintura', pela Universidade do Porto — Faculdade de Belas Artes (FBAUP). Professor Auxiliar FBAUP, Diretor do Curso Doutoral em Educação Artística. Investigador Integrado do i2ADS (Instituto de Investigação em Educação Artística), e Investigador Colaborador do CIEE (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.



LEONARDO CHARRÉU (Portugal) É Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Leciona na graduação no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras e na pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Brasil. Membro efetivo

e vice-líder do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM. Pesquisa sobre Formação de Professores de Artes Visuais, sobre Arte e Cultura Visual, Arte e Cognição, Metodologias de Pesquisa baseadas nas Artes.



LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE (Brasil). Licenciada em Educação Artística, Hab. Artes Plásticas, Mestre e Doutora em Educação. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre), atuando na graduação e na pós-graduação. Foi vice-presidente da FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e coordenadora do GT 24 — Educação e Arte da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Pesquisa e tem vários artigos publicados em torno das seguintes temáticas: gênero, artes visuais e educação; formação docente em arte; formação estética; arte contemporânea e educação.



LUÍS JORGE GONÇALVES (Portugal). Doutorado pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em Ciências da Arte e do Património. A docência na Faculdade de Belas-Artes é entre a História da Arte, a Museologia e a Arqueologia e Património, nas licenciaturas, nos mestrados de Museologia e Museografia e de Património Público, Arte e Museologia e no curso de doutoramento. Tem desenvolvido a sua investigação nos domínios da Arte Pré-Histórica, da Escultura Romana e da Arqueologia Pública e da Paisagem. Desenvolve ainda projetos no domínio da ilustração reconstitutiva do património, da função da imagem no mundo antigo e dos interfaces plásticos entre arte pré-histórica e antiga e arte contemporânea. 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 Didática



das Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAIPE. É autora do livro *A Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Atualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (mestrado/Doutorado) — UDESC e o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina — (OFPEA/BRARG).

MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS (Espanha), Licenciada y Doctora en Bellas Artes (Universidad Complutense, Madrid), desarrolla su trabajo como Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Su línea de investigación más reciente se enmarca en torno a la investigación educativa basada en las artes y cómo las nuevas tendencias del Arte Contemporáneo deben ser tenidas en cuenta en la Educación Artística. En este contexto, coordina el grupo de investigación C3 de marcado carácter interdisciplinar con la finalidad de encontrar estrategias para actuar e incidir en la Educación Artística desde diversos contextos educativos. En el contexto de la Formación ha realizado varias Jornadas, reuniones de investigadores, y encuentros con profesorado en activo. Además de diferentes publicaciones, participar en doctorados e impartir docencia en diferentes Masters. Pertenece (como una de las Investigadoras Principales) al Grupo de investigación LITER21 “Investigación literarias, artísticas, interculturais e educativas. Lecturas textuais e visuais”, inscrito en la Universidad de Santiago de Compostela y a la Red temática de carácter científico técnico “Las Literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” (HUM2004-20052-E y HUM2005-23895-E/FILO). www.usc.es/lijmi Contato: mjesus.agra@usc.es



MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA (Brasil) Professora Associada II do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (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 as linhas de pesquisa “diálogos culturais” e “discursos sobre as artes” e investiga os seguintes temas: surrealismo, arte bruta, experiência limite na arte e na literatura. Autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio* publicado pela Editora UNESP em 2009, além de capítulos de livros sobre o surrealismo de André Breton e o pensamento de Jean Dubuffet.



MIRIAN CELESTE MARTINS (Brasil). Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. Fomação em Arte e Educação com mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo. Autora de livros e artigos, atuou em outras universidades e coordenou também ações educativas em importantes exposições como a 25ª Bienal/SP e a 4ª Bienal do Mercosul/RS.



PALOMA CABELLO PÉREZ (Espanha). Vicedecana de Organización Académica de la Facultad de Bellas Artes de La Universidade de Vigo. Profesora y Coordinadora del Máster para el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el itinerario de Artes, en la Universidade de Vigo. Profesora Titular de Escuela Universitaria en el Departamento de Didácticas Especiales, de la Universidade de Vigo. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, (Madrid), viene publicando desde los años 80 sobre la didáctica de las artes plásticas en publicaciones como “La expresión plástica, diagnóstico como punto de partida” en la revista *Adaxe*, o “Percepción y concepción espacial” en *Revista de estudios Provinciales*. Con una prolífica actividad artística desde el año 1972, con exposiciones en centros de arte nacionales e internacionales, investiga y realiza obra en el área de la didáctica y enseñanza de la expresión plástica, reflejado además en diversas comunicaciones en congresos especializados con trabajos como “Conclusiones de un encuentro de expresión plástica” en el III Congreso Nacional de la Sociedad Española para la Educación por Medio del Arte, “La educación artística a través del museo” en el I Congreso Iberoamericano del Arte y Educación, o “La comprensión del espacio en los niños” en el III Encuentro Nacional de Didáctica de la Expresión Plástica en Galicia “EL ESPACIO.”



RAIMUNDO MARTINS (Brasil). Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás. É membro da International Society for Education through Art (INSEA), da Rede Iberoamericana de Educación Artística (RIEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Tem atuado no Brasil e no exterior com participação em congressos e publicação de artigos. É editor da *Coleção Desenredos* — publicação do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual — e coordena (com Irene Tourinho) a *Coleção Cultura Visual e Educação*, publicação da Editora da Universidade Federal de Santa Maria. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás e do Laboratório Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



REJANE COUTINHO (Brasil). Rejane Galvão Coutinho é mestre e doutora em Artes pela USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes, mestrado e doutorado, linha de pesquisa Arte e Educação. É líder do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores UNESP/CNPq e tem publicado artigos em periódicos



e livros sobre: história do ensino de artes no Brasil, formação de educadores mediadores e a questão da educação em museus. Entre as publicações se inclui o *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, São Paulo, Edusp, 2005 em co-autoria com Ana Mae Barbosa e Heloisa Sales; e *Arte/educação como Mediação Cultural e Social*, São Paulo, Editora UNESP, 2009 organizado em parceria com Ana Mae Barbosa. É membro da Federação de Arte Educadores do Brasil, FAEB e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP. Foi fundadora e atualmente é colaboradora do Arteducação Produções, coletivo que desenvolve projetos de ação educativa e mediação cultural em São Paulo.

RICARD HUERTA (Espanha). Ricard Huerta (Espanha) É professor titular de educação artística na Universitat de València. Investigador do *Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives*. Diretor de *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. Doctor em *Bellas Artes* e licenciado em *Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual*. Coordenador do Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales. Profesor del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la Facultad de Magisteri (GIUV2013-103). Publicou, entre outros, os livros *Funció Plàstica de les Lletres*, *Art i Educació*, *Cultura Visual a Ontinyent*, *Apaga-la!*, *Museo tipográfico urbano, Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*, *Ciudadana letra, Mujeres maestras; Identidades docentes en Iberoamérica*, *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*, *Paternidades creativas*, *Lletres de ciutats*, *La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación*, *Transeeducar*, assim como artigos em revistas especializadas. Como artista visual apresentou exposições com temática impregnada pela tipografia e caligrafia. Dirigiu sete jornadas internacionais de investigação artística e quatro congressos internacionais.



RICARDO MARÍN VIADEL (Espanha). Licenciado en Bellas Artes (Pintura) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es profesor de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Libros y catálogos: (1998) *La investigación en Bellas Artes*. ISBN: 84-89908-32-X. (2000) *Utopías ácidas*. ISBN: 84-370-4715-3. (2003) *Equipo Crónica: pintura, cultura, sociedad*. ISBN: 84-7822-383-5. (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. ISBN: 84-205-3457-9. (2005) *Investigación en Educación Artística*. ISBN: 84-338-3690-0. (2010) *Los dibujos del tiempo. Impresiones del templo de Edfú*. ISBN: 978-84-92747-13-9. (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. ISBN: 9788497007177. www.incantadas.com



RONALDO OLIVEIRA (Brasil). Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA — USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor Adjunto “C” da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de 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.



SANDRA PALHARES (Portugal). Iniciou os seus estudos de Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, terminando-os na Byam Shaw School of Art/CSM, University of the Arts London, UK, 1997. Em 2009 concluiu o Doutoramento Europeu em Pintura na Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, Bilbao, publicando de imediato a sua tese. Foi docente na ESAP, na Faculdade de Arquitetura e Artes da Universidade Lusíada e colaborou, pontualmente, com a FBAUP. Atualmente é Professora Auxiliar no IE, Universidade do Minho. Entre 1994-1997 foi bolseira da Byam Shaw School of Art, University of the Arts London, UK e, entre 2000-2004 foi bolseira da FCT. Desde 1997 que tem participado em diversas exposições colectivas e individuais, tendo sido premiada em 1998 com o 2º Prémio Fidelidade de Pintura Fidelidade e, em 1999, com o 1º Prémio Jovens nas Artes.



SARA BAHIA (Portugal). Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Investigadora do Instituto da Educação da mesma universidades nos domínios da criatividade, educação artística e inclusão. Tem desenvolvido vários programas de promoção da criatividade e de competências sócio-emocionais em diferentes contextos de educação formal e não formal.



TERESA DE EÇA (Portugal). Doutorada pela Universidade de Surrey-Roehampton, é Professora da Escola Secundária Alves Martins em Viseu, Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e Vice-Presidente da International Society for Education through art (InSEA). É assistente editora da revista *International Society for Education through Art*. Como investigadora coordena o grupo InSEA Research Board e pertence ao Núcleo de Educação artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Universidade do Porto, colabora com o Grupo de Investigación Interdisciplinar 'Cultura, Imaginación y Creación Artística' da Universidad Autónoma de Madrid. Contacto: teresatorreseca@gmail.com



UMBELINA BARRETO (Brasil). Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, realizando uma produção regular em poéticas, com exposições anuais ou bianuais de suas obras. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte. Tem atuado na Educação a distância, Coordenando um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, desde a implementação em 2008. Desenvolve pesquisa relacionada a Estudos Curriculares de Cursos de Formação em Artes Visuais, Graduação e Pós-Graduação, tendo participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e coordenado a elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância da UFRGS — REGESD — PROLICEN 2. Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS. Contacto: umdb@terra.com.br

Chamada de trabalhos: VII Congresso Internacional Matéria-Prima

*Call for papers:
7th Matéria-Prima International Congress*

**VII Congresso Internacional Matéria-Prima:
práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário**
Portugal, Lisboa, julho 2018

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,” perspetivas operacionais de desenvolvimento curricular com focagem nos seus resultados concretos.

Tema Ensino das artes, perspetivas 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 VII Congresso Matéria-Prima decorre durante o mês de julho de 2018.

- Data limite de submissão de sinopses: 15 de março 2018
- Limite de submissão de textos completos: 25 de abril 2018

Publicações do Congresso

As comunicações aprovadas serão publicadas em volume de atas PDF dotado de ISBN. As comunicações mais apreciadas pela Comissão Científica poderão ser recomendadas para publicação no periódico académico “Matéria-Prima”.

Custos

Palestrantes (após aprovação): 180 euro (registo cedo) 360 euro (registo com atraso). Alimentação e dormidas não incluídas. Isenção de taxas para palestrantes vinculados à Comissão Científica, ao mestrado em Ensino da UL, ou professores cooperantes do mesmo mestrado.

Contactos

VII Congresso Matéria-Prima

CIEBA: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes

FBAUL: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Largo da Academia Nacional de Belas-Artes,

1249-058 Lisboa, Portugal

congressomateriaprima@gmail.com

<http://congressomateria.fba.ul.pt>

Endereço

Para contactos e envio de comunicações: congressomateriaprima@gmail.com

Ficha de assinatura

Subscription notice

Aquisição e assinaturas

Preço de venda ao público:
10€ + portes de envio

Assinatura anual (três números):
Portugal: 27€
União europeia: 33€
Resto do mundo: 57€

Pode adquirir os exemplares da Revista Matéria-Prima na loja online Belas-Artes ULisboa — <http://loja.belasartes.ulisboa.pt/materia-prima>

Contactos

Loja da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes
1249-058 Lisboa, Portugal
Telefone: +351 213 252 115
encomendas@belasartes.ulisboa.pt

Risco: educação artística

A educação artística enfrenta o risco de desaparecimento gradual do seu habitat da educação formal ao mesmo tempo que a sociedade civil cada vez mais a reclama, no contexto das instituições que dependem do sucesso dos públicos e dos visitantes. Assiste-se a uma contradição de termos que parece ser originária de uma liberalização cognitiva: este parece ser um paradigma para ficar.

○ neo-liberalismo vigente contribui de modo contraditório. Por um lado, diminui as cargas horárias e extingue disciplinas, expulsa os profissionais artísticos da sala de aula: cada vez há menos horas de contacto de educação artística, do ensino do desenho. Por outro lado, a dependência das lógicas de sponsorização obriga os gestores culturais a urdirem estratégias educativas dirigidas a massas cada vez maiores, a convocarem e a reivindicarem posicionamentos formativos, a procurarem implicar e criar mais audiências. O sistema precisa dos alunos que quer reduzir, numa contradição de termos evidente.

○ professor de artes, o mediador entre o mundo da arte e a premência educativa vê-se com uma injunção que dele exige uma operatividade quer como pedagogo, quer como artista, integrando várias dimensões numa só, numa encarnação exigente.

A educação artística parece depender da criatividade dos seus agentes, da sua mobilização, do seu entusiasmo, da sua competência mobilizadora: os tempos estão adversos ao conformismo e assim se anotam muitas ações desassossegadas e, cremos, implicadas.

ISBN 978-989-8771-70-4



9 789898 771704 >

Crédito da capa: sobre imagem do artigo de Alejandra Viviana Maddonni "El tiempo y la materia en el arte contemporáneo"